

Martin Ryan

Masteroppgave

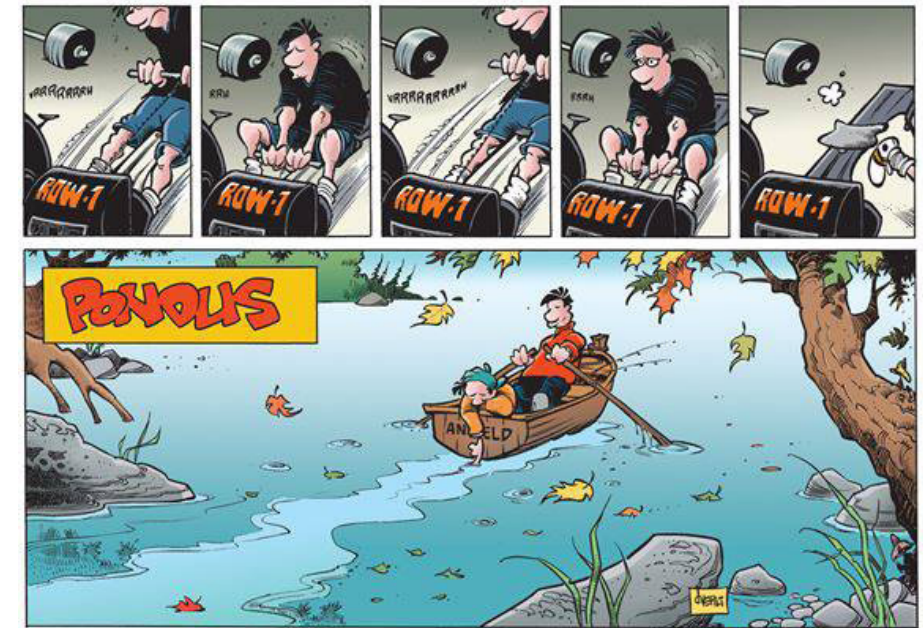
«Selvbestemmelse som grunnlag for endring av fysisk kapital?»

NTNU
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Institutt for sosiologi og statsvitenskap

Martin Ryan

«Selvbestemmelse som grunnlag for endring av fysisk kapital?»

Studie av et intervensjonsprosjekt i kroppsøving



Masteroppgave i sosiologi

Trondheim, våren 2014

Forsidebildet er hentet fra tegneserien ”Pondus” med tillatelse fra ansvarlig redaktør Tormod Løkling. Stripen representerer hvordan det er opp til hvert enkelt individ å motivere seg for å være fysisk aktiv i hverdagen.

Pondus © Frode Øverli / distribueres av StrandComics AS / administreres av Egmont Kids
Media Nordic AS

Sammendrag

Fysisk inaktivitet er et viktig og vanskelig tema i et samfunnsperspektiv.

Intervensjonsprosjektet som denne studien tar for seg handler om å få utvalgte elever på en videregående skole til å bli mer fysisk aktiv. Mitt fokus har vært å kartlegge deres forhold til fysisk aktivitet og kroppsøvningsfaget, for å så se om de i løpet av prosjektperioden har endret sin fysiske kapital. For å belyse dette har jeg tatt utgangspunkt i Ryan & Decis (2000, 2002) selvbestemmelsesteori. For å bygge opp under denne har jeg også brukt fysisk kapital i lys av Bourdieu (1978, 1986, 1990), og refleksiv identitetsutvikling i lys av Mead (2005), Giddens (1994, 1996) og Bauman (2001).

Oppgaven tar utgangspunkt i en metodetriangulering hvor to runder med spørreskjema danner utgangspunktet for et fokusert intervju med hver enkelt elev. På den måten har jeg gått i dybden for å forstå elevenes subjektive erfaringer med intervensjonsprosjektet. Dette er noe tidligere studier i stor grad ikke har fokusert på. Studien er gjennomført på en videregående skole lokalisert i Trondheim.

Den kvantitative analysen gir forskjellige svar. Først og fremst har halvparten av elevene økt sitt aktivitetsnivå, to av disse i betydelig grad. Den andre halvparten har ingen endring. Elevene trener oftere på treningssenter og er mer positiv til styrketrening. Samtidig er de mindre positiv til utholdenhetstrening. Utvalget har en svak økning i fysisk selvoppfatning. Prosjektet med selvbestemmelse har gitt elevene tro på at de kan påvirke læreren. I tillegg har ansvar for egen læring fått en sterkere posisjon, noe som kan være med på å skape videre aktivitetsglede. Prosjektet har ført til at elevene trives mindre med å trene alene. Samtidig trives elevene i mye større grad med å trene sammen med andre, noe som henger sammen med selvbestemmelsen. Elevene uttrykker for øvrig at de trives bedre i kroppsøvingstimene og mindre i teoretiske timer.

Den kvalitative analysen bekrefter noen av funnene presentert ovenfor. Samtidig kommer det frem flere sitater som står i kontrast til noen av de andre funnene. For enkeltelever har prosjektet ført til en betydelig endring, mens det for andre ikke har hatt så stor betydning. Dette indikerer at prosjektet har en større betydning for enkelte individer. Det er likevel viktig å understreke at ingen av elevene satt igjen med negative erfaringer av prosjektet. Samtlige uttrykte takknemlighet for at de fikk muligheten til å bli med, og mente at prosjektet kan ha stor nytte for elever i en lignende situasjon.

Med tanke på mine kvantitative og kvalitative funn, er det grunn til å anta at selvbestemmelse i kroppsøving vil være med på å skape større aktivitetsglede og skape grunnlag for et aktivt liv. Dette forutsetter imidlertid at elevene utvikler den fysiske kapitalen som trengs for å opprettholde sitt selvbestemte forhold til aktivitet. Dermed kan man si seg enig med Næss m.fl. (2013) som konkluderte med at opplegg som tar utgangspunkt i å utvikle individers autonomi øker motivasjonen for og lysten til å trene. På den måten kommer man også et skritt nærmere målet i læreplanen (Utdanningsdirektoratet 2014a).

Forord

Da var dagen kommet, innlevering av oppgaven som representerer mitt 5-årige løp på NTNU. Det er veldig godt å tenke på at oppgaven endelig er ferdig. Samtidig er det også litt vemodig å tenke på at man nå er ferdig med studietilværelsen og skal ut i arbeidslivet.

Prosessen med å skrive denne oppgaven har vært lang og krevende med noen frustrerende øyeblikk. Spesielt krevende var det å gjennomføre metodetrianguleringen, ettersom jeg ikke har gjennomført lignende forskningsdesign tidligere. Samtidig er kaosperioden ifølge Sollid (2013) en nødvendig del av forskningsprosessen, og er med på å utvikle deg som individ. Det har vært en meget lærerik prosess, hvor jeg har fått fordype meg innenfor et tema som står meg nært. Fysisk aktivitet i et samfunnsperspektiv, med skolen som hovedaktør, kommer til å være en del av meg i mange år fremover. Etter å ha fordypet meg i dette temaet, er det heller ingen tvil om hva mitt samfunnsoppdrag vil være. Å skape aktivitetsglede for alle rundt meg.

Det er flere som fortjener en stor takk i forbindelse med denne oppgaven, men også studieløpet sett i ett. Først og fremst fortjener min veileder Jan Erik Ingebrigtsen en stor takk. Du har vært en stor inspirasjon både som foreleser og veileder. Ditt fokus på å utfordre meg istedenfor å gi meg alle svarene har vært tidvis krevende, men først og fremst lærerikt. Din hjelpsomhet, faglige dyktighet og erfaring har vært veldig viktig.

Takk til Perodd Tessem som har gjort dette prosjektet mulig. Du har vært til stor hjelp, både med innsamlingen av den første runden med spørreskjema, men også gjennom å være disponibel til å løse praktiske utfordringer med intervjulokale og lokalisering av elever. Elevene som stilte opp fortjener også en stor takk. Jeg er takknemlig for at de tok seg tid og for deres åpenhet under intervjuene.

Jeg vil også takke min kjære Eline som alltid har vært der for meg. En stor takk fortjener også min far Inge, som har lest korrektur utallige ganger de siste årene. Takk også til resten av familien for god støtte i utdanningen. En ekstra takk til Ola Marius og Linda som tok seg tid til å ta en siste gjennomgang sammen med meg. Til slutt vil jeg takke for mange gode samtaler med mine medstudenter.

Martin Ryan

Trondheim, juni 2014

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|-----|
| Sammendrag | I |
| Forord | III |
| 1 Innledning..... | 1 |
| 1.1 Begrepsavklaring..... | 3 |
| 1.2 Prosjektbeskrivelse | 3 |
| 1.3 Oppgavens struktur..... | 4 |
| 2 Fagfelt..... | 5 |
| 2.1 Elevers aktivitetsnivå | 5 |
| 2.2 Kroppsøvfingsfaget..... | 9 |
| 2.3 Intervensjonsprogrammer..... | 13 |
| 3 Problemstilling | 18 |
| 4 Teoretiske tilnærminger | 19 |
| 4.1 Fysisk kapital..... | 19 |
| 4.2 Selvbestemmelse | 23 |
| 4.3 Refleksiv identitetsutvikling..... | 25 |
| 5 Metode..... | 27 |
| 5.1 Metodetriangulering | 28 |
| 5.2 Utvalg | 32 |
| 5.3 Fremgangsmåte | 32 |
| 5.4 Behandling av data | 35 |
| 5.5 Datas kvalitet..... | 37 |
| 5.6 Overførbarhet | 39 |
| 6 Effektene av intervensjonsprosjektet..... | 39 |
| 6.1 Elevenes fysiske kapital | 40 |
| 6.2 Selvbestemmelse | 49 |
| 7 Avslutning | 61 |
| 7.1 Endring av kroppsøvfingsfaget..... | 63 |
| 7.2 Videre forskning..... | 65 |
| Litteraturliste | 66 |
| Vedlegg | 73 |

1 Innledning

Fysisk inaktivitet er en stor utfordring for samfunnet på flere nivå. På verdensbasis kan så mye som 3,2 millioner dødsfall i året tilskrives mangelen på fysisk aktivitet. Inaktivitet rammer ikke bare hver enkelts helse, men har også store økonomiske konsekvenser for samfunnet generelt (Kvam 2014). Selv om Norges befolkning har økt sin fysiske aktivitet i løpet av de siste 20 årene, er det et klart nasjonalt mål å øke den fysiske aktiviteten ytterligere (Nasjonalt råd for fysisk aktivitet 2011). Over seksti prosent av befolkningen er aktiv 1-4 ganger i uken. Samtidig er bare rundt en fjerdedel av disse tilstrekkelig fysisk aktiv. Den største utfordringen ligger likevel i å få andelen inaktive til å begynne med fysisk aktivitet. Med tanke på individets helse og kostnadene for samfunnet er det den inaktive gruppen som vil ha størst gevinst av å bli fysisk aktiv (Nasjonalt råd for fysisk aktivitet 2011).

Veien til et aktivt liv og motivasjon for å trene skapes allerede fra vi blir født (Säfvenbom 2010). Etter hvert som vi vokser opp blir skolen, og særlig kroppsøvfingsfaget, en viktig arena for å utvikle aktivitetsglede. Dette gjenspeiles også i læreplanen, hvor det blant annet presiseres at kroppsøving skal være et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og en livslang aktivitetsglede (Utdanningsdirektoratet 2014a). Handlingsplanen for fysisk aktivitet understreker at kroppsøvfingsfaget skal gjenspeile samfunnets behov når det gjelder fysisk aktivitet. Kanskje som en bevisst måte å kontrollere at elevene blir fysisk aktive. At man prøver å styre individer inn i en kontrollert form for aktivitet, kan på den andre siden være en av utfordringene med dagens kroppsøving. I dagens individualiserte samfunn kan det hende at man må legge mer til rette for selvbestemmelse for å øke individets motivasjon til fysisk aktivitet (Ryan & Deci 2000, 2002). Man kan spørre seg selv om hvorfor noen misliker gymtimene når kroppsøving er et av de mest populære fagene på skolen (Adressa 2014a, Ingebrigtsen & Mehus 2006).

I denne oppgaven er det et intervensjonsprosjekt i kroppsøving som står i fokus. Hvis kroppsøvingen skal treffe elevene og motivere dem til å være fysisk aktive er vi kanskje nødt til å se på muligheter for endring av faget. Det moderne samfunnet karakteriseres ifølge Bauman (2001) av en økt grad av individualisering, i form av at hvert enkelt individ har fått mer frihet til å utvikle seg selv. Samtidig mener han at denne individualiseringen bringer med seg en økt usikkerhet. I denne sammenhengen vil kravene til en refleksiv identitetsutvikling og et kritisk blikk på seg selv være meget aktuelt (Giddens 1996, Mead 2005). Som Ryan

m.fl. (2009: 107) sier det: *Humans are often described as 'active organisms', and while that may be ideally true it is often not an accurate description of modern persons.* Her sikter de til at vi sitter mer og mer i ro i arbeidslivet og lar moderne teknologi gjøre den fysiske jobben for oss. Dermed er hvert enkelt individ nødt til å ta grep på egenhånd.

Det blir opp til individers refleksivitet å avgjøre hva som er bra og dårlig for deres identitetsutvikling, noe som igjen vil påvirke hver enkelts aktivitetsglede. I takt med at man trener, vil man tilegne seg en form for fysisk kapital som vil være med på å påvirke ens forhold til fysisk aktivitet (Bourdieu 1978). I tillegg har Giddens (1996) poengtert at den ytre kroppen vil være med på å symbolisere det indre selvet, slik at kroppen blir uttrykk for et individ sin identitet, som igjen vil være relatert til ens forhold til fysisk aktivitet. Kroppen blir på en måte en identitetsmarkør (Ulseth 2002). Ettersom kroppen blir et uttrykk for identitet, vil også ens kroppslige selvbilde være sentralt. Flere forskere uttrykker at kroppslige forbilder fra familie, venner eller signifikante andre er viktige for å forstå utviklingen av et kroppslig selvbilde (Storvoll, Strandbu & Wichstrøm 2005, Enjolras 2002). Forskningen viser at ungdommer med høy BMI (Body-Mass-Index) sannsynligvis har dårligere selvbilde enn ungdommer med lav BMI (Storvoll m.fl. 2005). Et individs kroppslige selvbilde har altså mye å si ens identitet og hvordan man tror at andre ser på en selv. Moser (2006) viser for øvrig til en rekke undersøkelser om en positiv sammenheng mellom fysisk aktivitet og høy selvoppfatning.

Tilpasset opplæring (TO) er et viktig prinsipp i hvordan den norske skolen skal drives. TO i kroppsøving medfører blant annet individualisering, noe som kan skape en utfordring ved at man delvis må se bort fra noen av kompetansemålene i faget. Samtidig kan man spørre seg selv om dette egentlig er et problem, og hva som egentlig er viktigst for å skape aktivitetsglede. At elevene møter opp i kroppsøvingen, bør kanskje telle mer enn om de ikke er med i det hele tatt. Man bør tenke langsiktig på livet hver enkelt skal leve videre, både på fritiden og i jobbsammenheng. I den sammenhengen kan Ryan & Deci's selvbestemmelsesteori være et godt utgangspunkt. De mener at et positivt forhold til fysisk aktivitet forutsetter en viss grad av kompetanse, autonomi og tilhørighet til andre. Uten at disse faktorene er til stede, vil det være vanskelig å endre et individs atferd og holdninger til å være fysisk aktiv.

1.1 Begrepsavklaring

I forbindelse med oppgavens tema kan det være relevant å definere noen sentrale begreper.

Fysisk aktivitet er ifølge Bouchard (1994, i Statens råd for ernæring og fysisk aktivitet 2001: 4); *All kroppslig bevegelse produsert av skjelettmuskulatur som resulterer i en vesentlig økning av energiforbruket utover hvilenivå*. Definisjonen på trening er; *fysisk aktivitet i fritiden som gjentas regelmessig over tid med målsetting å forbedre for eksempel form, prestasjon eller helse* (Bouchard 1994, i Statens råd for ernæring og fysisk aktivitet 2001: 4).

Selvbilde og selvoppfatning er to begreper som går mye på det samme. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2005: 75) er definisjonen på selvoppfatning *enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv*. Selvoppfatning kan deles opp i generell og spesifikk selvoppfatning, hvor for eksempel fysisk selvoppfatning kan referere til et individs oppfatning om sin egen kropp. I denne sammenhengen kan man også bruke betegnelsen kroppsbilde, eventuelt kroppslig selvbilde (Moser 2006).

Andre relevante begreper vil bli forklart underveis.

1.2 Prosjektbeskrivelse

I min praksisperiode som lærerstudent, ble jeg våren 2013 gjort oppmerksom på et prosjekt hvor 16 elever fra 2 klasser på VG1 Helse- og Oppvekstfag ble satt i en egen klasse, også kjent som organisatorisk differensiering (Brattenborg & Engebretsen 2007). I timene hadde elevene mulighet til å velge mellom egentrening på 3T eller å delta sammen med prosjektlederen i alternativ salundervisning som varierte fra gang til gang. Ved prosjektets begynnelse var det tolv elever med IV (Ikke-Vurdering) og fire elever med karakteren 2. Målsettingen for prosjektet var å bidra til at elevene skulle få en mer positiv holdning til trening, og generelt det å holde seg i god fysisk og psykisk form, som et grunnlag for en mer aktiv livsstil i fremtiden. Dette er et av de viktigste målene for kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet 2014a). Et annet mål med prosjektet var å kunne forbedre den fysiske og psykiske formen til elevene slik at de kunne delta i kroppsøvingstimene på lik linje med andre elever i VG2. Et siste delmål var for øvrig å redusere antall IV`er til 0.

For at målsettingen skulle oppnås, benyttet prosjektlederen seg av tre virkemidler. Først og fremst var elevenes motivasjon en viktig faktor. For det andre var det viktig med et tilrettelagt og tilpasset opplegg for hver enkelt elev. For det tredje var det en forutsetning at opplegget

var forutsigbart for å skape trygghet til eleven. Prosjektet viste seg å være en suksess. Antall IV`er i klassen ble redusert til 1, og antall 2`ere ble redusert til 0.

Høsten 2013 ble det klart at skolen skulle utvide prosjektet, hvor elever med mye fravær og lite motivasjon for faget fikk tilbud om et tilrettelagt opplegg. Ettersom prosjektet representerer en spennende nytenkning innenfor kroppsøvingsdidaktikken, syntes jeg det virket interessant å følge prosjektet gjennom skoleåret 13/14.

1.3 Oppgavens struktur

Med utgangspunkt i aktualiseringen ovenfor har jeg kommet fram til følgende hovedproblemstilling: *Hvordan påvirkes elever på videregående skole av et intervensjonsprosjekt i kroppsøving?* Denne vil bli utdypet i kapittel 3.

I kapittel 2 vil jeg gå inn på kroppsøvingfaget og dets rolle i samfunnet. Her vil jeg også presentere forskning på elevers aktivitetsnivå og holdninger til fysisk aktivitet, i tillegg til å se på nasjonale bestemmelser og muligheter for endring av faget. Deretter vil tidligere intervensjonsprosjekter bli presentert.

Kapittel 4 tar for seg oppgavens teoretiske grunnlag. Først vil Bourdieu (1978, 1986, 1990, 1995) og hans teori om fysisk kapital bli satt i fokus. Deretter ser jeg nærmere på selvbestemmelsesteori i lys av Ryan & Deci (2000, 2002). Til slutt tar jeg utgangspunkt i Mead (2005), Giddens (1994, 1996) og Bauman (2001) for å gå inn på individers refleksive identitetsutvikling. Ettersom selvbestemmelsesteorien danner grunnlaget for denne oppgaven vil den være overordnet de andre teoretiske utgangspunktene.

Kapittel 5 omhandler prosjektets metode. Her ser jeg blant annet nærmere på bruken av intervju og spørreskjema som metode, i tillegg til at jeg går nærmere inn på utvalg, fremgangsmåte, behandling av data, datas kvalitet og muligheten for overførbarhet.

I kapittel 6 er analysen lokalisert. Her vil jeg presentere statistikk fra spørreundersøkelsene, i tillegg til interessante sitater fra intervjuene. Selvbestemmelsesteorien danner grunnlaget for oppbyggingen av en 2-delt analyse. Ettersom identitet har mye til felles med både selvbestemmelse og fysisk kapital vil dette bli behandlet i begge delene. I det første delkapittelet vil fysisk kapital bli presentert som et mål på elevenes kompetanse og holdninger til fysisk aktivitet. I tillegg vil jeg komme inn på hvordan endringer i elevenes identitet påvirker utviklingen av fysisk kapital. I det andre delkapittelet kommer jeg inn på effekten av

selvbestemmelse. Her vil også refleksiv identitetsutvikling bli belyst som et mål på tilhørighet til andre og autonomi.

Kapittel 7 vil fungere som en avsluttende diskusjon hvor jeg først ser nærmere på funnene fra analysen og svarer på problemstillingene. Deretter drøfter jeg muligheten for endring av kroppsøvfaget, før jeg til slutt ser på muligheter for videre forskning.

I dette prosjektet har jeg gjennomført to runder med spørreskjema. I denne sammenhengen er det greit å avklare at den første runden heretter blir referert til som T1 (vedlegg 1), og den andre runden som T2 (vedlegg 2).

2 Fagfelt

I dette kapitlet vil jeg først gå kort inn på ungdommers, og elevers, aktivitetsnivå og valg av aktiviteter. Deretter vil jeg kort beskrive prinsippene som kroppsøvfaget bygger på, og ikke minst hva som er målet med, og samfunnsnyttene til faget. I denne delen kommer også læreplanen til å bli trukket inn. Dette vil så bli satt i sammenheng med hvilke muligheter det er for endring i faget. Til slutt ser jeg på tidligere nasjonale og internasjonale intervensjonsstudier.

2.1 Elevers aktivitetsnivå

Fra elevene går på ungdomsskolen til de er ferdige på VGS skjer det store endringer. Aspvik, Sæther & Ingebrigtsen (2012) viser til at vi mangler presis kunnskap om utviklingen av barn og ungdoms aktivitetsnivå og fysiske form i denne perioden. Tidligere studier har brukt ulike målemetoder, noe som gir lite sammenlignbare data. Dette trekkes også frem som et problem i handlingsplanen for fysisk aktivitet. Den viser til at det finnes mye dokumentasjon om sammenhengen mellom fysisk aktivitet og helse. Kunnskapsgrunnlaget om hva som kan endre atferd og aktivitetsvaner er derimot svakt. For å gjøre noe med dette etterlyses forskning på holdninger, motivasjon, atferd og aktivitetsvaner på individnivå (Regjeringen 2004, Helsedirektoratet 2008b).

Fysisk aktivitet forebygger mange forskjellige sykdommer. I tillegg gir fysisk aktivitet glede, godt humør, energi, reduserer stress, bedrer forholdet til egen kropp og gir positive mestringsopplevelser. I denne sammenhengen har man en nasjonal anbefaling til daglig fysisk aktivitet. Dette er 30 minutter hver dag for voksne og friske eldre, mens barn og ungdom

anbefales å være i fysisk aktivitet 60 minutter hver dag. Aktiviteten bør være av moderat til høy intensitet (Helsedirektoratet 2008a, Regjeringen 2004).

Ifølge Aspvik, Sæther & Ingebrigtsen (2012) har andelen inaktive vært stabil de siste 15 årene. Det er også en signifikant sammenheng mellom aktivitet og trivsel, og at de som er fysisk aktive på et eller annet vis i barne- og ungdomsårene, har en mye større sannsynlighet for å være fysisk aktiv i voksenlivet. For at vi skal nå de nasjonalt fastsatte målene om å få barn og unge til å være fysisk aktive, er derfor trivsel helt nødvendig. De aller fleste trives godt i kroppsøvingen. Likevel er det 7,8% som trives dårlig. Blant disse er det flest jenter (Aspvik, Sæther & Ingebrigtsen 2012). Ungdommer trener på mange forskjellige måter, og selv om gutter og jenter er omtrent like fysisk aktive, har gutter en tendens til å trene litt oftere. Spesielt gjelder dette for trening på treningsstudio, noe som også øker med alderen. 94% av ungdommene er enige i at fysisk aktivitet er viktig for helsen deres som voksen. Dette er det flest jenter som er enige i. 15,3% av ungdommene sier at de ikke trener, flest av disse er gutter. 52,4% trener pga. utseendet, noe som er urovekkende med tanke på kroppsøvingens formål (Aspvik, Sæther & Ingebrigtsen 2012).

Til tross for høy trivselsfaktor, viser andre undersøkelser til at rundt 30% av elevene til enhver tid mistrives og er umotivert. Adressa (2014a) tok i denne sammenhengen en prat med Even Rotevatn som er lektor i idrett. Han jobber som idrettslærer, i tillegg til at han er daglig leder på et treningssenter. Rotevatn sier at vi må se nærmere på hvordan elevene opplever kroppsøvingen. At flere elever sier at de er skadet eller later som de er syke, bare for å slippe gym, synes han er trist. Han viser til studier som er gjort både i Norge og i andre skandinaviske land, som viser at det er de samme elevene som faller bort fra idretten som faller ut av kroppsøvingfaget. Rotevatn uttrykker at kroppsøvingfaget tradisjonelt sett har vært forankret i et naturvitenskapelig paradigme, hvor måling, krav, effekt og andre begreper har vært sentralt. Med den reviderte læreplanen har fokuset på prestasjoner blitt nedtonet, noe som er veldig viktig om man skal skape positive holdninger til trening.

Selvoppfatning handler ifølge Skaalvik & Skaalvik (2005) om en persons oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten om seg selv. En elev kan ha ulike oppfatninger i ulike fag. Oppfatningen en elev har av seg selv i kroppsøving tar utgangspunkt i erfaringer. Når en elev opplever mestring av sin egen kropp, vil det gi motivasjon til å ta andre fysiske utfordringer, noe som igjen kan være med på å utvikle et positivt kroppsbilde. Kroppsøvingen kan derfor hjelpe dem til god helse slik at de får et bra forhold til kroppen sin (Brattenborg &

Engebretsen 2007). Vi lever i et ekstremt kroppsfiksert samfunn hvor symbolene på suksess kan være en tynn og veltrent kropp. Kroppsidealene til både jenter og gutter utvikler seg til å bli mer og mer uoppnåelige. I en kroppsøvingstime kan det også være vanskelig å skjule en evt. manglende mestring, noe som kan føre til lavere selvoppfatning hos hver enkelt elev.

Ifølge Nasjonalt råd for fysisk aktivitet (2011) kan man skille mellom egenorganisert trening, trening gjennom private treningstilbud og trening i idrettslag. Den aller største areaen for trening er den egenorganiserte, i form av fotturer, skiturer, styrketrening, jogging og lignende. Det viser seg også at det er den egenorganiserte treningen som holder seg mest stabil gjennom livet. Lignende tall kan vi også finne i handlingsplanen for fysisk aktivitet (Regjeringen 2004). I løpet av de siste ti årene har man sett en økning i det man kan kalle instrumentell selvrealisering. Man bruker fysisk aktivitet for å gå ned i vekt. Dette for å få et bedre utseende og å øke selvtiliten. Motivasjon for å trene er som regel knyttet til helse og livskvalitet. I tillegg er glede og sosialt fellesskap viktige motiver for store grupper, særlig for ungdom. Unge mennesker kan motiveres av konkurranse, men dette avtar sterkt med økende alder. Å være fysisk aktiv for å forebygge helseplager øker derimot med økende alder (Nasjonalt råd for fysisk aktivitet 2011).

Ungdoms fysiske aktivitetsnivå har hatt en tendens til å øke de siste årene. Det er færre som trener en gang i uken eller sjeldnere, mens det er flere som trener fire eller flere dager i uken. Andelene som aldri eller sjelden trener har gått litt ned, men ligger fortsatt på over 10 %. Bygdeungdom, som Aspvik, Sæther & Ingebrigtsen (2012) baserer seg på, er mer fysisk aktive enn ungdom i Trondheim. Blant elevene på VGS i Trondheim er 19,4% andpusten eller svett sjeldnere enn en gang i uka, mens tilsvarende tall for bygdene er på 5%.

Ung i Trondheim er en elevundersøkelse som gjennomføres hvert 4. år, og som er politisk forankret med nasjonale sammenlignbare data (Trondheim Kommune 2014). Innenfor de fleste temaene i undersøkelsen viser Trondheimsungdommen en positiv utvikling. For eksempel er 67% av ungdommene på VGS i Trondheim fornøyd med helsen, sammenlignet med 66% på landsgjennomsnittet. 79% av ungdommene trener ukentlig, sammenlignet med bare 73% på landsgjennomsnittet. Samtidig kommer ungdommen på VGS i Trondheim lavere ut enn landsgjennomsnittet når det gjelder å være fornøyd med utseendet. Her er 48% fornøyd, sammenlignet med 55% på landsbasis. Ungdomsundersøkelsen henger også sammen med den nasjonale elevundersøkelsen som gjennomføres årlig. Elevundersøkelsen i

Trondheim er forankret i opplæringsloven og forplikter skoleeier til å bruke resultatene til å utvikle en bedre skole.

Wendelborg m.fl. (2012) har analysert elevundersøkelsen fra 2012. Noen av deres funn vil bli presentert i det følgende. Elevene i Trondheim skårer lavt på indeksen medbestemmelse, og midt på treet for indeksene fysisk læringsmiljø og faglig veiledning. Når Wendelborg m.fl. (2012) ser nærmere på mestring, finner de ut at den gruppen som opplever minst faglig utfordring, også opplever minst mestring. Man opplever størst mestring når man løser oppgaver som i utgangspunktet er krevende. Wendelborg m.fl. (2012) viser til at det er en klar sammenheng mellom tilpasset opplæring, mestring og motivasjon. De bruker Banduras teori til å forklare hvordan opplæring tilpasset elevenes nivå vil gi elevene mestringserfaringer, som igjen vil øke hver enkelts motivasjon. I sin analyse finner de også ut at tilpasset opplæring på individnivå er vanskelig når det er mange som har det samme behovet. Selv om skolene prøver å tilpasse opplæringen til alle, er det alltid noe man kan bli bedre på. Lærerne i studien forteller om hovedsakelig to utfordringer med tilpasset opplæring. Det første er de store variasjonene i elevenes ressurser, mens det andre er den store spredningen i elevenes faglige nivå.

Handlingsplan for fysisk aktivitet

Handlingsplan for fysisk aktivitet er et samarbeid mellom åtte departementer, med et mål om å redusere fysisk inaktivitet (Regjeringen 2004). Å øke befolkningens fysiske aktivitet skal oppnås gjennom en strategi som omfatter tiltak på flere samfunnsområder, blant annet skolen. Som mange er klar over, er fysisk aktivitet en kilde til helse og trivsel. I denne sammenhengen kan samfunnet påvirke individers valg gjennom å tilføre kunnskap og påvirke deres holdninger. For å nå dette målet, må man legge til rette de fysiske omgivelsene og bidra til at det finnes muligheter for å være med på ulike former for fysisk aktivitet. Dette gjelder først og fremst på fritiden, og på viktige arenaer som for eksempel skolen. I den senere tiden har samfunnet forandret seg med tanke på endringer i fysisk aktivitet. Derfor er et av de viktigste punktene å motivere til en aktiv livsstil. Samfunnets institusjoner blir stadig mer organisert på en måte at det blir stadig lettere å være fysisk passiv. Tidligere fikk man naturlig fysisk aktivitet i hverdagen, mens man i dag må ta initiativ til å trene på fritiden (Regjeringen 2004, Helsedirektoratet 2014).

Handlingsplanen har valgt å sette opp noen utfordringer og mål for fysisk aktivitet. Et utvalg av dette vil nå bli presentert. Et av hovedmålene er å øke antallet barn og ungdom som er

fysisk aktive. For å klare dette er det viktig at ulike institusjoner samarbeider om tiltak. Ofte er hverdagen den største utfordringen for å øke aktivitetsnivået. Derfor er det viktig at elevene får mulighet til å være fysisk aktiv i løpet av skoledagen. Ifølge handlingsplanen har også foreldre et hovedansvar for at barna er tilstrekkelig aktive. Barn av aktive foreldre har et mye høyere aktivitetsnivå enn barn av inaktive foreldre. Foreldres holdninger og aktivitetsvaner vil derfor ha en innvirkning på barnas forhold til fysisk aktivitet. Skolen vil også være en sentral arena for å skape gode holdninger og legge grunnlaget for en aktiv livsstil (Regjeringen 2004). Derfor er det viktig at man setter krav til blant annet omfanget og innholdet i kroppsøvingen.

2.2 Kroppsøvingefaget

Ettersom kroppsøvingefaget utfordrer elevenes utvikling både fysisk, psykisk og sosialt, skiller det seg litt ut sammenlignet med de andre fagene i skolen. Kroppsøvingefaget foregår på mange forskjellige arenaer, noe som gjør at lærerens organisering og kunnskap blir en viktig faktor. Ettersom hele mennesket står i sentrum, vil også bruk av kropp stå sentralt. Dette kan skape utfordringer i enkelte situasjoner og for enkelte elever.

Tilpasset opplæring

Et eksplisitt krav i planleggingen av kroppsøving er å ta hensyn til ulikheter i elevgruppen. Hver enkelt elev som er med i kroppsøvingen, møter med forskjellige forutsetninger, noe som gjør det viktig å tilpasse undervisningen til hver enkelt. I utgangspunktet kan vi skille mellom organisatorisk og pedagogisk differensiering. Vi snakker om organisatorisk differensiering når vi for eksempel deler elevene inn i faste grupper etter nivå, evner eller interesser. Når man iverksetter enkelte tiltak innad i en undervisningssammenheng, snakker vi om pedagogisk differensiering. Differensiering av kroppsøvingefaget påvirkes i stor grad av rammefaktorene som er tilgjengelige der og da. Man kan også skille mellom tempodifferensiering og nivådifferensiering som pedagogisk differensieringsform. Da lar man elevene utvikle seg i eget tempo, ettersom noen elever for eksempel lærer seg å slå hjul raskt, mens andre bruker lengre tid. Hvis man skal legge grunnlag for endring av atferd, må alle elevene få utfordringer tilpasset sitt nivå innenfor det samme emnet (Brattenborg & Engebretsen 2007).

Tidlig i innledningen til den generelle læreplanen står følgende tekst: *Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og vaksne til å møte livsens oppgaver og meistre utfordringar saman med andre* (Utdanningsdirektoratet 2014b). Dette henger klart sammen med målet om at hvert

enkelt individ skal være i stand til å ta vare på seg selv og sin egen kropp, for å skape et positivt forhold til fysisk aktivitet. I den generelle læreplanen understrekes det også at læring skjer i alle livets situasjoner, spesielt når den enkelte selv ser behovet for å utvikle kunnskap og holdninger om et tema. Tross alt skjer læring i og med eleven.

I læreplanen for kroppsøving understrekes det at *kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede* (Utdanningsdirektoratet 2014a). Det er et fag som har til hensikt at elevene skal lære med kroppen, og det skal derfor bidra til at hvert enkelt individ opplever glede, mestring og inspirasjon gjennom å være i aktivitet. På den måten skal faget bidra til å utvikle selvtillit, identitet og en positiv oppfatning av sin egen kropp. Det skal også bidra til å forberede elevene på å stå imot for eksempel kroppsidealene som kan påvirke helse, selvtillit og livsstil. Elevene skal også vite hvilke faktorer som påvirker deres motivasjon til å være fysisk aktiv. Gjennom disse prinsippene mener Utdanningsdirektoratet at opplæringen gir elevene et utgangspunkt for å være i aktivitet resten av livet.

Valg av aktiviteter og opplegg i timene kan føre til at gutter trives bedre enn jenter i kroppsøving (Klomsten 2012, Adressa 2014a). I tillegg viser det seg at gutter ofte har høyere fysisk selvoppfatning sammenlignet med jenter. Klomsten (2012) mener at dette kan føre til kjønnsforskjeller knyttet til motivasjon og atferd i kroppsøvingstimene, og etterspør i denne sammenhengen kjønnsdelt kroppsøving. Det er en stor debatt rundt kjønnsdelt eller kjønnsblandet kroppsøving, ettersom begge formene innebærer både fordeler og utfordringer for faget. Gutter kommer mest positivt ut av blandet kroppsøving, mens det er motsatt for jenter. Det viser seg at jenter får en større selvsikkerhet dersom gymmen er kjønnsdelt. Forskning støtter begge organisasjonsformene. På bakgrunn av dette mener Klomsten (2012) at det derfor er opp til læreren å vurdere hver enkelt klasse, for å se hva som til enhver tid er hensiktsmessig organisering.

I 2012 kom det et skriv fra utdanningsdirektoratet om endringer i faget kroppsøving (Utdanningsdirektoratet 2012). Her ble det presisert et enda tydeligere formål med faget, hvor bevegelse sees på som grunnleggende for at et menneske skal fungere, og at aktivitetsglede er en forutsetning for å fremme god helse. Dette gjelder både for hvert enkelt individ og samfunnet som helhet. For at kroppsøvingsfaget skal nå en slik målsetting, er det viktig at hver enkelt elev forstår hva som kreves for å nå de målene man har satt seg. Det understrekes også at faget skal gi elevene mulighet til å reflektere og vurdere sin egen kompetanse og

innsats i faget gjennom medbestemmelse (Utdanningsdirektoratet 2012). I skrivet står det derimot ingenting om hvilke eksplisitte tiltak man kan gjennomføre for å skape endring i atferden hos elevene. Det hadde vært interessant å se hvilke forslag til tiltak Utdanningsdirektoratet kunne kommet med.

Kroppsøvingfagets samfunnsnytte

Fysisk inaktivitet er kostbart for samfunnet. I februar kom helsedirektoratet med en publikasjon om kunnskapsgrunnlaget rundt fysisk aktivitet. Dersom fire av fem nordmenn øker aktivitetsnivået sitt, har de regnet ut at samfunnet kan hente ut en potensiell velferdsgevinst på 239 milliarder kroner hvert år (Helsedirektoratet 2014). De trekker frem at det viktigste er å få inaktive til å bli aktive. I Sverige bruker de 25 milliarder i året på sykdom relatert til fysisk inaktivitet og høy BMI. Sett bort fra Helsedirektoratets publikasjon, er det foreløpig lite statistikk på hva inaktiviteten koster Norge (Kvam 2014).

Green (2010) mener at kroppsøving må sees på som et hjelpemiddel til å fremme helse blant unge. Han mener at kroppsøvingfaget har en innvirkning på helse på to måter. Den første i form av økende helserelatert fysisk aktivitet i løpet av en skoledag. Den andre er gjennom å øke elevenes kunnskap om de helsemessige gevinstene man får ved å holde på med fysisk aktivitet. Ettersom tiden hver enkelt bruker i selve kroppsøvingstimene er minimal, er det mest fornuftige vi kan gjøre i kroppsøvingstimene å øke kunnskapen om fysisk aktivitet. Tross alt handler budskapet rundt trening, form og helse om selvdisciplin, kontroll og viljestyrke (Green 2010, Dowling 2010). I dette budskapet ligger det derimot en utfordring med tanke på hvordan det moderne samfunnet premierer visse kropper fremfor andre, gjennom at veltrente, tynne og muskuløse kropper fungerer som et statussymbol. Dette mener Dowling (2010) at kan ha en negativ innvirkning på individers refleksjon rundt egen kropp.

Som tidligere nevnt er det moderne samfunnet preget av en individualisering. Undervisning i kroppsøving handler blant annet om å utarbeide et mål for hver enkelt elev, for deretter gi dem hjelp til å nå målene (Brattenborg & Engebretsen 2007). Kroppsøvingen kan på den måten være en arena for utvikling av egne ferdigheter opp mot et mål om å skape god helse, som et ledd i dannelsesprosessen. Aristoteles hevdet i sin tid *at mennesket er i nærheten av en idealtilstand og dermed også stor lykke når det er i stand til å utvikle seg selv – uten egentlig å være nødt til det* (Säfvenbom 2010: 159). Dette underbygger viktigheten av at hver enkelt elev er med på å sette sine egne mål i kroppsøvingen. På den måten kan man kanskje klare å forebygge frafall, samtidig som man fokuserer på å skape aktivitetsglede. Når elevene setter

sine egne mål, kan de utvikle en indre motivasjon for å klare det. Dreier det seg kun om å få gode karakterer, blir elevene ytre motivert, noe som ikke vil være like gunstig for langsiktig aktivitetsglede.

I læreplanen er det presisert at sluttvurderingen av elevens kompetanse skal ta utgangspunkt i en helhetsvurdering sammen med de kompetansemålene man har gjennomgått. Samtidig må et lite dilemma i tilknytning til denne oppgaven løftes frem. For å legge til rette for at elevene i dette prosjektet skal være med i kroppsøvingen, blir et fåtall av kompetansemålene i læreplanen dekt. På den ene siden er det en utfordring for prosjektets legitimitet at relevante kompetansemål ikke dekkes. På den andre siden kan man spørre seg selv hva som er det viktigste med kroppsøvingfaget. Sett ut ifra den generelle læreplanen og læreplanen for kroppsøving, er det tydelig kommunisert at det viktigste er å skape et positivt og livsvarig forhold til fysisk aktivitet. Denne diskusjonen kommer jeg tilbake til senere.

Samfunnsendring

Når man stiller et spørsmål om endring, må man samtidig se på muligheter for endring, for eksempel hvordan skape mest mulig aktivitetsglede i kroppsøvingen. Ifølge læreplanen skal faget fremme god helse. For at man skal nå en slik målsetting, kan det være en mulighet å la elevene jobbe med individuelle mål. Gjennom å sette individuelle mål og jobbe med elevenes selvoppfatning, kan man kanskje endre atferden gjennom å skape motivasjon og trivsel til å være fysisk aktiv. Akkurat dette snakker Säfvenbom (2010) om i sin artikkel, hvor han ønsker å få et friere kroppsøvingfag. Tradisjonelt sett har kroppsøvingen basert seg på et menneskesyn der kroppen skal trenes etter spesielle metoder. Han problematiserer derfor hvorfor kroppsøvingfaget ikke skal handle mer om å mestre livet som en levende kropp, istedenfor å lære forhåndsdefinerte og konkrete bevegelsesmønstre. Kroppsøvingfaget er en institusjon som ikke kan gjøre så mye annet enn å legge forholdene til rette for individets utvikling. I denne sammenhengen bruker han Bauman (2001) til å forklare at kroppsøvingen må frigjøres fra de tradisjonelle rammene, slik at det kan bidra til at individet får mulighet til å utvikle kunnskap og ferdigheter. Han konkluderer med at kroppsøvingfaget har et behov for å legitimeres på nytt i et samfunnsperspektiv.

Ingebrigtsen & Mehus (2006) mener at kroppsøvingslærerne må fokusere mer på elevene som er lite aktive. De som har få organiserte aktivitetstilbud utenom skolen er de som er mest utsatt for å bli fysisk inaktive. Ved å fokusere på mestring og trivsel kan man oppnå selvrealisering og aktivitetsglede blant elevene. I handlingsplanen for fysisk aktivitet trekkes

det frem en MMI-undersøkelse fra 2002 hvor ungdom oppgir manglende interesse som årsak til at de slutter med organisert idrett. På spørsmål om hvilke tiltak som ville hjelpe til å frigjøre tid til fysisk aktivitet, svarte 42 % at trening knyttet til arbeidstid eller skole ville vært gunstig (Regjeringen 2004). På den måten har man kanskje et godt grunnlag for å skape aktivitetsglede gjennom tilrettelegging av kroppsøvingsfaget.

2.3 Intervensjonsprogrammer

I det følgende kommer jeg til å presentere et utvalg av tidligere nasjonale og internasjonale intervensjonsprogrammer.

Nasjonale intervensjonsprogrammer

Næss m.fl. (2013) peker på at myndighetene har brukt mye ressurser på å få befolkningen fysisk aktiv. De fleste tiltakene som har blitt gjort, er basert på mål om å unngå sykdom og overvekt gjennom trening. Ifølge Næss m.fl. (2013) er det mangel på forskning som tar utgangspunkt i individers erfaring med trening. Det som har dominert forskningen er instrumentell og målorientert kunnskap om effekten av trening. Subjektive erfaringer derimot, noe de mener er grunnlaget for å forstå hvordan man kan *lære å like å være i aktivitet*, har det tidligere blitt fokusert lite på. I en ny norsk studie lurer derfor Næss m.fl. (2013) på om det er mulig å lære og like å løpe, noe som også kan ha overføringsverdi til å generelt lære å like fysisk aktivitet. Dette er en kvalitativ studie med observasjon og dybdeintervju som metode. Den tar utgangspunkt i åtte elever på en videregående skole, hvor de studerte elevenes refleksjoner til et alternativt løpeprogram i åtte uker. Etter hver økt reflekterte hver enkelt rundt deres erfaringer. Studien tar utgangspunkt i Deweys teori om at sterke erfaringer forårsaker læring, utvikling og videre atferd. For å få et positivt forhold til å løpe, er det helt essensielt at individet først blir i stand til å finne ut hvordan løping kan gi positive erfaringer for en selv. Disse erfaringene vil ha et passivt og et aktivt element. Det aktive elementet er handlingen, for eksempel i form av å jogge en tur, mens det passive elementet er individets refleksjoner i etterkant av handlingen. På den måten vil individet lære av situasjonen gjennom sine erfaringer. For å få et positivt forhold til trening er man også avhengig av at denne refleksjonen bidrar til å gi et positivt bilde av erfaringene. Får man negative erfaringer, vil man få en motsatt effekt (Næss m.fl. 2013). Dette henger sammen med Giddens (1996) og det refleksive selvet. For å få en positiv endring er det viktig at man balanserer seg selv og sine ferdigheter opp mot de målene man setter seg. Dersom *learning by doing* skal få en langsiktig effekt, blir derfor det refleksive selvet en viktig faktor (Næss m.fl. 2013, Giddens 1996).

Næss m.fl. (2013) konkluderer blant annet med at deres resultater støtter studier som viser at opplegg som baserer seg på å utvikle individers autonomi, øker motivasjonen for å trene. I deres studie opplevde elevene, som tidligere hadde sett på løping som kjedelig, å få et helt nytt forhold til løping. Studien viser derfor at alle, uansett hvilken fysisk form man er i, kan lære å like å løpe. For å legge til rette for en slik utvikling, blir det viktig at man har rammefaktorer som sikrer individers autonomi og mulighet til refleksjon. På den måten kan elevene få et positivt og livslangt forhold til løping, eller fysisk aktivitet generelt. I denne sammenhengen er det viktig å nevne et begrep som har blitt utviklet av Agans & Säfvenbom m.fl. (2013). *Positive Movement Experiences* handler om at ingen andre enn individet selv kan gjennomføre aktiviteten på en måte som fører til en langsiktig positiv holdning til å være i fysisk aktivitet. De understreker at hver enkelt elev har ulike behov og ulike intensjoner med treningen. I denne sammenhengen trekker de frem autonomi, og at det er viktig med selvbestemmelse for at hver enkelt elev skal kunne få en positiv holdning. Etersom dette er en relativt fersk og liten studie, understreker Agans & Säfvenbom m.fl. (2013) at effektene må dokumenteres i en mer omfattende undersøkelse. Studien tar utgangspunkt i hvordan man kan få en mer positiv holdning til løping. Den har likevel overføringsverdi til generell fysisk aktivitet.

25. februar kunne vi i Adressa lese om et pilotprosjekt ved Tangen videregående skole og Kvadraturen skolesenter, med mål om å få ned fraværet i kroppsøving blant yrkesfagelever (Adressa 2014b). Prosjektet tar utgangspunkt i et lignende opplegg gjennomført ved Kalnes VGS, også kjent som "Kalnesmodellen" (Utdanning 2012). For å lære seg og like å være i aktivitet, må elevene bevege seg i aktiviteter de liker. Det er grunnen til at de ved Kalnes VGS har utarbeidet et mindre konkurransepreget og gledesbetont kroppsøvingsopplegg. De startet opp med prosjektet høsten 2011. Andelen elever med IV (ikke vurdering) hadde blitt halvert, i tillegg til at elevene som tidligere ikke deltok var med i større grad. De observerte også at trivselen blant elevene var blitt større, og at elevene hadde et mer positivt syn på fysisk aktivitet. De trakk frem nye aktiviteter, variasjon og valgmuligheter som viktige suksessfaktorer (Adressa 2014c). Ved Tangen VGS og Kvadraturen skolesenter har elever fra tre yrkesfaglige studieretninger muligheten til å velge mellom idrettsglede og bevegelsesglede. Idrettsglede handler om å utvikle ferdigheter, mens bevegelsesglede er mindre konkurransebetont og handler om gleden av å være i aktivitet. 75 prosent av elevene i prosjektet har valgt det sistnevnte, noe som kan tyde på at flertallet ikke ønsker å ha fokus på konkurranse. Lærerne melder for øvrig om at de resterende 25 prosentene på idrettsglede

virker mer motivert, på grunn av at de får brynt seg mot elever på deres eget ferdighetsnivå (Adressa 2014c). Dette er et ganske stort prosjekt hvor kommuneoverlege og forskere ved universitetet i Agder er involvert. De bruker fokusgrupperintervjuer av lærere, helsesøstre og elever. I tillegg benytter de seg av aktivitetsmåler og spørreskjema for å kartlegge fysisk aktivitet, selvpoplevd helse og kostholds- og søvnvaner. De understreker at det er litt for tidlig å komme med noen konklusjon. Likevel ser de en gledelig tendens i form av at færre elever ved Tangen VGS fikk IV i kroppsøving enn de har vært vant med tidligere. Ved Kvadraturen skolesenter har de ikke sett noen endring foreløpig, men tror at de vil se en forskjell ved neste terminoppgjør.

”Kalnesmodellen” er en del av et større prosjekt i regi av Østfold Fylkeskommune. Prosjektet kalles *helsefremmende skoler* og tar utgangspunkt i arbeid med folkehelse på 4 videregående skoler. Til sammen har 22 VG1 klasser deltatt fra 2010 til 2013. 12 av disse har vært intervensjonsklasser mens de resterende 10 har vært kontrollklasser (Huseby 2012). Østfold Fylkeskommune har gjennomført fysiske tester før og etter intervensjonen, i tillegg til at elevene har svart på et spørreskjema før og etter. I noen klasser testet de effekten av å innføre 1 time med mer fysisk aktivitet i uken. Dette resulterte i en økt fysisk form uten en økning i fysisk aktivitetsnivå på fritiden. I andre klasser fikk elevene mulighet til å velge mellom 2 former for kroppsøving, tidligere vist til som ”Kalnesmodellen”. Å la elevene få velge mellom bevegelsesglede og idrettsglede førte til en økt trivsel og større motivasjon for faget. I tillegg kunne man se en økning i aktivitetsnivå. Dette kom tydeligst frem hos de som i utgangspunktet var minst aktive. De fleste valgte bevegelsesglede, som fokuserte på fysisk aktivitet og helse. Dette gir et signal om at de fleste ønsker en slik utforming av kroppsøvingfaget. Huseby (2012) trekker også frem at miljøassistenter var en viktig faktor.

Homdal (i Adressa 2014b) trekker frem at det fortsatt eksisterer et prestasjonsfokus på mange skoler, noe som kan oppleves vanskelig for elever av ulike grunner. Det fører til at elevene mister motivasjonen for faget, som igjen kan føre til at de ikke består i kroppsøving. Det får konsekvens i form av at elevene ikke får bestått videregående opplæring. Med dette prosjektet mener han at de har klart å løfte frem folkehelseperspektivet, og at de er med på å skape en varig aktivitetsglede. Samme dag, kunne vi lese en artikkel om at helseminister Bent Høie hyller slike tiltak (Adressa 2014c). Han liker at skoler tør å tenke nytt, og understreker at antall timer med kroppsøving i uken ikke har noen betydning, om man ikke lykkes i å skape en varig lyst til å være i fysisk aktivitet. Det er derfor viktig å inkludere hver enkelt og skape positive opplevelser.

Det viser seg at mange lærlinger i fysisk krevende bransjer ikke klarer å gjennomføre en hel arbeidsdag grunnet for dårlig helse. Dette har sammenheng med at en stor andel av yrkesfagelevne i Sør-Trøndelag har karakteren I eller IV i kroppsøving, noe som har ført til utviklingen av FYR-prosjektet. Prosjektet tar utgangspunkt i Charlottenlund VGS hvor de så nærmere på sammenhengen mellom læringsutbytte, karakterer, oppmøte og kroppsøving. Prosjektet er for øvrig et samarbeid med NTNU for å sikre en kunnskapsbasert tilnærming med blant annet måling av elevenes aktivitetsnivå (Svarva 2013). Spørreskjemaene de benyttet i dette prosjektet er tilnærmet lik de jeg benyttet ved T1. Ved å gjennomføre 2 timer i uken med spinning og styrketrening har man sett en økning i kondisjon og styrke. På bakgrunn av dette har Sør-Trøndelag Fylkeskommune valgt å utvide prosjektet til flere skoler.

Rotevatn (i Adressa 2014a) mener at elevene i kroppsøving bør få en større frihet, ettersom et av kjennetegnene på et moderne samfunn er økt individualisering. I den sammenhengen viser han til et prosjektet *Glede i bevegelse* (GIB). GIB er et kroppsøvingsprosjekt med sosiologisk vinkling med vekt på fysisk aktivitet som rekreasjon og lek med utgangspunkt i et enkelt prinsipp: *To have a good time every time*. For å øke elevenes motivasjon for faget ble det fokusert på selvbestemmelse, tilhørighet og kompetanse, altså Ryan & Deci's (2000, 2002) selvbestemmelsesteori. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 4.2. Ved å skape større variasjon og ta hensyn til hver enkelt elevs behov og interesser, opplevde elevene den nye kroppsøvingen som mer meningsfylt. De fikk ta egne valg, i tillegg til at fokuset ble rettet mot gleden og opplevelsen av fysisk aktivitet, noe som også førte til mindre grad av sosial sammenligning (Adressa 2014a).

Internasjonale intervensjonsprogrammer

I en publikasjon fra 2008 har Helsedirektoratet (2008b) sett nærmere på studier som er blitt gjort med hensikt å øke aktivitetsnivået blant inaktive barn og ungdom. Dette innebærer intervensjoner som er spesielt tilrettelagt for å fremme aktivitet hos jenter og intervensjoner som fokuserer på økt aktivitet uten at det går utover målene i læreplanen for kroppsøving. Tidligere intervensjonsstudier viser til en klar betydning av lærerkompetanse for å oppnå en positiv endring. Studier viser blant annet at det oppnås bedre resultater i prosjekter hvor elevgrupper blir ledet av faglærere og spesialister i kroppsøving.

Mye av intervensjonslitteraturen er i hovedsak basert på amerikanske studier. I tillegg er det noen belgiske, australske og engelske studier. Ettersom det eksisterer få skandinaviske studier etterlyser Helsedirektoratet flere norske studier om intervensjonsprogrammer i kroppsøving.

Det er også verdt å merke seg at belgiske forskere understreker viktigheten av å være kritiske til de amerikanske resultatene, ettersom kulturen og utdanningssystemet er annerledes i europeiske land. Kahn m.fl. (i Helsedirektoratet 2008b) viser til at det er et sterkt belegg for at skolebaserte intervensjoner er effektive for å øke fysisk aktivitet. Forskningen viser til en rekke signifikante økninger i både fysisk aktivitet og fysisk form. I tillegg har forskerne også sett endring i holdninger og kunnskap om trening. Et utvalg av programmene som Helsedirektoratet (2008b) trekker frem kommer nå til å bli gjennomgått.

CATCH er et 3-årig intervensjonsprogram oppdelt i to forskjellige komponenter. Det første var spesialister i kroppsøving, mens det andre var såkalte aktivitetspakker som skulle gjennomføres sammen med foreldrene. I prosjektet opplevde de signifikante positive endringer i selvrapportert fysisk aktivitet og økning i aktivitetsnivå i kroppsøvingstimene. Disse endringene holdt seg i tre år etter intervensjonsslutt (McKenzie m.fl. 2001). I ettertid av dette prosjektet ble CATCH2 satt i gang, med hensikt å se på endringer i ettertid av den første intervensjonen. Forskerne sammenlignet resultatene opp mot tidligere kontrollskoler og nye ikke-eksponerte kontrollskoler. Det viste seg at intervensjonsskolene fortsatt lå over anbefalingene og hadde et høyere resultat enn kontrollskolene 5 år etter, noe som er meget interessant i et endringsperspektiv (Kelder m.fl. 2003).

LEAP er en 2-årig intervensjon med jenter i ungdomsskolen basert på sosial-kognitiv teori. Forskernes tanke var å skape positive mestringserfaringer til fysisk aktivitet i og utenfor skolen. Dette skulle de klare gjennom å fremme fysisk aktivitet og aktivitetsrelaterte ferdigheter gjennom å overvinne individuelle barrierer. Lærerne ga positive indikasjoner at det hadde en direkte effekt på økning i aktivitetsnivå og mestringsforventninger. Forskerne konkluderte derfor med at mestringsforventninger er en nøkkelfaktor i intervensjoner med mål om å øke fysisk aktivitet (Dishman m.fl. 2004, 2005).

FAB er et prosjekt med formål om å øke fysisk aktivitet blant fysisk inaktive jenter gjennom intervensjon. Utvalget deres var 58 inaktive jenter som uttrykte misnøye med vanlig undervisning. Jentene ble oppfordret til å delta gjennom et mer tilpasset kroppsøvingsfag i tråd med egne interesser og forutsetninger. De ble satt i en egen klasse og gjennomførte kroppsøving 5 dager i uken. Aktivitetene ble valgt på bakgrunn av intervjuer med hver enkelt, i tillegg til at det ble fokusert på å lære om helseeffekter ved trening og strategier for å bli fysisk aktiv. Forskerne viste til en signifikant positiv effekt på kardio-vaskulær form og selvrapportert fysisk aktivitet. De fant derimot ingen effekt av intervensjonen på psykososiale

faktorer, noe som kan bety at opplegget ikke endret deres holdninger til fysisk aktivitet. Forfatterne konkluderte likevel med at en skolebasert intervensjon kan være med på å øke fysisk aktivitet (Jamner m.fl. 2004).

Ved første øyekast har intervensjonsprogrammer ofte en positiv effekt på ungdoms fysiske aktivitet. Kahn m.fl. (i Helsedirektoratet 2008b) konkluderte med at intervensjoner med utgangspunkt i skolen er effektive med tanke på å øke fysisk aktivitet og form. Samtidig fant van Sluijs m.fl. (i Helsedirektoratet 2008b) ut at kun 10 studier i deres oversiktsstudie, 18% av alle til sammen, inkluderte oppfølging av resultatene i 6 mnd. eller mer. Ettersom flere intervensjonsstudier ikke ser nærmere på langtidseffektene, er det verdt å merke seg at effektene på fysisk aktivitet og form er kortvarige i målbar forstand. Den langsiktige effekten er langt mer usikker. I Trois-Rivieres-studien som hadde over 20 års oppfølging, fant de ingen effekt på fysisk form som resultat av forsterket daglig kroppsøving. At tiltak sjelden har en langsiktig effekt er meget interessant i et endringsperspektiv. Ifølge Lorentzen m.fl. (i Helsedirektoratet 2008b) vil det uansett være urealistisk å forvente endringer i atferd som følge av korte intervensjoner. Derfor er det ekstra viktig å registrere og forstå positive endringer i intervensjonsprogrammer av kort varighet.

3 Problemstilling

Oppgavens hovedproblemstilling ble nevnt innledningsvis og lyder som følger:

Hvordan påvirkes elever på videregående skole av et intervensjonsprosjekt i kroppsøving?

I tillegg har jeg med utgangspunkt i tidligere studier og teori kommet frem til to underproblemstillinger. Disse vil være med på å strukturere analysen:

UP1: *Kan et intervensjonsprosjekt i kroppsøving endre elevenes fysiske kapital? I så fall hvordan?*

UP2: *Hvordan kan selvbestemmelse i kroppsøving påvirke elevenes refleksive utvikling av fysisk identitet?*

4 Teoretiske tilnærminger

For å se nærmere på hvordan et kroppsøvningsprosjekt kan påvirke elevens holdninger til fysisk aktivitet, vil jeg i dette kapitlet først se nærmere på Bourdieus begrep om fysisk kapital. Deretter kommer jeg inn på Ryan & Deci's (2000, 2002) teori om selvbestemmelse i forhold til fysisk aktivitet. Etersom kroppen ifølge Giddens (1996) fungerer som et uttrykk for en persons identitet, vil jeg til slutt komme inn på hvordan elevenes refleksivitet kan være med på å endre holdninger til å være fysisk aktiv. Som Giddens (1996) og Mead (2005) understreker, vil den ytre kroppen symbolisere det indre selvet, som igjen henger sammen med individers motivasjon for fysisk aktivitet.

Et eksempel på hvordan disse henger sammen, er Lyngstad (2007) som bruker Bourdieus for å vise hvordan ulike typer habitus er med på å legge føringer for barns fysiske aktivitet. Han finner blant annet ut at individer som oppfatter seg selv som flinke og har kontroll på sine ferdigheter, vil vise mer indre motivasjon, prestere bedre, ha det morsommere og oppleve mindre stress i idrettssituasjoner, enn de som ikke har disse karakteristikene. Derfor mener han at det er viktig å internalisere treningen til hver enkelt elevs aktivitetshabitus. Lyngstads (2007) funn henger også sammen med hvordan selvbestemmelse er med på å påvirke elevenes fysiske identitetsutvikling. Lyngstads (2007) begrep om aktivitetshabitus er et begrep jeg kommer til å benytte videre, dog med en litt annerledes tolkning i lys av Bourdieus (1978, 1986).

4.1 Fysisk kapital

Bourdieu (1986) viser til at vi i utgangspunktet kan snakke om tre former for kapital. Dette er kulturell, sosial og økonomisk kapital. Kulturell kapital tar blant annet utgangspunkt i et individs smak, utdanningsnivå og antall bøker i hjemmet. Kulturell kapital kan også relateres til hvordan den enkelte har tilegnet seg og mestrer den kulturelle koden i samfunnet, i dette tilfellet fysisk aktivitet eller trening. Med begrepet sosial kapital viser Bourdieus (1986) til den enkelte sin tilgang til sosiale nettverk og tilhørighet til ulike grupper. I forbindelse med dette temaet kan sosial kapital være viktig for å kunne tilegne seg fysisk kapital, i form av kommunikasjon om trening med andre individer innenfor sitt nettverk. Den tredje hovedformen for kapital er økonomisk kapital. I utgangspunktet er kanskje denne formen viktigst, ettersom den gir handlingsmakt til individet og kan brukes til å tilegne seg andre former for kapital (Bourdieu 1986). I forhold til dette temaet kan økonomisk kapital handle om man har råd til å betale for et treningssenter utenom skoletiden, eller investere i utstyr til

egentrening. Samtidig finnes det mange treningsformer som ikke forutsetter en økonomisk kapital, for eksempel trening i naturen og hjemme i stuen.

Fysisk kapital utledes av Bourdieu's (1986) kapitalbegreper, og er en form for kroppsliggjort kapital som har en spesifikk anerkjennelse i sitt respektive felt (Munk & Lind 2004). Fysisk kapital dannes gjennom et individs deltakelse i sportslige aktiviteter. Individer har ulike muligheter til å tilegne seg fysisk kapital (Bourdieu 1978). For eksempel er dannelsen av fysisk kapital avhengig av at man har tid og lyst til å trene (Shilling 1991). Ifølge Bourdieu (1990) lærer man mer av å bruke kroppen, sammenlignet med om man bare blir fortalt hva man skal gjøre. Dette henger sammen med Deweys teori (Næss m.fl. 2013), og hvordan man kan lære å like å være i aktivitet for å bygge opp sin fysiske kapital. Ifølge Shilling (1991) kan det for øvrig være vanskelig å klassifisere fysisk kapital, med tanke på en dens høye grad av symbolsk verdi. Dette kommer jeg tilbake til senere.

I sin kvalitative studie av et treningssenter, fant Stewart m.fl. (2012) ut at de to mest verdifulle formene for kapital var kroppslig- og psykologisk kapital. Gjennom intervjuer fant de ut at trening hadde styrket informantenes selvoppfatning, som igjen førte til en større selvtillitt i sosiale situasjoner. Informantene mente også at deres fysiske kapital økte gjennom trening.

Aktivitetshabitus

I sin studie om økt fokus på kropp, bruker Boni (2002) Bourdieu (1995) sitt begrep om habitus, som et grunnlag for hvordan hvert enkelt individ kan benytte seg av økonomisk, kulturell eller sosial kapital for å tilegne seg en fysisk kapital. Boni (2002) argumenterer for at den nye treningstrenden er en del av det moderne samfunnet, og bruker blant annet Bauman (2001) for å vise hvordan hvert enkelt individ må ta vare på seg selv for å stå i mot risikoen for å bli påvirket i identitetsdannelsen. Et individs habitus, i form av iboende disposisjoner (Bourdieu 1995), inneholder fysisk og kroppslig kapital. Habitus vil på denne måten være med på å legge føringer for hvordan man utvikler den fysiske kapitalen, gjennom ens grunnleggende holdninger til fysisk aktivitet. Bourdieu (i Shilling 1991) uttrykker også at måten individer behandler kroppen avslører deres habitus, noe som henger sammen med hans vektlegging på klasseforskjeller i produksjonen av fysisk kapital. For eksempel vil eliteklassen ha andre muligheter når det gjelder valg av aktiviteter, og en helt annen økonomisk kapital enn arbeiderklassen til for eksempel innkjøp av utstyr og leie av eksperter. Selv om klasseperspektivet er et viktig element i Bourdieu's forståelse av fysisk kapital, vil ikke dette bli behandlet nærmere i denne oppgaven på grunn av lite relevans til datamaterialet.

Symbolsk kapital

Man kan også se på kroppen som symbolsk kapital, som er kapital i hvilken som helst form, så lenge den er av symbolsk verdi og blir satt høyt av andre (Bourdieu 1995). Ifølge Wigenstad (2013) kan kroppen fungere som et symbol for hvem man er, og vil for mange være en synlig definisjon på ens identitet. Å snakke om kroppen som kapital, forutsetter at den er en kapitalform som lar seg omsette til sosiale fordeler. For eksempel kan den være med på å styre andres inntrykk av ens selvbilde, for eksempel å vise for andre at man trener. Dette tar utgangspunkt i begrepet inntrykksstyring, som stammer fra Goffman (Wigenstad 2013). I det moderne individualiserte samfunnet er det i stor grad en selv som styrer hvilke inntrykk folk skal få av en som person. Dermed blir det opp til hver enkelt å velge aktivitetene som passer best til å utvikle sin refleksive identitet. Wigenstad (2013) understreker at dersom trening skal fungere som symbolsk kapital, må det kunne oppfattes som noe positivt som ikke alle har like store muligheter til å oppnå. For eksempel er det bedre å ha god helse enn å ha dårlig helse, noe som fører til at de fleste oppfatter trening som noe positivt.

Shilling (1991) mener at produksjonen av fysisk kapital refererer til hvordan sosiale individer bruker sin kropp til å skape kapital som kan være av symbolsk verdi. Konverteringen av fysisk kapital kan relateres til individers deltakelse i ulike aktiviteter og idretter. Fysisk kapital kan også være med på å styrke et individs økonomiske, sosiale og kulturelle kapital, for eksempel gjennom sosiale nettverk, utdanning, tjenester og lignende.

Frew & McGillivray (2006) mener at fysisk kapital er en form for kapital som stadig øker i relevans for å forstå individers hverdagsliv, ettersom individer stadig påvirker hverandre på nye måter i det sosiale rommet. For å utvikle kapital viser de til at; *the good body is indicative of the subjection of self to regimes of discipline...to practice healthy behaviour is to improve one's 'physical capital'* (Bourdieu 1984, i Frew & McGillivray 2006: 162). I denne sammenhengen understreker de at opparbeidingen av fysisk kapital kun har symbolsk verdi på det spesifikke feltet. Dersom enkelte former for fysisk kapital ikke kan gjenkjennes og bli verdsatt av andre, som for eksempel en six-pack eller store biceps, vil det ikke ha samme kapitalverdi for individet. Ofte er det gjennom kroppslig objektifisering at individer ser deres grad av fysisk kapital, eventuelt deres mangel av det.

Treningsfeltet

For å forstå fysisk aktivitet som et felt, må man klare å identifisere dens posisjon i det sosiale rommet det er en del av, som i dette tilfellet kan være skolen og kroppsøvningsfaget (Bourdieu 1990). Det sosiale rommet består av mange ulike felt.

Et felt er karakteriseret ved, at det er en relativt autonom social sammenhæng – der findes generelle sociale love gældende for alle felter. Men hvert felt har sin egen interne logikk, der ikke kan reduceres til andre felters logikk (Munk & Lind 2004: 23).

Bourdieu (1978) viser altså til at treningsfeltet har en spesifikk logikk, hvor de som deltar på feltet er med på å reprodusere denne logikken. Fysisk kapital vil i denne sammenhengen være med på å gi opphav til anerkjennelse i feltet, ettersom alle sosiale felt er dynamiske objektive strukturer. Individet påvirkes av det sosiale feltet vi til enhver tid befinner oss i. Dette vil være med på å bestemme hva vi tenker og føler, hva vi ser på som akseptert oppførsel og hva vi ser på som viktig, rett og galt. Dette kan dermed sees på som en feltspesifikk kapital (Munk & Lind 2004).

Stewart m.fl. (2012) mener at kroppen kan være med på å definere ens plass i et sosialt hierarki, for eksempel gjennom å bygge sosiale relasjoner. De stiller seg skeptiske til at trening kan gi fordeler for et individs økonomiske kapital. Ifølge dem vil den sosiale kapitalen være viktigere, for eksempel gjennom ekstra energi som man tar med seg til samhandlingen i hverdagslivet. Kroppen er alltid en sentral del av et individs liv, og er ofte den viktigste faktoren i utviklingen av fysisk aktivitet. Bourdieu (i Shilling 2004) mener at et individs kropp, og dermed dets fysiske kapital, aldri vil bli helt ferdig med å utvikle seg, og at den konstant er under påvirkning av sosiale, økonomiske og kulturelle prosesser. Ulike former for kapital vil være med på å påvirke deltakelsen i fysisk aktivitet, som igjen er med på å påvirke identiteten og den kroppslige utviklingen. Fysisk kapital konverteres som regel til økonomisk, kulturell, sosial og ikke minst symbolsk kapital. Dette kan gi penger, kvalifikasjoner, utdanning, anerkjennelse, ressurser, kontakter og lignende. På den andre siden er utviklingen av fysisk kapital avhengig av en viss grad av de grunnleggende kapitaltypene. Som jeg har vært inne på kan for eksempel elevenes sosiale kapital være med på å bidra til økt kunnskap om trening, som igjen er med på å utvikle deres fysiske kapital. Dermed kan kanskje forholdet sees på som en symbiose.

I hvilken grad man kan utvikle fysisk kapital avhenger altså av flere ulike faktorer. Selv om man har en høy grad av fysisk kapital, er det ikke en garanti for å ha en sterk aktivitetshabitus.

Sagt på en annen måte, så kan man ha kunnskap om trening, men likevel velge å ikke være aktiv. Utvikling av fysisk kapital kan på den måte henge sammen med et individs reflekssive identitetsutvikling, noe jeg nå vil komme nærmere inn på.

4.2 Selvbestemmelse

Self-Determination Theory, eller SDT som den ofte er forkortet som, er en teori som tar utgangspunkt i at et individs atferd består av indre og ytre motivasjon (Ryan & Deci 2000, 2002, Ryan m.fl. 2009). Indre motivasjon er basert på individets ønske om å være kompetent og selvbestemt. Indre motivasjon blir dermed en del av det medfødte drivet vi som mennesker har for å forsøke å overvinne utfordringer. Kontrollerte former, som enkelte kroppsøvingstimer kan være et eksempel på, vil representere ytre motivasjon (Ryan & Deci 2002). Ifølge SDT har individer en medfødt evne til å utvikle nye ferdigheter, ønske seg nye utfordringer og teste ut nye aktiviteter, selv om man ikke får belønning for det. Selvbestemt atferd vil også være et grunnlag for å skape indre motivasjon.

Selvbestemmelsesteorien fokuserer på betydningen av å føle mestring, oppleve selvstyring, innflytelse, indrestyrt motivasjon, opplevelse av tilhørighet og lignende følelsetilstander som fører til følt overskudd og velvære under aktivitet. Ifølge Jakobsen (2012) skaper teorien en teoretisk forståelsesramme for hvordan fysisk aktivitet påvirker unge mennesker. SDT mener at det finnes tre psykologiske behov som motiverer menneskelig atferd. Dette er kompetanse, tilhørighet til andre og autonomi. Kompetanse tar utgangspunkt i at individet ønsker å lykkes gjennom optimalt utfordrende oppgaver. For å få følelsen av kompetanse er det viktig at man får en mestringsfølelse. Tilhørighet til andre viser til individers behov for å føle tilknytning til andre gjennom tillit og gjensidig respekt. Autonomi refererer til selvbestemmelse, og er derfor individers behov for å ta egne valg og eget initiativ (Ryan & Deci 2002, Ryan m.fl. 2009, Jakobsen 2012).

Ifølge Ryan & Deci (2000) er mye av motivasjonen for å være fysisk aktiv ytre motivert. Man er fysisk aktiv for å oppnå et eller annet. Når et individ virkelig er indre motivert for å være fysisk aktiv gjennomføres den med en indre glede, med utgangspunkt i den umiddelbare positive opplevelsen man har av å være aktiv. Hvis man ikke ser poenget eller verdien med fysisk aktivitet, vil det ofte føre til en mangel på motivasjon.

Både autonomi og kompetanse blir påvirket av de sosiale forholdene man har rundt seg. Når trenere, lærere, foreldre og lignende blir for kontrollerende eller kritiske, kan dette føre til at

de undergraver individets følelse av kompetanse og autonomi, noe som igjen fører til mindre motivasjon. Dette kan på sikt føre til at man gir opp (Ryan m.fl. 2009). Ryan & Deci (2000) fant ut at situasjoner som støtter opp om individets autonomi, styrker muligheten for menneskelig utvikling, mens situasjoner som fokuserer på kontrollert motivasjon hindrer en slik utvikling. De foreslår derfor at man kan snakke om indre motivasjon når handlingen oppfattes som autonom. Når det er snakk om kontroll eller belønning for deltakelse, blir situasjonen derimot betinget av ytre faktorer. Ifølge Jakobsen (2012) kan dette eksemplifiseres med formelle krav som blir satt i kroppsøving. For at elevene skal utvikle autonomi, forutsetter det imidlertid at de opplever disse kravene som sine egne. Hvis elever i kroppsøvingfaget deltar på grunn av at de må, uten å forstå poenget med å være der eller hva som er vitsen med faget, er de ytre regulert. En slik innfallsvinkel kan være med på å påvirke den videre motivasjonen for å være i fysisk aktivitet. Det er i denne sammenhengen at autonomi blir et nøkkelbegrep. Ommundsen (2008) trekker også frem individets behov for medvirkning og innflytelse som viktig for utviklingen av indre motivasjon for å være fysisk aktiv.

Ryan & Deci (2000) understreker at det alltid vil være en nær sammenheng mellom et individs oppfattede kompetanse og indre motivasjon. Desto mer kompetent et individ oppfatter seg selv i noe, desto større indre motivasjon vil hun eller han ha. For at dette skal være tilfelle avhenger det samtidig av to viktige forhold. For det første må aktiviteten være optimalt utfordrende. For det andre må individet ha en opplevelse av at hun eller han selv kan være med å påvirke resultatet. I tillegg til dette, må man også skille mellom individer som er autonomiorienterte og individer som er kontrollerte. Autonomiorienterte individer ønsker seg situasjoner med selvbestemte handlinger på bakgrunn av personlige mål og interesser. En kontrollert elev er derimot avhengig av ytre belønninger for å regulere atferden sin, og har ofte tro på at atferden er utenfor ens kontroll. En følelse av inkompetanse og mangelen på å regulere sin egen atferd, kan være negativt for utviklingen av autonomi (Ryan & Deci 2000, 2002, Ryan m.fl. 2009). I denne sammenhengen understreker Jakobsen (2012) at kroppsøvingslærere må gi elevene oppgaver som oppleves som løsbare. På den måten kan de føle at de er kompetente, som igjen kan være grunnlag for å utvikle autonomi.

Ovenfor har jeg presentert teorier som er aktuelle for å kunne forstå elevenes forhold til fysisk aktivitet, og hvordan de som individer kan være med på å utvikle sin fysiske kapital og sitt refleksive selv bilde gjennom selvregulering og indre motivasjon. I det følgende kommer jeg til å gå inn på mine metodiske valg.

4.3 Refleksiv identitetsutvikling

Ifølge Mead (2005) har samfunnet og de sosiale omgivelsene en stor betydning for identitetsdannelsen. Han legger vekt på at identitet dannes gjennom lek, interaksjon og samspill med andre. *Selvet* er et kjent begrep som stammer fra Mead, og handler om at individer har en refleksiv evne til å gjøre seg selv til objekt for sin egen bevissthet, slik at man inntar både en subjektiv og en objektiv rolle i seg selv. Dette kaller han for *jeget* og *meget*, der *jeget* er den subjektive siden og *meget* er den objektive siden. *Jeget* er det enkelte individ sin offentlige side, gjennom samtalen og oppførselen i det offentlige, for eksempel gjennom symbolsk interaksjonisme. Symbolsk interaksjonisme handler om at tankene blir skapt av sosial samhandling, hvor innlærte symboler og handlinger danner grunnlaget for denne samhandlingen. Dette er med på å skille individer og grupper fra hverandre, etter hvert som ulike individer bruker symbolene på forskjellig måte. *Meget* blir i denne sammenhengen individets evne til å reflektere over seg selv og sine handlinger. Slik kan *meget* bli et resultat av den symbolske interaksjonen med andre individer (Mead 2005, Krange & Øia 2005). Her vil et annet begrep av Mead være aktuelt, nemlig de signifikante andre som tar utgangspunkt i at man identifiserer seg med andre individer. Mead (2005) mener at hvert enkelt individ går gjennom en slags utdannelsesprosess, hvor man får hjelp til å gå inn i et bestemt reaksjonsmønster. Det handler om å bli en del av fellesskapet. Et eksempel på dette kan være kroppsøvingstimene, eller skolen generelt. For at et individ skal ha en rasjonell atferd, krever det ifølge Mead (2005) at man blir en gjenstand for seg selv. Med dette mener han at man må klare å objektivere seg selv, og rett og slett skape sin egen selvbevissthet.

Selvidentitet

Dannelsen av identitet tar utgangspunkt i hvert enkelt individs bearbeiding av sine sosiale og personlige erfaringer. I denne sammenhengen passer Descartes sitt kjente uttrykk godt inn: *Jeg tenker, altså er jeg* (I Krange & Øia 2005: 51). Mead (2005) mener at alt vi gjør forutsetter organiserte motargument. Med dette mener han at symboler er med på å referere til disse motargumentene som en del av vår bevissthet. Han trekker blant annet frem begrepet *et bevidst sind* (Mead 2005: 292), for å beskrive denne prosessen. Dette henger sammen med Giddens (1994) teori om selvidentitet, som tar utgangspunkt i at alle individer har en refleksiv bevissthet om hvem man er og hvorfor man er som man er. *Selvidentitet er med andre ord ikke noget, der bare er givet som et resultat af kontinuiteten i individets handlingssystem, men derimod noget, der rutinemæssigt må skabes og opretholdes i individets refleksive aktiviteter* (Giddens 1996: 68). Man kan på en måte se på selvet som et refleksivt prosjekt som individet

selv er ansvarlig for å gjennomføre. Denne prosessen er ifølge Giddens (1996) både varig og altgjennomtrengende. I hvert eneste øyeblikk, i hver eneste opplevelse, må individet foreta et ”selvforhør” på bakgrunn av det som har skjedd, for å reflektere over hvordan erfaringene kan brukes til en positiv utvikling.

Giddens (1996) mener at det moderne samfunnet er en risikokultur, hvor ulike institusjoner vil forsøke å påvirke individers refleksivitet. I identitetsdannelsen i det moderne samfunnet må sosiale praksiser konstant undersøkes og omformes (Giddens 1994). I den forbindelse handler det refleksive prosjektet i stor grad om å opprettholde og videreutvikle sin identitet i en kontekst av mangfoldige valgmuligheter. Et eksempel på dette er hvordan mange ulike former for trening er med på å gi individet ulike valgmuligheter. Selvets refleksivitet kan også forlenges til kroppen. Kroppen blir dermed en del av et handlingssystem, en kroppsbevissthet, som blant annet omhandler trening og helse. I bunn og grunn handler likevel identitetsutvikling om selvrealisering, og om å akseptere seg selv. I den sammenhengen mener Giddens (1996) at skamfølelsen er nært knyttet til selvidentiteten. Skamfølelsen er en blanding av skam og skyldfølelse, og utgjør den negative siden av et individs refleksjoner rundt egen kropp og identitet. Skamfølelsens motsetning er stolthet eller selvverd. Hvis et individ klarer å skape en følelse av stolthet, vil det være med på å utvikle selvidentiteten i en positiv retning. Fokuserer derimot individet for mye på skamfølelsen kan det skape en negativ utvikling av det kroppslige selvet.

Individualisering

Ifølge Bauman (2001) kan vi i dag snakke om et endret identitetsbegrep på grunn av at samfunnet har forandret seg fra en fast til en flytende modernitet. Som et resultat av dette, ser man en økt grad av individualisering. Dette fører til at individet får mer frihet i den flytende moderniteten. Problemet er at individet ikke er tilstrekkelig utstyrt med ressurser som gjør at hver enkelt kan utnytte denne friheten. Individet har altså blitt mer fritt, samtidig som denne friheten fører til en økt usikkerhet. *Jakten på formen innebærer en evig selvransakelse, selvbebreidelse og selv-nedvurdering, og derfor også stadig angst* (Bauman 2001: 94). De trygge institusjonene forsvinner uten at de blir erstattet av nye, noe som gjør at individer i stadig større grad blir overlatt til seg selv og sine refleksive identiteter (Krange & Øia 2005). Bauman (2001) mener videre at helse mer og mer blir identifisert med en optimalisering av risikoer, i form av at individene i samfunnet blir dressert til å arbeide for sin kroppslige form. At denne ”egenomsorgen” holder på å ta av, mener han grenser til å bli patologisk. Han mener

at individets mobile og fleksible egenskaper blir overvurdert, og at *mobilitet og fleksibilitet er høyst ambivalente verdier* (Bauman 2001: 107).

Refleksiv identitetsutvikling har i det foregående blitt presentert i et eget kapittel. Som nevnt i kapittel 1.3 blir det ikke behandlet som et eget kapittel i analysen. På grunn av høy relevans til dataene presentert i kapitlene om fysisk kapital og selvbestemmelse, vil det i stedet inkluderes der.

5 Metode

For å forstå virkeligheten er vi nødt til å ta med oss en verktøykasse med forskjellige hjelpemidler. Kvantitativ og kvalitativ forskning representerer to store rom i en slik verktøykasse, hvor hver enkelt retning kan bidra til å komme med forskjellige forklaringer. Valg av metode har derfor mye å si for hvordan man som forsker belyser, forklarer og tolker et prosjekt. Både kvantitativ og kvalitativ forskning har fordeler og ulemper, noe jeg straks kommer nærmere inn på. For å skape en god kvalitativ forskning mener Widerberg (2001) at man som forsker må bruke seg selv, sin egen kreativitet og sine egne erfaringer. Ettersom jeg er utdannet kroppsøvingslærer og interessert i trening, vil jeg kunne utforske dette fenomenet med en dypere forståelse, som igjen legger et grunnlag for å gjøre forskningen interessant. Dette kan også være med på å styrke oppfølgingsspørsmålene i intervjusituasjonen. I intervjusituasjonen er man avhengig av en god dialog mellom forsker og informant for å få frem gode refleksjoner. Det gjelder både for korte og lengre intervju (Tjora 2010). Selv om intervjuene var relativt korte, føler jeg at elevene fikk nok tid til å reflektere rundt spørsmålene som ble stilt, blant annet på grunn av at de fungerte som en oppfølging av spørreskjemaene. Mer om dette i kapittel 5.3.

Tjora (2010) understreker at det er viktig å gjøre rede for sine valg underveis i forskningsprosessen, bedre kjent som transparen. På bakgrunn av dette vil jeg i dette kapitlet gjøre rede for ulike valg tatt i forhold til metode. I det følgende kommer jeg derfor til å beskrive det kvalitative intervjuet og bruken av spørreskjema som en del av en metodetriangulering. Deretter vil jeg se nærmere på utvalg, datainnsamling og bearbeiding av data. Min rolle som forsker kommer også til å bli gjennomgått, før jeg til slutt vurderer datamaterialets kvalitet og ser på muligheten til å bruke funnene i lignende prosjekter. I beskrivelsen vil jeg benytte meg av både elevene og informantene for å bryte opp teksten.

5.1 Metodetriangulering

Tradisjonelt sett har kvantitativ og kvalitativ forskning blitt sett på som to motsetninger, hvor kvantitativ forskning søker forklaring mens kvalitativ forskning søker forståelse (Widerberg 2001, Tjora 2010). Ifølge Widerberg (2001) utfyller kvantitativ og kvalitativ metode hverandre, og i dag er det mer vanlig å se på disse metodene som komplementære. Nettopp på grunn av dette har jeg valgt et flermetodedesign med bruk av spørreskjema og intervju. Å kombinere kvantitativ og kvalitativ metode kalles ofte for triangulering eller mixed methods, og i dette prosjektet er denne forskningsstrategien valgt (Ringdal 2007, Danielsen 2013). Ettersom dette er en studie med utgangspunkt i både intervju og spørreskjema som metode, kan det sees på som en casestudie hvor jeg jobber med primærdata med et lite antall analyseenheter (Ringdal 2007).

Ved å kombinere ulike metoder i datainnsamlingen bygger jeg opp et rikt datamateriale som ser på forskjellige sider av samme case, i dette tilfellet prosjektet med differensiert kroppsøving. Ved å ta i bruk spørreskjema får jeg talldata som er med på å strukturere intervjuene, i tillegg til muligheten for å se på endring fra T1 til T2. Intervjuene på sin side vil være med på å gi en nærhet til studieobjektet, og gir meg tekstdata om deres oppfatninger. I denne metodetrianguleringen danner T1 utgangspunkt for utarbeidingen av intervjuguiden (Ringdal 2007). På denne måten kan jeg først få en mengde informasjon fra elevene, før jeg går videre på de områdene jeg ønsker å fordype meg i.

Selv om intervjuene er den viktigste kilden til informasjon og forståelse, har jeg valgt å presentere de kvantitative dataene først. Dette gjelder både for gjennomgangen i dette kapitlet og for strukturen i analysen. Det er et valg jeg har tatt på bakgrunn av at det er de kvantitative dataene som danner utgangspunkt for de kvalitative dataene med påfølgende refleksjon og tolkning.

Spørreskjema

Spørreundersøkelser er tradisjonelt mye brukt i forskning på grunn av den store mengden med statistisk data som kan genereres på kort tid (Ringdal 2007). Det er en systematisk metode for å kunne samle inn data fra et utvalg av personer, og som regel bygger spørreundersøkelser på hypoteser som ønskes bekreftet eller avkreftet. I denne oppgaven fungerer T1 og T2 som et supplement i en kvalitativ studie, og jeg bruker derfor kun problemstillinger og ikke hypoteser.

Når man utarbeider et spørreskjema, opererer man med åpne og lukkede spørsmål. På åpne spørsmål kan informanten fritt formulere sine svar, mens de på lukkede spørsmål må velge mellom faste svaralternativer. I mitt tilfelle fikk jeg lov til å ta utgangspunkt i et allerede eksisterende spørreskjema som min veileder hadde brukt i lignende prosjekter (se vedlegg 1). Dette er et spørreskjema bestående av både åpne og lukkede spørsmål. Åpne spørsmål kan gi viktig informasjon som kan analyseres på samme måte som tekstdata, i tillegg til at de kan kodes inn i kategorier for en kvantitativ analyse. De åpne spørsmålene passer derfor godt inn i en metodetriangulering. Flesteparten av de lukkede spørsmålene har en gradering fra 1-7. De resterende lukkede spørsmålene har 3-5 svaralternativer for måling av fysisk aktivitet (Ringdal 2007).

Ettersom T1 fungerte som et forprosjekt, ble kun det formelle på spørreskjemaet endret. Det var to grunner til dette. Først og fremst på grunn av at jeg på det aktuelle tidspunktet ikke visste oppgavens spesifikke struktur. I tillegg var det et bevisst valg for å ha muligheten til å sammenligne data med andre undersøkelser i regi av NTNU.

Da T2 skulle utformes, var det viktig å ende opp med et kortere og mer konkret spørreskjema (Se vedlegg 2). Når man forsøker å måle teoretiske begreper er det viktig at spørsmålene er lett forståelige for informantene. Jeg tok utgangspunkt i de empiriske spørsmålene med størst relevans til teorigrunnlaget (Danielsen 2013). Siden jeg skulle se på mulig endring fra T1 til T2, valgte jeg å beholde de originale spørsmålsformuleringene. Endringen og/eller spredningen fra T1 til T2 kan dermed skape interessante data, både for hver enkelt informant, men også for gruppen som helhet.

Intervju

Ifølge Sollid (2013) er intervju en kompleks og krevende metode. På den andre siden er det en kontaktskapende form hvor man kan gå i dybden på et tema. Når man benytter seg av intervju som metode er det ikke noe eksplisitt mål å få endelige svar på et spørsmål eller komme med statistiske generaliseringer. Målet med intervju som metode er heller å forsøke å forstå det temaet man undersøker, for eksempel gjennom å skaffe utdypende og beskrivende informasjon om hvordan individer opplever en del av livet sitt (Tjora 2010, Denzin 2001).

I denne oppgaven har jeg benyttet meg av fokuserte intervjuer, som er en kortere form for semistrukturerte intervju. Om temaet er snevret inn, kan fokuserte intervju være en effektiv form for datainnsamling (Tjora 2010). Det er i hovedsak tre grunner til at valget falt på en

kortere form for intervju. Først og fremst på grunn av at oppgavens tema dreier seg om et spesifikt tema. For det andre hadde elevene allerede vært gjennom en runde med spørreskjema, i tillegg til spørreskjemaet de besvarte i forkant av hvert intervju. For det tredje på grunn av en taktisk vurdering for å få med alle elevene. Lengden på intervjuene varierte fra 10-15 minutter, noe elevene uttrykte var en passelig lengde. Hadde intervjuene vært lengre, er det ikke sikkert de hadde ønsket å stille opp.

Utforming av intervjuguide

Intervjuguiden skal fungere som et hjelpemiddel til forskeren for å strukturere intervjuene. I intervjuguiden skal man ha med de sentrale temaene og ulike spørsmål som skal dekke de viktigste områdene som studien skal belyse (Dalen 2011).

Rapley (2004) mener at man først bør stille noen vide spørsmål, før man etterpå følger opp med spesifikke spørsmål ut ifra det informantene sier underveis. Det er også viktig at man legger opp til at informantene kan snakke fritt. På den måten kan hun eller han komme inn på nye sider av saken som forskeren ikke hadde tenkt over på forhånd. Widerberg (2001) understreker at man ikke trenger å følge intervjuguiden slavisk, så lenge man får dekt de viktigste spørsmålene. Samtidig sier hun at man må være åpen for nye og kanskje uventede temaer og resonnementer, som kan være meget berikende for oppgaven. Det kan være en ulempe med dette hvis informantene blir litt for ivrig, og blir stående fast på et tema litt utenfor det du spør om. Da kan det være greit å referere til intervjuguiden og lede informantene tilbake til det opprinnelige temaet. Til tross for at jeg gjennomførte fokuserte intervju med relativt kort varighet, skjedde nettopp dette med noen av elevene.

Selv om fokuserte intervju har en relativt kort varighet, mener Tjora (2010) at det likevel er greit å bygge opp intervjuguiden med oppvarmingsspørsmål, hovedspørsmål og avslutningsspørsmål. Når intervjuene er såpass korte, er det samtidig viktig å få i gang en samtale raskt og å skape flyt. Det var med utgangspunkt i dette at intervjuguiden ble utformet. I intervjuene viste det seg forøvrig at elevene selv dekket flere av spørsmålene uten at jeg trengte å stille dem.

I utarbeidningen av intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i T1 (se vedlegg 3). Jeg valgte å fokusere på to områder fra spørreskjemaet, som de skulle reflektere over. Dette var elevenes fysiske kapital, hva de syntes om denne typen kroppsøving, i forhold til selvbestemmelse, og hva denne prosessen har gjort med dem, med tanke på deres fysiske identitet. I tillegg var jeg

implisitt ute etter elevenes fysiske selvoppfatning og motivasjon til å trene. For å unngå misforståelser var det viktig å unngå å bruke akademiske uttrykk og tunge formuleringer (Tjora 2010). Kvale (i Sollid 2013) nevner noen former for spørsmål som bør inngå i en intervjuguide. For eksempel trekker han frem introduksjonsspørsmål, oppfølgingsspørsmål, spesifiserende spørsmål, direkte spørsmål, indirekte spørsmål og fortolkende spørsmål. Noen spørsmål forbereder man på forhånd, mens man også må improvisere. Dette gjelder for eksempel for fortolkende spørsmål. *Mener du altså at...* er eksempel på fortolkende spørsmål hvor intervjuer analyserer det som er blitt sagt og sjekker om fortolkningen er i tråd med informantens uttalelse. Det er også en god regel å stille spørsmål som utfordrer informanten til å forklare og begrunne uttalelsene sine. Ja/nei-spørsmål kan brukes, men bør i så fall ha et oppfølgingsspørsmål. Det er best å introdusere med hvordan, hva, hvorfor osv. Jeg benyttet meg av flere av disse teknikkene.

I forkant av intervjuet fikk elevene tid til å fylle ut T2. I tillegg pratet vi litt om hvordan det var å fylle ut spørreskjemaene, noe som fungerte som en oppvarming. På dette tidspunktet var det klart at fysisk kapital og refleksiv identitetsutvikling ville bli sentrale teoretiske tilnærminger. Selvbestemmelsesteorien ble inkludert etter endt datainnsamling på grunn av høy relevans til datamaterialet. Jeg formulerte derfor implisitte spørsmål for å få elevene til å reflektere over deres fysiske kapital. Det var viktig å lage spørsmål som kunne relateres til deres besvarelse i T2, både for deres egen refleksjon og for min forståelse og tolkning. Derfor laget jeg flere dikotome stikkordsspørsmål, som for eksempel å følge opp med hvorfor eleven hadde krysset av for at hun/han ikke trives godt i kroppsøvingen. Det var en liten utfordring å omformulere spørsmålene ut ifra hva hver enkelt elev hadde krysset av på spørreskjemaet. De resterende hovedspørsmålene relaterer seg til endring i syn på skole, fag, trening eller trivsel. Avslutningsvis er det spørsmål angående alder og studieretning, og om det er noe de eventuelt vil legge til eller snakke mer om. Ettersom jeg i innsamlingen har tatt utgangspunkt i både teori og data, kan man si at jeg jobber både induktivt og deduktivt (Ringdal 2007).

Intervjuguiden gikk noen ganger frem og tilbake mellom meg og min veileder. I tillegg gjennomførte jeg tre prøveintervjuer for å kvalitetssikre guiden. Dette dannet grunnlag for en siste revidering. Prøveintervjuene hjalp meg til å anslå lengden på intervjuene (Dalen 2010).

5.2 Utvalg

Ifølge Tjora (2010) er 8-15 dybdeintervjuer nok i en empirisk mastergradsoppgave. Denne studien har et utvalg med 16 elever. Av disse er det 5 gutter og 11 jenter. Bakgrunnen for valget av informanter var elevene som i utgangspunktet ble med på kroppsøvingsprosjektet høsten 2013. Dette kan dermed regnes som et strategisk utvalg (Tjora 2010).

En av elevene som var med på T1 har sluttet på skolen, og er derfor ikke med på T2. På grunn av dette har hun heller ikke blitt intervjuet. En av de andre elevene var aldri på skolen i løpet av de to ukene jeg var der, noe som førte til at heller ikke hun har blitt intervjuet. Hun er heller ikke med på T2. En av elevene var ikke med på T1. Han er likevel med på T2. Til tross for at jeg ikke har endringsdata på han, har jeg valgt å bruke de mest interessante utsagnene fra intervjuet i analysen, dog med forsiktighet. Dermed kan man si at det komplette utvalget er på 13 av 16 elever.

Jeg ønsket å snakke med elevene for å få innsyn i deres refleksjoner rundt prosjektet, og hva det eventuelt har gjort med dem. 14 av 16 elever stilte opp til T2 og et kort intervju. Elevene er mellom 16 og 20 år med et gjennomsnitt på 17,5. De fleste elevene går på VG2. Fem elever går på VG1, mens to elever går på VG3. Elevene er fordelt på fem forskjellige yrkesfaglige studieretninger. Disse er som følger: Medier- og kommunikasjon, helse- og oppvekst, barne- og ungdom, teknikk- og industriell produksjon og restaurant- og matfag.

Ettersom noen av elevene er under 18 år, bør juridiske utfordringer løftes frem. Denne oppgaven regnes som en del av skolens prosjekt og jeg har derfor ikke vært nødt til å søke om tillatelse til innsamling. I tillegg har det blitt sendt ut informasjon til elevene fra prosjektleder, noe som er med på å legitimere datainnsamlingen. For å sikre personvernet til elevene vil alle informantene bli omtalt med alias i analysen. Aliasene går fra A til P.

5.3 Fremgangsmåte

I det følgende kapittelet vil jeg gå nærmere inn på min rolle som forsker, innhenting av spørreskjema og den praktiske gjennomføringen av intervjuene.

Forskerrollen

Å bruke intervju som metode stiller store krav til forskerens fagkunnskap, analytiske ferdigheter og menneskelige egenskaper gjennom hele prosessen. Det er for eksempel viktig at man øver seg på å intervju, og at man på forhånd har testet ut intervjuguiden (Sollid 2013).

Det er også viktig at man i forkant av et intervju tenker gjennom ulike forhold som kan påvirke informantene. For informantene kan intervjusituasjonen være en situasjon de ikke vet så mye om på forhånd. Derfor er det viktig å skape trygghet og informere dem om rettighetene deres. Etersom jeg møtte hver enkelt elev for å avtale intervjutidspunkt, kan man anta at vi etablerte litt kontakt på forhånd. Det gjorde at de visste hvem jeg var, noe som kanskje var med på å skape litt trygghet i det påfølgende intervjuet.

Ens dyktighet som intervjuer avhenger av flere forhold. For eksempel er det viktig at man har lett for å lytte, være både uredd og vennlig, og å tørre å stille spørsmål til informantene (Widerberg 2001). Informantene vil ha også noen forventninger til den som intervjuer, med tanke på ens posisjon som forsker (Tjora 2010). Det er vanskelig å si hvor elevene plasserte meg i intervjusituasjonen. Selv om jeg fortalte at jeg er en student, er det mulig at elevene valgte å se på meg som en del av skolesystemet.

I intervjusituasjonen er det viktig at man tenker over plasseringen av informant og intervjuer. Widerberg (2001) forteller at de i intervjuene sine forsøkte å sitte på skrå overfor hverandre. På den måten slipper man å sitte rett overfor hverandre, noe som over tid kan virke veldig slitsomt. Dette er spesielt på grunn av man blir sittende å se på hverandre hele tiden. Ved å sitte på skrå overfor hverandre, blir maktbalansen mest mulig jevn, og man får en litt mer uformell situasjon. I intervjuene plasserte jeg stolene i samsvar med dette.

Gjennomføring

Høsten 2013 bestemte skolen seg for å gjennomføre det planlagte prosjektet. Det tok litt tid å kartlegge hvilke elever som skulle få muligheten til å bli med, så T1 ble gjennomført fra midten av, og til slutten av november. Prosjektlederen delte ut disse skjemaene til hver enkelt elev. De utfylte skjemaene ble forseglet i konvolutter, nummerert og overlevert til meg. Nummereringen ga meg muligheten til å identifisere hver enkelt fra T1 til T2.

Mitt arbeid med å konkretisere oppgaven og forberede videre datainnsamling begynte for fullt i januar 2014. Det var også viktig å få klargjort et teoretisk grunnlag, i tillegg til å lete etter lignende prosjekter og relevant forskning. Før jeg startet med intervjuene, gikk jeg rundt til de aktuelle avdelingslederne for en liten samtale om prosjektet, og for å be om tillatelse til å låne elevene i en skoletime. Det viste seg å være krevende å lokalisere de aktuelle elevene på en skole med over tusen elever og ansatte, spesielt ettersom jeg kun hadde navn å gå ut ifra. Jeg fant ut at den beste taktikken var å gå fra arbeidsrom til arbeidsrom, og oppsøke

kontaktlærerne og andre faglærere. Med deres hjelp fikk jeg tak i alle elevene, og avtalte nærmere tidspunkt for intervju og utfylling av T2 med hver enkelt. I forhold til intervjutidspunkt var jeg veldig fleksibel. Jeg prøvde likevel å samle elevene på noen av de samme dagene, og jeg endte opp med 4., 6., 12. og 13. februar. I løpet av denne to ukers perioden var jeg også tilgjengelig de andre dagene om det passet bedre for noen av elevene.

På de dagene jeg gjennomførte intervjuene, fikk jeg låne et møterom på skolen som lå litt skjermet for ferdsel fra andre elever. På denne måten ble det skapt en fin og rolig atmosfære hvor elevene kunne føle seg trygge (Tjora 2010). Til hvert intervju satte jeg frem frukt og bær som de kunne forsyne seg av. Til å begynne med fikk elevene god tid til å fylle T2. Da de var ferdig med det, gikk vi over til et fokusert intervju på 10-15 minutter. Noen av intervjuene varte i kortere tid. I løpet av intervjuene la jeg stor vekt på å gi elevene god tid til å svare. Det var også viktig for meg å vise interesse gjennom både blick, kroppsspråk og kommentarer. For at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng understreker Dalen (2011) at det er en forutsetning å lytte til informanten. Å la hun eller han få tid til å tenke seg om, er helt nødvendig for å få frem deres refleksjon rundt spørsmålet som blir stilt (Denzin 2001). På den måten kan pauser i intervjuet være et viktig element.

Med utgangspunkt i tidligere erfaringer og relevant teori, fokuserte jeg på å stille åpne spørsmål. Etersom jeg kjente intervjuguiden godt på forhånd, hadde jeg også større mulighet til å løsrive meg fra spørsmålene. På den måten følte intervjuene ut som naturlige samtaler. Det var også viktig å åpne for digresjoner, for å få frem momenter som jeg ikke hadde tenkt over på forhånd (Tjora 2010, Dalen 2011, Danielsen 2013). Samtidig mener Tjora (2010) at fokuserte intervju er for korte til at informantene kan slippes løs på andre temaer enn det man har bestemt seg for på forhånd. Til tross for dette føler jeg at informantene fikk nok tid til å gå litt utenfor spørsmålene der de følte for det. På den måten er jeg fornøyd med svarene fra informantene, og jeg sitter igjen med en følelse av at alle sammen åpnet seg og svarte ærlig på spørsmålene som ble stilt. Samtidig savner jeg flere refleksjoner fra enkelte av elevene.

Før hvert intervju understreket jeg at alle intervjuene er konfidensielle, og at elevene er sikret full anonymitet. Jeg spurte også om tillatelse til å bruke båndopptaker, og at opptakene kom til å bli slettet etterpå. Det var greit for alle sammen. Jeg ga også beskjed om at de hadde mulighet til å trekke seg når som helst. De ble tilbudt å lese en intervjuutskrift i etterkant av intervjuet, dette takket alle nei til (Sollid 2013).

Når man gjennomfører et intervju, er det lurt å bruke båndopptaker eller lignende (Tjora 2010). I intervjuet klarer du ikke å skrive ned alt som blir sagt. Om man har mulighet for å kunne ta opp intervjuet, klarer man å ta vare på informantenes uttalelser, slik at man ikke siterer feil i analysearbeidet. I tillegg gir det en som intervjuer muligheten til å konsentrere seg om informanten, vise interesse for det som blir sagt, og sørge for god flyt i intervjuet. Man bør samtidig tenke over om båndopptakeren påvirker informantene. *A simple question remains – does the tape-recorder influence the talk? The simple answer is, yes and no* (Rapley 2004: 18). Han forklarer dette utsagnet med at en båndopptaker på den ene siden kan føre til nervøsitet. På den andre siden kan informanten føle at hun eller han må være interessant og ivrig i fortellingen sin.

Det kom frem noen sensitive opplysninger ”off the record”. Dette har jeg valgt å utelate fra analysen (Ryen 2004).

5.4 Behandling av data

Etter endt datainnsamling handler det om å ta vare på datamaterialet. Det innebærer å transkribere, kode, analysere og tolke materialet, før man til slutt kan presentere sine funn.

I tråd med Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjenestes (NSD) retningslinjer har jeg for informantenes anonymitet oppbevart alt av innsamlet data på en låst harddisk. I tillegg har jeg omkodet dataene flere ganger, slik at det er kun jeg som vet hvem som er hvem av informantene (Tjora 2010, NSD 2014). Til databehandling har jeg benyttet meg av programmet SPSS (versjon 20).

Etter endt datainnsamling satt jeg igjen med store mengder tekst og data. På bakgrunn av dette er det kun de mest relevante sitatene og variablene som er inkludert i analysen. I det følgende kommer jeg til å gjennomgå hvordan jeg har behandlet dette.

Spørreskjema

I starten av desember var jeg på skolen og hentet spørreskjemaene fra T1. Disse ble lagt inn i en SPSS fil. Som nevnt ovenfor, ble T2 samlet inn samtidig som jeg gjennomførte intervjuene. T2 ble lagt inn i en SPSS fil på samme måte som T1, og sammen utgjør de dermed et lite datasett. T1 er i tillegg lagt inn i en egen fil, slik at variablene som ikke overlapper hverandre også kan inkluderes i analysen om ønskelig.

Jeg benyttet SPSS til å gjennomføre bivarierte korrelasjonsanalyser for å identifisere sammenhenger i datamaterialet. Selv om jeg har for lite informanter til å generalisere mine funn, opererer jeg for ordens skyld med et signifikansnivå på 5 % nivå (Ringdal 2007). For å identifisere sammenhenger mellom de ulike variablene valgte jeg å lage krysstabeller med korrelasjonsmål. På den måten kan man måle styrken på forholdet mellom de aktuelle variablene, og slik se hvilke sammenhenger som kan spores. Til å måle korrelasjon har jeg valgt Spearmans rangkorrelasjon, ettersom den passer godt til å måle korrelasjonen mellom to rangvariabler (Ringdal 2007). I tillegg til å presentere funnene i tabeller har jeg valgt å fremstille en av variablene i et stolpediagram.

Intervju

I transkriberingsprosessen hvor tale blir til tekst, er det viktig at man som forsker benytter seg av gode verktøy, for eksempel i form av lydopptak. Ettersom det ikke finnes noen objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form, må man være nøye i transkriberingsprosessen (Tjora 2010). Med tanke på at intervjuene er av relativt kort varighet, valgte jeg å skrive ut detaljerte og komplette intervjuutskrifter. Gjennom å skrive komplette intervjuutskrifter får man med svært mange detaljer som kan bli viktige. Latter, taushet, osv. kan være interessante faktorer for tolkningen av informantens uttalelser (Sollid 2013). Samtidig var verken språkbruk, taushet eller spesielle uttrykk særlig fremtredende hos de fleste elevene. Jeg har valgt å skrive ut intervjuene på bokmål. Ettersom elevene snakket på flere forskjellige dialekter, var dette et naturlig valg, for å sikre deres anonymitet. Jeg noterte meg situasjoner med enkelte dialektord som kan ha en spesiell betydning (Tjora 2010).

Noe av det største tapet av informasjon i transkriberingsprosessen kan være visuelle ledetråder. Dette tapet blir derimot begrenset hvis det er en selv som har gjennomført både intervju og transkribering (Tjora 2010). Når man leser en intervjuutskrift fra et intervju man selv har vært med på, er man øyeblikkelig tilbake i den situasjonen og kan se for seg både kroppsspråk og uttrykk.

Da jeg hadde gjennomført intervjuene og transkribert materialet, sorterte jeg dataene i aktuelle kategorier i samsvar med problemstillingene. Deretter kategoriserte jeg noen overordnede tema, som ligger til grunn for analysen. Med utgangspunkt i positive erfaringer med manuell koding fra tidligere prosjekter, valgte jeg å ikke benytte meg av kvalitative analyseprogram, som for eksempel caqdas eller nVivo. Jeg har istedenfor valgt å kode manuelt gjennom tabellanalyse.

5.5 Datas kvalitet

For å styrke sin studie er det viktig at man som forsker synliggjør prosedyrene og reflekterer rundt gjennomføringen av forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen 2011, Tjora 2010). All forståelse og tolkning tar utgangspunkt i en allerede eksisterende førforståelse, noe som kan påvirke tolkningen av dataene som generes av intervjuene (Dalen 2011). I dette kapittelet kommer jeg derfor til å gå nærmere inn på områder som kan problematiseres. Mye av dette har også blitt gjennomgått i kapitlene ovenfor.

Widerberg (2001) mener at begreper som objektivitet, reliabilitet og validitet ikke passer godt inn i kvalitativ forskning på grunn av at de har utviklet seg innenfor kvantitativ forskning. Hensikten når vi driver med kvalitativ forskning, er ikke at forskeren kan skiftes ut, men heller at den kvalitative forskeren skal være saklig og pålitelig gjennom dokumentasjon og diskusjon av sine valg og tolkninger. Jeg velger å benytte begrepene reliabilitet og validitet, på grunn av at jeg bruker både kvantitativ og kvalitativ metode.

Reliabilitet tar utgangspunkt i om man kan stole på at forskeren har gjort et godt håndverk med undersøkelsen, mens validitet går ut på om man har dekning for sine fortolkninger av funn og resultater (Postholm & Jacobsen 2011). Engasjement og kunnskap om feltet vil i de aller fleste tilfeller være en styrke for forståelsen og analysen av dataene. Det er derimot viktig å balansere dette forholdet. Ettersom undertegnede er utdannet kroppsøvlingslærer og interessert i trening, kan det også være greit å vurdere min egen rolle underveis i intervjuene. Dette for å sikre datas kvalitet. Som forsker er det viktig å holde meningene sine for seg selv, for at ikke disse skal smitte over på informantene. Min situasjon som kroppsøvlingslærer kan på den ene siden være en stor fordel for meg som forsker, for å skape et godt forståelsesgrunnlag. Min fysiske kapital kan også bidra til å forstå elevenes situasjon og eksempler, i tillegg til å styrke muligheten for å komme med oppfølgingsspørsmål. På den andre siden kan mitt personlige engasjement hindre meg i å se situasjonen fra andre perspektiv (Rapley 2004). Underveis i intervjuene forsøkte jeg derfor å være så nøytral som mulig, og heller bygge videre på det informantene allerede hadde uttalt seg om. Jeg gjorde mitt beste for å ikke stille ledende spørsmål. I situasjoner hvor jeg var usikker på hva elevene mente, stilte jeg av og til fortolkende spørsmål. At jeg fikk innspill fra veilederen min i utarbeidingen av intervjuguiden, sikret at spørsmålene ikke var kun av min oppfatning.

Det kan tenkes at min posisjon som student satte meg i en posisjon overfor elevene som gjorde det lett å få kontakt og tillit. Samtidig kan det hende at elevene så på meg som en lærer

i skolesystemet, som kan føre til at de holdt informasjon tilbake. Dette kan dermed både styrke og svekke validiteten. Under hele forskningsprosessen har jeg vært åpen for ny teori, noe som bidrar til å øke oppgavens validitet.

Ifølge Helsedirektoratet (2008b) har intervensjonsstudier med objektive målinger av fysisk aktivitet metodiske begrensninger. Særlig gjelder dette for studier av yngre barn og ungdom. I denne sammenhengen kan man kanskje stille et par validitetsspørsmål rundt T1 og T2. Det kan hende at elevene ikke forstod alle spørsmålene, eller at de ikke krysset av konsekvent på skjemaene.

I analysen er det viktig med et klart skille mellom hva som er informantenes svar, og hva som er min tolkning og analyse av dem. På den måten vil informantene få en stemme i analysen, noe som vil være med på å øke analysens reliabilitet. At jeg brukte båndopptaker og at jeg har transkribert intervjuene detaljert, vil også styrke reliabiliteten, da sjansen for at informantene ble feilsitert er svært lav (Tjora 2010).

Det er også viktig å komme litt inn på begrepsvaliditet. Både i intervjuguiden og på spørreskjemaene var det et mål å benytte begreper som ga mening for informantene. I tillegg er det viktig å gjøre spørsmålene relevante, slik at de kan bidra til å svare på problemstillingene. På spørreskjemaet burde kanskje noen av svarkategoriene vært omformulert. Dette gjelder for eksempel spørsmål 6 i T2 (se vedlegg 2), med spørsmålet; *hva mener du om disse påstandene?* Svaralternativene er rangert fra 1 til 7 hvor 1 er svært dårlig og 7 er svært godt. Disse svaralternativene passer ikke godt overens med spørsmålet. Ettersom den samme feilen er å finne på T1, valgte jeg å ikke gjøre noe med problemet, med tanke på at jeg er ute etter å se forskjeller fra T1 til T2.

Transkriberingsprosessen, der tale blir til tekst, kan også påvirke oppgavens validitet. Dette kan skje på grunn av at det ikke finnes noen objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig form (Tjora 2010). Under transkriberingen ble de ulike dialektene oversatt til bokmål, en prosess der viktige detaljer kan gå tapt. Dette valget ble likevel tatt for å sikre informantene anonymitet. Som nevnt ovenfor, har de situasjonene med spesielle dialektord og forklaringer blitt nedskrevet som tillegginformasjon, noe som etter min mening styrker validiteten.

Ifølge Postholm & Jacobsen (2011) vil en triangulering i et forskningsprosjekt være med på å gjøre arbeidet mer reliabelt. Dette på grunn av at ulike kilder som kan understøtte og bekrefte hverandre vil være med på å styrke kvaliteten og troverdigheten til prosjektet.

5.6 Overførbarhet

Dette er et lite prosjekt om man måler i antall informanter. I denne sammenhengen er det ingen mulighet for en statistisk generalisering (Ringdal 2007). Samtidig har prosjektet en potensiell overføringsverdi til lignende prosjekter eller situasjoner. Gjennom forståelse og tolkning av elevenes uttalelser og erfaringer med intervensjonsprogrammet, innhenter man dyptgående informasjon som kan brukes videre (Tjora 2010). Deres erfaringer som deltakere på prosjektet har derfor en stor verdi i arbeidet med å skape aktivitetsglede blant ungdom på videregående.

6 Effektene av intervensjonsprosjektet

I det følgende vil jeg først se nærmere på mine funn fra datainnsamlingen. Deretter kommer disse til å bli analysert og drøftet opp mot teorien presentert ovenfor. For å kunne svare på problemstillingen, har jeg som nevnt i kapittel 1.3 delt opp analysen i to deler for å gjøre den mest mulig oversiktlig. Dette er fysisk kapital og selvbestemmelse. Identitet kommer til å bli inkludert i begge delene. Selv om det er den kvalitative delen som gir mest forklaring av elevenes atferd og derfor veier tyngst, kommer jeg til å presentere de kvantitative dataene først i hver del. Dette på grunn av at de er ment som en oversikt og en generell tilnærming, mens de kvalitative dataene går i dybden.

For å se sammenhenger mellom variablene, har jeg som nevnt i kapittel 5.4 kjørt korrelasjonsanalyser (Ringdal 2007). I de fleste tabellene har jeg valgt å sammenligne de samme variablene fra T1 og T2, for å kunne se eventuelle endringer. De mest relevante variablene vil bli presentert i tabeller. Annen deskriptiv statistikk vil også bli gjennomgått, i tillegg til at noe vil bli sammenlignet med tidligere studier.

Underveis i teksten kommer jeg til å ta utgangspunkt i et utvalg av sitater som drøftingen baserer seg på, i tillegg til relevante tall fra spørreskjemaene. Jeg kommer til å skille mellom analyse av gruppen som helhet og analyse på individnivå. I analysen har samtlige informanter, som nevnt i kapittel 5.2, fått hvert sitt alias. Tjora (2010) understreker at en god analyse ser på flere sider av samme sak. På bakgrunn av dette vil jeg derfor forsøke å bruke min sosiologiske fantasi (jfr. Mills 1959).

6.1 Elevenes fysiske kapital

I dette kapittelet vil jeg se nærmere på hvordan elevenes aktivitetshabitus har endret seg fra T1 til T2, før jeg går over for å se på om noen av elevene har økt sin fysiske kapital og utviklet sin fysiske identitet. For å måle dette har jeg blant annet sett nærmere på elevenes fysiske selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik 2005, Giddens 1996). Det kan for øvrig være greit å understreke at fysisk kapital i det følgende regnes som kompetanse, jfr. selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci 2000, 2002).

Aktivitetsnivå

Tabell 1: Endring i hvor ofte elevene er fysisk aktive i løpet av en uke

| Endring: T1 til T2 | Antall elever: |
|--------------------|----------------|
| 0 | 6 |
| + 1 | 5 |
| + 2 | 1 |
| + 3 | 1 |

I tabell 1 har jeg laget en oversikt over endring i aktivitetsnivå. 6 av elevene har opprettholdt det samme aktivitetsnivået, altså har halvparten ingen endring. 5 av elevene har økt aktivitetsnivået sitt litt. 1 av disse har gått fra å aldri trene til å trene mindre enn 1 dag i uken. 2 av disse har gått fra å trene mindre enn 1 dag i uken til å trene ca. 1 dag i uken. Den 4. eleven har gått fra å trene ca. 1 dag i uken til å trene 2-3 dager i uken. Den 5. eleven har gått fra å trene 2-3 dager i uken til å trene de fleste dagene i uken. Det er også 2 elever som har økt aktivitetsnivået sitt betraktelig. En av disse har gått fra å aldri trene til å trene ca. 1 dag i uken, mens den andre har gått fra å aldri trene til å trene 2-3 dager i uken. De individuelle effektene kan også sees i stolpediagrammet i figur 1 (se vedlegg 4). Fra T1 til T2 har gjennomsnittet i gruppen gått fra å trene ca. 1 dag i uken til å trene mellom 1 og 2-3 dager i uken, noe som indikerer en jevnt stor økning i aktivitetsnivå. At halvparten av elevene har økt sitt aktivitetsnivå er interessant. Årsaken til disse endringene vil jeg se nærmere på underveis i analysen. Et sitat fra Christina kan være en indikator på hvorfor:

Før var jeg veldig engstelig for å dra på trening fordi jeg ikke likte å bli andpusten. Nå har jeg fått et annet syn på det, jeg skjønner at det er bra og at det blir bedre. Så jeg er veldig glad for at jeg har fått et annet syn på trening, nå synes jeg at det er morsomt å trene. Det gjorde jeg ikke før.

Ifølge Aspvik, Sæther & Ingebrigtsen (2012) ligger andelen av Norges befolkning som aldri eller sjelden trener på litt over 10%. Resultatene viser at elevene tilhørte denne gruppen i T1,

men at noen kanskje har beveget seg ut av denne gruppen til T2. Samtidig er gjennomsnittet i gruppen ved T2 på mellom 1 og 2 dager i uken med trening, noe som ikke er et høyt aktivitetsnivå med utgangspunkt i nasjonale retningslinjer (Regjeringen 2004, Helsedirektoratet 2014). Med tanke på at elevene i denne gruppen i utgangspunktet kan plasseres i gruppen som sjelden trener, er deres økning i aktivitetsnivå likevel interessant, med tanke på at det er denne gruppen som vanskeligst lar seg påvirke og at de vil ha størst helsegevinst. Om denne effekten er kort- eller langsiktig, kan intervjuene gi et svar på.

Det viser seg at mange av elevene har vært med i organisert idrett. Et fåtall holder fortsatt på. 9 av 15 har drevet med håndball, hvor 1 elev fortsatt holder på. 10 av 15 har drevet med fotball. 1 spiller fortsatt. Kun 2 har drevet med, og sluttet på ski. Det samme gjelder for 3 stk. på friidrett og 1 på volleyball. 12 av 15 har drevet med andre idretter. 3 av disse er fortsatt aktive.

Tabell 2: Hvor ofte¹ elevene er aktive i ulike aktivitetsformer (N=13)

| | <u>T1:</u> | | <u>T2:</u> | | Endring: T1-T2 |
|---------------------------|------------|----------|------------|----------|----------------|
| | Gj.sn. | St.avvik | Gj.sn. | St.avvik | |
| Går mer enn 10minutter* | 4,20 | 0,78 | 4,29 | 1,07 | + 0,09 |
| Trener på treningssenter* | 3,00 | 1,31 | 3,29 | 1,44 | + 0,29 |
| Jogger* | 2,53 | 1,36 | 2,57 | 1,09 | + 0,04 |
| Danser/aerobic* | 1,87 | 1,25 | 1,71 | 1,14 | - 0,16 |
| Trener i idrettslag* | 1,13 | 0,64 | 1,07 | 0,27 | - 0,06 |

¹1= aldri, 2= sjelden, 3= ca.1 dag i uken, 4= 2-3 dager i uken, 5= 4-7 dager i uken

*Signifikant sammenheng

Med utgangspunkt i resultatene i tabell 2 finner man den største endringen i hvor ofte elevene trener på treningssenter. En i utgangspunktet høy oppslutning på trening på treningssenter, kan forklares av at elevene hadde blitt introdusert med denne treningsformen i forkant av T1. Det er høyest oppslutning om å gå mer enn 10 minutter, noe gjennomsnittet gjør 2-3 dager i uken. Helsemessig er det bra at mange av elevene går flere dager i uken. Høyere aktivitet med mer krevende former for aktivitet ville trolig gitt enda bedre helsegevinst. Det er meget få som trener i idrettslag, noe som har forsterket seg til T2. I likhet med de to resterende variablene er det ingen store endringer. Aktivitetsformene har for øvrig lav oppslutning.

Resultatene støtter opp om Nasjonalt råd for fysisk aktivitet (2011) sine konklusjoner om egenorganisert aktivitet som den største arenaen for trening. Ettersom dette er den formen

som holder seg mest stabil gjennom livet, er det interessant å se at elevene har økt sitt aktivitetsnivå innenfor denne kategorien, mens trening i idrettslag, som er organisert av andre, har en veldig lav oppslutning og en svak negativ endring.

Hvis man sammenligner disse resultatene med resultatene til Aspvik, Sæther og Ingebrigtsen (2012), er det tydelig at utvalget skiller seg ut på flere måter. For eksempel er det flere i utvalget til Aspvik, Sæther og Ingebrigtsen (2012) som aldri eller sjelden *trener på treningssenter*, sammenlignet med mitt utvalg. Tallene er omtrent like når det gjelder å trene på treningssenter 2-3 dager i uken (14,8% mot 12,5%). I mitt utvalg er det en større andel som trener på treningssenter ca. 1 dag i uken og 4-7 dager i uken. I utvalget til Aspvik, Sæther og Ingebrigtsen (2012) har ungdommene et høyere aktivitetsnivå når det gjelder *trening i idrettslag*. I forhold til variablene *danser* og *jogger* er det mye likt. Selv om de store forskjellene kan forklares av at jeg har et relativt lite utvalg, er det et interessant mønster som kommer frem rundt enkelte av aktivitetene.

Holdning til trening

Som et mål på elevenes aktivitetshabitus er holdningen til trening et viktig element. I tabell 3 har jeg sett nærmere på hva elevene synes om enkelte treningsformer.

Tabell 3: Elevenes trivsel¹ med ulike treningsformer (N=13)

| | <u>T1:</u> | | <u>T2:</u> | | Endring: T1-T2 |
|---------------------|------------|----------|------------|----------|----------------|
| | Gj.sn. | St.avvik | Gj.sn. | St.avvik | |
| Styrketrening* | 4,80 | 2,21 | 5,00 | 1,96 | + 0,20 |
| Å være andpusten | 4,53 | 1,64 | 4,43 | 1,87 | - 0,10 |
| Utholdenhetstrening | 4,00 | 1,81 | 3,64 | 2,10 | - 0,36 |

¹1= svært dårlig, 4= sånn passe, 7= svært godt

*Signifikant sammenheng

Elevene liker styrketrening bedre på T2 enn de gjorde ved T1. På samme måte som resultatet fra tabell 2, kan et høyt gjennomsnitt henge sammen med at elevene har trent mye på 3T som en del av opplegget. Det er interessant å se at variabelen *andpusten* har gått litt ned fra T1 til T2. Noe som kan virke overraskende er at elevenes forhold til utholdenhetstrening også har blitt dårligere. Dermed ender vi opp med en lav trivsel til å være andpusten i en gruppe med mål om å øke sin fysiske aktivitet. I dette tilfellet er det å være andpusten et viktig moment. Noen av elevene har ingen endring på disse variablene, mens andre har et endret syn. Kanskje

kan et stort fokus på styrketrening påvirke synet på utholdenhet negativt. At de 3 variablene totalt sett har en negativ endring understreker dette. I sammenheng med foretrukne treningsformer, kan også elevenes generelle trivsel under trening trekkes inn. Med tanke på at de i utgangspunktet ikke er spesielt interessert i trening, var det et ganske høyt gjennomsnitt ved T1 på 5,2 av totalt 7. Ved T2 hadde derimot dette snittet gått ned til 5. Hvorfor det er en slik utvikling, kan kanskje elevenes svar fra intervjuene hjelpe oss med.

Det er store forskjeller mellom elevene i hvilken fysisk kapital de innehar. På grunn av dette kom de med varierende svar i intervjuene. Christina er bevisst på å trene hele kroppen når hun først trener: *Jeg trener halve økten med kondisjon på tredemølle, med intervall, og så trener jeg litt styrke etterpå så jeg får litt av begge deler. Det er viktig å trene litt styrke i tillegg til kondisjon.* At Christina er bevisst på å dele opp økten for å dekke flere former for fysisk aktivitet, vitner om at hun har opparbeidet seg kunnskap om hvilken fysisk aktivitet hun har behov for. Dette kan bety at hun delvis mestrer den kulturelle koden på treningsfeltet. Ifølge Bourdieu (1990) lærer man mest av å bruke kroppen. Ved å bruke kroppen bygger man opp kunnskap om seg selv, og ikke minst kunnskap om trening. På denne måten bygger elevene opp sin fysiske kapital, noe som er nødvendig dersom de skal opprettholde sin fysiske aktivitet i fremtiden.

Det var flere som ordla seg på samme måte. Henrik: *Har egentlig bare lyst til å klare å være sterk og utholdende, og kunne klare å løpe ganske langt.* Peder: *Jeg har tenkt å trene helkropp, slik at jeg både ser bedre ut og føler meg bedre med meg selv.* Elevenes forklaringer kan bety at de ikke innehar en stor grad av fysisk kapital. Samtidig kan det være deres måte å ordlegge seg på for å oppsummere deres holdninger og målet med å trene. Gunn hadde en litt annerledes oppfatning av treningen, noe som kan bety en høyere grad av fysisk kapital: *Akkurat nå er fokuset på nedre del av kroppen, så jeg trener mest squats og lårtrening. Jeg tar det litt etter hvordan jeg vil at kroppsformen skal være.* Dette sitatet kan være et eksempel på at Gunn innehar en utviklet aktivitetshabitus, gjennom at hun snakker om en langsiktig plan for styrketreningen.

Fysisk kapital kan blant annet sammenlignes med kunnskap om treningsfeltet. Green (2010) og Dowling (2010) understreker at budskapet til kroppsøvingfaget er å øke kunnskapen om fysisk aktivitet. Da er selvdisciplin, kontroll og viljestyrke viktige momenter. Ved å utvikle seg selv gjennom egenorganisert trening får elevene bygget opp sin fysiske kapital.

Fysisk identitet

Når et individ utvikler og bygger opp sin fysiske kapital er i utgangspunktet alle kapitalformene viktig. Mitt utvalg baserer seg på ungdommer som går på videregående skole, og jeg vet lite om deres økonomiske kapital. I skoletiden trener elevene gratis på 3T. Etter skoletid må de betale ekstra for å trene der. Noen av elevene fortalte i intervjuet at de var medlem av et annet treningssenter i tillegg. Jeg vet ikke eksakt hvor mange dette gjelder, og i den sammenhengen kommer ikke dette til å vektlegges i stor grad i det følgende. Det vil derimot være enklere å behandle elevenes bruk av sosial og kulturell kapital for å utvikle sin fysiske kapital. Kroppen som identitetsmarkør vil ha en stor innvirkning på denne prosessen. En høy fysisk oppfatning av seg selv og et bra kroppsbilde vil påvirke utviklingen i positiv forstand. En tilsvarende lav oppfatning og dårlig kroppsbilde vil ha en negativ innvirkning (Enjolras 2002, Ulseth 2002, Moser 2006).

I tabell 4 har jeg sett nærmere på elevenes oppfatning av sin aktivitetshabitus gjennom spesifikke mål på selvoppfatning.

Tabell 4: Elevenes fysiske selvoppfatning¹ (N=13)

| | <u>T1:</u> | | <u>T2:</u> | | Endring: T1-T2 |
|------------------------------|------------|----------|------------|----------|----------------|
| | Gj.sn. | St.avvik | Gj.sn. | St.avvik | |
| Jeg kan løpe fort* | 4,00 | 1,96 | 3,93 | 2,05 | - 0,07 |
| Jeg er i god form* | 3,93 | 1,86 | 3,73 | 1,94 | - 0,20 |
| Jeg er sterk* | 3,86 | 1,92 | 3,87 | 1,41 | + 0,01 |
| Jeg er flinkt til å løpe* | 3,50 | 1,70 | 3,80 | 2,01 | + 0,30 |
| Jeg er flink i idrett* | 3,43 | 1,55 | 3,67 | 1,80 | + 0,24 |
| Jeg er flink i ballidretter* | 3,14 | 1,70 | 3,07 | 1,58 | - 0,07 |
| Jeg kan løpe langt* | 3,00 | 1,62 | 3,20 | 1,97 | + 0,20 |

¹1= svært dårlig, 4= sånn passe, 7= svært godt

*Signifikant sammenheng

Flink til å løpe har størst positiv endring blant variablene, mens å *løpe langt* har tredje mest økning. Å *løpe fort* har høyest oppslutning men ingen endring. Det kommer som en stor overraskelse at elevenes selvopplevde fysiske form har gått ned. Dette står i kontrast til intervjudataene og tabell 1 og 2. En mulig forklaring er at elevene ser på form som et utholdenhetsmål, noe som også hadde gått ned i tabell 3. På variabelen styrke er det ingen endring. Dette er også et overraskende resultat, ettersom elevene i denne studien har fokusert

mye på styrketrening. Flink i idrett har en positiv endring, mens flink i ballidretter ikke har noen endring. Totalt sett er det en liten positiv endring i elevenes fysiske selvoppfatning.

Hva man legger i begrepet fysisk form er opp til hvert enkelt individ. I intervjuene spurte jeg elevene om deres *fysiske form* ut ifra hva de svarte på spørreskjemaet. Her var det store forskjeller fra elev til elev. Noen syntes at de var i god form, andre syntes de var i dårlig form, mens noen syntes at de var i sånn passe form. Sitatene kan være med på synliggjøre deres fysiske selvoppfatning som en del av deres aktivitetshabitus.

Meg: Du sier at du er i relativt dårlig form, hva legger du i det? Ivar: Ja, jeg er jo en gjennomsnittlig ungdom i datagenerasjonen, så jeg bruker mye tid foran PC'en. Jeg går selvsagt turer nå og da, lange turer, men det blir ikke så mye. Jeg har aldri vært noe særlig glad i gym, glad i fysisk aktivitet.

Amanda mente at hun aldri har vært i god fysisk form. Hun forklarer dette med at det har blitt for mye dataspill og at hun har slitt en del med fysiske og psykiske problemer. Flere av de andre elevene ga også uttrykk for at mye av grunnen til det dårlige forholdet til kroppsøving er på grunn av sosial angst i samhandlingen med andre individer. I utviklingen av fysisk kapital er sosial kapital viktig, ettersom individene rundt deg er med på å definere opplevelsen av treningen. Ettersom man kan dele sine erfaringer med andre individer og lære av dem, er sosial kapital viktig for å utvikle sin kunnskap om trening. Har man problemer med å omgås med andre eller har et negativt kroppsbilde, kan det på sikt hemme utviklingen av fysisk kapital, ettersom man ikke får noen å dele erfaringer med. At Ivar og Amanda bruker mye tid på PC, i tillegg til at de snakker om et dårlig forhold til andre elever, kan også bety at deres sosiale kapital ikke er særlig sterk. I kombinasjon med et dårlig kroppslig selvbilde vil det dermed være med på å påvirke deres utvikling av fysisk kapital.

På spørsmålet om hvorfor hun krysset av for dårlig form på spørreskjemaet, svarte Johanne konkret: *Jeg er veldig lat. Jeg blir andpusten av å gå opp en trapp.* Hun var tydelig bevisst på at hun var i dårlig form, men hun ga uttrykk for at det ikke brydde henne så mye: *Problemet mitt er at jeg er veldig lat. Jeg har lyst til å trene og være flink og sånn, men nei, legger meg heller og ser på tv. [...] men det er min egen feil.* Hun ga videre inntrykk for at hun liker å jogge og å danse, men at hun rett og slett hater det å løpe etter en ball eller å trene på en maskin på 3T. Også Ivar var åpen på at han ikke var i noe særlig form. Han sa at det ikke er noe som motiverer han utenfra og at han ikke liker tung trening. Det refleksive selvet vil i dette tilfellet ha en negativ innvirkning på Ivar og Amandas fysiske selvoppfatning, i form av

at *meget* får negative assosiasjoner til å trene sammen med andre. Dette kan være like gjeldende for om man føler mangel av muskler som at man er for kraftig. På sikt kan det påvirke elevenes aktivitetshabitus gjennom at det blir vanskeligere å motivere seg for å være fysisk aktiv på et senere tidspunkt.

Mange av elevene hadde en oppfatning av seg selv som i grei form. Dina: *Jeg er frisk i hodet, i kroppen. Jeg er ikke så mye syk, så jeg ser for meg at jeg er i grei form.* Live: *Jeg har vært ganske sløv i høst. Jeg har ikke vært så mye å trent. Jeg var skikkelig flink i fjor, men så ble det sommerferie, og så skled det litt ut. Har ikke kommet meg tilbake til der jeg var enda.*

Elevenes sitater kan være et uttrykk for at de mangler den nødvendige kapitalen for å holde seg fysisk aktiv jevnlig. De snakker om at de er flink i perioder, men at det noen ganger er vanskelig å motivere seg for å trene. Dette kan bety at de fortsatt mangler litt fysisk kapital til å forstå meningen med trening, eller at de ikke har nok sosial kapital for å bli med andre på trening. Meg: *Du sier at du er i sånn passe form?* Nathalie: *Jeg er egentlig en ganske lat person. Jeg er flink til å trene når jeg først kommer i gang, men ramler jeg av i noen dager er det vanskelig å komme seg tilbake på trening igjen. Jeg har noen perioder hvor jeg trener mye og perioder hvor jeg ikke trener så mye.* Det er interessant å merke seg at elevene sier de i utgangspunktet liker å trene, men at de mangler motivasjonen for å holde på jevnlig. Å kunne fastslå den eksakte årsaken til mangelen på motivasjon er vanskelig. Man kan likevel anta at deres refleksivitet har skapt en negativ holdning til å være fysisk aktiv. Det kan også være et negativt kroppsbilde som ligger bak, uten at de uttaler seg eksplisitt om dette. I så fall vil signifikante andre ha en innvirkning på det refleksive selvet.

Noen av elevene krysset av for å være i god form. På spørsmål om hvorfor fikk jeg litt forskjellige svar. Oskar mente at han alltid har vært fysisk aktiv, så han føler seg i grei form. Frida hadde den samme oppfatningen: *Trener ofte og prøver å spise sunt. Føler meg i god form. Føler at jeg har blitt sterkere etter at jeg begynte å trene.* Kristoffer hadde et litt annerledes svar: *Jeg føler at jeg er i god form fordi jeg har holdt på med styrketrening sammenhengene aktivt i to år. God form, det kommer an på hva du driver med, hva man legger i det selv.* Mange av elevene er altså av oppfatning av å være i grei form. Gunn mente at hun var i god form på grunn av at hun har prøvd så mange forskjellige idretter de siste årene. Positive erfaringer og oppfatningen av å være i god form kan være med på å styrke deres kroppslige kapital. Erfaringer med å være i dårlig form kan tilsvarende være med på å svekke den. Et individs kroppslige kapital kan med utgangspunkt i Wacquant (2003) sees på som en plattform av fysiske egenskaper. Den inneholder en elevs forskjellige fysiske

egenskaper og vil ha en innvirkning på selvbildet gjennom *meget* sin refleksivitet. I denne sammenhengen kan det å gå ned i vekt eller å ha synlige muskler være viktig. Fysisk kapital har en høy symbolsk verdi, slik at muskler kan være et synlig eksempel overfor andre at man innehar fysisk kapital. Dette vil jeg nå gå nærmere inn på.

På intervjuene spurte jeg elevene om hvorfor de krysset av som de gjorde på variabelen *sterk*. Jeg fikk litt forskjellige svar. De mest interessante utsagnene vil nå bli trukket frem.

Kristoffer oppfattet seg selv om sterkere enn en gjennomsnittlig person som ikke trener. Han sammenligner seg med de han har rundt seg, og tar utgangspunkt i det for å svare på spørsmålet. Live har også en reflektert holdning til spørsmålet: *Jeg trente ganske mye styrke, var ganske sterk. Jeg klarte å løfte ganske mye, men nå tror jeg ikke at jeg klarer å løfte halvparten engang.* Live er en av de som har trent litt tidligere. At hun er bevisst på at hun har vært sterkere tidligere, kan bety at hun ønsker å komme seg tilbake dit etter hvert, eller at hun vet at det er mulig å bli like sterk igjen. Et såpass avslappet forhold til dette kan også bety at hun har et bra kroppslig selvbilde, selv om den fysiske selvoppfatningen er lavere enn den har vært.

Det er tydelig at mange av elevene er klar over deres egen styrke, evt. deres mangel av det. Nathalie: *Jeg trener ikke så veldig mye styrke i armer og ben egentlig, så jeg vil ikke si at jeg er skikkelig sterk.* Dina: *Jeg føler meg sterk for min egen del, ut ifra hva jeg var før jeg begynte å trene. Jeg begynte kjempelavt, og nå er jeg sterkere enn jeg noen gang har vært. Jeg synes at jeg er sterk.* Frida hadde den samme oppfatningen: *Føler at jeg har blitt sterkere etter at jeg begynte å trene.* At elevene oppfatter seg selv som sterkere, kan være med på å styrke deres fysiske kapital, selv om de ikke har blitt noe sterkere i fysisk forstand. Christina: *Jeg er ganske sterk i armene. Det merker jeg på trening også. Jeg tar mer enn vennene mine som faktisk har trent en stund, så føler at jeg er ganske sterk.* Sitatet fra Christina viser hvordan styrke som symbolsk kapital kan være med på å gi anerkjennelse i feltet. Dette kommer også frem fra Dina: *Jeg foretrekker styrke, fordi jeg ser musklene og kjenner fremgang for hver gang. På 3T så ser jeg at armene mine får muskler, jeg ser det i speilet. Jeg ser at magen min blir mindre, da frister det å gjøre mer.* Gjennom å objektivere seg selv og sammenligne seg med signifikante andre, vil hver enkelt se sin grad av fysiske kapital, eventuelt sin mangel av det. På denne måten utvikler de sin kroppslige kapital og får en bedre selvoppfatning.

Når det blir snakk om styrke, relaterer de fleste elevene dette til musklene sine, evt. deres mangel av dem, og at det er viktig å være tynn. Kroppen fungerer som et symbol for hvem man er, og er derfor en godt synlig identitetsmarkør. Som vi kunne se fra ungdomsundersøkelsen i Trondheim, er Trondheimsungdommen mindre fornøyd med utseendet enn landsgjennomsnittet. Å ha store biceps og six-pack blir av mange oppfattet som ideelt. En eventuell mangel av denne kapitalverdien vil dermed ha en innvirkning på elevenes muligheter for å utvikle fysisk kapital. Å ha muskler eller å være tynn kan på enkelte felt symbolisere intelligens, ansvar og suksess. Hvis man ikke trener kan det derimot signalisere at man er lat og uansvarlig. Den naturlige kroppen har på den måten forsvunnet litt, gjennom at kroppen som identitetsmarkør påvirker ens kroppslige kapital. Dette gir igjen anerkjennelse fra andre i form av symbolsk kapital. Hvis kroppen skal bli en del av ens fysiske kapital, forutsetter det imidlertid at den har en kapitalform som lar seg omsette til sosiale fordeler, for eksempel at man utvikler sosial kapital i form av treningspartnere. Oppfatningen av å ha blitt sterkere kan føre til at man får lyst til å trene mer, som igjen fører til at andre ser at man trener.

Ivar forteller at han tidligere var redd for kommentarer på at han ikke hadde muskler. At han sier *tidligere*, kan være et resultat av at han har fått en bedre selvoppfatning. Hans kroppslige selvbilde kan fortsatt være lavt, ettersom han krysset av på skjemaet for at han ikke er sterk. Jeg spurte han om hvorfor: *Ja, fiskeboller. Fokuserer mest på utholdenhet [...] Jeg skal forsøke å bli flinkere på å trene styrke etter hvert.* Elida hadde derimot et annet problem. Hun føler seg sterk: *Jeg er sterk. Jeg tror jeg har arvet musklene til pappa, så jeg bygger lett muskler. Men jeg sliter litt med å trene av meg vekt og sånn, ettersom jeg er litt kraftig.* Det er tydelig at fokuset på kropp står sterkt hos både Ivar og Elida. De har to forskjellige problemer som påvirker deres aktivitetshabitus. Begge ønsker bevisst å gjøre noe med deres ulike former for fysisk kapital, ettersom det påvirker deres kroppslige selvbilde og hvordan de tror at andre oppfatter dem.

Mange er av en oppfatning av at kroppen fungerer som et symbol for hvem man er, og hvilke holdninger man har til fysisk aktivitet. Ettersom det kan være vanskelig å klassifisere fysisk kapital, vil ofte kroppen fungere som et mål på individers grad av kapital. Med utgangspunkt i Bourdieu (1995) kan man si at kroppen distingverer individer og synliggjør hver enkelts grad av fysiske kapital. Hver enkelt sin selvoppfatning vil ha en stor innvirkning på denne prosessen, ettersom positive erfaringer skaper et bedre selvbilde, som igjen skaper positive

refleksjoner. Skal man lykkes med å endre sin aktivitetshabitus, krever det ifølge selvbestemmelsesteorien at man forbedrer sin kompetanse, for å så ta den i bruk.

Kristoffer: Er ikke sikkert at det fungerer for alle. Er ikke alle som klarer å holde seg like dedikert til trening. Du må ville trene og være aktiv hvis du skal holde på med dette programmet. Hvis du ikke er engasjert så får du ikke noe utbytte. Meg: Hvorfor ikke det? Kristoffer: Hvis du skal få progresjon når du trener så må du trene regelmessig og vite hva du gjør. Hvis du ikke vet det er det nesten ikke noen vits.

I denne sammenhengen kan man kanskje si at man er avhengig av en form for fysisk kapital for at opplegget skal fungere opp mot sin hensikt. Det er for øvrig tydelig at en positiv selvpoppfatning er avgjørende for å utvikle kapital. De fleste av elevene virker å være av den oppfatning at de har økt sin fysiske kapital, mens noen er litt mer usikker.

6.2 Selvbestemmelse

Innenfor selvbestemmelsesteorien er tilhørighet til andre og autonomi to viktige elementer. Tilhørighet til andre tar utgangspunkt i den sosiale interaksjonen med andre individer, for eksempel i form av signifikante andre. Utviklingen av det refleksive selvet tar også utgangspunkt individets subjektive bevisstgjøring av seg selv. Ulike institusjoner vil påvirke individers refleksivitet på forskjellig vis, og på den måten utfordre deres identitetsutvikling (Mead 2005, Giddens 1996). Autonomi handler om individets behov for å ta egne valg og eget initiativ i det man holder på med (Ryan & Deci 2000, 2002, Ryan m.fl. 2009). Dette henger også sammen med Bauman (2001) sin aktualisering av det moderne samfunnets økte grad av individualisering. Det tredje elementet, kompetanse, ble behandlet i forrige kapittel.

I dette kapitlet vil jeg se nærmere på hvordan selvbestemmelse i kroppsøvingen påvirker faktorene nevnt ovenfor. I det følgende kommer jeg derfor til å se nærmere på hvordan selvbestemmelse har endret elevenes forhold til kroppsøvingfaget og generell fysisk aktivitet. For å belyse dette vil jeg trekke frem deres erfaringer med prosjektet, før jeg ser om de har endret sitt forhold til fysisk aktivitet. Betydningen av trivsel, tilhørighet til andre og ringvirkninger til skolen vil også bli trukket frem.

Betydningen av prosjektet

Å styre treningen selv er i utgangspunktet populært. Likevel er det en ganske stor nedgang fra T1 til T2, noe som er meget interessant i en studie av et opplegg med utgangspunkt i selvbestemmelse. På en skala fra 1-7 var gjennomsnittet ved T1 i forhold til *å styre treningen selv* var på 6, mens det ved T2 var på 5,43. Etersom elevene styrer øktene selv, burde denne variabelen ha hatt en positiv endring. En mulig forklaring kan være at prosjektet har fått innvirkning på andre variabler, noe jeg nå kommer nærmere inn på.

Tabell 5: Elevenes enighet¹ i utvalgte påstander (N=12)

| | <u>T1:</u> | | <u>T2:</u> | | Endring: T1-T2 |
|---------------------------------------|------------|----------|------------|----------|----------------|
| | Gj.sn. | St.avvik | Gj.sn. | St.avvik | |
| Lærer bør være støttende | 6,13 | 1,19 | 6,69 | 0,48 | + 0,56 |
| Lærer bør lytte til elevene | 6,13 | 1,19 | 6,38 | 1,04 | + 0,25 |
| Lærer bør stille krav til elevene | 5,47 | 1,36 | 5,85 | 0,90 | + 0,38 |
| Elevene bør få påvirke undervisningen | 5,13 | 1,19 | 5,54 | 1,13 | + 0,41 |
| Elevene har ansvar for egen læring* | 4,87 | 1,25 | 5,77 | 1,42 | + 0,90 |
| Elevene påvirker lærerne | 4,74 | 1,49 | 5,77 | 1,17 | + 1,03 |

¹1= svært dårlig, 4= sånn passe, 7= svært godt

*Signifikant sammenheng

Resultatene fra tabell 5 viser at selvbestemmelse har gitt elevene positive erfaringer og en tro på at de kan være med på å *påvirke lærerne*. Elevene har i tillegg blitt bevisst over *ansvar for egen læring* og eget ansvar for å holde seg fysisk aktiv, noe som henger klart sammen med selvbestemmelsesteorien og autonomi til individet. I tillegg kan man se at det er et høyt gjennomsnitt på *i hvilken grad læreren bør være støttende* og *at læreren bør lytte til elevene*. At det er en positiv endring i *at læreren bør være støttende* henger sammen med både kompetanse og tilhørighet til andre. Det er også en positiv endring i om *elevene bør få påvirke undervisningen* og *at læreren bør stille krav til elevene*. Det er tydelig at prosjektet har styrket elevenes tro på å bli hørt og få være med på å bestemme over egen læring. At de føler seg mer sett kan være med på å styrke deres indre motivasjon for å være i fysisk aktivitet, som igjen vil skape positive erfaringer rundt kroppsøvingstimene. Disse funnene styrker dermed selvbestemmelsens plass i en skolekontekst.

Erfaringer med treningsopplegget

I ungdomsundersøkelsen i Trondheim (Wendelborg m.fl. 2012) kunne vi se at elevene skårer lavt på medbestemmelse. Tilpasset opplæring handler om at alle elevene skal få tilpasset opplæringen til sitt nivå og sine forutsetninger. Et av målene med faget er å ruste elevene til å takle livets utfordringer. Det innebærer å takle både stillesittende jobber og fysisk krevende jobber. Ettersom tilpasset opplæring kan skape en indre motivasjon for å holde seg i aktivitet, henger det nært sammen med medbestemmelse. Selv om ikke alle elevene følte at de hadde vært kjempeflinke til å følge opplegget, var de utelukkende positive til organiseringsformen. Dette er ganske interessant, ettersom det var en relativt stor nedgang i hvor godt elevene liker å styre treningen selv.

*Amanda: Jeg synes det er veldig flott at man får en mulighet til å gjøre noe annet enn tradisjonell gym. Dina: Jeg synes det er kjempebra. For da får jeg velge. Foretrekker jeg styrke så kan jeg ta styrke. Foretrekker jeg kondisjon, så kan jeg enten trene kondisjon der eller være med i gymmen sammen med resten. Gunn: Jeg føler meg mer komfortabel, og så føler jeg at jeg får gjøre det jeg vil. Rett og slett holde på med det jeg liker. Å få muligheten til å velge selv var en gjenganger blant elevene. Live: Jeg synes egentlig at vanlige gymtimer er ganske kjedelig. Jeg foretrekker å trene på 3T der jeg kan gjøre det jeg liker å gjøre. Tredemøller, styrketrening og sånn. Synes det er litt kjedelig med ballspill og sånn som gymlæreren sier at vi skal gjøre. Kristoffer hadde et lignende svar: Det fungerer bedre for meg å kunne dra på 3T og trene skikkelig der, enn å gjøre noe som jeg egentlig ikke synes er noe særlig i gymsalen, noe som ikke gir nå særlig trening for meg. Elevene uttrykker altså negative assosiasjoner med tradisjonell kroppsøving. Med tanke på *Positive Movement Experiences* (Agans & Säfvenbom m.fl. 2013) fører dette til at elevene får mindre lyst til å være i aktivitet. Opplegget med å bestemme litt selv kan være med på å snu dette. At elevene får være med på å sette sine egne mål vil skape positive refleksjoner, som igjen vil påvirke motivasjonen deres for å fortsette med fysisk aktivitet. Dette kan igjen føre til at elevene får en positiv oppfatning av seg selv i utviklingen av sin fysiske identitet. Som Næss m.fl. (2013) understreker, er det elevene selv som er nødt til å forstå hvordan fysisk aktivitet er bra for dem. Kun på denne måten vil aktivitetsgledden bli langvarig. Hver enkelt av oss har vi forskjellige behov og ulike intensjoner med treningen. Derfor er autonomi et svært viktig element for å få en positiv holdning. Hvis man oppfatter seg som kompetent, vil også ens indre motivasjon øke, som igjen fører til at man utvikler et positivt syn på å være i aktivitet.*

Nathalie uttalte seg direkte om tilpasset opplæring: *Jeg føler at det er mye mer motiverende for en som ikke er så glad i gym, og som ikke synes at det er så morsomt å danse eller spille basket og sånn. Det er ikke alle som er like god i alt dette, og da synes de ikke at det er like moro å være med. Det å få tilbud om å trene i sitt tempo og på sitt nivå er et kjempe tilbud. Jeg begynner å bli gammel nok til å gjøre ting på egen hånd.* Jeg fulgte opp med å spørre henne om hvorfor hun ikke liker vanlig kroppsøving: *Hovedårsaken er at det er et ork å være med på noe som jeg ikke er motivert for å holde på med.* Dette illustrerer mye av elevenes situasjon, ettersom mange i utgangspunktet har lyst til å være med i timene. Problemet er de ikke får lov til å bestemme selv. Dette kom også frem fra Johanne: *Jeg synes det er mye bedre å trene sånn enn å ha felles gym, så jeg ble veldig glad for å få dette tilbudet.* Samtidig kan man lure på hvorfor det er blitt så mye bedre. Jeg spurte Johanne om dette og fikk følgende konkrete svar: *Jeg styrer på en måte treningen selv.* Gunn hadde en lignende mening: *Jeg vet ikke, det er bare fordi det er sånn jeg trives og liker å trene.* Ivar syntes at opplegget er kjempebra, men at han ikke tror det er lurt å slippe løs en hel klasse på noe lignende, ettersom ikke alle sliter med det samme problemet. Her kommer vi inn på en viktig del av kroppsøvingsfagets fremtid, nemlig å finne et skille for hvem som trenger individuell opplæring. I lys av selvbestemmelsesteorien trenger alle en autonomorientert undervisning, og dermed kan man lure på hvordan dette kan gjennomføres i praksis. Man må skille mellom individer som er autonomorienterte, og individer som er kontrollerte, og hvordan dette fungerer i en tradisjonell kroppsøvingssituasjon. For å utvikle autonomi og skape indre motivasjon er det viktig at elevene selv føler at de er med på å bestemme hva de skal gjøre. De må føle selv at det er bra for dem og at de gjør noe fornuftig. På en måte kan man snakke om en selv pålagt regulert motivasjon, hvor man har et mål om å oppnå noe, kanskje for en større sosial aksept eller rett og slett føle at man har kompetanse innenfor treningsfeltet. Positive erfaringer med treningen er viktig for å endre holdninger, noe også Agans & Säfvenbom m.fl. (2013) og Næss m.fl. (2013) viser til.

Endret forhold til trening

Alle elevene i denne studien går på en yrkesfaglig studieretning. Det innebærer at mange av dem vil møte fysisk krevende jobber. Aspvik, Sæther & Ingebrigtsen (2012) har funnet ut at 94% av ungdommene er enige i at fysisk aktivitet er viktig for helsen deres som voksen. I likhet med deres studie var det i mitt utvalg jentene som trakk frem dette, i tillegg til å etterlyse en større tilpasning opp mot det kommende yrkeslivet. En tilpasning i forhold til akkurat dette ble trukket frem av Nathalie: *Jeg er ikke så glad i den gymmen vi har hatt i alle*

år, alt fra basket til badminton. Jeg kunne tenkt meg å hatt gym som hadde vært litt mer rettet mot linjen vi går, altså helse- og sosialfag. Ettersom vi skal ut å jobbe sier de at vi må trene ryggene våre, hvis ikke går det galt. Da synes jeg at vi burde fått det inn i skolen også.

Nathalies motivasjon og ønske om å trene ligger dermed knyttet til fremtiden hennes i arbeidslivet. At hun har et mål med treningen, vil også være med på å styrke hennes autonomi, som igjen vil skape et økt ønske eller krav om å styre treningen selv. På den måten utvikler Nathalie en indre motivasjon for å være i aktivitet.

De fleste av elevene mente at prosjektet var bra for dem. Jeg fulgte opp dette med å spørre hvorfor. Amanda: *Jeg føler at jeg har fått mer lyst til å delta pga. valgmuligheten. Tidligere har jeg bare sittet og sett på.* Frida: *Ja, før så syntes jeg bare at trening var bortkastet, men nå trener jeg ofte. Synes at det er morsomt. Jeg var ikke med i gym før. Nå er jeg med i hver time.* Henrik trakk fram at han hadde fått en ny erfaring av å bruke kroppen: *Før så ville jeg sagt at trening var å stå opp og løfte sekken og gå til skolen, det tok jeg som nok trening for en dag.* Med tanke på den begrensede endringen i svarene ved T2 kan man nesten tro at elevene gir et idyllisk bilde av virkeligheten. Samtidig har halvparten av elevene, som vi kunne se i tabell 1, økt aktivitetsnivået sitt, noe som kan bety at de likevel har fått et endret forhold til trening. Det kan i alle fall virke sånn på uttalelsene deres. Flere av jentene trakk spesielt frem en bedring i helsen, blant annet Dina: *Jeg har ikke vært så frisk som jeg er nå på kjempelenge. Jeg skulker ikke på skolen lengre, jeg er i timene [...] Den gymmen har gjort veldig mye. Jeg har vært i hver eneste gymtime siden november tror jeg. Jeg har prestert mer i gymmen og på fritiden etter jul, som igjen har gått utover humøret og så prøver jeg å spise annerledes. Alt har egentlig bare blitt bedre.* At jentene har fått positive erfaringer rundt andre aspekter av livet, kan være med på å øke deres indre lyst til å fortsette med å være i aktivitet.

Både Kristoffer og Live føler at de har fått et litt endret forhold til kroppsøving, men ikke at de har fått en endring til fysisk aktivitet generelt. Jeg spurte dem om hvorfor. Kristoffer: *Jeg er vant med at kroppsøving er å løpe rundt i en gymsal og gjøre forskjellige aktiviteter. Sånn som jeg trener nå, så får jeg gjøre det jeg selv vil holde på med, styre min egen gym som det passer for meg. Det har endret litt hvordan jeg ser på gym, at jeg kan styre det selv. Jeg får mye mer lyst til å møte opp når jeg holder på opplegget her, enn hvis det hadde vært vanlig gym. Har mye mindre fravær enn tidligere.* Kristoffer trener litt, men vil i utgangspunkt ikke være med i kroppsøvingen. At han trekker frem selvbestemmelsen som en årsak til at han får lyst til å møte opp i faget, er interessant ettersom han i utgangspunktet er positiv til trening.

Live hadde et litt annerledes forhold til trening i forkant av prosjektet: *Jeg trente aldri. Jeg hatet nesten å trene, og jeg strøk det første halvåret på VG1. Da fikk jeg tilbudet om å være med, tenkte jeg 'huff, må jeg', men det ble veldig morsomt. Istedenfor å grue meg til gymtimene så gledet jeg meg. Når jeg begynte å trene så fikk jeg mer overskudd og kom meg opp om morgenen. Det gjorde egentlig ganske mye for alt på skolen. Jeg fulgte opp denne uttalelsen med å spørre hvorfor. Hun svarte følgende: *Jeg liker å ha ansvar for meg selv, istedenfor at noen sier hva jeg må gjøre hele tiden. Da blir det mer morsomt, og det skaper mer lyst.* På spørsmål om hva som eventuelt ville fått henne til å møte opp i vanlig gym, svarte hun kontant; *at jeg får velge selv.* At alle elevene trekker frem muligheten til å tenke og velge selv henger nært sammen med selvbestemmelsesteorien og autonomi (Ryan & Deci 2000, 2002). I tillegg må man kanskje skille mellom ulike grader av selvbestemmelse. Altså at enkelte kanskje ønsker en lav grad av selvbestemmelse, mens andre ønsker en høy grad av selvbestemmelse.*

Tilhørighet til andre

Mange av elevene har endret sitt syn på hvor godt de liker å trene alene eller sammen med andre fra T1 til T2.

Tabell 6: Elevenes trivsel¹ med ulike treningsforhold (N=13)

| | T1: | | T2: | | Endring: T1-T2 |
|------------------------|------------|----------|------------|----------|----------------|
| | Gj.sn. | St.avvik | Gj.sn. | St.avvik | |
| Trene alene | 5,20 | 1,47 | 4,57 | 1,90 | - 0,63 |
| Trene sammen med andre | 2,80 | 1,90 | 5,07 | 1,82 | + 2,27 |

¹1= svært dårlig, 4= sånn passe, 7= svært godt

*Signifikant sammenheng

I tabell 6 kan man se at det er en nedgang i hvor godt elevene liker å trene alene. Å trene sammen med andre har derimot en kraftig økning. Dette er et interessant resultat i lys av selvbestemmelsesteoriens fokus på tilhørighet til andre. På begge variablene er det en stor spredning i utvalget, noe intervjudataene etterpå kommer til å underbygge.

Det er store individuelle forskjeller i hva elevene foretrekker. I tråd med selvbestemmelsesteorien er å trene alene like viktig som å trene sammen med andre, noe også elevene gir uttrykk for. Henrik liker som regel å trene alene så han kan konsentrere seg om det han holder på med. Samtidig synes han at det blir kjedelig etter hvert, slik at han liker å

kombinere. Oskar: *Det er ikke særlig mange av mine kompiser som gidder å trene, men det føles som om når man trener sammen med noen, så holder man ut lengre.* Han gir videre uttrykk for at han også liker å trene sammen med kompiser. Gunn synes det er positivt å trene sammen med andre, men at hun foretrekker å trene alene: *Hvis jeg trener mye sammen med andre så snakker vi mye sammen og blir mer konsentrert om hverandre enn trening, men det kommer an på hvem man trener sammen med.* Her vil signifikante andre i forhold til generell identitetsutvikling skinne gjennom som viktigere for Gunn enn å utvikle sin kroppslige selvidentitet i forhold til trening. At flere av elevene synes det er best å kombinere, er Nathalie et godt eksempel på: *Jeg vet ikke hvorfor det er sånn. Jeg liker bare ikke at folk ser på meg når jeg trener, tror kanskje at det er derfor. Samtidig så er jeg glad i å trene sammen med andre, pga. at jeg føler at jeg får presset meg selv bedre. Når jeg trener alene, så tenker jeg at det ikke er noen som ser om jeg tar det helt ut nå. Det kommer an på hvem jeg trener sammen med.* I hennes tilfelle vil derfor fokuset på kropp påvirke selvoppfatningen hennes, samtidig som at tilhørigheten hennes til andre får henne til å presse seg selv mer.

En del av elevene foretrakk kun å trene alene. Ivar: *Jeg liker å bare putte inn øretelefonene og være i min egen verden når jeg er i fysisk aktivitet. Jeg føler det som et kroppslig press, men også prestasjonspress, når jeg trener. Det er ekkelt.* Dette kan være et eksempel på skamfølelsen rundt fysisk aktivitet (jfr. Giddens 1996), kombinert med mangelen av, eventuelt frykten for signifikante andre rundt seg. Dina er av den samme oppfatningen: *Styrketrening liker jeg å trene alene fordi jeg da har kontroll på alt. Da slipper jeg å vente på at de skal fullføre, eller at jeg ser at de er sterkere enn meg. Da er det ikke noe morsomt lengre.* Individuer blir i stadig større grad overlatt til seg selv og sine refleksive identiteter. Selv om dette gjenspeiler samfunnets generelle utvikling, kan man spørre seg selv om hvor stor grad av selvbestemmelse som er fornuftig. Som Bauman (2001) sier, så er ikke individene utstyrt med den nødvendige kunnskapen til å utnytte friheten som følge av individualiseringen. At man eventuelt ikke lykkes i å være fysisk aktiv, kan være med på å skape angst, som igjen fører til en økt risiko for videre fysisk inaktivitet. Det vil i så fall føre til at treningen virker mot sin hensikt. I den sammenhengen er det kanskje viktig å ikke overvurdere individets refleksive egenskaper.

Ifølge Ryan & Deci (2000, 2002) vil opplevelsen av tilhørighet føre til overskudd og velvære under aktivitet. Tilhørigheten kommer til syne gjennom blant annet tillit og gjensidig respekt, for eksempel når man trener sammen med andre. Amanda: *Jeg vil gjerne ha noen der som kan hjelpe meg, eller som ser om jeg gjør det rett eller ikke.* Å ha noen rundt seg med erfaring er

også viktig for Peder, som vil lære av noen med mye erfaring. Han synes også at det er mer motiverende når man har noen å prate sammen med og som kan presse deg. Dette trekker også Christina frem: *Jeg trives veldig godt med å trene sammen med andre, pga. at de kan pushe meg mer enn jeg klarer selv. På den måten får jeg mer ut av treningen.* Live synes det er mye morsommere og motiverende å trene sammen med venner: *Du får mer lyst til å stå på, og kanskje vise fram hva du er flink til.* Live: *Det er godt å ha en som kan mye om trening som kan si hva som er rett og galt og hvordan man skal få resultater. En som kan veilede litt.*

Betydningen av å bli hørt

Jeg startet alle intervjuene med å få elevene til å reflektere rundt hva de syntes om å fylle ut spørreskjemaene. I svarene kom det frem ulike synspunkter. Henrik trakk frem en nylig kroppsøvingstime hvor han følte at han hadde brukt hele kroppen for første gang på lenge, og at han følte han hadde gjort en bra innsats. Positive erfaringer som denne timen vil være med på gi et godt utgangspunkt for å lære å like å være i aktivitet (jfr. Næss m.fl. 2013). Dina syntes ikke det var noe morsomt å fylle ut det første spørreskjemaet. Ved T2 hadde hun en annen oppfatning. Dina: *Nå er det egentlig veldig greit, med tanke på at jeg har kommet i bedre form og sånn. Da er det mye morsommere. Merker stor forskjell etter hver trening.* Flere av elevene trakk også frem at man sier sannheten på et skjema. Ivar: *Det får meg til å tenke på hva jeg egentlig synes om de forskjellige tingene. [...] Man blir ærlig på et skjema.* Nathalie syntes det var interessant å tenke over hvor ofte man gjør de forskjellige tingene, og hva man egentlig synes om det. Ærligheten kom også frem fra Live: *Jeg skulle vel kanskje vært flinkere til å trene, så jeg kunne krysset høyere på noen punkter.* Oskar likte godt å fylle ut spørreskjemaet: *Jeg føler at det er en måte å bli hørt på. Får ikke akkurat den sjansen så veldig ofte.* Følelsen av å bli hørt kan være et tegn på tidligere mangel av selvbestemmelse.

Det var tydelig at det å bli hørt i en anonym setting betød mye for enkelte av elevene. Noen åpnet seg fullstendig og fortalte ærlig om deres situasjon i forhold til trening, blant annet Christina:

Jeg er overvektig, det kan jeg ikke legge skjul på, og så har jeg en del psykiske plager i tillegg, så innimellom er det litt vanskelig for meg. Jeg trener alene på impulse [...] i tillegg til at jeg trener på skolen. Jeg er i ganske dårlig form. Det er ikke noe lenge siden jeg begynte å trene [...] så formen er veldig dårlig på grunn av det.

I Christinas tilfellet kan skamfølelsen være en del av de psykiske sperrene som hindrer henne fra trene. Selv om Christina sier at hun trener en del alene, trives hun godt med å trene

sammen med andre. Dette kan være med på å snu forholdet hennes til trening. Dette kommer jeg tilbake til lengre ned.

Fokus på kropp

Som man kan se av sitatet fra Christina ovenfor, vil bevisstheten av å være overvektig påvirke forholdet til kroppsøving. I kroppsøvingfaget vil kroppen alltid være sentral, både i form av stolthet og skam. Dette kom også frem fra enkelte av elevene når det ble spurt om hvorfor de ikke ville være med i vanlig kroppsøving. Dina: *Av og til så stopper det opp. Hodet mitt sier at du ikke vil være med på dette, du klarer ikke dette. [...] Nå er jeg bare vant med 3T og foretrekker det.* Meg: *Du sier at hodet stopper opp, er det på grunn av selve opplegget i timene eller er det de andre elevene?* Dina: *Det er de andre elevene, eller mennesker generelt. Siden jeg sliter litt med sosial angst, så blir det ikke noe bedre [...] Noen er tynn og fin og får til alt, og så kommer jeg som ikke får til noe som helst i forhold til dem. Da er det ikke like kult lengre.* De aller fleste elevene reflekterer mye rundt at de enten er for tynne eller at de er litt overvektige. I denne sammenhengen er det tydelig at signifikante andre er viktige for majoriteten av elevene, noe et sitat fra Peder understreker: *Hvis de ser på meg som en som f.eks. trener mye, så ser de på meg som en sterk person.* For å endre sitt forhold til fysisk aktivitet er det helt essensielt at elevene får positive assosiasjoner i sin kroppslige selvrefleksivitet. Da er det viktig at man ikke fokuserer på hvilke mangler man har, men at man heller tenker på den langsiktige utviklingen, noe Gimlin (2002, i Stewart m.fl. 2012: 544) understreker: *The gym becomes a leisure space where people work on their physical selves with a view to constructing an identity that 'does not rely on a flawed body'.* Læreplanen i kroppsøving tar utgangspunkt i at man skal lære med kroppen, og at det skal skape grunnlag for en mestringsglede i utviklingen av en positiv selvoppfatning (Utdanningsdirektoratet 2014a). Når kroppen blir et negativt aspekt, har man en utfordring. Mange av elevene trekker frem fokuset på kropp som grunnen til at de ikke trener eller som årsak til at de ikke er med i kroppsøvingen, noe blant annet Dowling (2010) understreker at kan ha en negativ innvirkning på individers refleksivitet. Christina: *Jeg prøver å være med så mye jeg kan. Det med gymmen er mest for hvordan jeg ser ut, og at jeg føler at folk ser på meg for at jeg er med. Jeg føler at folk ser ned på meg fordi jeg er stor. Men det er ikke sånn i andre fag, for der skal vi ikke røre på oss.* At hun har selvtillit i andre fag er interessant, men understreker fokuset på kropp under trening. Ofte kan mangel på selvtillit i forhold til trening få ringvirkning, noe Henrik trakk fram flere ganger i intervjuet. Før han begynte å trene hadde også Ivar dårlig selvtillit, og brukte mye tid til å tenke over hva andre ville si: *Tidligere var jeg fortsatt redd for at noen*

skulle gjøre meg noe vondt eller tenke stygt om meg, så jeg satt og ventet på at det var noen som skulle kommentere på at jeg ikke hadde vaskebrett eller muskler i gymmen. Ivar hadde de samme tankene om seg selv, og trakk frem spesifikt mangelen av muskler og kondisjon som årsak til at han tidligere følte et kroppspress hver dag, spesielt når han var i dusjen eller garderoben. Nå har han derimot fått en helt annen selvoppfatning og han føler seg mye mer motivert til å være med i gym. Han forklarte dette med at han ikke føler det samme presset som tidligere. Ettersom han av og til er med i de vanlige timene, ser ikke de andre elevene lengre ned på han. For Ivars refleksive utvikling er det viktig å ha et positivt selvbilde. Generaliserte andre har ført til at han ikke har hatt det før nå, og han trekker frem noen viktige punkter på hvordan læreren kan forebygge dette: *Kanskje at læreren allerede fra starten av lærer oss at det ikke har noe å si om du er dvask og dabb eller stor og sterk. Så lenge du rører på deg, eller noe sånt. Da hadde kanskje folk blitt mer komfortabel med gymtimene.* Ivars sitat illustrerer hva kroppsøvingfaget, ifølge læreplanen, faktisk skal handle om. Dette er at man skal lære med kroppen for å oppleve glede og inspirasjon til å være i aktivitet. Da er det viktig at også læreren fokuserer på dette i timene.

Dina reflekterte også mye rundt hvordan skamfølelsen rundt sin egen kropp, og hvordan den tidligere hadde hindret henne fra å trene. Først og fremst kun på grunn av kroppen, ikke treningen i seg selv. Dina:

Det var ingen jeg stolte på og ingen som jeg var trygg på, og da vil du ikke stå å dusje sammen med dem. Jenter som kommer med en stygg kommentar, eller gutter som mobber fordi flesket disser, eller at du svetter, eller alt egentlig. Så jeg ble egentlig bare ubekvem med å dusje sammen med resten. [...] Jeg skulket veldig mye når jeg ikke var med i gymmen, på grunn av at jeg ikke ville komme på skolen og bli konfrontert av lærerne og elever.

Hun snakket videre om at hun nå er med i alle kroppsøvingstimene, og at hun trener hardt og gjør en god innsats. Å få muligheten til å trene for seg selv trekker hun frem som viktig for akkurat dette. Hun fortalte at hun er på skolen og gjør så godt hun kan og at hun får mange positive tilbakemeldinger som påvirker psyken hennes. At Dina har fått positive mestringserfaringer, gjør at hun har fått et helt nytt forhold til fysisk aktivitet og skolen generelt. I hennes tilfelle kan man derfor si at selvbestemmelsen har endret den fysiske identiteten og skolehverdagen generelt.

Trivsel

Ved T1 og T2 krysset elevene av for hvor godt de trives med forskjellige aktiviteter, i tillegg til at jeg på intervjuene spurte om deres forhold til kroppsøvingssfaget og skolen generelt.

Tabell 7: Hvor godt elevene trives¹ i ulike deler av skolehverdagen (N=13)

| | T1: | | T2: | | Endring: T1-T2 |
|------------------------------|------------|----------|------------|----------|----------------|
| | Gj.sn. | St.avvik | Gj.sn. | St.avvik | |
| I friminuttene på skolen | 5,67 | 1,76 | 5,36 | 1,87 | - 0,31 |
| På skolen* | 5,13 | 2,10 | 5,36 | 1,65 | + 0,23 |
| I teoretiske timer på skolen | 4,93 | 1,53 | 4,43 | 1,56 | - 0,37 |
| I andre praktiske timer | 4,53 | 2,00 | 4,64 | 1,08 | + 0,11 |
| I kroppsøvingstimene* | 4,20 | 2,24 | 4,57 | 2,07 | + 0,37 |

¹1= svært dårlig, 4= sånn passe, 7= svært godt

*Signifikant sammenheng

I tabell 7 kan man se at det ikke er noen store endringer i hvor godt elevene trives i skolehverdagen. Den største positive endringen finner man likevel i elevenes trivsel i kroppsøvingstimene. I utgangspunktet var det på denne variabelen elevene uttrykte minst trivsel. Den største negative endringen finner vi i elevenes trivsel i teoretiske timer. Dette er et interessant funn som står i kontrast til elevenes uttalelser om prosjektets innvirkning på skolen generelt. Generell trivsel på skolen har økt. Elevene trives mindre i friminuttene. Likevel er dette et av områdene elevenes fortsatt trives best.

For å utvikle et positivt forhold til fysisk aktivitet er det viktig at man trives med å være i aktivitet (Agans & Säfvenbom m.fl. 2013). For å trives med å være i aktivitet er autonomi et viktig element, noe elevenes uttalelser gjenspeiler. Jeg spurte om hva som skal til for å trives i kroppsøvingen. Amanda: *At jeg ikke blir tvunget til noe og at jeg får gjøre ting på min egen måte.* Gunn: *At jeg får styre selv, at jeg får holde på med det jeg vil, og at de ikke ber meg om å gjøre andre ting når jeg ikke vil det. [...] Jeg vil heller gjøre det som jeg kan trives med [...]* At vi kommer frem til noe begge er enige i. Dina: *Lærerne må være forståelsesfulle. Jeg vil gjøre ting på min egen måte. Sånn som nå så får jeg gjøre ting på min måte.* Dina fortalte videre at hun trives godt i kroppsøvingstimene nå, men at det kun er på grunn av at hun er på 3T hver gang. Derfor gleder hun seg til treningene på morgenen. Elevenes uttalelser understreker viktigheten av autonomi i utviklingen av et positivt forhold til fysisk aktivitet. Nathalie: *Tror at det bare handler om å få gjøre ting på egen hånd. Det er ikke det som er*

meningen med kroppsøving, at vi skal trene hver for oss, men jeg tror jeg hadde trivdes bedre hvis vi hadde hatt treningsformer som er mer relevant til helsefag. Sitatet fra Nathalie forteller oss først og fremst at hun liker å bestemme selv, samtidig som at hun uttrykker yrkesrelevante treningsformer som et aktuelt middel for å være med i tradisjonell kroppsøving. Det er et interessant moment i seg selv, med tanke på at kroppsøvingens kompetansemål er like for elevene på studiespesialiserende og yrkesfag. Hvis elevene får velge mer selv, og på den måten oppfatter de fysiske kravene som sine egne, kan det være med på å utvikle deres autonomi og følelsen av å like å være i aktivitet (Næss m.fl. 2013).

I forbindelse med trivsel i kroppsøving trakk flere av elevene frem læreren som en viktig faktor. Frida: *At læreren er grei og setter krav.* Gunn: *At han ikke tvinger meg til å være med sammen med de andre.* Christina: *Jeg trives godt sånn som det er nå med å trene på fritiden. Hvis læreren er motiverende og kommer med positive tilbakemeldinger, så kan det bli morsommere for alle å være med.* Live: *Ha en bra gymlærer, en motiverende gymlærer. Ikke en som bare sitter og ser på at resten trener, men som er med og deltar og skryter opp elevene. En som gjør det morsomt, og presser oss til å være med på en motiverende måte. Det blir noe helt annet.* Elevenes uttalelser underbygger Ryan & Decis (2000) resultat om at støtte i den aktuelle situasjonen er med på å bygge opp elevenes autonome utvikling. Med støtte fra læreren og situasjoner hvor elevene føler at de mestrer aktiviteten, øker motivasjonen til å være i aktivitet. Når elevene føler at de mestrer noe, kan de sette seg et mål for videre trening, som er med på skape en indre motivasjon for å nå det målet. Et slikt mål kan være så enkelt som å være med i timene. Dina snakket blant annet litt om at hun hadde skulket alle timene hvis hun ikke hadde fått tilpasset kroppsøvingstimene, eller *forsåvet seg med vilje ettersom det bare er gym uansett*, som hun selv sa. Nå har hun derimot fått seg et annet mål: *Nå står jeg opp fordi jeg vil, jeg vil være med i gymmen, for første gang i mitt liv.* Kristoffer fortalte om den samme effekten for han: *Vi har gym tidlig på fredager. Nå har jeg lyst til å dra dit og møte opp i timene, men hvis jeg f.eks. hadde hatt vanlig gym på fredager, er det ikke sikkert at jeg hadde orket å møte opp til samme tid. Pluss at jeg får trent ordentlig på morgenen slik at jeg blir mer fokusert og våken.* Uttalelsene fra Dina og Kristoffer viser hvilken betydning selvbestemmelse har hatt i deres skolehverdag. At de trives med opplegget får ringvirkninger til andre fag, som igjen gjør at de trives bedre med å være på skolen. At de trives bedre kan også være et mål på at de har fått et bedre selvbilde gjennom prosjektet, noe som er med på å utvikle deres autonomi.

7 Avslutning

I denne oppgaven har jeg sett nærmere på om et intervensjonsprosjekt i kroppsøving kan endre elevers fysiske kapital på bakgrunn av selvbestemmelse. I dataene har det kommet frem interessant informasjon som støtter selvbestemmelsesteorien. For å skape en livslang aktivitetsglede er det essensielt at man skaper en positiv selvoppfatning og en indre motivasjon for å være i fysisk aktivitet. Selv om ikke alle har økt aktivitetsnivået eller fått bedre holdninger til fysisk aktivitet, uttrykker samtlige elever at de er fornøyd med opplegget. Flere av elevene mener også at de har kommet i bedre form. Det er også viktig å understreke at ingen av elevene har fått en negativ opplevelse av prosjektet. I tillegg har ingen fått en negativ endring i atferd eller aktivitetsnivå. For å endre atferd, er det ifølge selvbestemmelsesteorien tre viktige elementer som er avgjørende. Det er kompetanse, tilhørighet til andre og autonomi. I behandlingen av kompetanse har jeg tatt utgangspunkt i fysisk kapital. I det følgende vil jeg bruke disse for å oppsummere funnene i analysen og svare på underproblemstillingene. Deretter ser jeg nærmere på hovedproblemstillingen.

Til slutt i kapittelet går jeg inn på hvordan dette prosjektet kan være et bidrag til en mulig endring av kroppsøvingsfaget, før jeg runder av med å se på mulighetene for videre forskning.

Kompetanse

For at et individ skal få følelsen av å være kompetent, er det viktig at man sitter igjen med en positiv mestringsfølelse av aktiviteten. I den sammenhengen er det viktig at lærerne er tilgjengelige til å legge til rette for at elevene får velge selv, og deretter hjelpe dem til å nå sine individuelle mål. På den måten bygger elevene opp sin fysiske kapital som de kan bruke i andre aspekter av livet. Tidligere studier har også vist at lærerens kompetanse har stor betydning for å få en positiv endring, og at man ser en større endring hvor opplegget ledes av en faglærer eller spesialist (Helsedirektoratet 2008b).

Bourdieu (1978) mener at kroppsøvingen bør synliggjøre kroppen som en viktig kapitalform. I det moderne samfunnet har kropp blitt en stadig viktigere identitetsmarkør, på både godt og vondt. Fysiske egenskaper, i form av en muskulær eller utholdende kropp, kan være med å gi anerkjennelse i treningsfeltet i form av symbolsk kapital. Får man negative assosiasjoner til å være i fysisk aktivitet, vil det derimot hemme utviklingen av kompetanse, som igjen vil være ødeleggende for effekten av selvbestemmelse. Man skulle tro at autonomiorienterte individer ikke nødvendigvis blir påvirket av signifikante andre i utviklingen av fysisk kapital, ettersom man er fokusert på seg selv og sin egen utvikling. Samtidig er tilhørighet til andre en viktig

del av selvbestemmelsesteorien, ettersom kroppen som symbolsk kapital kun får en kapitalverdi i lys av andres anerkjennelse. Selv om man nødvendigvis ikke er avhengig av økonomisk kapital for å trene, vil tilegnelsen av fysisk kapital være et viktig element for å motivere seg og ha kunnskap til å trene.

I løpet av prosjektperioden har elevene utviklet sin fysiske kapital i ulik grad. Flere har økt sin fysiske selvoppfatning og fått en sterkere følelse av å være kompetent. Gjennom å få en mer positiv holdning til å være i aktivitet har de styrket sin aktivitetshabitus, og på den måten har enkelte av elevene tilegnet seg mer fysisk kapital enn andre. Dermed kan man si at et intervensjonsprosjekt i kroppsøving kan være med på å endre elevens fysiske kapital. Dette forutsetter derimot at forholdene legges til rette elevenes utvikling av autonomi, hvor læreren spiller en viktig rolle som støtteperson.

Tilhørighet til andre

Som jeg var inne på ovenfor er tilhørighet til andre et viktig element i utviklingen av fysisk kapital. Tilhørighet til andre tar utgangspunkt i et grunnleggende behov individer har for å være sosiale. Den største økningen fra T1 til T2 var på nettopp denne variabelen, hvor elevene uttrykte stor trivsel med å trene sammen med andre. Selv om det var klare individuelle forskjeller, indikerer dette at sosial kapital og tilhørighet til andre er viktig for å få et positivt forhold til fysisk aktivitet. Signifikante andre er altså viktig i utviklingen av et individs fysiske identitet (Mead 2005).

Autonomi

Autonomi handler om selvbestemmelse (Ryan & Deci 2000, 2002). Å få muligheten til å bestemme selv har ført til at elevene ser på fysisk aktivitet på en ny måte. Ettersom elevene selv velger hva de skal gjøre, og at noen har mulighet til å gå tilbake til ordinær kroppsøvingsundervisning, har de gitt uttrykk for at opplegget gir dem trygghet. Tryggheten ved å bestemme selv kan ha sammenheng med frykten for å vise frem kroppen sin. Selvbestemmelsen har på denne måten skapt aktivitetsglede, gjennom å gi positive mestringserfaringer til individet. På den måten får *meget* en oppfatning av fysisk aktivitet som bra, som igjen gjør at man får positive refleksjoner for å fortsette. For at de positive refleksjonene skal bli varige, er det samtidig viktig at alle tre elementene i selvbestemmelsesteorien er til stede i positiv forstand. Dermed kan man kanskje si at man er avhengig av autonomi og tilhørighet til andre for å kunne utvikle fysisk kapital, samtidig som at utviklingen av autonomi avhenger en viss grad av fysisk kapital og tilhørighet til andre.

Som jeg har vært inne på, er en av konsekvensene av prosjektet at noen læreplanmål ikke dekkes. Kanskje er det ikke riktig å gi så mye makt til hvert enkelt individ. Samtidig er det tydelig at intervensjonsprosjektet har en effekt på elevenes fysiske kapital og fysiske identitet. For eksempel kommer det tydelig frem av intervjuene at noen av elevene har fått en høyere fysisk selvoppfatning og aktivitetsglede. At elevene har utviklet sin fysiske kapital er en forutsetning for at dette har vært mulig. Uten kunnskap om hvorfor man skal være aktiv, blir man heller ikke aktiv. Å få en følelse av å holde på med en aktivitet med overføringsverdi til voksenlivet, har også vært viktig i deres fysiske identitetsutvikling. Relevansen til livet videre, da spesielt med tanke på yrkesfagelever som skal ha fysisk krevende jobber, trekkes også frem av elevene som en viktig del av lyst til å være med i kroppsøvingen. I det foregående har jeg dermed svart på den andre underproblemstillingen. Selvbestemmelse er rett og slett nøkkelen for at elevenes refleksive utvikling av fysisk identitet skal endre deres atferd.

Kort oppsummert kan man med utgangspunkt i hovedproblemstillingen si at elevene i mitt utvalg ble positivt påvirket av intervensjonsprosjektet. Forhåpentligvis klarer elevene å fortsette den gode utviklingen når de er ferdige med prosjektet. Om effekten viser seg å være kortsiktig kan det hende man må gjøre noen justeringer. I den sammenhengen kommer jeg til å avslutte oppgaven med å se nærmere på mulighetene for endring av kroppsøvingfaget.

7.1 Endring av kroppsøvingfaget

Kroppsøvingfaget har tradisjonelt tatt utgangspunkt i gruppeundervisning med en lærer. I dette prosjektet har man gått bort fra dette. Istedenfor har man fokusert på individuelt tilpasset opplæring hvor elevene får velge selv hvordan de skal trene og hva de skal trene på. Læreren har fortsatt en viktig rolle som støttespiller, men ikke som en autoritet i tradisjonell forstand. I lys av Bauman (2001) blir samfunnet mer og mer individualisert, noe som kan være en utfordring med tanke på kroppsøvingfagets og skolens organiseringsform. I tråd med at samfunnet har endret seg trenger også kroppsøvingfaget å endre seg. Hvis faget skal ha en funksjon i samfunnet, er det helt essensielt at det treffer elevene på rett måte. Mislykkes vi med å tilpasse opplæringen, mislykkes vi også med å skape en livsvarig aktivitetsglede.

I læreplanen er det presisert at sluttvurderingen av elevens kompetanse skal ta utgangspunkt i en helhetsvurdering sammen med de kompetansemålene man har gjennomgått. Som jeg var inne på i kapittel 2, er det noen av kompetansemålene i læreplanen som ikke blir dekt i dette prosjektet. Dette er en stor utfordring med tanke på å legitimere en eventuell nasjonal utvikling av denne modellen. Samtidig kan man se på den generelle læreplanen og læreplanen

for kroppsøving og trygt si at det aller viktigste er å skape et livsvarig positivt forhold til fysisk aktivitet. Noe må i alle fall gjøres, ettersom fysisk inaktivitet er kostbart for samfunnet. At myndighetene er positive til å utvikle nye prosjekter er derfor viktig (Adressa 2014c).

På T1 hadde elevene mulighet til å svare skriftlig på to spørsmål. Dette var om de hadde forslag til hvordan kroppsøvingstimene bør være, og hva som er det viktigste en kroppsøvingslærer må tenke på for å være en god lærer. På det første spørsmålet svarte 9 av 15 elever, mens 10 av 15 svarte på det siste spørsmålet. At en så stor andel svarer på spørsmålet vitner om engasjement rundt prosjektet. Et utvalg av forslagene vil nå trekkes frem. På forslag til kroppsøvingstimene var det et klart ønske om større variasjon. Det var også et klart ønske om å fokusere mer på helsemessige aspekter, og derfor tilpasse timene til hvert enkelt programfag. Det kom også et ønske om mer medbestemmelse fra elevene. På spørsmålet om kroppsøvingslærers rolle kom det frem litt forskjellig. I likhet med forrige spørsmål ble ønsket om å tilpasse timene til yrkesfag nevnt. Helst ønsker de seg en individuell tilpasning. Mange viste til viktigheten av å forstå den store forskjellen fra elev til elev, og at ikke alle er like glad i faget. Det ble også trukket frem at læreren må være glad, støttende og positiv, i tillegg til at hun eller han må lære bort kunnskap om trening. Å få med alle elevene kom også frem som noe av det aller viktigste. Mange av elementene som ble trukket frem av elevene passer godt inn i selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci 2000, 2002).

Flere valgmuligheter i kroppsøvingsfaget kan være en mulig løsning. Et eksempel på dette er *Kalnesmodellen* eller *Glede i bevegelse*, hvor elevene opplevde den nye kroppsøvingen som mer meningsfylt på bakgrunn av selvbestemmelse og fokus på aktivitetsglede (Adressa 2014a, Adressa 2014c). Andre eksempler på lignende opplegg med vellykket resultat er LEAP og FAB, noe som kan indikere at selvbestemmelse i kroppsøving har en positiv effekt på elevenes fysiske kapital (Helsedirektoratet 2008b). En positiv selvoppfatning vil føre til en positiv kroppslig oppfatning av seg selv, som igjen vil hjelpe elevene til å trives i faget. En positiv holdning til seg selv kan også være med på å legge grunnlaget for en god helse, noe som henger klart sammen med formålet for faget kroppsøving.

En mulighet kan derfor være en modell hvor elevene får velge mellom ulike former for kroppsøving. Dette kan være et differensiert tilbud som går på tvers av klasser, hvor elevene får velge mellom for eksempel idrettsglede, bevegelsesglede, yrkesrelatert trening, friluftsliv og lignende, hvor alle tar utgangspunkt i selvbestemmelse. Ettersom noen kompetansemål ikke dekkes, vil kanskje kritikere trekke frem andre fag i skolen som et motargument til denne

modellen. De vil kanskje hevde at elever i matematikk eller norsk vil få et stort kunnskapshull om man plukker ut noen få kompetansemål som passer for hver enkelt elev. Det er da det er så viktig å tenke over at kroppsøving er et fag som skiller seg ut fra matematikk eller norsk. I kroppsøving har det ingenting å si om man kan utføre en hoppserve i volleyball, eller et vristspark i fotball, om man ikke klarer å ta vare på kroppen sin ellers. Kroppsøvingfaget handler om å mestre livet som en levende kropp, da er det nettopp det man bør fokusere aller mest på. Det kan også diskuteres om en slik modell gir for mye makt til hver enkelt elev. Samtidig er det et eksplisitt mål i læreplanen at elevene skal være med på å delta i planleggingen av sin egen undervisning. Ettersom læreren uansett er med som en signifikant andre med kunnskap om trening, vil elevene sitte igjen med en begrenset makt. Med tanke på at den videregående skolen blant annet handler om å bli voksen, kan det derfor forsvares at elevene får mer ansvar for egen læring. Dette kom, som tidligere nevnt, frem i noen av intervjuene, blant annet med Nathalie.

Det er flere intervensjonsprosjekter med ulik tilnærming som ser nærmere på endring av kroppsøvingfaget. Modellen som er presentert i denne oppgaven kan i den sammenhengen være med på supplere disse, i arbeidet med å forme fremtidens kroppsøvingfag. Det er likevel vanskelig å komme med et konkret svar på hvordan fremtidens kroppsøvingfag skal formes, eller en slags form for ”idealgym”. Et viktig poeng kan likevel være et friere kroppsøvingfag, som Säfvenbom (2010) også etterspør. Selvbestemmelse kan i denne sammenhengen være et eksempel på denne friheten.

7.2 Videre forskning

Først og fremst kunne det vært veldig interessant å gjennomført en tredje runde med spørreskjema (T3) for å se om endringene fra T1 til T2 hadde forsterket seg. Med tanke på at jeg har benyttet meg av de samme spørreskjemaene som ble brukt på andre videregående skoler i Sør-Trøndelag, hadde det også vært interessant å sammenligne resultatene opp mot hverandre. Disse kan brukes til å se nærmere på effekten av hvert enkelt prosjekt.

Bourdieu (1978, 1990) snakker mye om fysisk kapital i et klasseperspektiv. Med tanke på datamaterialet har det, som tidligere nevnt, ikke vært aktuelt for meg å fokusere på dette i denne oppgaven. Hvis jeg evt. velger å gå videre med en klasserelatert tilnærming, hadde det vært interessant å inkludere foreldre i en større intervensjonsstudie, i likhet med CATCH og CATCH2.

Litteraturliste

Adressa (2014a). ”Hvorfor misliker altfor mange elever gymtimene?”. Hentet 14.03.2014 fra:
<http://www.adressa.no/sport/sprek/article9317003.ece>

Adressa (2014b). ”Ny gym skal få ned elevfraværet”. Hentet 14.03.2014 fra:
<http://www.adressa.no/sport/sprek/article9193661.ece>

Adressa (2014c). ”Helseministeren hyller tiltaket”. Hentet 14.03.2014 fra:
<http://www.adressa.no/sport/sprek/article9193673.ece>

Agans, Jennifer P., Reidar Säfvenbom, Jacqueline L. Davis, Edmond P. Bowers & Richard M. Lerner (2013). ”Positive Movement Experiences: Approaching the Study of Athletic Participation, Exercise, and Leisure Activity through Relational Developmental Systems Theory and the concept of Embodiment”. I *Advances in Child Development and Behavior*. 45: 261-286.

Aspvik, Nils P., Stig Arve Sæther & Jan E. Ingebrigtsen (2012). ”Oppvekst i bygder – Ungdom i Sør-Trøndelag 2012”. Rapport 01/2012, NTNU, Samfunnsforskning AS, Senter for idrettsforskning

Bauman, Zygmunt (2001). *Flytende modernitet*. Oslo: Vidarforlaget AS

Bourdieu, Pierre (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag AS

Bourdieu, Pierre (1990) ”Programme for a sociology of sport” I *In Other Words. Essays Towards a Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press

Bourdieu, Pierre (1986). *The forms of capital*. I J. Richardsson (Red.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press

Bourdieu, Pierre (1978). ”Sport and Social Class”. *Social Science Information* 17 (6): 819-840. London: Sage Publications

Boni, Frederico (2002). ”Framing Media Masculinities: Men`s Lifestyle Magazines and the Biopolitics of the Male Body”. 17 (4): 465–478. London: Sage Publications

Brattenborg, Steinar & Berit Engebretsen (2007). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (2. utgave). Kristiansand: Høyskoleforlaget

- Dalen, Monica (2011) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Danielsen, Anne G. (2013). ”Kunnskapsbygging i skolen via kvantitative verktøy – statistikk og spørreskjema”. I Mary Brekke & Tom Tiller (red.) *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Denzin, Norman K. (2001). ”The reflexive interview and a performative social science”. I *Qualitative Research*, 1 (1): 23-46. London: SAGE Publications
- Dishman, Rod K., Robert W. Motl, Ruth Saunders, Gwen Felton, Dianne S. Ward, Marsha Dowda & Russel R. Pate (2005). “Enjoyment mediates effects of a school-based physical-activity intervention”. I *Medicine and Science in Sports and Exercise*. 37 (3): 478-487
- Dishman, Rod K., Robert W. Motl, Ruth Saunders, Gwen Felton, Dianne S. Ward, Marsha Dowda & Russel R. Pate (2004). “Self-efficacy partially mediates the effect of a school-based physical-activity intervention among adolescent girls”. I *American Journal of Preventive Medicine*. 38 (5): 628-636.
- Dowling, Fiona (2010). ”Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøvingfaget: Problematisk, ikke automatisk”. I Kjetil Steinsholt & Kirsti P. Gurholt (red.) *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Enjolras, Bernard (2002). ”Senmodernitet, identitetsdannelse og idrettens kommersialisering”. I Ørnulf Seippel (red.) *Idrettens bevegelser. Sosiologiske studier av idrett i et moderne samfunn*. Oslo: Novus Forlag
- Frew, Matthew & David McGillivray (2006). “Health clubs and body politics: aesthetics and the quest for physical capital”. I *Leisure Studies*, 24 (2): 161-175
- Giddens, Anthony (1996). *Modernitet og selvidentitet*. København: Hans Reitzels Forlag AS
- Giddens, Anthony (1994). *Modernitetens konsekvenser*. København: Hans Reitzels Forlag AS
- Green, Ken (2010). ”Aktiv livsstil, helse og kroppsøving: Utfordringer og begrensninger”. I Kjetil Steinsholt & Kirsti P. Gurholt (red.) *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag

- Helsedirektoratet (2014). "Kunnskapsgrunnlag fysisk aktivitet. Innspill til departementets videre arbeid for økt fysisk aktivitet og redusert inaktivitet i befolkningen". Hentet 06.04.2014 fra: <http://www.helsedirektoratet.no/publikasjoner/kunnskapsgrunnlag-fysisk-aktivitet/Publikasjoner/IS-2167.pdf>
- Helsedirektoratet (2008a). "Aktivitetshåndboken". Hentet 06.04.2014 fra: <http://www.helsedirektoratet.no/publikasjoner/aktivitetshandboken-fysisk-aktivitet-i-forebygging-og-behandling/Publikasjoner/aktivitetshaandboka.pdf>
- Helsedirektoratet (2008b). "Tiltak for økt fysisk aktivitet blant barn og ungdom". Hentet 06.05.2014 fra: [http://www.helsedirektoratet.no/publikasjoner/tiltak-for-okt-fysisk-aktivitet-blant-barn-og-unge.pdf](http://www.helsedirektoratet.no/publikasjoner/tiltak-for-okt-fysisk-aktivitet-blant-barn-og-unge/Publikasjoner/tiltak-for-okt-fysisk-aktivitet-blant-barn-og-unge.pdf)
- Huseby, Birgitte Nordahl (2012). "Bevegelseglede og gode opplevelser i kroppsøving. Rapport Bevegelseglede, del". Høgskolen i Østfold og Østfold Fylkeskommune. Hentet 13.05.2014 fra: http://www.ostfold-f.kommune.no/stream_file.asp?iEntityId=15058
- Ingebrigtsen, Jan Erik & Ingar Mehus (2006). "Kroppsøving og idrett for alle – hvordan nå målet?". I Hermundur Sigmundsson & Jan E. Ingebrigtsen (red.). *Idrettspedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jakobsen, Arne Martin (2012). "Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsklima i kroppsøving". Universitet i Nordland. Hentet 20.02.2014 fra: <http://idrottsforum.org/wp-content/uploads/2012/10/jakobsen121010.pdf>
- Jamner, Margaret S., Donna Spruijt-Metz, Stan Bassin & Dan M. Cooper (2004). "A controlled evaluation of a school-based intervention to promote physical activity among sedentary adolescent females: project FAB". I *Journal of Adolescent Health*. 34 (4): 279-289.
- Kelder, Steven K., Paul D. Mitchell, Thomas L. McKenzie, Carol Derby, Patricia K. Strikmiller, Russell V. Luepker & Elaine J. Stone (2003). "Long-Term Implementation of the Catch Physical Education Program". I *Health Education & Behavior*. 30: 463-475

- Klomsten, Anne T. (2012). "Kjønnsdelt idrett og kjønnsblandet kroppsøving – hvorfor?"
Hentet 14.03.2014 fra: <http://idrottsforum.org/articles/klomsten/klomsten120418.pdf>
- Krange, Olve & Tormod Øia (2005). *Den nye moderniteten. Ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen Forlag
- Kvam, Merethe (2014). "Kostbar inaktivitet". Hentet 19.02.2014 fra:
<http://www.trening.no/helse/15351.o2.html>
- Lyngstad, Johannes S. (2007). "Fysisk aktivitet i skolen i lys av Bourdieus habitusbegrep".
Trondheim: NTNU
- McKenzie, Thomas L., Elaine J. Stone, Henry A. Feldman, Jacqueline N. Epping, Minhua Yang, Patricia K. Strikmiller, Leslie A. Lytle & Guy S. Parcel (2001). "Effects of the CATCH Physical Education Intervention - Teacher Type and Lesson Location". I *American Journal of Preventive Medicine*. 21 (2): 101-109
- Mead, George H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet*. København: Akademisk Forlag
- Mills, C. Wright (1959). *The sociological imagination*. New York: Oxford University Press
- Moser, Thomas (2006). "Hva kan idretten lære meg om meg selv? – Om forholdet mellom selvbilde og deltakelse i idrett/fysisk aktivitet". Hentet 19.02.2014 fra:
<http://idrottsforum.org/articles/moser/moser060927.pdf>
- Munk, Martin D. & Jakob B. Lind (2004). *Idrættens kulturelle pol*. København: Museum Tusulanums forlag
- Nasjonalt råd for fysisk aktivitet (2011). "Fysisk aktivitet; omfang, tilrettelegging og sosial ulikhet". Hentet 19.02.2014 fra: <http://www.friluftsråd.no/file=4643>
- Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste – NSD (2014). "Personvernombudet for forskning – Krav til samtykke". Hentet 08.04.2014 fra:
<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/samtykke.html>
- Næss, Harald S., Reidar Säfvenbom & Øyvind F. Standal (2013). "Running with Dewey: is it possible to learn to enjoy running in High School Physical Education? I *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*. 6 (2).

- Ommundsen, Yngvar (2008). "Bevegelsesatferd blant voksne – hva påvirkes den av?" I Reidar Säfvenbom & Anders McD Sookermany (red.). *Kropp, bevegelse og energi – I den grunnleggende soldatutdanningen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Postholm, May Britt & Dag Ingvar Jacobsen (2011). *Læreren med forskerblikk. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høgskoleforlaget
- Rapley, Tim (2004). "Interviews". I Seale, Clive, Giampietro Gobo, Jaber F. Gubrium & David Silverman (red.). *Qualitative Research Practice*. London: SAGE Publications
- Regjeringen (2004). "Sammen for fysisk aktivitet – Handlingsplan for fysisk aktivitet". Hentet 06.04.2014 fra:
http://www.regjeringen.no/Upload/HOD/Vedlegg/Handlingsplan_2005-2009.pdf
- Ringdal, Kristen (2007). *Enhet og mangfold* (2. utgave) Bergen: Fagbokforlaget
- Ryan, Richard M., Geoffrey C. Williams, Heather Patrick & Edward L. Deci (2009). "Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness". I *Hellenic Journal of Psychology*. 6: 107-124
- Ryan, Richard M. & Edward L. Deci (2002). "An Overview of Self-Determination Theory: An organismic- Dialectical Perspective". I Deci, E. L. & R. M. Ryan (Red.). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University of Rochester Press
- Ryan, Richard M. & Edward L. Deci (2000). "Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being". I *American Psychologist*. 55 (1): 68-78.
- Ryen, Anne (2004). "Ethical issues". I Seale, Clive, Giampietro Gobo, Jaber F. Gubrium & David Silverman (2004). *Qualitative Research Practice*. London: SAGE Publications
- Säfvenbom, Reidar (2010). "Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv". I Kjetil Steinsholt & Kirsti P. Gurholt (red.) *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag
- Shilling, Chris (2004). "Physical capital and situated action: a new direction for corporeal sociology". I *British Journal of Sociology of Education*, 25 (4): 473-487

- Shilling, Chris (1991). "Educating the body: Physical Capital and the Production of Social Inequalities". *Sociology*, 25 (4): 653-672
- Skaalvik, Einar M. & Sidsel Skaalvik (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Sollid, Hilde (2013). "Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning". I Mary Brekke & Tom Tiller (red.) *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Statens råd for ernæring og fysisk aktivitet (2001). *Fysisk aktivitet og helse: Kartlegging*.
- Stewart, Bob, Aaron Smith & Brian Moroney (2012). "Capital building through gym work". I *Leisure Studies*, 32 (5): 542-560
- Storvoll, Elisabeth E., Åse Strandbu & Lars Wichstrøm (2005). "A cross-sectional study of changes in Norwegian adolescents' body image from 1992 to 2002". I *Body Image*, 2 (1): 5-18
- Svarva, Randi Kristin (2013). "NyGiv. Overgangsprosjektet – FYR-prosjektet". Hentet 13.05.2014 fra:
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Kampanjer/NyGiv/Overgangsprosjektet/FYRprosjektet_SorTrondelag_7mars.pdf
- Tjora, Aksel (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Trondheim Kommune (2014). "Ungdomsundersøkelsen Ung i Trondheim". Hentet 08.04.2014 fra:
<http://www.trondheim.kommune.no/content/1117738328/Hovedrapport-Ung-i-Trondheim-2013>
- Ulseth, Anne-Lene Bakken (2002). "Rekreasjon eller prestasjon? Kvinner og menns begrunnelser for å trene". I Ørnulf Seippel (red.) *Idrettens bevegelser*. Oslo: Novus Forlag
- Utdanning (2012). "Bevegelse i skuddet". Artikkel i bladet *Utdanning*. Nr. 10. Oslo: Aktietrykkeriet AS

Utdanningsdirektoratet (2014a). "Læreplanen i kroppsøving". Hentet 06.04.2014 fra:

<http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/>

Utdanningsdirektoratet (2014b). "Den generelle læreplanen". Hentet 06.04.2014 fra:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet (2012). "Endringer i faget kroppsøving". Hentet 06.04.14 fra:

<http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir82012-Informasjon-om-endringer-i-faget-kroppsøving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>

Wacquant, Loïc J.D. (1995). "Pugs at work: Bodily capital and bodily labor among professional boxers". *Body and Society*, 1 (1): 65–93.

Wendelborg, Christian, Veronika Paulsen, Melina Røe, Marko Valenta & Einar Skaalvik (2012). "Elevundersøkelsen 2012". Hentet 07.04.2014 fra:

<http://samforsk.no/SiteAssets/Sider/publikasjoner/Rapport%20Elevunders%C3%B8kelsen%202012%20web.pdf>

Widerberg, Karin (2001) *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget

Wigenstad, Skule (2013). "Treningens symbolske kapital – Trening som vellykkethet, latskap som stigma?". Hentet 20.3.2014 fra: <http://socius.sosiologi.org/2013/05/28/treningens-symbolske-kapital-trening-som-vellykkethet-latskap-som-stigma/>

Vedlegg

Vedlegg 1: Spørreskjema nr. 1 (T1)

Fysisk aktivitet på Byåsen videregående skole

Denne undersøkelsen vil kun bli brukt til å vurdere skolens opplegg. Du er sikret full anonymitet. Du skal skrive en kode, slik at svarene kan kobles til testresultater og måling av fysisk aktivitet. Alle analyser og rapportering blir gjort på en slik måte at enkeltelever ikke skal kunne gjenkjennes. Det er frivillig å delta.

Det er veldig viktig at dere svarer ærlig på spørsmålene. Stort sett skal dere svare ved å krysse av i ruter.

1. Hvorfor begynte du på Byåsen vgs. . Hvor godt passer påstandene for deg. *Et x for hver linje.*

| | Svært dårlig | | | Sånn passe | | | Svært godt |
|------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Kom ikke inn på førsteønsket | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fagtilbudet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kort reiseavtand | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Råd fra eldre elever | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ny og fin skole | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Venner søkte skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| For å skifte miljø | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. Hvorfor begynte du på studieprogrammet. Hvor godt passer påstandene. *Et x for hver linje.*

| | Svært dårlig | | | Sånn passe | | | Svært godt |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Kom ikke inn på førsteønsket | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fagtilbudet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Råd fra foreldre/foresatte/slekt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Råd fra eldre elever | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Råd fra lærer/rådgiver på ungdomsskolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Erfaringer gjennom utdanningsvalg I 10. kl. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hospitering | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ønsker minst mulig teori | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Liker å bruke kroppen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Treningsprosjektet for elever ved skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Om trening

3. Når du tenker på **de fire siste ukene**, hvor ofte deltok du i idrett/sport eller fysisk aktivitet hardt nok til at du pustet fort, svettet eller at hjertet banket fort i 20 minutter? *Sett bare et x.*

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Aldri | Mindre enn en dag i uken | Omtrent en dag i uken | To eller tre dager i uken | De fleste dager i uken |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. **Utenom skoletid en vanlig uke:** Hvor mange timer i uka driver du med idrett eller fysisk aktivitet så mye at du blir andpusten selv: timer minutter

5. Hvor ofte er du aktiv på følgende måter? *Sett bare et x for hver linje.*

| | Aldri | Sjelden | Omtrent en dag i uka | 2 – 3 dager i uka | 4 – 7 dager i uka |
|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Trener i idrettslag | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Trener på treningssenter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sykler | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Går mer enn 10 minutter i ett strekk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fotturer i skog/mark/fjell | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ski/brett | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Svømmer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jogger | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Danser/aerobic | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. Driver du, har du sluttet eller aldri drevet med disse idrettene (i idrettslag). *Et x for hver linje*

| | Har aldri drevet | Har sluttet | Deltar |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Håndball | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fotball | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ski (langrenn/alpint) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Friidrett | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Volleyball | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Annet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Om trivsel og egenvurdering

7. Hvor godt liker du følgende. *Et x for hver linje.*

| | Svært dårlig | | | Sånn passe | | Svært godt | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Trene alene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Trene sammen med andre i idrettslag | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Trene sammen med andre utenfor idretten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Styre treningen selv | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Besluttssom trener | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Å være andpusten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Styrketrening | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Utholdenhetstrening | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

8. Hvor godt trives du? *Et x for hver linje.*

| | Svært dårlig | | | Sånn passe | | Svært godt | |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Når du trener | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Når du konkurrerer i idrett | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| På skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | | | |
|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| I friminuttene på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| I teoretiske timer på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| I kroppsøvingstimer på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| I andre praktiske timer på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hjemme | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| En vanlig dag | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

9. Har du noen forslag til hvordan kroppsøvingstimene bør være?

Nei

Ja

hvilke; _____

10. Hvor godt passer disse påstandene til deg. Et *x* for hver linje.

| | Svært dårlig | | | Sånn passe | | | Svært godt |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Jeg er i god form | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg er flink til å løpe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg kan løpe langt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg kan løpe fort | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg er sterk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg er flink i ballidretter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg er flink på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg er flink i idrett | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

11. Hva mener du om disse påstandene? Et *x* for hver linje.

| | Svært dårlig | | | Sånn passe | | | Svært godt |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Læreren bør lytte til elevene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Læreren bør holde ro i timene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Læreren bør være faglig flink | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Læreren bør prate med hver enkelt elev | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Læreren bør være støttende | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Læreren bør stille krav til elevene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eleven har ansvar for egen læring | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Elevene bør få påvirke undervisningen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Elevene har ansvar for miljøet i klassen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Elevene påvirker lærerne | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12. Hva er det viktigste en kroppsøvingslærer bør tenke på for å være en god lærer?

Takk for at du svarte på spørsmålene!

Vedlegg 2: Spørreskjema nr. 2 (T2)

Fysisk aktivitet på Byåsen videregående skole

Denne undersøkelsen vil kun bli brukt til å vurdere skolens opplegg. Du er sikret full anonymitet. Du skal skrive en kode, slik at svarene kan kobles til testresultater og måling av fysisk aktivitet. Alle analyser og rapportering blir gjort på en slik måte at enkeltelever ikke skal kunne gjenkjennes. Det er frivillig å delta.

Skjemaet er en forkortet versjon av det du svarte på i høst. Det er veldig viktig at dere svarer ærlig på spørsmålene. Stort sett skal dere svare ved å krysse av i ruter.

Om trening:

1. Når du tenker på **de fire siste ukene**, hvor ofte deltok du i idrett/sport eller fysisk aktivitet hardt nok til at du pustet fort, svettet eller at hjertet banket fort i 20 minutter? *Sett bare et X.*

| | | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| Aldri | Mindre enn en dag i uken | Omtrent en dag i uken | To eller tre dager i uken | De fleste dager i uken |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. **Hvor ofte er du aktiv på følgende måter? Sett bare et X for hver linje. (per uke)**

| | Aldri | Sjelden | Ca.1 dag | 2 – 3 dager | 4 – 7 dager |
|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Trener i idrettslag | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Trener på treningssenter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Går mer enn 10 minutter i ett strekk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fotturer i skog/mark/fjell | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ski/brett | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Svømmer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jogger | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Danser/aerobic | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Om trivsel og egenvurdering

3. **Hvor godt liker du følgende. Et x for hver linje.**

| | Svært dårlig | | | Sånn passe | | | Svært godt |
|------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Trene alene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Trene sammen med andre | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | | | |
|----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Styre treningen selv | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Å være andpusten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Styrketrening | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Utholdenhetstrening | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. Hvor godt trives du? Et x for hver linje

| | Svært dårlig | | | Sånn passe | | Svært godt | |
|-----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Når du trener | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| På skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| I friminuttene på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| I teoretiske timer på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| I kroppsøvingstimer på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| I andre praktiske timer på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5. Hvor godt passer disse påstandene til deg. Et x for hver linje.

| | Svært dårlig | | | Sånn passe | | Svært godt | |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Jeg er i god form | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg er flink til å løpe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg kan løpe langt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg kan løpe fort | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg er sterk | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg er flink i ballidretter | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg er flink på skolen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Jeg er flink i idrett | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. Hva mener du om disse påstandene? Et x for hver linje.

| | Svært dårlig | | | Sånn passe | | | Svært godt |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Læreren bør lytte til elevene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Læreren bør holde ro i timene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Læreren bør være faglig flink | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Læreren bør prate med hver enkelt elev | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Læreren bør være støttende | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Læreren bør stille krav til elevene | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Eleven har ansvar for egen læring | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Elevene bør få påvirke undervisningen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Elevene har ansvar for miljøet i klassen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Elevene påvirker lærerne | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Takk for at du svarte på spørsmålene!

Vedlegg 3: Intervjuguide

Hei, jeg heter Martin og jeg kommer fra NTNU i Trondheim. For tiden skriver jeg en oppgave om kroppsøvningsprosjektet som du er med på. Du svarte på et spørreskjema i høst, i tillegg til at vi sitter her nå. Jeg setter stor pris på at du stiller opp på dette.

Alt som blir sagt er konfidensielt, og det du sier er anonymt. Du kan trekke deg når som helst under intervjuet, også når intervjuet er ferdig. Hvis det er noe du lurer på kan du ta kontakt med meg.

5 minutter for utfylling av spørreskjema T2

Kan jeg få bruke båndopptaker? Opptaket blir slettet når jeg er ferdig med oppgaven.

Oppvarming:

1. Hva synes du om å fylle ut spørreskjemaet?

Hoveddel: Åpne for refleksjon tidlig

2. Link opp til hver enkelts besvarelse om trivsel og egenvurdering:

(Dikotome spørsmål rettet mot hva de svarer på spørreskjemaet)

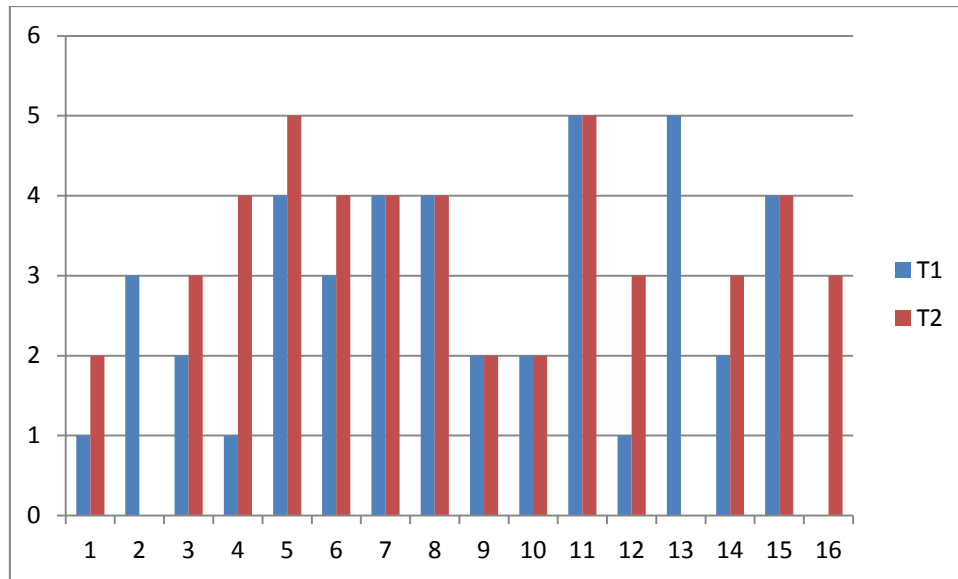
- a. Hvordan har du lyst til å trene?
 - b. Du sier at du liker å trene alene/du sier at du vil trene sammen med andre utenfor idretten. Hvorfor liker du det?
 - c. Du sier at du trives veldig godt/ikke trives godt i kroppsøving. Hvorfor passer det/passer det ikke deg?
 - d. Du sier at du er i god form/ikke er i god form, hvorfor er du det?
 - e. Du sier at du er sterk/ikke sterk, hvorfor?
3. Hva synes du om treningsprosjektet som du er med på?
 - a. Endret forhold til trening/kroppsøving?
 4. Hvordan var forholdet ditt til skolen før du startet på VGS.?
 - a. Hvordan er det nå?
 - b. Hvis du sammenligner oppmøtet ditt med tidligere. Er det likt, høyere eller lavere?

5. Har du endret syn på enkelte fag sammenlignet med i høst?
 - a. Noen annen opplevelse?
6. Du har nettopp fått karakterene fra termin 1. Har du gjort noen tanker om kroppsøvingsprosjektet har påvirket disse?
7. Hva skal til for at du skal trives i kroppsøving?

Avslutning:

8. Hvor gammel er du?
9. Hvilken studieretning går du på?
10. Noe du ønsker å tilføye?

Vedlegg 4: Figur 1. Hvor ofte¹ elevene deltar i idrett eller fysisk aktivitet mer enn 20 minutter*



¹1: aldri, 2: mindre enn 1 dag i uken, 3: ca. 1 dag i uken, 4: 2-3 dager i uken, 5: de fleste dager i uken

* Signifikant sammenheng