

Eva Katrine Thomsen

"He's God"

En kvalitativ studie av deltageres opplevelse
av instruktøren i gruppetrening.

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for coaching og psykologi
Norges idrettshøgskole, 2016

HE'S GOD



En kvalitativ studie av deltageres
opplevelse av instruktøren
i gruppetrening

Sammendrag

Treningscenterbransjen er i stor vekst i Norge, og stadig flere mennesker velger å trene ved et treningscenter. Paradoksalt sees samtidig en reduksjon i den generelle folkehelsen i samfunnet, og befolkningen blir stadig mer inaktiv. Gruppeinstruktøren er kanskje en av de aktørene ved et treningscenter som møter flest mennesker i løpet av en uke, og har derfor en unik mulighet til å bidra til økt bevegelsesglede blant folket. Denne studien har derfor til hensikt å belyse deltageres opplevelse av instruktøren i gruppetrening, for å forstå hva det er som gjør at enkelte instruktører blir "superstjerner", som deltagerne velger å komme tilbake til uke etter uke, år etter år. Studien undersøker hvilke kvaliteter deltagerne i gruppetrening verdsetter og anser som viktige hos sine instruktører, for deres egen trivsel og deltagelse. Studiens datamateriale baseres på seks semistrukturerte dybdeintervjuer gjennomført med kvinnelige deltagere i gruppetrening, hos tre ulike instruktører. Store treningscenter på Østlandet ble kontaktet på bakgrunn av et strategisk utvalg, og basert på statistikken oppgitt av treningscenterne, ble tre instruktører valgt ut. De tre utvalgte instruktørene hadde i gjennomsnitt høyest belegg på sine timer (antall deltagere) i løpet av et helt år, og ble ansett som "populære" instruktører av både kollegaer og medlemmer.

Datamaterialet er analysert ved hjelp av analysemetoden "Interpretative Phenomenological Analysis" (IPA). IPA er en analysemetode som vektlegger at ny kunnskap og teori skal fremkomme gjennom dataene. Studien er derfor ikke i utgangspunktet forankret i en eller flere idrettspsykologiske teorier. Gjennom IPA-analysen ble fem hovedtemaer i forhold til hva deltagerne i gruppetrening anser som viktig for deres deltagelse og trivsel, identifisert: **Lederskap, Atmosfære/Opplevelse, Mentale Effekter, Personlighet og Logistikk**. Studiens resultater er presentert i form av informantenes egne beretninger. Studien avdekker en rekke egenskaper og kvaliteter som er av betydning for at instruktører i gruppetrening skal lykkes, og gir et bidrag til en dypere forståelse av den komplekse konteksten. Ingen endelige slutninger kan trekkes på grunnlag av studiens utvalg, men flere fellestrekk kan sees mellom de instruktørene som opplever suksess. Dette gir grunn til å argumentere for at enkelte grunnleggende egenskaper og kvaliteter, som profesjonalitet, kommunikasjon, kunnskap knyttet til instruktørrollen (musikkforståelse, utforming av program osv.), hensiktsmessig motivasjon og engasjement, er avgjørende for at instruktører skal lykkes. Studiens funn poengterer også at instruktørens personlighet er av stor betydning for deltagerens opplevelse, og en autentisk, personlig og engasjert instruktør verdsettes. Instruktøren kan sees å være selve hovedgrunnen til at deltagerne oppsøker gruppetreningen – "He's God".

Forord

Da jeg begynte i barnehagen som tre-åring, presenterte jeg meg selv som "Prima Ballerina". Jeg elsket å danse, underholde og opptre. Hver kveld holdt jeg danseshow for mine svært tålmodige foreldre. I hele oppveksten min var jeg veldig aktiv, og fritiden ble brukt til mye lek, dans, musikalere, fotball, ski, svømming, turer i skog og mark, og etter hvert hest og ridning på fulltid. Jeg er utrolig takknemlig for at jeg har vokst opp i et aktivt hjem, og for at bevegelse og fysisk utfoldelse har blitt en naturlig del av livet mitt.

Som 19-åring flyttet jeg til Oslo for å studere. Interessen for dans, trening og fysisk aktivitet var fortsatt like sterk, og den naturlige deltidsjobben ble derfor på et treningssenter. Jeg begynte som gruppeinstruktør ved Condis Treningssenter på Stovner i 2008. Gleden av bevegelse til musikk, og følelsen av å stå på en "scene" og kunne glede andre mennesker, var det som trakk meg inn i treningsbransjen. Dette skulle vise seg å bli starten på et langt studieløp ved Norges Idrettshøgskole og videre karriere innen trening og fysisk aktivitet. Jeg har nå jobbet som gruppeinstruktør i åtte år, er utdannet personlig trener og kjenner bransjen svært godt. Fra å ha en følelse av å opptre på en "scene" med en viss distanse til deltagerne, har jeg fått et genuint ønske om å nå nærmere frem til menneskene i gruppetrening, og få andre til å bli like glad i fysisk aktivitet som meg selv. Jeg ønsker å bidra til et mer "aktivt Norge"! Jeg synes gruppetrening er en fantastisk treningsform, og en unik arena der vi instruktører har muligheten til å møte, inspirere og påvirke en stor gruppe mennesker.

I løpet av mine aktive år i treningsbransjen, har jeg opplevd mange svært ulike instruktører. Jeg har møtt den autoritære, den forsiktige, den kunnskapsrike, den arrogante og "entertainer'n". Selv har jeg både blitt inspirert og motivert, men også frustrert og provosert. Jeg har opplevd den euforiske følelsen av en gruppetime som er som en hel "konsert-opplevelse" i seg selv, men jeg har også opplevd å bli svært demotivert og oppgitt. Det finnes altså mange ulike instruktør-personligheter "der ute". Det har derfor alltid fascinert meg hva det er som gjør at enkelte lykkes som instruktører, og har fulle klasser hver uke, år etter år, mens andre aldri klarer å fylle opp salen. Hva er det de "populære" instruktørene gjør, som klarer å få deltagerne til å opprettholde treningen? Hva er det som gjør at disse "super-instruktørene" skiller seg ut i mengden? Fra barnsben er vi mennesker grunnleggende nysgjerrige og på søken etter sannheter og svar. Denne iboende trangten etter å forstå og forklare verden rundt oss, avtar ikke med alderen, og forskning er derfor en sentral del av samfunnet. Ethvert forskningsspørsmål bygger derfor på den enkeltes genuine undring og ønske om å forstå. I mitt tilfelle handler dette om ønsket om å forstå hvorfor noen instruktører trollbinder

mennesker, og andre ikke. Hva kan vi lære av deltagerne i gruppetrening, for å dyrke frem enda flere "super-instruktører"?

"He's God"

Studiens tittel "He's God", er hentet fra en av informantenes beretninger. Informantene ser opp til instruktørene, og instruktørene idoliseres som helter med unike og medfødte egenskaper.

Instruktørene kan sees å ta del i en salgs heltedyrkelse blant deltagerne og anses nærmest som "superstjerner" på en scene. Mennesker har latt seg inspirere og trollbinde av karismatiske ledere og idoler med høy selvtillit og gode kommunikasjonsferdigheter gjennom alle år (Arnulf, 2015a; Glasø & Thompson, 2013). Sterke, selvsikre rollemodeller inspirerer og skaper stolthet hos de underordnede – i dette eksempelet deltagerne i gruppetrening – og mennesker lar seg overbevise og motivere av mennesker, ikke av argumenter (Arnulf, 2015a).

Flere siterer seg selv som Gud, og da fotballspilleren Zlatan Ibrahimović gikk over til Manchester United FC i sommer i år, hadde han følgende beskjed til den tidligere legendariske fotballspilleren Eric Cantona, da han ønsket Zlatan velkommen som den nye prinsen i Manchester United FC: "Jeg skal ikke bli konge i Manchester. Jeg skal bli Gud." (Ihle, 2016).

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	5
Forord	6
”He’s God”	7
Innledning	10
Disposisjon	13
Avgrensning.....	13
Eksisterende forskning	14
Treningsmotiver	15
IDEA Fitness Journal og ACSM’s Health & Fitness Journals retningslinjer for personlige trenere og instruktører	17
Lederskap	18
Motivasjon	21
<i>Achievement Goal Theory (AGT)</i>	22
<i>Self-Determination Theory (SDT)</i>	26
<i>Self-Efficacy Theory (SET)</i>	36
Musikk	39
Oppsummering eksisterende forskning	43
<i>Begrensninger ved den eksisterende forskningen</i>	44
Problemstilling	45
Metode	46
Kvalitativt Design.....	46
Utvalg	47
<i>Adgang til felten</i>	47
<i>Utvalg: Instruktører</i>	48
<i>Utvalg: Deltagere i gruppetrening</i>	51
<i>Informert samtykke</i>	52
<i>Konfidensialitet og anonymitet</i>	53
Datainnsamling	53
<i>Dybdeintervju</i>	53
<i>Gjennomføring av dybdeintervjuene</i>	54
Analyse	56
Interpretative Phenomenological Analysis (IPA)	56
<i>Det teoretiske grunnlaget for IPA</i>	58
Analysen i praksis	61
Refleksjon og kritisk vurdering	62
Vitenskapelige premisser	64
<i>Validitet</i>	64
<i>Reliabilitet</i>	67

Resultater	68
Lederskap	68
<i>Profesjonalitet</i>	69
<i>Kommunikasjon</i>	74
<i>Ledelsesstil</i>	80
Opplevelse/Atmosfære	82
<i>Musikk</i>	83
<i>Fellesskap</i>	86
<i>Mestring</i>	89
Mentale effekter	91
<i>Mentale effekter underveis i timen</i>	91
<i>Mentale effekter etter timen</i>	93
Personlighet	94
<i>Medfødte egenskaper</i>	95
Logistikk	98
Diskusjon	98
Lederskap	99
<i>Studiens resultater</i>	99
<i>Studiens funn sett i sammenheng med eksisterende forskning</i>	99
Opplevelse/Atmosfære	112
<i>Studiens resultater</i>	112
<i>Studiens funn sett i sammenheng med eksisterende forskning</i>	113
Mentale Effekter	119
<i>Studiens resultater</i>	119
<i>Studiens funn sett i sammenheng med eksisterende forskning</i>	119
Personlighet	121
<i>Studiens resultater</i>	121
<i>Studiens funn sett i sammenheng med eksisterende forskning</i>	122
Logistikk	125
Oppsummering	126
Begrensninger	128
Anbefalinger til fremtidig forskning	131
Konklusjon	132
Etterord	134
Referanser	136
Vedlegg	173
Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD – Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS	173
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	175
Vedlegg 3: Intervjuguide	177
Vedlegg 4: IPA's 6 Steg	179
Vedlegg 5: Steg 4. IPA-analysen	185
Vedlegg 6: Steg 6. IPA-analysen	189

Innledning

Til tross for at treningssenterbransjen er relativt ung i Norge, har den opplevd en eksplosiv vekst og utvikling de siste 20 årene. Hovedorganisasjonen Virke har siden 2011 kartlagt treningssenterbransjen i Norge hvert år, i forhold til viktig nøkkelinformasjon som bransjens vekst, organisering og struktur, lønnsomhet og omsetning, i tillegg til bransjens geografiske utbredelse (Virke Trening, 2015a). I følge rapporten til Virke Trening fra 2015, fantes det per utgangen av dette året, 1071 antall treningssentre i Norge, og om lag halvparten av disse lå på Østlandet. Bare i Oslo og Akershus, finnes det 276 treningssentre til sammen. På tross av at samme rapport viser tegn til lavere omsetning i bransjen og et økt antall konkurser, åpnet det i løpet av de ni første månedene av 2015, 38 nye treningssentre. Virke Trening presiserer at den enorme etableringsbølgen av treningssentre som bransjen opplevde i 2012-2013 definitivt er over (Virke Trening, 2015a). Likevel åpnes det stadig nye sentre, og en av tre nordmenn opplyser at de foretrekker å trene ved et treningssenter (Virke Trening, 2015b). Befolkningsundersøkelsen i forhold til fysisk aktivitet og trening, som Virke Trening gjennomførte i 2015, viste også at 32% av de som oppgav at de trente, foretrakk å trene ved et treningssenter, og at treningssenteret er en arena for alle aldersgrupper. Den største gruppen som trener ved treningssentre er under 30 år (49%), men det eldste alderssegmentet (60år+) har blant annet hatt en økning på 6% de siste tre årene (Virke Trening, 2015b).

Stadig flere mennesker trener altså ved et treningssenter, men samtidig ser man at den generelle folkehelsen i samfunnet reduseres. Flere voksne mennesker passerer i dag BMI¹-grensen for det Verdens Helse Organisasjon (WHO) klassifiserer som overvekt og fedme (Folkehelseinstituttet, 2015a), og man ser en tydelig økning i muskel-og skjelettlidelser (Folkehelseinstituttet, 2016). Disse lidelsene regnes i dag som de største folkeplagene, og skyldes i hovedsak en for inaktiv hverdag (Folkehelseinstituttet, 2016; Ihlebæk, Brage, Natvig & Bruusgaard, 2010; Ommundsen & Aadland, 2010). Treningssenterbransjen har derfor en unik mulighet til å få folk mer aktive, og spiller en viktig rolle i prosessen med å snu passivitet til aktivitet i befolkningen. Virke Trening skrev blant annet i sin rapport om treningssenterbransjen i Norge fra 2013, at: "Det er ingen tvil om at treningssentre bidrar til et sprekere og friskere Norge!" (2013, s. 3), og i deres rapport fra 2014 var velferdsgevinsten fra treningssenterbransjen et sentralt tema (Virke Trening, 2014). I samme rapport henviser Virke Trening til Helsedirektoratet, som basert på en beregningsmodell der antall kvalitetsjusterte leveår sammenholdes med anslag over befolkningens aktivitetsnivå, beregnet at samfunnet kan oppnå en

¹ BMI, Body Mass Index (kroppsmasseindeks): Er en målemetode som brukes for å beregne forholdet mellom vekt og høyde. BMI måles ved å ta vekten delt på høyden, opphøyd i andre (Folkehelseinstituttet, 2015b; Howley & Thompson, 2012).

velferdsgevinst på 239 milliarder kroner per år ved økt fysisk aktivitet i befolkningen (Helsedirektoratet, 2014, s. 12). Dette illustrerer svært godt hvilken viktig rolle, posisjon og påvirkningskraft treningscenterbransjen har i dagens samfunn.

Gruppetrening øker i popularitet

De fleste store treningsentre tilbyr i dag både trening på egenhånd i treningsstudio, trening med personlig trener og gruppetrening. Gruppetrening er felles trening i grupper, som oftest arrangert ved treningsentre, der en utdannet instruktør leder deltagerne gjennom fysisk trening til musikk (Kennedy-Armbruster & Yoke, 2014; Wing, 2014). Denne formen for trening ble utviklet på 1970-tallet, og ble da introdusert som "aerobic exercise²/aerobic dance". Fra å i utgangspunktet være en forholdsvis feminin treningsform, har gruppetrening utviklet seg til å bli en treningsform for absolutt alle – både kvinner, menn, unge og gamle. I dag betegnes alle typer klasser som gruppetrening, så lenge man trener sammen til musikk, og klassen ledes av en profesjonell instruktør (f.eks. løping på tredemøller, spinning, aerobic, step, styrke, zumba, sirkeltrening, yoga, pilates osv.) (Howley & Thompson, 2012; Kennedy-Armbruster & Yoke, 2014; Wing, 2014). Gruppetreningskonseptet er i dag svært populært, og stadig flere mennesker benytter seg av dette tilbudet (Klokk, 2011; Seeberg, 2015; Thompson, 2015; Wing, 2014). Ved for eksempel SATSELIXIA sitt største senter på Majorstuen i Oslo, ELIXIA Colosseum, ble det i perioden januar t.o.m. mars 2016³, registrert 50 200 deltagere på gruppetrening. Gruppeinstruktøren er derfor kanskje den treneren på et treningscenter, som møter flest mennesker i løpet av en uke (Brown & Fry, 2011; Treningsindustrien, u.å.), og har av den grunn, en helt spesiell mulighet til å bidra til økt bevegelsesglede hos befolkningen.

Gruppeinstruktøren kan bidra til et sunnere og lykkeligere liv

Det er en allmenn kjensgjerning at fysisk aktivitet gir en rekke helsegevinster, og kan forbygge livsstilsykdommer som diabetes-II, hjerte-og karsykdommer, høyt blodtrykk, overvekt osv. (Garber et al., 2011; O'Donovan et al., 2010). Veldokumentert forskning viser også at fysisk aktivitet er svært viktig for en sunn mental helse, og bidrar til blant annet økt selvfølelse⁴ og trivsel, og reduserer risikoen for spesielt depresjon og angst (Biddle & Asare, 2011; Biddle & Mutrie, 2008; Ekkekakis, 2013; Fox, 1999). For mange mennesker blir også treningen et sosialt møtested og et hyggelig avbrekk i hverdagen. For at deltagerne skal ønske å komme tilbake, få utbytte av gruppetreningen og

² "Aerobic exercise" eller "aerobic", er i utgangspunktet all trening som øker kroppens maksimale oksygenopptak (f.eks. løping, sykling, svømming osv.), men brukes i dag først og fremst om kondisjonstrening i grupper, der ulike trinnvariasjoner settes sammen til musikk (Howley & Thompson, 2012).

³ Oppgitt av Club Manager Pernilla Myrvoll ved ELIXIA Colosseum. E-post 06.04.2016.

⁴ Selvfølelse: Samme som selvaktelse eller selvbevissthet. Handler om aksept av den man er. Er bevisst og verdsetter sin egen verdi (Biddle & Mutrie, 2008).

oppleve den som inspirerende, morsom og givende, er gruppeinstruktørens rolle derfor svært avgjørende. Ytterligere kunnskap om hvordan treningssenterbransjen og andre utdanningsinstitusjoner innen fysisk aktivitet og trening kan utdanne og fostre inspirerende og motiverende gruppeinstruktører, vil derfor være svært verdifullt.

Et lite studert område innen idrettspsykologien

Forskning knyttet direkte til gruppetreningskonteksten er svært begrenset. Studiene og forskningen som eksisterer, har sett på effekten av personlige trenere og kundens opplevelse av personlig trening (f.eks. Maloof, Zabik & Dawson, 2011; McClaran, 2003), hvilke motivasjonsklima som er å foretrekke innen gruppetrening og generell fysisk aktivitet (f.eks. Brown & Fry, 2014; Brown, Volberding, Baghurst & Sellers, 2015; Klain et al., 2014; Lloyd & Fox, 1992) og hva som i størst grad kan fremme og opprettholde treningen hos medlemmer på et treningssenter over tid (f.eks. Brown & Fry, 2011; Laverie, 1998; Szumilewicz, 2011). Det litteraturen foreløpig fastslår som viktige kvaliteter hos instruktører, er faglighet, profesjonalitet og gode kommunikasjonsferdigheter (Abrahamsen, Arntzen & Haugen, 2014), og at det er hensiktsmessig å legge til rette for et mestringsorientert og autonomistøttende miljø (f.eks. Brown & Fry, 2013; Edmunds, Ntoumanis & Duda, 2007, 2008; Spink & Carron, 1993; Standage & Ryan, 2012). Forskningen er også svært begrenset i forhold til lederskap og lederegenskaper innen gruppetreningskonteksten (f.eks. Bain, Wilson & Chaikind, 1989; Bray, Millen, Eidsness & Leuzinger, 2005; Carron, Hausenblas & Mack, 1996). På nåværende tidspunkt og etter vår kunnskap, finnes det ikke noen kvalitative studier som direkte har undersøkt deltagerens opplevelse av gruppetrening, for å forstå hva det er som gjør at enkelte instruktører blir så suksessfulle, kontra andre. På grunnlag av den begrensede forskningen, er det rom for å tro at gruppetreningskonteksten er langt mer kompleks enn hva man hittil kjenner til. Forskning som retter fokus mot hva deltagere faktisk verdsetter hos sine instruktører, vil derfor være svært interessant og lærerikt for bransjen og idrettsforskningen.

Denne studien har derfor til hensikt å øke vår kunnskap og forståelse i forhold til hva det er som gjør at enkelte gruppeinstruktører lykkes, kontra andre. Gjennom å forstå hva det er deltagere anser som viktige kvaliteter hos sine instruktører for å delta i gruppetrening, vil vi i større grad kunne avgjøre hva som skaper suksessfulle instruktører. Deltagerne er tross alt de viktigste i gruppetreningskonteksten, og studiens resultater baseres derfor på data fra seks kvalitative dybdeintervjuer, gjennomført med deltagere i gruppetrening, hos tre ulike instruktører på Østlandet.

Disposisjon

I første kapittel, kalt "Eksisterende Forskning", gjøres det rede for eksisterende forskning på området, og problemstillingen presenteres og beskrives. Grunnen til at denne delen ikke kalles "Teori", er pga. studiens metodologiske forankring. Analysemetoden IPA – Interpretative Phenomenological Analysis – som er benyttet, er en analysemetode som vektlegger at ny kunnskap og teori skal fremkomme gjennom dataene, og studien skal i utgangspunktet ikke bindes/knyttes til en eller flere idrettspsykologiske teorier (Smith, Flowers & Larkin, 2009). Deretter gjøres det rede for studiens fullstendige fremgangsmåte – metode og analyse – og herunder belyses blant annet rekruttering av informanter, gjennomføring av intervjuer og detaljert analysearbeid. Videre legges studiens resultater frem, presentert gjennom informantenes egne beretninger. Resultatene er delt inn i fem hovedtema med tilhørende underkategorier. Hovedfunnene sammenfattes deretter i en diskusjon, og til slutt følger konklusjon, etterord, referanser og vedlegg.

Avgrensning

Denne forskningsstudien er gjennomført ved Seksjon for Psykologi og Coaching ved Norges Idrettshøgskole, og er derfor utarbeidet fra et idrettspsykologisk ståsted. Forklaringsmodeller eller innfallsvinkler fra andre fagfelt, er av den grunn ikke vektlagt.

Studien tar for seg deltageres opplevelse av instruktøren i gruppetrening, og det er gjennomgående valgt å oversette det engelske ordet "experience" fra litteraturen, med det norske ordet "opplevelse". "Experience" kan på norsk både bety opplevelse og erfaring, men i denne studien er oversettelsen til "opplevelse" mer hensiktsmessig å benytte (Svenkerud, 2004).

Studien ønsker å forstå hva det er som gjør enkelte gruppeinstruktører suksessrike, kontra andre. Forskning knyttet til hvordan trenere innen idretten opptre og/eller bør opptre er derfor ikke vektlagt. Idretten skiller seg i stor grad fra treningsbransjen, da man jobber med de samme utøverne over tid, man har mulighet til grundig "en-til-en"-oppfølging osv. Innen gruppetreningsteksten har man ikke den direkte kontakten med deltagerne, og det kan være stor variasjon i hvilke mennesker som til enhver tid dukker opp til en gruppetrening. Forskning knyttet til personlig trening derimot, kan i større grad ha reell overføringsverdi til gruppetreningsteksten og er derfor inkludert.

Eksisterende forskning

Forskning innen psykologien som omhandler gruppetrening, gruppetreningsinstruktører og deltagere i gruppetrening, er forholdsvis begrenset. Fysisk aktivitet og trening har generelt fått stor oppmerksomhet innen idrettsforskningen, men selve gruppetreningskonseptet er ikke særlig belyst (f.eks: Bray, Gyurcsik, Culos-Reed, Dawson & Martin, 2001; Bray et al., 2005). Forskere har identifisert en rekke mulige årsaker for at mennesker skal engasjere seg i trening og deretter opprettholde treningsadferden. En av de viktigste årsakene har vist seg å være det sosiale miljøet der treningen finner sted (Carron et al., 1996). Kilder til sosial innflytelse innen trening kan omfatte familie, venner og andre deltagere. En annen viktig innflytelsesrik sosial faktor i strukturert gruppetrening, er adferden til selve gruppeinstruktøren (Dishman & Sallis, 1994, Bray et al., 2005), og Franklin skrev allerede i sin artikkel fra 1986 at: “ (...) although numerous variables affect participant exercise compliance, perhaps the most important is the exercise leader” (s. 12).

Forskning rettet mot fitnessindustrien og treningsbransjen har imidlertid økt i takt med bransjens popularitet og utbredelse (f.eks. Bray et al., 2001; Laustsen, 2015; Shrigley & Dawsen, 2004). I tillegg blir folkehelseaspektet stadig viktigere (Folkehelseinstituttet, 2016; Virke Trening, 2013, 2014), og forskningen ønsker å finne gode løsninger for hvordan man kan øke aktiviteten i befolkningen.

Treningssenterbransjen er en svært viktig aktør i samfunnet for å fremme folkehelsen (Virke Trening, 2013), og det er derfor av interesse å undersøke ytterligere hvilke treningsmotiv folk har, hvordan de opplever å trene på treningsentre, hvordan gruppeinstruktører og personlige trenere kan bidra til fremmet treningsadferd hos medlemmene og hva som faktisk gjør at de blir værende aktive medlemmer over flere år. Gruppeinstruktøren er, som tidligere nevnt, kanskje den treneren på et treningscenter som møter flest mennesker i løpet av en uke, og har en unik posisjon til å skape treningsglede hos medlemmene (Brown & Fry, 2011; Kennedy-Armbruster & Yoke, 2014). I tillegg er det også svært kostnadseffektivt for bransjen å kunne la én gruppeinstruktør trene X-antall mennesker samtidig i gruppetrening. På tross av dette, er forskningen omkring spesielt gruppetrening og gruppeinstruktøren fortsatt snever. Dette fremhever også Bray et al. (2005): “Despite claims heralding its importance, relatively few studies have investigated exercise leadership” (s. 416). Fremtidig forskning innen fitness- og treningsbransjen vektlegges derfor som sentral i den eksisterende litteraturen på området (f.eks: Bray et al., 2001; Cholewa, Law & Carron, 2008; Edmunds et al., 2007; McClaran, 2003; Prichard & Tiggemann, 2008; Shrigley & Dawsen, 2004). Dette kapittelet har derfor til hensikt å gi et grundig innblikk i den allerede eksisterende forskningen

som omhandler treningssenterbransjen og dens aktører. Til slutt i kapittelet presenteres og beskrives problemstillingen for studien.

Treningsmotiver

En del av den idrettspsykologiske forskningen har vist interesse for individers ulike treningsmotiver, og i følge Standage og Ryan (2012), er det å forstå hvorfor individer velger å delta i fysisk aktivitet og trening, et avgjørende utgangspunkt for å forstå individers motivasjon (s. 239). Den største andelen av den tidligste forskningen som undersøkte individers motivasjon for å delta i sport og fysisk aktivitet, fokuserte på unge utøvere/deltagere (Frederick & Ryan, 1993; Gould, Feltz & Weiss, 1985; Wankel & Kreisel, 1985). I motsetning er forskning som omhandler voksne individers motivasjon for deltagelse i fysisk aktivitet og trening av nyere art (Frederick & Ryan, 1993), og denne litteraturen fremhever at det er viktige forskjeller mellom unges og voksnes motiver for å trene. Oppsummert preges de voksnes treningsmotiver av personlige utfordringer, personlig tilfredsstillelse og økt selvfølelse, mestringsfølelse og fysikk. Menn oppgir at konkurranse og utfordringer er viktige faktorer for motivasjon, mens kvinner i større grad vektlegger sosiale motiver for treningsadferd (Frederick & Ryan, 1993; Laverie, 1998).

Treningsmotiver for deltagelse i gruppetrening

En kvalitativ intervjustudie gjennomført av Laverie i (1998), undersøkte hvilke faktorer som motiverer personer til å delta i aerobic-klasser på et treningssenter. Til sammen 15 deltagere (14 kvinner, 1 mann) deltok i studien, og deres erfaring med gruppetrening varierte fra fem måneder og opp til 13 år. Alle deltagerne deltok i ulike aerobic-klasser (step, high-impact, low-impact, cardio funk, box aerobis), alt fra tre ganger i uken, til to ganger om dagen. Datainnsamlingen bestod av åpne, ustrukturerte dybdeintervjuer, slik at deltagerne skulle kunne beskrive sine opplevelse ut fra eget perspektiv. Resultatene fra denne studien antydte at det er tydelige forskjeller i hva som motiverer til å delta i en aerobic-klasse, og at deltagelse i gruppetrening er sammensatt. Motivene som stod frem som de viktigste for deltagelse gjennom denne studien, var atmosfæren i aerobic-klassen, de fysiske og mentale fordelene, sosial tilknytning til gruppetimen, sosial sammenligning, besettelse av aerobic og følelsene assosiert med å delta i aerobic (Laverie, 1998). Motiver som glede, sosialisering, samhold, "godfølelse", følelsen av mestring og fysiske og mentale fordeler støttes i øvrig litteratur (Frederick, Morrison & Manning, 1996; Prichard & Tiggemann, 2008; Raedeke, 2007; Spink & Carron, 1993). Gjennomgående forskning presiserer at treningsmotivene er mange og komplekse (f.eks. Frederick & Ryan, 1993; Laverie, 1998; Prichard & Tiggemann, 2008; Szumilewicz, 2011).

Motiver for valg av treningscenter

En av de få spesifikke studiene som kom frem etter et grundig litteratursøk, var en polsk studie gjennomført av Szumilewicz (2011). Studien undersøkte hva som i størst grad påvirket kvinner i valget av treningscenter, og hvor stor rolle gruppeinstruktøren hadde i denne prosessen. Både kvinnelige medlemmer som deltok i gruppetrening og gruppeinstruktører som deltok i studien, fylte ut et eget spørreskjema utarbeidet for den gitte studien. For å analysere årsakene til at kvinner velger et bestemt treningscenter, ble 17 ulike faktorer belyst i spørreskjemaet (f.eks. høyt kvalifiserte instruktører, høy kvalitet på tjenestene, gruppetimene er morsomme, høy standard på lokalene, hyggelig atmosfære, beliggenhet osv.).

Resultatene viste at de viktigste faktorene for valg av treningscenter blant kvinnene, var: Service av høy kvalitet, høyt kvalifiserte instruktører, at gruppetimene var morsomme og hadde en hyggelig atmosfære. Instruktørene rangerte imidlertid høy kvalitet på tjenestene og at gruppetimene skulle være morsomme og ha god atmosfære, som de viktigste faktorene. Studien fremhever at det er svært interessant at instruktørene selv tilskriver "høyt kvalifiserte instruktører" en lavere verdi enn medlemmene. Dette kan imidlertid skyldes ulikheter i erfaring og utdanning blant de spurte instruktørene, da mer detaljerte resultater viste at instruktører med minimum ett års profesjonell erfaring, vurderte høyt kvalifiserte instruktører som en av de viktigste faktorene for valg av senter (Szumilewicz, 2011). Basert på disse funnene, ble de samme deltagerne i studien bedt om å svare på to oppfølgingsspørsmål: 1) Om de alltid hadde gått på gruppetime med den samme instruktøren, og 2) Hva hadde de gjort om "favoritt- gruppeinstruktøren" sluttet? Hele 53 % av kvinnene oppgav at de gikk til den samme instruktøren, og 37 % av kvinnene svarte at de ville følge instruktøren til et nytt senter, om hun/han sluttet. Studien konkluderer med at instruktøren i seg selv er avgjørende for kvinners valg av treningscenter og deltagelse i gruppetrening, og Szumilewicz (2011) skriver: "Maintaining a high level of instructors' qualifications and providing them with the conditions enabling the highest quality of work should be paramount in fitness clubs' marketing strategy." (s. 63).

Dette tyder på at gruppeinstruktøren er av stor betydning for deltagerens motivasjon, opplevelse og opprettholdelse av treningen. På bakgrunn av at instruktøren i tillegg er den treneren på et treningscenter som kanskje møter flest mennesker i løpet av en uke (Brown & Fry, 2011), er det av interesse å undersøke gruppeinstruktørens, og eventuelt andre aktørers, påvirkning på deltagerne i gruppetrening og annen aktivitet ved treningscenterne.

IDEA Fitness Journal og ACSM's Health & Fitness Journals retningslinjer for personlige trenere og instruktører

Som nevnt er litteraturen i forhold til treningsbransjen og hvordan deres aktører bør opptre for å skape motivasjon og påvirke treningsadferden til medlemmene, svært snever (f.eks. Bray et al., 2001; Bray et al., 2005; Shrigley & Dawsen, 2004). Etter et grundig litteratursøk dukket imidlertid stadig ulike, mer eller mindre, vitenskapelige artikler fra IDEA Fitness Journal og ACSM's Health & Fitness Journal opp. IDEA Fitness Journal og ACSM's Health & Fitness Journal omtaler sine magasiner som ledende innen fitness- og treningsbransjen (American College of Sports Medicine, u.å.; IDEA Health & Fitness Association, u.å.). Disse magasinene publiserer blant annet en rekke artikler med ulike anbefalinger og retningslinjer for hvordan personlige trenere og instruktører bør opptre. Disse anbefalingene er imidlertid basert på noe varierende forskning⁵, og IDEA Fitness Journal og ACSM's Health & Fitness Journal henviser i liten grad til konkrete studier. På tross av at disse artiklene ikke kan regnes som gode vitenskapelige artikler, er det likevel interessant å se nærmere på hva disse magasinene belyser som viktig for at instruktørene innen treningsbransjen skal lykkes.

ACSM's Health & Fitness Journal fremhever i flere av sine artikler at gruppeinstruktøren må opptre profesjonelt (møte opp i god tid, være forberedt og vise at hun/han er der for deltagerne, og ikke motsatt), inneha gode kommunikasjonsferdigheter (motivere og engasjere deltagerne), være inkluderende (se og anerkjenne alle deltagerne, hjelpe nye medlemmer og gi alternativer) og faglig sterk (besitte nødvendig kunnskap for å tilrettelegge en fullverdig og hensiktsmessig treningstime, formidle riktig teknikk og kontinuerlig søke etter å utvikle eget potensiale) (Riebe, 2012; Sforzo, Moore & Scholtz, 2015; Wing, 2014). Utdannede, sertifiserte og dyktige instruktører ligger også som nummer fem på oversikten over treningstrendene for 2016, utgitt av ACSM's Health & Fitness Journal, og fremheves som svært viktig i bransjen (Thompson, 2015). De samme kvalitetene trekkes frem i ulike artikler i IDEA Fitness Journal, og i tillegg vektlegges lederegenskaper som coaching, engasjement og lojalitet. Instruktøren skal også fremstå som en positiv rollemodell for deltagerne og i alt hun/han gjør, opptre på en måte som underbygger dette (Hoffman, 2008; Parks, 2007). Felles for ACSM og IDEA, er at de begge beskriver en rekke ulike lederegenskaper (f.eks. Abrahamsen et al., 2014; Arnulf & Brønn, 2015; Glasø & Thompson, 2013; Howley & Thompson, 2012) som er å foretrekke hos instruktører. Både som personlig trener for ett medlem, eller gruppeinstruktør for opptil kanskje 50-70 medlemmer av gangen, blir man en naturlig leder. Man skal veilede, lære,

⁵ Artiklene IDEA Fitness Journal og ACSM's Health & Fitness Journal publiserer, er enten basert på erfaringene til ulike aktører i treningsbransjen, eller vitenskapelig forskning. Variasjonen er stor i forhold til hvilke artikler som refererer til forskning eller ikke, og anbefalingene de gir, beskrives derfor å være basert på varierende forskning.

motivere og coache, og i løpet av treningstiden, er det den personlige treneren/instruktøren som har ansvaret for treningen og medlemmene. Ledelse er derfor en sentral del av gruppetreningskonteksten, men hvor mye vet vi egentlig om lederskapet innen gruppetrening?

Lederskap

Ledelse er et vidt begrep, men kan forstås som mellommenneskelig innflytelse av en eller flere personer, for å påvirke en gruppe, i retning av et gitt, felles mål (Russell, 2012). I følge Store Norske Leksikon (2014), vil den eller de som har rett til å bestemme gruppens regler og normer, og kontrollere at disse etterleves, besitte lederskap. Både "en-til-en"-treningen med en personlig trener, og trening med en instruktør i gruppetrening, er klare eksempler på ledelse. Spesielt er gruppetreningskonteksten et soleklart eksempel, der en person styrer og veileder flere mennesker mot ett felles mål. Forskning i forbindelse med ledelse innen idretten versus næringslivet har også vist at det er flere likheter enn forskjeller i forhold til faktorer assosiert med suksess (Weinberg & McDermott, 2002). Det er derfor bemerkelsesverdig at ikke en større andel av forskningen har rettet fokus direkte mot lederskap og lederegenskaper innen treningsbransjen, og kanskje spesielt innenfor gruppetreningskonteksten (Carron et al., 1996).

Gruppeinstruktøren – den komplette leder

I forbindelse med litteratursøket i forkant av denne studien dukket det opp en tekst, i den engelske journalen "Nursing Management", som var av særlig interesse. Sjefredaktøren Raso (2014) skriver om gruppeinstruktørens gode lederegenskaper og om hvordan andre ledere burde lære av de omgjengelige, blide og positive instruktørene. Hun skrev: "(...) what an unexpected "a-ha!" moment I had about leadership when reflecting on my favorite instructor—humbling lessons for all of us." (s. 6). I følge Raso er den kvinnelige gruppeinstruktøren den komplette leder: Hun gjør miljøet positivt slik at alle føler seg velkomne, hun smiler, hilser på alle, har flott musikk og utstråler energi. Hun tilpasser øvelser og nivå slik at alle kan delta og oppleve mestring, hun gir deltagerne komplimenter og anerkjenner deres fremgang. Hun inspirerer deltagerne til å våge seg ut av sin egen komfortsone, hun gir direkte instruksjoner og opprettholder struktur og sikkerhet. I tillegg er hun imøtekommende, oppmuntrer til dialog, blir igjen etter klassen for å svare på spørsmål fra deltagerne og viser generelt at hun er der for deltagerne gjennom hele timen (Raso, 2014). Dette er ikke basert på annet enn enkelte persons meninger og tanker omkring gruppetrening og lederskap, men Raso (2014) kommer imidlertid med noen svært interessante refleksjoner.

Foretrukket lederskap i gruppetrening

En av de få kvalitative studiene som har fokusert på deltagerens opplevelse av en gruppetrening, i forhold til ledelsen av selve timen, ble gjennomført av Bain, Wilson og Chaikind i 1989. Studien undersøkte opplevelsen av gruppetrening blant overvektige kvinner i alderen 25-61 år. De viktigste kvalitetene hos en gruppeinstruktør var i følge deltagerne: Lederskapsekspertise, bevissthet og kompetanse knyttet til hvilke spesielle hensyn som måtte tas i forhold til kvinnene og deres vekt, og en ikke-dømmende holdning (Bain et al., 1989). Resultatene fra studien viste at transformasjonsledelse og et sosialt beriket lederskap med fokus på fellesskap ("socially enriched leadership"), ble ansett som positivt og fremmet motivasjon og glede hos deltagerne (Bain et al., 1989). Transformasjonsledelse er en gren innen moderne ledelsesteori, og omtales ofte som verdibasert ledelse. Denne formen for ledelse inneholder fire grunnelementer: Idealisert innflytelse, inspirerende motivasjon, individuell anerkjennelse og støtte og intellektuell stimulans. Evnen til å inspirere andre mennesker står sentralt, og lederne fremstår som gode rollemodeller. Lederen er opptatt av at den enkelte skal føle seg respektert og betydningsfull, og hensynet til enkeltmennesket er svært viktig (Avolio & Bass, 1995; Bass, 1985; Bass & Avolio, 1993; Glasø & Thompson, 2013). En sosialt beriket leder som verdsetter fellesskapet, vil ta seg tid til å lære å bruke navnene til deltagerne, engasjere seg i samtaler med deltageren før og etter gruppetimen, oppmuntre og belønne deltagerne for egen innsats og fremme positiv adferd. Et sosialt beriket lederskap kan også sammenlignes med en demokratisk (beslutninger tas i fellesskap, samarbeid er sentralt, og man oppmuntrer til selvstendighet hos de menneskene man leder) -og transformativ lederstil (Avolio & Bass, 1995; Bass & Avolio, 1993; Fox, Rejeski & Gauvin, 2000).

Funnene til Bain et al. (1989) tyder derfor på at lederskapet innen gruppetreningssammenheng er av betydning for deltagerens opplevelse, og at gruppeinstruktøren bør anerkjenne, respektere og oppmuntre til personlig utvikling og mestring, uavhengig av deltagerens utgangspunkt. Studien til Fox et al. (2000), der de sammenlignet effektene av et sosialt beriket lederskap ("socially enriched leadership") og et lederskap der instruktøren hadde større distanse til deltagerne og var mindre engasjert ("bland leadership"), i tillegg til effektene av gruppedynamikk, støtter disse funnene. Fox et al. (2000) fant at deltagere i gruppetrening hos den sosialt berikede lederen med god gruppedynamikk, opplevde størst glede. En studie gjennomført av Martin og Fox (2001), så på effekten av miljøet og lederskapet i forhold til sosial angst hos deltagere i gruppetrening, og konkluderte med at deltagerne i gruppetreningen med et sosialt beriket lederskap med fokus på fellesskap og positive tilbakemeldinger, opplevde lavere sosial angst (Martin & Fox, 2001). Alle disse studiene fremhever betydningen av lederskap innen gruppetrening, og at transformasjonsledelse og et sosialt beriket lederskap, gir en rekke positive effekter knyttet til glede, mestring og motivasjon

hos deltagerne (Bain et al., 1989; Fox et al., 2000; Martin & Fox, 2001), som igjen kan føre til opprettholdelse av treningsadferden (McAuley & Jacobson, 1991).

Transformasjonsledelse og et sosialt beriket lederskap skaper glede i gruppetrening

En studie gjennomført av Bray et al. (2005) tok utgangspunkt i funnene fra studien til Fox et al. (2000). De undersøkte effektene av type lederstil og treningsprogram i gruppetrening i forhold til glede og opprettholdelse av trening, hos en gruppe kvinner. Kvinnene var uerfarne og nye i forhold til gruppetrening. For å sikre sammenlignbarhet mellom studiens data og resultatene rapportert fra erfarne deltagere innen gruppetrening fra studien til Fox et al. (2000), benyttet Bray et al. (2005) nøyaktig de samme betingelsene i sin studie, for å skape to ulike miljøer i forhold til lederstil – sosialt beriket lederstil ("socially enriched leadership") og et miljø med en mer distansert og uengasjert leder ("bland leadership") (Bray et al., 2005; Fox et al., 2000). I utgangspunktet ble 96 frivillige kvinner tilfeldig delt inn i fire ulike grupper, men på grunn av en rekke uforutsette hendelser, møtte kun 75 deltagere opp til studien. Dette førte til at gruppene ble ulike med hensyn til antall. Selve studien fant sted i et aerobic-studio og deltagerne var med i en av tolv gruppetreninger med fire til åtte deltagere og instruktøren. Etter endt gruppetrening, fylte alle deltagerne ut et spørreskjema. Funnene viste at uerfarne deltagere i gruppetrening, rapporterte størst glede i forhold til treningen, da instruktøren hadde en sosialt beriket lederstil, kombinert med en variert aerobic-koreografi. Uventet var det at funnene ikke viste noen forskjell mellom de eksperimentelle miljøene som indikerte at lederstil og koreografi påvirket deltagerens intensjon om å delta i gruppetreningen igjen senere (Bray et al., 2005).

Resultatene i sin helhet gir potensielle indikasjoner på forståelsen av faktorer som bidrar til at nybegynnere i gruppetrening skal oppleve trivsel og glede. Det kan imidlertid se ut som om det kan være et gap mellom opplevelsen av glede og intensjonen om fortsatt deltagelse (Bray et al., 2005). Opplevelsen av glede i forbindelse med fysisk aktivitet er forstått å ha innvirkning på deltagelsen (Baranowski, Anderson & Carmack, 1998; Wankel, 1993), og Wankel (1993) påpekte også at glede kan være et viktig resultat i seg selv: " (...) beyond adherence, enjoyment itself, is important to realizing improved psychological well-being" (s. 152). Nyere studier av Fox et al. (2000) og Turner et al. (1997), der lederskap i gruppetrening er undersøkt innenfor strukturerte rammer, støtter imidlertid studien til Bray et al. (2005) sine resultater om at et sosialt beriket lederskap, bidro til økt glede innenfor en strukturert gruppetrening. Studien til Bray et al. (2005) antydte også at strukturen på selve koreografien i en gruppetrening med nybegynnere, kan påvirke opplevelsen av glede (s. 422). Oppsummert skriver Bray et al. (2005) i sin artikkel: "Our data showed that enriched leadership combined with varied choreography led to the highest enjoyment, while the least enjoyment was

expressed by participants who were exposed to bland leadership interaction and restricted choreography” (s. 422). Dessuten vektlegger de at fremtidig forskning bør undersøke lederskap og strukturen av koreografi/program i gruppetrening ytterligere, for å forstå adferdsmessige faktorer som opprettholdelse av trening (Bray et al., 2005).

Til tross for at forskning knyttet til lederskapet innen gruppetreningssammenheng er svært snever, gir den eksisterende litteraturen gode retningslinjer for hvordan gruppeinstruktører bør opptre. Lederskapet innen gruppetrening har vist seg å være av betydning for deltagerne, og et sosialt beriket lederskap (fokus på fellesskap og positive tilbakemeldinger) og transformasjonsledelse (fokus på motivasjon/inspirasjon, ønsker å hjelpe deltagerne til å nå sitt fulle potensiale) er foretrukket i gruppetrening, for å fremme trivsel, glede og treningsadferd (Bain et al., 1989; Bray et al., 2005; Fox et al., 2000). En sentral del av det å lede mennesker gjennom gruppetrening handler også om å kunne motivere deltagerne på en hensiktsmessig og positiv måte (f.eks. Arnulf, 2015a; Hagger & Chatzisarantis, 2007; Roberts & Treasure, 2012; Vidic, & Burton, 2011). Instruktøren som leder, skal ikke bare motivere deltagerne gjennom den ene timen der og da, men motivere dem til å komme jevnlig og opprettholde et aktivt liv. Målet er å gi dem en positiv mestringsopplevelse, slik at de ønsker å komme tilbake. Motivasjon er derfor sentralt. Innen den idrettspsykologiske forskningen er det imidlertid gjort langt flere studier innen treningsbransjen og generell fysisk aktivitet og trening, knyttet til motivasjon, enn til lederskap (f.eks. Bain et al., 1989; Bray et al., 2005; Hagger & Chatzisarantis, 2007; Roberts & Treasure, 2012). Følgelig er det av interesse å se hva denne litteraturen anbefaler for å styrke medlemmers motivasjon både i og utenfor gruppetreningssalen.

Motivasjon

Motivasjon er på mange måter et abstrakt begrep og det finnes mange ulike definisjoner og tolkninger av begrepet (Hagger & Chatzisarantis, 2007; Roberts & Treasure, 2012; Teigen, 2013). Hagger og Chatzisarantis (2007) definerer imidlertid motivasjon på følgende måte: "Formally, motivation can be considered an internal state that energizes and drives action or behavior and determines its direction and persistence" (s. xi). Motivasjon kan altså sies å være det som "driver" mennesker – fremmer prestasjon, samarbeid og positiv holdning, opprettholder en gitt adferd, øker "stå-på-vilje" og livskvalitet (Deci & Ryan, 2000; Nicholls, 1984; Roberts & Treasure, 2012). Trenere, coacher og idrettspsykologer er derfor svært fascinerte av de faktorene som påvirker motivasjonen innen det fysiske domenet, og motivasjon er følgelig blitt et sentralt tema i studiet av adferd innen idrett og fysisk aktivitet (Roberts & Treasure, 2012). For å beskrive og forklare hva motivasjon handler om og hvordan den kan påvirkes, er det blitt utviklet flere ulike motivasjonsteorier, og noen

av disse teoriene har fått særlig stor innflytelse i den idrettspsykologiske forskningen og tilnærmingen (Bandura, 1977; Deci & Ryan, 1985; Nicholls, 1984; Roberts & Treasure, 2012). En stor del av forskningen har sett på hvordan man best kan motivere mosjonister og utøvere innen trening/idrett for å fremme treningsadferd og prestasjoner (for et sammendrag, se Hagger & Chatzisarantis, 2007; Roberts & Treasure, 2012), men en svært liten del av forskningen har rettet oppmerksomheten mot treningsbransjen og dens aktører (f.eks. Bray et al., 2001; Brown & Fry, 2011; Edmunds et al., 2007, 2008).

Achievement Goal Theory (AGT)

Innen idrettspsykologien er det gjort studier i forhold til betydningen av og effektiviteten ved bruk av personlig trener, men her er også litteraturen forholdsvis begrenset (Abrahamsen et al., 2014). Studiene har i hovedsak rettet fokus mot effekten av personlig trening, og hvordan det å trene med en personlig trener kan påvirke individers treningsadferd og fysiske helse over tid (f.eks. Cholewa et al., 2008; McClaran, 2003; Maloof et al., 2001; Melton, Dail, Katula & Mustian, 2011). Litteraturen er også relativt snever med hensyn til hvordan personlige trenere spesifikt bør fremtre, for å skape motivasjon og opprettholdelse av treningen hos sine kunder, og det samme gjelder for gruppetreningskonteksten (f.eks. Brown & Fry, 2011; Bray et al., 2001; Bray et al., 2005). Det finnes likevel noen studier som har undersøkt både bruken av personlig trener, gruppetreningskonteksten og treningscenterbransjen i lys av Achievement Goal Theory (AGT), og der fokus på hvilke motivasjonsklima som er å foretrekke, har vært det mest sentrale (Brown & Fry, 2011, 2013, 2014; Lloyd & Fox, 1992; Ntoumanis & Biddle, 1999).

Det teoretiske rammeverket til AGT

Achievement Goal Theory er en av de viktigste motivasjonsteoriene innen idrettspsykologien (Roberts, 2012). AGT kalles ofte for målorienteringsteorien på norsk, og er en sosial-kognitiv motivasjonsteori (Nicholls, 1989). Teorien antar at mennesket er en aktiv deltaker i beslutningsprosesser og i planleggingen av prestasjon (Nicholls, 1984, 1989; Roberts, 2012). Roberts (2012) definerer AGT på følgende måte: "Achievement goal theory is a social-cognitive theory that assumes that the individual is an intentional, rational, goal-directed organism and that achievement goals govern achievement beliefs and guide subsequent decision making and behavior in achievement contexts" (s. 8). AGT handler altså om de ulike målene individene har for en gitt oppgave, hvordan målene påvirker individenes motivasjon, utvikling og læringsutbytte, og hvordan de tolker resultatet av oppgaven. Målene er det som gir selve aktiviteten hensikt eller mening. AGT spesifiserer ulike mål som styrer prestasjonsrelatert adferd, og individers investering av personlige

ressurser, som innsats og tid i en aktivitet, avhenger av den enkeltes prestasjonsmål (Roberts, 2012). Det overordnede målet til individer, er i følge AGT, å utvikle og vise kompetanse og unngå å vise inkompetanse relatert til en prestasjonskontekst. Utviklingen og selve demonstreringen av kompetanse/mestring, er den viktigste faktoren i de motivasjonelle prosessene innen AGT. Kort beskrevet kan man si at AGT handler om individenes egen oppfattelse av kompetanse i forhold til andre og seg selv (Roberts, 2012).

Målorienteringsteorien

Målsettinger står altså svært sentralt i AGT, og individer tilnærmer seg oppgaver eller aktiviteter med ulike mål. I tillegg har også individene ulike oppfattelse av kompetanse/evne og av kriteriene som vurderer opplevd suksess eller fiasko. På bakgrunn av individenes ulike oppfattelse av kompetanse/evne, skiller AGT mellom to ulike målorienteringer: Oppgave- og ego-orientering (Roberts, 2012). Individer som har en oppgave-orientert målretning, har fokus på utvikling, mestring og læring, og demonstreringen av ferdigheter/evner er selv-referert. Suksess er et faktum, når individet oppnår mestring eller utvikling. En ego-orientert målorientering derimot, kjennetegnes ved at egen kompetanse vurderes på grunnlag av sosial sammenligning – man ønsker å demonstrere kompetanse i forhold til andre, og har et sterkt behov for å vinne. Overgår man andres prestasjoner, anses suksess å være oppnådd. Har man i tillegg lyktes med å oppnå prestasjonen med en lavere innsats enn andre individer, sees man på som ekstra suksessfull, da dette viser at man har større kapasitet enn andre (Nicholls, 1984, 1989; Roberts, 2012).

Innenfor AGT er et annet viktig aspekt det at teorien ikke bare omhandler individuelle forskjeller i forhold til oppgave- og egoorientering, men også de situasjonelle determinantene som avgjør oppgave- eller ego-orientering (Roberts, 2012). Selve situasjonen individer befinner seg i, er avgjørende for motivasjonen, og derfor er dette en sentral del av AGT. I AGT skiller man derfor mellom et prestasjons- og mestringsorientert klima, i forhold til om fokus er oppgave- eller ego-orientert (resultatorientert). Et miljø som vektlegger den enkeltes utvikling, læring, egen innsats og mestringsopplevelser, og der evalueringen av prestasjoner gjøres på grunnlag av egne erfaringer, karakteriseres som et mestringsorientert klima. Kriteriene for suksess eller fiasko i et slikt miljø er derfor selv-refererte (Roberts, 2012). Et miljø der evalueringen derimot utelukkende blir basert på suksess eller fiasko i forhold til andre, og der konkurranse, resultater, sosial sammenligning og prestisje vektlegges, karakteriseres innenfor AGT som et prestasjonsorientert klima (Roberts, Treasure & Conroy, 2007; Roberts, 2012). En rekke studier innen AGT knyttet til fysisk aktivitet og trening, antyder at det er hensiktsmessig å skape et mestringsorientert klima og fremme oppgave-

orientering, for å oppnå økt trivsel, indre motivasjon og "stå-på-vilje" (Klain et al., 2014; Lloyd & Fox, 1992; Parish & Treasure, 2003; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003; Treasure & Roberts, 2001).

Personlige Trenere og AGT

En studie gjennomført av Klain et al. (2014) tok utgangspunkt i motivasjonsteorien Achievement Goal Theory, og undersøkte sammenhengen mellom AGTs retningslinjer for økt motivasjon i fysisk aktivitet og opprettholdelse av treningsadferd. Klain et al. (2014) gjennomførte en spørreundersøkelse basert på det teoretiske rammeverket til AGT, ("Goal Orientation in Exercise Measure and Perceived Motivational Climate in Exercise Questionnaire") blant 405 medlemmer som trente på egenhånd, og 183 medlemmer som trente sammen med en personlig trener, ved et treningssenter i Brasil. Etter endt studie kunne de konkludere med at de som opplevde et mestringsorientert klima, hadde økt oppgaveorientering og treningsadferd. Medlemmene som opplevde et prestasjonsklima på treningssenteret, scoret derimot høyere på egoorientering, og dette hadde videre en negativ påvirkning på treningsadferden (Klain et al., 2014). Brown og Fry (2011) fremhever også i sin artikkel at personlige trenere bør tilrettelegge for et mestringsorientert klima for sine kunder, fokusere på personlig utvikling og unngå sosial sammenligning. De vektlegger også målsetting, og i følge dem bør prosessmål (fokusere på alle de små delmålene underveis i prosessen: f.eks. gjennomføre tre treningsøkter i uken, spise frukt og grønt hver dag osv.), være sentrale i målsettingsprosessen, kontra resultatmål (fokusere kun på sluttresultatet: f.eks. gå ned 15 kg, løpe 10km på under 60min osv.) for å opprettholde treningen og fremme motivasjonen hos kundene (Brown & Fry, 2011). Viktigheten av målsettingsarbeid for prestasjon og motivasjon innen idrett og fysisk aktivitet, støttes også i øvrig litteratur (f.eks. Gould, 2010; Locke & Latham, 2002, 2006; Ommundsen, Roberts & Kavussanu, 1998; Vidic & Burton, 2010), og i tillegg trekker Brown og Fry (2011) frem at personlige trenere bør opptre inkluderende og være rause med positive tilbakemeldinger og ros. Opplevelsen av at et inkluderende miljø fremmer en positiv treningsadferd, støttes i en rekke litteratur (f.eks. Deci & Ryan, 2000, 2002a; Standage & Ryan, 2012). I tillegg vektlegger forskningen på området at et autonomistøttende miljø (som fremmer selvbestemmelse) (Edmunds et al., 2007, 2008; Vansteenkiste, Simons, Soenens & Lens, 2004; Wilson, Longley, Muon, Rodgers & Murray, 2006) også fremmer motivasjonen og treningsadferden til individer innen fysisk aktivitet og trening. Dette utdypes nærmere, i neste kapittel om "Self-Determination Theory".

Tross den økende bruken av personlige trenere (Ra Pedersen, 2010; Tryggestad Visjø, 2015) og økt fokus på trening og helse i samfunnet generelt, er forskningen på hvordan personlige trenere bør opptre ovenfor sine kunder svært begrenset. For å sikre at mennesker får et trygt og positivt møte med treningsbransjen er dyktige, imøtekommende og motiverende trenere avgjørende. Det er derfor

av stor interesse å studere hvordan medlemmer på et treningssenter opplever sine trenere og hva det er de verdsetter som gode kvaliteter. Fokus for denne studien har imidlertid vært instruktører i gruppetrening og deltagerens opplevelse, men forskning knyttet til gruppetreningskonteksten vil også kunne ha reell verdi for personlige trenere. Gruppeinstruktøren møter også en rekke mennesker hver uke og er for mange, kanskje det første møte med treningsbransjen, og det er derfor spesielt interessant å forstå hvordan man kan utvikle dyktige og motiverende instruktører.

Gruppeinstruktører og AGT

I 1992 gjennomførte Lloyd og Fox en seks ukers intervensjonsstudie, der de sammenlignet to ulike undervisningsstiler i en aerobic/fitness-klasse med tenåringsjenter, for å se hvordan dette ville påvirke deltagerens motivasjon og opplevelse av timen. Instruktørene skapte ved hjelp av verbale instruksjoner, kroppsspråk og generell kommunikasjon et mestringsorientert klima (mestring, glede, personlig utvikling og egen innsats i fokus) i den ene klassen, og et prestasjonsorientert klima (resultater, sosial sammenligning og konkurranse i fokus) i den andre klassen. Resultatene viste at deltagerne i gruppetreningen der et mestringsorientert klima var tilrettelagt, rapporterte større glede, trivsel og høyere motivasjon, enn deltagerne i den prestasjonsorienterte gruppetreningen. Studien viste også at deltagerne fra den mestringsorienterte gruppetreningen, opplevde større glede og motivasjon, uavhengig av deres egen egoorientering. Deltagere i den prestasjonsrettede gruppetreningen, som i utgangspunktet hadde en lav egoorientering, opplevde en signifikant økning i deres egoorientering, mens deltagere i den mestringsorienterte gruppetimen, som allerede var sterkt egoorienterte, hadde redusert deres egoorientering ved slutten av intervensjonen (Lloyd & Fox, 1992).

Denne studien er forholdsvis gammel, men er en av de første studiene som undersøkte det teoretiske rammeverket til AGT innenfor gruppetreningskonteksten. Den er også en av få studier som direkte har undersøkt motivasjon i selve gruppetreningskonteksten, og som har vist endringer i målorienteringer som en følge av en manipulering av miljøet (Ntoumanis & Biddle, 1999; Roberts, 2012). Funnene tyder på at det vil være hensiktsmessig for gruppeinstruktøren å tilrettelegge for et mestringsorientert læringsmiljø, der fokus er personlig utvikling, mestring, kompetanse og egen innsats, for å styrke opprettholdelsen av treningsadferden hos deltagerne, fremme motivasjon, trivsel og glede. Dette er i tråd med en rekke forskning innen idrett og kroppsøving, der funnene tilsier at konstruksjonen av et mestringsorientert klima, er viktig for å optimalisere positive responser (velvære, trivsel, glede, standhaftighet, indre motivasjon), og redusere negative responser (overtrening, "self-handicapping", "dropout") (Klain et al., 2014; Kuczka & Treasure, 2005; Lemyre,

Hall & Roberts, 2008; Lloyd & Fox; 1992; Parish & Treasure, 2003; Roberts, 2012; Standage et al., 2003; Treasure & Roberts, 2001).

De samme funnene har Brown og Fry (2014) konkludert med i tre av sine studier, der de har undersøkt hvilke motivasjonsklima som er å foretrekke blant medlemmene på et treningssenter, hva slags motivasjonsklima en gruppeinstruktør og personlig trener bør tilrettelegge for (Brown & Fry, 2011), og sammenhengen mellom kvinnelige deltageres opplevelse av motivasjonsklimaet i gruppetrening, indre motivasjon, opprettholdelse av treningsadferd og treningsmotiver (Brown & Fry, 2013). Brown og Fry (2013) presiserer i alle tre artiklene at et mestringsorientert klima er å foretrekke. De skrev: "(...) when participants perceived a high caring and task-involving climate and a de-emphasis on ego-involvement in their classes, they were more likely to maximize their exercise experiences. (...) and were more highly committed to continuing regular exercise in the future." (s. 853). Resultatene tyder på at instruktøren i gruppetrening, har en viktig og avgjørende rolle i forhold til hvordan nettopp deltagerne opplever treningen, og at fremtidig forskning bør rette søkelyset mot den komplekse gruppetreningskonteksten (Brown & Fry, 2013).

Disse studiene og tidligere forskning i forhold til AGT innen fysisk aktivitet og trening, gir retningslinjer for hvordan gruppeinstruktører bør opptre for å fremme motivasjon og opprettholdelse av trening hos deltagerne. Studiene har imidlertid ikke undersøkt hvilke andre faktorer som deltagerne opplever som viktige hos sine instruktører, for egen deltagelse.

Self-Determination Theory (SDT)

Selv om gruppeinstruktøren omtales som en svært viktig bidragsyter til positive treningsopplevelser for mange mennesker i litteraturen, og har en innflytelsesrik rolle i treningsbransjen (Brown & Fry, 2011), er forskningen omkring denne aktøren snever. Innen motivasjonspsykologien er det imidlertid gjort en del studier i forhold til hvordan gruppeinstruktører bør opptre for å skape best mulig motivasjon blant deltagerne, og for å få dem til å komme tilbake jevnlig (f.eks. Bray et al., 2001; Brown & Fry, 2013; Edmunds, Ntoumanis & Duda, 2006; Edmunds et al., 2008; Lloyd & Fox, 1992), men litteraturen sier lite om hva som direkte gjør enkelte instruktører så populære, eller hva det er deltagerne opplever som positivt med instruktøren. Den største delen av den eksisterende forskningen knyttet til trenere i treningsbransjen, har tatt utgangspunkt i motivasjonsteorien Self-Determination Theory (SDT), og testet teoriens teoretiske rammeverk i forbindelse med fysisk aktivitet og trening (f.eks. Adie, Duda & Ntoumanis, 2008; Edmunds et al., 2006, 2008; Silva et al., 2010; Vansteenkiste et al., 2004; Wilson et al., 2006). Self-Determination Theory, på norsk kalt

selvbestemmelsesteorien, er en omfattende motivasjonsteori, og egentlig en metateori som omfatter seks miniteorier⁶: 1) "Cognitive Evaluation Theory" (CET), 2) "Organismic Integration Theory" (OIT), 3) "Causality Orientations Theory" (COT), 4) "Basic Needs Theory" (BNT), 5) "Goal Contents Theory" (GCT) og 6) "Relationships Motivation Theory" (RMT) (Deci & Ryan, 2000, 2002a; Self-Determination Theory, u.å.). SDT har fått spesielt stor innflytelse i den idrettspsykologiske forskningen og tilnærmingen (Hagger & Chatzisarantis, 2007).

Det teoretiske rammeverket til SDT

SDT er en tilnærming til menneskelig motivasjon og personlighet, som bruker tradisjonelle empiriske metoder, samtidig som den benytter en organisk metateori (Organismic Metatheory) som fremhever betydningen av menneskets iboende ressurser og ønske om personlig utvikling og adferdsregulering (Ryan & Deci, 2000). Motivasjon har vært og er fortsatt, en sentral del av idrettspsykologien, og minst like interessant for samfunnet generelt. Å kunne forstå om mennesker står bak en adferd på grunnlag av egne interesser og verdier, eller om de styres av eksterne faktorer, er av vesentlig betydning for alle kulturer. Forståelsen av hva slags motivasjon som styrer individer, representerer også en grunnleggende dimensjon i forhold til hvordan mennesker tillegger mening til sin egen og andres adferd (Ryan & Deci, 2000). På grunnlag av de funksjonelle og observerte forskjellene mellom indre- og ytre motivasjon, har et naturlig hovedfokus for SDT blitt å gi en mer differensiert tilnærming til motivasjon, ved å undersøke de ulike formene for motivasjon som til enhver tid kommer til uttrykk hos individer i gitte kontekster (Ryan & Deci, 2000). SDT fokuserer altså i stor grad på om adferd er autonom (selvbestemt) eller styrt/kontrollert, og i hjertet av selvbestemmelsesteorien ligger forutsetningen om at alle individer er aktive i sin søken etter å tilfredsstille tre grunnleggende psykologiske behov: Autonomi, kompetanse og tilhørighet. Disse grunnleggende behovene er i følge SDT universale og representerer medfødte behov hos individet, og er ikke tillærte motiver/motivasjon. Behovene anses å være like vesentlige og sentrale for alle kulturer og gjennom alle utviklingsperioder et individ går gjennom. SDT hevder at alle individer, uavhengig av kultur, religion, etnisitet og kjønn, instinktivt strever etter å få tilfredsstilt disse behovene. Behovene bestemmer individets retning og utholdenhet for engasjement og målrettet adferd (Hagger & Chatzisarantis, 2007; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000).

⁶ I denne oppgaven presenteres kun de fire første miniteoriene innen SDT, da det er en betydelig større andel forskning knyttet til disse fire teoriene, som er av relevant betydning for studien (Hagger & Chatzisarantis, 2007; Self-Determination Theory, u.å.).

Tilfredsstillelsen av de tre grunnleggende psykologiske behovene og gruppetrening

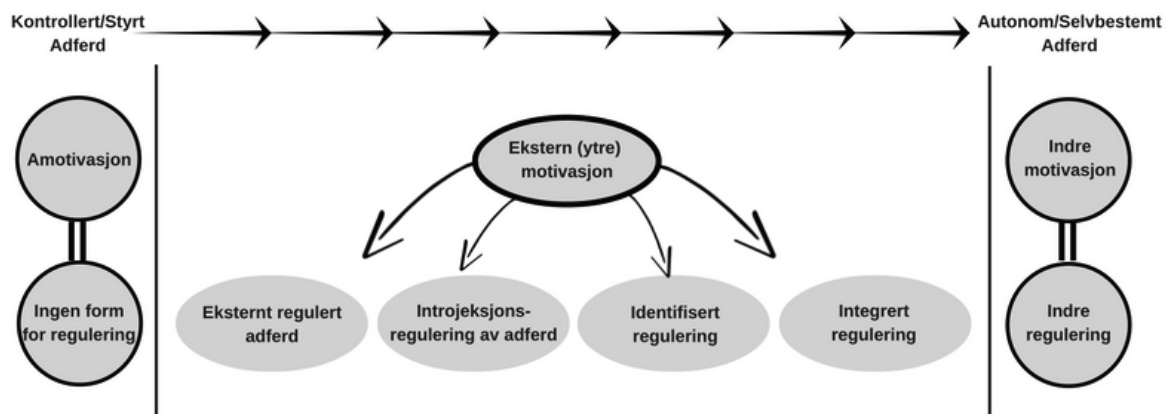
Gjennomgående forskning har vist at individer med autentisk/indre motivasjon, kontra individer styrt av ytre faktorer, opplever mer trivsel og velvære, glede og mestringstro (selvtillit), som igjen fremmer prestasjoner, "stå-på-vilje" og kreativitet (Ryan & Deci, 2000). Ved å tilrettelegge for miljøer som tilfredsstiller de grunnleggende psykologiske behovene, vil den indre motivasjonen til individet forsterkes (Deci & Ryan, 2000, 2002a; Ryan & Deci, 2000). I gruppetreningssammenheng vil det derfor være svært hensiktsmessig for gruppeinstruktøren å kunne legge til rette for et treningsmiljø som fostrer deltagerens grunnleggende psykologiske behov, og får dem til å trives med treningen, slik at de får et indre ønske om å komme tilbake og opprettholde treningen. En trygg atmosfære der hver enkelt deltager opplever å bli gitt valg, føler seg verdsatt, opplever kompetanse og der personlig utvikling, glede og innsats vektlegges, som videre fremmer den indre motivasjonen, vil i følge SDTs teoretiske rammeverk være foretrukket (Deci & Ryan, 2000, 2002a; Ryan & Deci, 2000).

Mennesker ønsker å lære, mestre og utvikle seg

Indre motivasjon kan altså sees på som selve "hjørnesteinen" i SDT. Ryan og Deci (2000) skriver følgende: "Perhaps no single phenomenon reflects the positive potential of human nature as much as intrinsic motivation, the inherent tendency to seek out novelty and challenges, to extend and exercise one's capacities to explore, and to learn" (s. 70). Begrepet indre motivasjon beskriver altså den naturlige, iboende trang individer har til å aktivt utvikle ferdigheter, søke mestring, engasjere seg i utfordringer og spontant fatte interesse for nye aktiviteter, selv i fravær av eksterne belønninger. Denne naturlige søken hos individet, er avgjørende for sosial utvikling, og representerer en viktig kilde for vitalitet, trivsel og glede gjennom hele livet (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). Til tross for at alle mennesker har et naturlig og grunnleggende ønske om å oppleve indre motivasjon, viser forskningen at situasjonelle faktorer og miljø, er av stor betydning for den indre motivasjonen. For å fremme og opprettholde indre motivasjon, kreves støttende og fostrende miljøer, da den indre motivasjon lett lar seg forstyrre og svekkes av varierende, ikke-støttende miljøer. SDT handler derfor ikke om hva det er som skaper indre motivasjon, men undersøker forholdene som enten kan fremme og opprettholde, eller undertrykke og redusere et individs indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Det er mini-teorien CET (Deci & Ryan, 1985), som fokuserer på indre motivasjon som selve symbolet på SDT, og teorien beskriver effekten av ulike sosiale- og miljømessige faktorer, som enten kan forsterke eller svekke den indre motivasjonen (Ryan & Deci, 2000).

SDT og ulike former for motivasjon

SDT har imidlertid identifisert flere andre typer for motivasjon, og mini-teorien OIT ble i utgangspunktet utviklet for å forklare utviklingen og dynamikken av ytre motivasjon. OIT differensierer kvaliteten av motivasjon på en skala fra sterkt kontrollert/styrt, til sterkt autonom/selvbestemt (se figur 1 under). Teorien antar at ytre motivasjon varierer i hvilken grad den har blitt internalisert og integrert (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Internalisering er en "(...) psykologisk prosess hvor ytre normer, ideer og andre personers innstillinger og egenskaper som opprinnelig ikke finnes hos personen, opptas og oppleves som del av personens selvbylde" (Store Norske Leksikon, 2012a). Lengst til venstre på skalaen (Self-Determination Continuum), finner man det SDT definerer som amotivasjon, altså "(...) in which one is literally without motivation for an activity" (Deci & Ryan, 2007, s.10). Amotivasjon er et resultat av at individet ikke føler seg kompetent til å gjennomføre aktiviteten/oppgaven (Bandura, 1986), at aktiviteten ikke oppleves som verdifull eller ikke gir ønsket utfall (Ryan & Deci, 2000). Amotivasjon er ofte forbundet med negative erfaringer og konsekvenser (Bandura, 1977; Deci & Ryan, 2002a, Ryan & Deci, 2000).



Figur 1: Skalaen illustrerer SDTs differensiering av motivasjon fra sterkt kontrollert/styrt, til sterk autonom/selvbestemt. (Figuren er laget basert på typiske SDT-modeller) (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000).

SDT og ytre motivasjon

Til høyre for amotivasjon, har SDT identifisert fire ulike typer for ytre motivasjon og lengst til høyre på skalaen, finner man indre motivasjon – det å ta del i en aktivitet kun for tilfredsstillensens skyld. Denne typen av motivasjon er sterkt autonom og representerer selve kjernen i selvbestemmelsesteorien (Ryan & Deci, 2000). Ytre motivert adferd derimot, dekker skalaen mellom amotivasjon og indre motivasjon, og klassifiseres ut fra i hvilken grad motivasjonen er kontrollert eller autonom (Ryan & Deci, 2000). Den minst autonome motivasjonen, kaller SDT for "Externally Regulated Behavior" (Eksternt regulert adferd), og slik adferd er fullstendig styrt av ytre faktorer og

belønninger. Neste type av ytre motivasjon, er kalt "Introjected Regulation of Behavior" (Introjeksjonsregulering av adferd), og innebærer at en ekstern regulering er blitt internalisert hos individet, men ikke akseptert som ens egen. Motivasjonen er forholdsvis sterkt kontrollert, da adferden styres av å unngå skam eller angst, eller for å opprettholde mestringstro og selvfølelse (Ryan & Deci, 2000). En klassisk form for denne typen motivasjon, er ego-orientering (AGT), der individer er motiverte for å demonstrere kompetanse og unngå fiasko/nederlag, for å opprettholde selvverd og selvfølelse (Nicholls, 1984). En langt mer autonom ytre motivasjon, er i følge SDT "Identified Regulation" (Identifisert regulering), fordi den innebærer at individet bevisst verdsetter og identifiserer seg med aktiviteten/oppgaven, og anser det som personlig viktig. Den siste, mest autonome ytre motivasjonen, er "Integrated Regulation" (Integrert regulering), og betyr at individet fullstendig har integrert en regulering som en del av ens egen (Ryan & Deci, 2000). Etter hvert som mennesker internaliserer reguleringer og integrerer dem i selvet, vil de oppleve større grad av autonomi i praksis, som videre fremmer økt indre motivasjon og økt trivsel, velvære, glede og mestringstro (Ryan & Deci, 2000).

SDT og selvbestemt eller styrt motivasjon

Både indre motivasjon og de ulike typene for ytre motivasjon, blir bedømt i forhold til en gitt aktivitet/oppgave, eller en enkelt kontekst. Likevel kan menneskers motivasjon for deltagelse i en aktivitet, være frivillig og selvbestemt, mens motivasjonen for en annen aktivitet er mer kontrollert. Mini-teorien COT berører denne delen av SDT, og omhandler en mer generell oppfatning av det å være kontrollert eller selvbestemt motivert, på tvers av ulike domener (Deci & Ryan, 2007; Hagger & Chatzisarantis, 2007). COT handler med andre ord om de individuelle forskjellene mellom autonom og kontrollert motivasjon. Når mennesker er motivert på en autonom måte, handler de ut fra egen vilje, fordi de føler aktiviteten har personlig verdi, eller fordi de har en naturlig interesse for aktiviteten. Motsatt vil adferden til mennesker som handler ut fra en mindre autonom motivasjon, karakteriseres av å være styrt av ytre eller indre press, som for eksempel å bli tvunget eller overtalt (Deci & Ryan, 2002a, 2007).

SDT og tilretteleggelse av det sosiale miljøet

Forskning innen SDT har fokusert på hvordan sosiale miljøer enten kan tilrettelegge for eller hindre de naturlige prosessene for autentisk motivasjon og en sunn psykologisk utvikling, og har spesielt sett på faktorer som fremmer eller undergraver indre motivasjon, selv-regulering og velvære (Ryan & Deci, 2000). Funnene har ledet frem til antagelsen om at ved tilfredsstillelse av alle de tre grunnleggende psykologiske behovene ("Basic Need Theory") – kompetanse, autonomi og tilhørighet – vil både den indre motivasjonen, internaliseringen og den mentale helsen, bli fremmet. En sosial

sammenheng, som hemmer eller forsømmer ett av disse behovene, vil derimot svekke den indre motivasjonen og internaliseringen, så vel som den positive opplevelsen (Ryan & Deci, 2000). De tre grunnleggende psykologiske behovene er antatt å ha en funksjonell innvirkning på alle mennesker, på tross av om de er verdsatt av den enkelte eller ikke. Dette betyr at om mennesker ikke selv verdsetter ett av de tre behovene, vil de likevel oppleve svekket motivasjon og trivsel, inntil behovet tilfredsstilles. Tilfredsstilles behovet derimot, vil de som alle andre, oppleve økt motivasjon, trivsel, glede og velvære (Deci & Ryan, 2002a, 2007; Ryan & Deci, 2000). "Basic Need Theory" er dermed blitt selve "kjennetegnet" på SDT, og i dag fokuserer derfor mye av forskningen på sammenhengen mellom tilfredsstillelsen av de tre psykologiske behovene, og opplevelsen av trivsel/velvære (Ryan & Deci, 2000).

Gruppeinstruktører og SDT

Autonomi

Den største andelen innen idrettsforskningen som har sett på hvordan gruppeinstruktører bør opptre for å skape motivasjon og en positiv treningsadferd hos sine deltagere, er gjennomført i lyset av det teoretiske rammeverket til SDT. Edmunds, Ntoumanis og Duda gjennomførte i 2005 en stor feltstudie der de undersøkte hvordan instruktørens undervisningsstil påvirket tilfredsstillelsen av de tre grunnleggende behovene, motivasjonsreguleringer og viktige adferds-, kognitive- og emosjonelle responser hos deltagerne i gruppetrening (Edmunds et al., 2008). Studien designet to ulike gruppetimer (kombinerte både aerobic, step og kick-boxing), og målet var å se hvordan en autonomistøttende undervisningsstil, versus en kontrollerende undervisningsstil, påvirket deltagerne. I den ene gruppetimen skapte de et autonomistøttende miljø – instruktøren inntok i større grad rollen som deltager, anerkjente og så hver enkelt, gav relevant informasjon og valgmuligheter – mens de i den andre gruppetimen, skapte et kontrollerende og styrt miljø. I denne gruppetimen var struktur, autonom støtte og personlig engasjement minimal. Instruktøren gav direkte instruksjoner, begrenset feedback og opprettholdt personlig distanse til deltagerne både før, under og etter timen, og i tillegg var mulighetene for valg svært begrenset. Før studiens start, halvveis i løpet av prosjektet og etter endt ti ukers treningsperiode, målte de hver enkelt deltagers grad av oppfattet autonomi, struktur og personlig engasjement. De så spesielt på tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene, motivasjonsreguleringer, treningsadferd, forpliktelse til gruppetimen, trivsel og glede, og positive og negative påvirkninger.

Studiens resultater viste en signifikant forskjell i deltagelse mellom de to ulike gruppetimene. Deltagerne i den autonomistøttende gruppetimen, deltok langt oftere og mer regelmessig enn deltagerne i den andre gruppetimen, og i tillegg oppgav de samme deltagerne økt glede, trivsel,

motivasjon og tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene. Begge gruppene demonstrerte også en signifikant økning i "Introjected Regulation" (introjeksjonsregulering) over tid, og en signifikant reduksjon i amotivasjon (Edmunds et al., 2008). Selv om økt tilfredsstillelse av de tre psykologiske behovene og adaptive utfall ble observert som en konsekvens av den autonomistøttende gruppetimen, ble det ikke observert noen forskjell mellom gruppene i forhold til de mest autonome formene for ytre motivasjon ("Identified Regulation", "Integrated Regulation"). Det faktum at undervisningsstilen ikke signifikant påvirket de mest autonome formene for ytre motivasjon, kan forklares ut fra at alle deltagerne i studien, anerkjente betydningen av trening, og at det var viktig for dem alle da de meldte seg på studien frivillig. Fremtidige treningsintervensjoner bør kanskje baseres på "ikke-frivillig" deltagelse, for å være mer suksessfulle (Edmunds et al., 2008). Funnene fra feltstudien, tyder uansett på at det er hensiktsmessig å tilrettelegge for et autonomistøttende miljø i gruppetrening. De samme funnene fant Edmunds et al. (2006) støtte for, i sin studie "A test of self-determination theory in the exercise domain", der de så at om instruktøren i gruppetrening opptrer autonomistøttende, fremmer det tilfredsstillelsen av de tre psykologiske behovene hos deltagerne (Edmunds et al., 2006). Økt indre motivasjon, trivsel og treningsadferd som konsekvens av opplevelsen av et autonomistøttende miljø støttes også i ytterligere litteratur, både innen trening og fysisk aktivitet, og innenfor kroppsovingkonteksten (f.eks. Adie et al., 2008; Edmunds et al., 2007; Silva et al., 2010; Vansteenkiste et al., 2004; Wilson et al., 2006). Dette kan derfor tyde på at graden av opplevd autonomi i gruppetrening, er av stor betydning for deltagerens motivasjon og opprettholdelse av treningen.

Kompetanse

I henhold til SDT, vil indre motivasjon bli fremmet og i større grad vedlikeholdt, når behovene for både autonomi og kompetanse tilfredsstilles (Ryan & Deci, 2000). Opplevelsen av kompetanse/mestring er derfor også svært viktig for den indre motivasjonen og treningsadferden, og Edmunds et al. (2006) fant i sin studie at følelsen av kompetanse innen treningskonteksten, økte treningsadferden ved å forsterke den personlige betydningen av treningen (s. 2250-2265). En gjennomgang av 66 empiriske studier frem til juni 2011, gav også solid støtte for at tilfredsstillelsen av kompetanse, positivt predikerer deltagelse i trening og foster indre motivasjon og treningsadferd (Teixeira, Carraça, Markland, Silva & Ryan, 2012). Essensielt for utviklingen av kompetanse, er tilretteleggelsen for struktur. Med dette mener SDT struktur som består av veiledning og hensiktsmessig målsetting, som gir grunnlag for kompetanse/mestring, disiplin og fremmet motivasjon (Standage & Ryan, 2012). Basert på tidligere forskning, anbefaler SDT at treningsinstruktører bør forsikre at deltagerne engasjerer seg i oppgaver som er optimalt utfordrende (Deci & Ryan, 1985, 2000). Aktiviteter og oppgaver bør derfor være nøye definert og

godt tilpasset den enkeltes kompetanse, da individer føler seg mest kompetente når de kan teste ut og utvide sine egne evner/ferdigheter og oppnå suksess. Oppgaver som er for enkle, fører ofte til kjedsomhet, mens oppgaver som er for vanskelige kan føre til angst (Deci & Ryan, 2002b). Optimale utfordringer er derfor oppgaver som både er balansert i forhold til individets ferdigheter og muligheter, og oppgavens krav (Deci & Ryan, 1985; Standage & Ryan, 2012). For å oppnå dette bør treningsinstruktører derfor bistå deltagerne med realistiske målsettinger (Deci & Ryan, 1985, 2000). Gjennomgående forskning har imidlertid vist at mestringserfaringer alene ikke er nok til å fostre den indre motivasjonen. Opplevelsen av kompetanse må følges av opplevd autonomistøtte (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000; Standage & Ryan, 2012). Instruktører innen det fysiske domenet bør i henhold til eksisterende forskning derfor strebe etter å tilrettelegge for et autonomistøttende miljø, der mestring og optimale utfordringer for den enkelte, står i fokus (Deci & Ryan, 1985, 2002b; Ryan & Deci, 2000).

Tilhørighet og kohesjon

SDT hevder at tilfredsstillende av de grunnleggende psykologiske behovene autonomi og kompetanse, er de viktigste for å fremme den indre motivasjonen og opprettholdelse av treningsadferd, og at behovet for tilhørighet, ikke er av like stor betydning. Tilhørighet danner imidlertid et solid motivasjonsgrunnlag for internalisering (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2002a), og forskning viser at følelse av tilhørighet og fellesskap i treningskontekster, positivt predikerer internaliserte former av motivasjon, økt velvære og trivsel, og en generell økning i interesse for fysisk aktivitet og trening (Edmunds et al., 2006; Teixeira et al., 2012; Vierling, Standage & Treasure, 2007; Wilson et al., 2006). Artikkelen av LaGuardia og Patrick fra 2008, presenterte et sammendrag av den daværende forskningen med henhold til SDT og tilhørighet/relasjoner. De skrev blant annet at trenere som viser empati, unngår å beskylte eller være dømmende ovenfor sine kunder/deltagere, anerkjenner kundenes/deltagerens perspektiv og følelser og verdsetter relasjonen de har til kunden/deltageren, i større grad vil fostre og fremme følelsen av tilhørighet hos kunden/deltagerne (s. 201-207). De fremhever at følelsen av tilhørighet og det å være inkludert er viktig for individet, men presiserer at det er svært lite forskning som faktisk har undersøkt de motivasjonelle faktorene knyttet til tilhørighet og fellesskap, og hvordan dette påvirker individets adferd innen fysisk aktivitet og trening (LaGuardia & Patrick, 2008). Fortsatt er forskningen på dette området snever, og en større andel av den idrettspsykologiske forskningen har istedenfor rettet fokuset mot gruppekohesjon (f.eks: Carron, 1982; Carron & Spink, 1993; Estabrooks, 2000; Fraser & Spink, 2002; Spink & Carron, 1993). I følge Carron, Widmeyer og Brawley (1988), kan kohesjon defineres som en "(...) dynamic process which is reflected in the tendency for a group to stick together and remain united in the pursuit of its goals and objectives" (s. 129). Kohesjon handler altså om fellesskap og samhold, og inneholder både en

oppgaverelatert- og sosial dimensjon (Carron, 1982; Carron et al., 1988).

Tilhørighet versus Kohesjon

Selv om tilhørighet og kohesjon kan oppfattes å handle om mye av det samme, er det imidlertid viktig å ta i betraktning at det er grunnleggende forskjeller mellom de to begrepene. Det grunnleggende psykologiske behovet tilhørighet, som står sentralt i SDT, handler om hvordan individet selv opplever seg som inkludert og en del av en gruppe eller et fellesskap (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2002a; LaGuardia & Patrick, 2008). Kohesjon derimot, handler i større grad om gruppen som en helhet, og om hvordan individene opplever kjemien og samholdet seg i mellom (Carron, 1982; Carron & Spink, 1993). Innen fysikken kalles kohesjon også for bindekraft, og defineres som de kreftene som holder et legeme sammen – kohesjonskreftene binder legemet sammen ved hjelpe av elektrisk tiltrekning mellom ladningene i atomene i molekylene (Store Norske Leksikon, 2009a). Kohesjon kan derfor på mange måter enkelt beskrives som "gruppelim". Det er de faktorene som binder og holder individene i en gruppe sammen (Carron, 1982; Carron & Spink, 1993; Carron et al., 1988). Man kan også enkelt si at tilhørighet handler om individet, mens kohesjon handler om gruppen. Innenfor begrepet kohesjon, er også aspektet om både et felles mål og en sosial dimensjon svært viktig. I følge Carron med kollegaer (Carron & Brawley, 2000; Carron & Spink, 2000; Carron et al., 1988), er kohesjon en multidimensjonal konstruksjon, som er bygget opp av fire uavhengige, men relaterte dimensjoner. Dimensjonene skiller mellom en sosial- versus en oppgaveorientert basis, og mellom en individuell attraksjon versus gruppeintegrering. Et individ kan bli tiltrukket av gruppens oppgavefunksjon (f.eks. å få være fysisk aktiv) og/eller på grunn av det sosiale aspektet (f.eks. få muligheten til å samhandle med andre mennesker). På samme måte kan et individ bli integrert i gruppen og ta del i de felles oppgavene (f.eks. gi innspill på de ulike oppgavene under selve aktiviteten) og bli en del av den sosiale funksjonen (f.eks. delta i organiseringen av gruppen/sosiale fellesskapet) (Carron & Brawley, 2000; Carron & Spink, 2000; Carron et al., 1988; Estabrooks, 2007).

Tilhørighet og kohesjon handler altså om to ulike sosiale funksjoner innen idrettspsykologien, men er likevel begge interessante begreper i forhold til gruppetreningskonteksten. For å skape motivasjon, "stå-på-vilje", trivsel og glede blant deltagerne i gruppetrening, vil trolig både opplevelsen av tilhørighet og en viss gruppekohesjon være viktig og hensiktsmessig for instruktøren å tilrettelegge for. Som nevnt tidligere, er det en svært liten andel av forskningen som har undersøkt de motivasjonelle faktorene knyttet til tilhørighet og fellesskap, og hvordan dette påvirker individer innen fysisk aktivitet og trening (LaGuardia & Patrick, 2008). Derimot er det gjort en betydelig større andel forskning i forhold til kohesjon (f.eks: Carron, 1982; Carron & Spink, 1993; Estabrooks, 2000; Fraser & Spink, 2002; Shrigley & Dawsen, 2004; Spink & Carron, 1993), og etter et grundig

litteratursøk, var det spesielt to studier som pekte seg ut, som relevante i forhold til gruppetreningskonteksten (Shrigley & Dawsen, 2004; Spink & Carron, 1993).

Kohesjon innen gruppetrening

Studien gjennomført av Spink og Carron (1993), undersøkte hvordan "team building" påvirket miljøet i gruppetreningskonteksten. 145 kvinnelige deltagere fra 13 ulike aerobic-klasser ble plukket ut til studien. Seks av klassene ble tilfeldig valgt ut til den eksperimentelle intervensjonen, mens de resterende syv klassene ble valgt som kontrollgrupper. Alle gruppeinstruktørene var også kvinner. Instruktørene i intervensjonsklassene fikk en egen workshop der de fikk presentert retningslinjer for hvordan de skulle tilrettelegge for et oppbyggende miljø med fokus på "team building" i sine gruppetimer, mens instruktørene i kontrollgruppene kun fortsatte undervisningen som vanlig. Etter en åtte ukers intervensjon, konkluderte studien med at i gruppetimene der "team building" ble vektlagt, var det signifikant færre frafall og sene ankomster, enn i kontrollgruppene. "Team building" fremmet samhold og opprettholdelse av treningen (Spink & Carron, 1993), og funnene kan tyde på at tilretteleggelsen av et slikt miljø, der fellesskap, felles mål og samarbeid vektlegges, vil være positivt for motivasjon og opprettholdelse av treningsadferd. Studien er relativt gammel, men likevel en av de få studiene som direkte har undersøkt kohesjon innen gruppetreningskonteksten. Resultatene fra denne studien, støttes også i øvrig litteratur som omhandler kohesjon innen fysisk aktivitet og trening (f.eks. Carron et al., 1988; Carron, Shapcott & Bruke, 2007; Fraser & Spink, 2002).

Gruppetrening og sosiale faktorer

Shrigley og Dawsen (2004) gjennomførte en studie innen gruppetrening, der de blant annet ønsket å se hvilken rolle sosiale faktorer påvirket deltagelsen i gruppetimer. Resultatene fra denne studien, gav ingen klare indikasjoner på at deltagerne deltok på grunn av det sosiale aspektet i gruppetrening. Studien unnlot imidlertid å undersøke påvirkningen instruktøren hadde på deltagerne (Shrigley & Dawsen, 2004). Forskning har vist at støtte fra en positiv og oppbyggende gruppeinstruktør, kan fremme mestringstro, opprettholdelse av treningen og en positiv mental helse hos deltagerne (Shrigley & Dawsen, 2004; Turner, Rejeski & Brawley, 1997). Funnene til Shrigley og Dawsen kan tyde på at relasjonen mellom gruppeinstruktøren og deltagere i gruppetrening, bør studeres ytterligere. De trekker også frem at gruppetrening generelt sees på som en sosial form for trening, på tross av at deltagere har minimal interaksjon underveis i timen. Dette kan forklare deres funn, da deltagerne kanskje ikke anser seg selv som en del av en gruppe (Shrigley & Dawsen, 2004). Shrigley og Dawsen (2004) skriver at forståelsen av deltagelse i gruppetrening fortsatt er en kompleks og komplisert oppgave, og de fremhever betydningen av fremtidig forskning innen området: "Group exercise classes continue to be a popular medium for exercise, thus group cohesion and tools to increase

cohesion and social support in group exercise classes need to be explored” (s. 60).

En forholdsvis stor del av forskningen har altså studert hvordan trenere i treningsbransjen på best mulig måte kan skape motivasjon og opprettholdelse av treningsadferden hos sine medlemmer, i lys av det teoretiske rammeverket til SDT. Denne forskningen gir gode retningslinjer for hvordan man bør opptre. Til tross for dette sier forskningen lite om hva det er som faktisk gjør at noen trenere/instruktører skiller seg ut og hylles som ”stjerner” blant medlemmene på et treningssenter. Å forstå hva det er deltagerne anser som viktige kvaliteter hos sin instruktør for deltagelse, i forhold til hva de ulike motivasjonsteoriene anbefaler, er derfor av stor interesse, for å fostre enda flere dyktige og engasjerende trenere/instruktører.

Self-Efficacy Theory (SET)

Forskning innen SDT vektlegger tilfredsstillelsen av det grunnleggende psykologiske behovet kompetanse/mestring (Deci & Ryan, 1985, 2002b; Ryan & Deci, 2000), og forskningen innen AGT fremhever betydningen av et mestringsorientert klima (Brown & Fry, 2013; Lloyd & Fox; 1992; Ntoumanis & Biddle, 1999). Mestring er altså svært sentralt innenfor både SDT og AGT, og står frem som en viktig faktor i forskningen, for å fremme deltageres motivasjon og treningsadferd innen fysisk aktivitet og trening. Det å mestre og få til ting skaper økt mestringstro, som igjen fremmer motivasjon, trivsel og glede (Bandura, 1977, 1986, 1997). Innen idrettspsykologien er det motivasjonsteorien ”Self-Efficacy Theory” (SET) som omhandler selvtillit eller mestringstro/mestringsoppfatning. Mestringstro⁷ refererer til et individs tro på nødvendig handlingsevne og ferdigheter for å kunne lykkes i å gjennomføre en bestemt oppgave innenfor en gitt situasjon/kontekst (Bandura, 1977, 1997).

Det teoretiske rammeverket til SET

SET ble utviklet av den kanadiske psykologen, Albert Bandura på 1980-tallet, og SET er i utgangspunktet et nøkkelbegrep i hans bredere teoretiske rammeverk rundt den sosial-kognitive teorien, der individer blir ansett som både skapere og produkter av eget miljø, adferd, handlinger og personlighet (Bandura, 1986, 1997). Innen Banduras sosial-kognitive teori, dreier SET seg om hvordan individer utvikler egne meninger, oppfattelser og forventninger om individuelle ferdigheter, til å møte ulike oppgaver og utfordringer, i bestemte situasjoner. Bandura (1997) definerer et

⁷ Oversatt til norsk, omtales ”Self-Efficacy” oftest som selvtillit i dagligtalen, men kan forveksles med selvfølelse (selvaktelse/selvbevissthet/være bevisst sin egen verdi). I denne oppgaven brukes derfor begrepet mestringstro, for å unngå misforståelser rundt begrepet ”Self-Efficacy” (Brumoen, 2010; Store Norske Leksikon, 2015).

individets oppfattede Self-Efficacy (mestringstro), som: "(...) beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments" (s. 3). Mestringstro dreier seg altså om et individs tro på egen kompetanse i forhold til å gjennomføre gitte oppgaver i ulike situasjoner. SET er derfor ikke opptatt av selve ferdighetene individet besitter, men hvilken tro individet selv har, på at hun/han skal mestre oppgaven. Det er dette som i følge Bandura, danner grunnlaget for et individs mestringstro, og gjør at SET er situasjonsbestemt. Det vil si at SET er dynamisk og i kontinuerlig endring hos et individ. I enkelte situasjoner kan et individ oppleve høy mestringstro (f.eks. en som har danset hele livet, vil mest sannsynlig oppleve mestringstro og trygghet i en aerobic time), mens i andre situasjoner kan individet oppleve lav mestringstro (f.eks. vil danseren som føler seg trygg i en aerobic time, antagelig oppleve lavere mestringstro i en kettlebells-time) (Bandura, 1977, 1986, 1997).

Ulike kilder til mestringstro

Mestringstro er altså en dynamisk prosess og i konstant endring. I følge Bandura vil SET endres i forhold til fire hovedkilder av informasjon: 1) Tidligere erfaringer (mestringsopplevelser), 2) Vikarierende erfaringer, 3) Verbal/sosial overtalelse og 4) Fysiologiske og emosjonelle tilstander (Bandura, 1977, 1997). I følge Bandura er tidligere erfaringer den viktigste kilden til et individs mestringstro, da disse er basert på autentiske, personlige opplevelser av suksess eller fiasko. Tidligere positive erfaringer innen en gitt situasjon styrker et individs mestringstro, men vil svekkes, dersom individet har opplevd tidligere erfaringer som negative (fiasko/nederlag) (Bandura, 1977, 1986, 1997). Vikarierende erfaringer går ut på at mestringstroen til et individ, kan utvikle seg gjennom observasjons- og modelleringsprosesser. Et individ kan altså styrke sin egen mestringstro ved å observere andre dyktige individer innen samme felt og la seg inspirere, og/eller benytte visualisering, og visualisere egen prestasjon i kommende situasjoner. Den tredje kilden til mestringstro er det Bandura kaller verbale overtalelser. Overtalelse gjennom egne uttalelser (indre dialog), i tillegg til direkte uttalelser fra andre mennesker. For at de verbale overtalelsene fra andre skal påvirke individets mestringstro, er det essensielt at disse menneskene sees på som viktige for individet, og at de betyr noe for hun/han. Siste kilde til mestringstro, er fysiologiske og emosjonelle tilstander. Disse er i størst grad relatert til idrettsspesifikke kontekster, og dreier seg om hvordan individer lar egen adferd påvirkes av fysiske og psykiske tilstander i prestasjonsrelaterte situasjoner (som for eksempel klamme hender, hjertebank osv.) (Bandura, 1977, 1986, 1997). Forskingen har vist at et individs mestringstro er svært sårbar og trenger kontinuerlig forsterkning – spesielt ved opplevelsen av fiasko/nederlag (Ronglan, 2007; Zinsser, Bunker & Williams, 2010). Innen fysisk aktivitet og trening er det derfor viktig å legge til rette for et miljø som konstant fremmer et individs mestringstro. Spesielt fordi dette også er veldokumentert å være relatert til et individs motivasjon

for opprettholdelse av treningen (f.eks. Hu, Motl, McAuley & Konopack, 2007; McAuley & Blissmer, 2000; Sallis et al., 1986). Det er imidlertid viktig å ta i betraktning at dette ikke må forveksles med motivasjonsklima/miljø innenfor AGT. Selv om et mestringsorientert klima kan fremme mestringstro og teknisk utførelse i fysisk, anstrengende oppgaver, er strukturen for dette klimaet, ikke en forutsetning for å fremme mestringstro (Gilson & Feltz, 2012).

Gruppeinstruktører og SET

En studie gjennomført av Bray et al. (2001), undersøkte sammenhengen mellom opplevd mestringstro, tillit og tiltro til gruppeinstruktøren og deltagelse i gruppetrening for kvinner. 127 kvinner ble registrert til en ti ukers strukturert gruppetreningsperiode, og studien målte deltagerens opplevelse av mestringstro i forbindelse med selve treningen, i forhold til om de skulle klare å opprettholde treningen i ti uker, hvilken tiltro og tillit de hadde til instruktørens evner og til deres deltagelse/oppmøte til gruppetreningen. Resultatene fra studien viste at deltagerens tiltro til instruktørens kunnskap og evner, positivt var relatert til egen mestringstro innen treningen. En kombinasjon av deltagerens tro på egne evner innen gruppetreningen og tillit til instruktøren, viste økt deltagelse og oppmøte i gruppetreningen over tid (Bray et al., 2001). Funnene samsvarer med Banduras antagelser, om at hvis et individ besitter høy mestringstro og tyngde (proxy efficacy) innen et gitt felt, står individet fritt til å bruke tid og krefter på å utvikle mestringstro på andre områder (Bandura, 1997). Deltagerens tro på instruktørens kompetanse til å undervise, kommunisere og motivere dem gjennom en gruppetime, viste seg altså å være assosiert med deres egen mestringstro i forhold til om de skulle mestre selve gruppetimen og gjennomføre hele treningsperioden (Bray et al., 2001). Gruppetreningen hadde kun kvinnelige deltagere og ble ledet av den samme instruktøren gjennom hele perioden. Resultatene kan derfor ikke generaliseres i forhold til menn, eller andre gruppetimer som holdes av ulike instruktører og til forskjellige tider, og selve utvalget til studien var relativt lite med tanke på regresjonsanalysen. På tross av disse begrensningene, skriver Bray et al. (2001) at: "Taken together, results support the potential importance of assessing exercisers' perceptions of their fitness class instructor when examining factors that influence exercise behavior (e.g. attendance, adherence)." (s. 432). De vektlegger også at fremtidig forskning bør prøve å forstå både deltagerens oppfattelse av instruktøren, og hvilken undervisningsstil som fører til den beste tiltroen til instruktøren blant deltagerne, for å fremme opprettholdelse av treningen (Bray et al., 2001).

En begrenset del av forskningen har undersøkt gruppetreningskonteksten i lys av SET, men eksisterende resultater peker på at en grundigere forståelse av deltagerens opplevelse av instruktøren i gruppetrening, vil være av betydning for å forstå hva det er som skal til for å

oppretholde treningsadferden hos deltagerne. I motsetning til å rette fokuset mot hvordan instruktøren opptrer, vil det være hensiktsmessig å rette oppmerksomheten mot deltagerens opplevelse av instruktøren og treningen, for å oppnå en helhetlig forståelse av konteksten.

Musikk

Instruktøren i gruppetrening og hvordan hun/han velger å opptre, lede og motivere deltagerne gjennom en time, er altså av betydning for hvordan deltagerne opplever treningen, og kan bidra til å fremme deres motivasjon og treningsadferd (Bain et al., 1989; Bray et al., 2005; Fox et al., 2000; Martin & Fox, 2001). Gruppetreningskonteksten er i midlertid svært kompleks (Bray et al., 2001; Brown & Fry, 2013; Shrigley & Dawsen, 2004), og flere faktorer påvirker deltagerne. Musikkbruk er sentralt innen all form for gruppetrening, og er en betydelig faktor for deltagerens motivasjon, innsats og opplevelse av gruppetreningen. Musikken bestemmes i de fleste tilfeller av instruktøren selv (Kennedy-Armbruster & Yoke, 2014; Priest & Karageorghis, 2008), og er derfor en faktor som kan være avgjørende for om en instruktør anses som dyktig og/eller populær av deltagerne. Selv om musikk kan påvirke deltagernes opplevelse av en gruppetime, har denne studien først og fremst til hensikt å forstå hvilke egenskaper hos instruktøren som verdsettes av deltagerne. Forskningen som er gjennomført i forhold til musikkbruk innen fysisk aktivitet og trening, har i størst grad sett på hvordan musikken i seg selv påvirker individene i trening, som fremmet utholdenhet, økt hjertefrekvens osv. (Karageorghis & Priest, 2012; Karageorghis & Terry, 1997). Eksisterende forskning omkring musikkbruk og dens effekter, utdypes derfor ikke i stor grad, men dette kapitlet gir en oversikt over den eksisterende forskningen innen feltet.

Forskning med varierende kvalitet

Musikk er i stor grad omtalt i litteraturen som en anbefalt teknikk for å forbedre den psykofysiske tilstanden til individer innen fysisk aktivitet og trening (Karageorghis & Priest, 2012; Karageorghis & Terry, 1997), men fortsatt er det få vitenskapelige studier som kan bekrefte de antatte fordelene (fremmet motoriske ferdigheter, aerob utholdenhet og treningsopplevelse, redusert følelse av innsats og utmattelse, spenningsregulering og forbedrede følelsesmessige tilstander). I tillegg bærer mye av forskningen innen feltet preg av en rekke metodologiske begrensninger (Karageorghis & Priest, 2012; Karageorghis & Terry, 1997). Siden 1990-tallet har imidlertid forskningen omkring effekten av musikk innen trening og fysisk aktivitet hatt en økende interesse, kvaliteten av studiene er forsterket og det finnes i dag en rekke studier innen feltet (f.eks: Birnbaum, Boone & Huschle, 2009; Crust & Clough, 2006; Karageorghis et al., 2009; Karageorghis et al., 2011; Potteiger, Schroeder & Goff, 2000; Priest & Karageorghis, 2008; Tenenbaum et al., 2004; Waterhouse, Hudson & Edwards,

2010). På tross av den økende interessen er resultatene omkring bruken av musikk innen det fysiske domenet, fortsatt svært sprikende (Karageorghis & Priest, 2012; Karageorghis & Terry, 1997), og fremtidig forskning anbefales å utvikle et mer hensiktsmessig og ryddig forskningsdesign, i tillegg til at terminologien standardiseres (Karageorghis & Priest, 2012; Karageorghis & Terry, 1997).

Uklar sammenheng mellom bruken av musikk og fysisk prestasjon

Lucaccini og Kreit (1972) var de første som skrev et omfattende litteratursammendrag i forhold til musikkbruk innen fysisk aktivitet og trening. Allerede i 1972 konkluderte de med at den daværende vitenskapelige forskningen ikke hadde klart å avdekke en sterk sammenheng mellom musikk og forbedret motorisk prestasjon, og de fremhevet en rekke metodologiske problemer med den eksisterende forskningen, som blant annet manglende kontroll på andre avhengige variabler og et tvilsomt teoretisk rammeverk (Lucaccini & Kreit, 1972). Deretter kom Karageorghis og Terry med et nytt litteratursammendrag i 1997, og selv 20 år etter, peker Karageorghis og Terry på en rekke av de samme metodologiske utfordringene som Lucaccini og Kreit gjorde i sitt sammendrag fra 1972. Forskningen inntil 1997, var i følge Karageorghis og Terry (1997), fortsatt preget av uklare design og udetaljerte metoder. Gjentakende manglet beskrivelse av hvilken type musikk, volum og intensitet som hadde blitt anvendt i studiene, beskrivelse av hvordan deltagerne i studiene hadde mottatt musikken (gjennom øretelefoner eller høyttalere), og på hvilket tidspunkt musikken hadde blitt benyttet i studiene (før eller underveis aktivitet), i tillegg til uklar terminologi, lite hensiktsmessige målemetoder og neglisjerte sosiokulturelle forskjeller (s. 63-64). På tross av mange begrensinger, gav Karageorghis og Terry (1997) sin sammendragsartikkel en god oversikt over daværende forskning og gode retningslinjer for fremtidig forskning. I følge Karageorghis og Terry (1997), hadde det konseptuelle rammeverket som hadde ligget til grunn for daværende forskning, gitt opphav til tre hypoteser: 1) Musikk begrenser oppmerksomheten til individer, og derav avleder oppmerksomheten vekk fra følelser som tretthet og utmattelse under trening, 2) Musikk kan endre psykomotorisk spenning/aktivering, og kan derfor brukes enten som et stimulerende eller beroligende verktøy før og under fysisk aktivitet og 3) Under kontinuerlig submaksimal aktivitet, har individet en predisposisjon for å svare på de rytmiske elementene i musikken, og resultatet er en synkronisering mellom musikkens tempo og individets bevegelser (s. 55-56).

Nyere forskning og musikkens stimulerende effekter

I 2012 kom et nytt litteratursammendrag innen feltet, skrevet av Karageorghis og Priest, og deres artikkel bygger i stor grad videre på de tre hypotesene fra sammendragsartikkelen til Karageorghis og Terry fra 1997 (Karageorghis & Priest, 2012). En del av forskningen har pekt på at den begrensede kapasiteten av nervesystemet, er relevant for effektene av musikk i forbindelse med fysisk aktivitet

og trening (Karageorghis & Priest, 2012; Rejeski, 1985). På bakgrunn av at vi bare kan prosessere en viss mengde informasjon av gangen, er det derfor antatt at musikk kan øke treningsutbyttet eller fremme følelser som hemmer de psykologiske tilstandene knyttet til fysisk anstrengelse og tretthet under trening (Hernandez-Peon, 1961; Rejeski, 1985; Tenenbaum, 2001). Forskningen har imidlertid konkludert med at dette kun er gjeldene til en viss grad. Opplevelsen av anstrengelse og utmattelse ved høy treningsintensitet vil ikke påvirkes av musikk i særlig grad, da fysiologiske signaler vil dominere prosesseringskapasiteten ved et slikt intensitetsnivå (f.eks. Hardy & Rejeski, 1989; Karageorghis et al., 2009; Macone, Baldari, Zelli & Guidetti, 2006; Tenenbaum et al., 2004). Derimot er det funnet en positiv sammenheng mellom musikkbruk ved submaksimal treningsintensitet og opplevelsen av anstrengelse og tretthet (f.eks. Elliot, Carr & Orme, 2005; Karageorghis & Priest, 2012; Potteiger et al., 2000; Szmedra & Bacharach, 1998). Imidlertid har en del forskning også vist at bruken av musikk som en motivasjonsfaktor, kan påvirke innsatsen, utholdenheten og gleden til deltagere i fysisk aktivitet og trening også ved høy intensitet, korte og intensive treningsøkter (f.eks. Crust, 2004; Crust & Clough, 2006; Miller, Swank, Manire, Robertson & Wheeler, 2010). Funnene fra forskningen innen dette feltet, er mange og sprikende, og selv om ikke musikk direkte kan distrahere individer under høy treningsintensitet vekk fra opplevelsen av tretthet og utmattelse, "(...) it is possible to change their perception of this fatigue towards a more positive evaluation; ostensibly music appears to 'colour' the interpretation of fatigue" (Karageorghis & Priest, 2012, s. 48).

Musikkens stimulerende effekter har vært av vitenskapelig interesse i over 150 år, og idrettspsykologer anbefaler ofte å benytte musikk som en del av utøvernes forberedelser før prestasjoner, eller som et verktøy for å roe ned nervøse utøvere (Karageorghis & Priest, 2012; Karageorghis & Terry, 1997). Musikk er antatt å ha en stimulerende effekt på psykomotorisk spenning/aktivering innen fysisk aktivitet og trening, og en rekke forskning har derfor undersøkt sammenhengen mellom treningsintensitet og musikktempo (Karageorghis & Priest, 2012). Studiene som har sett på korrelasjonen mellom hjertefrekvens og foretrukket musikktempo, har konkludert med at raskere musikktempo er foretrukket ved høyere treningsintensitet, og at musikk med høyt tempo øker den fysiologiske aktiveringen (f.eks. Birnbaum et al., 2009; Edworthy & Waring, 2006; Karageorghis et al., 2011; Karageorghis, Jones & Stuart, 2008; Karageorghis & Priest, 2012; Waterhouse et al., 2010). Musikkens rytme og tempo har altså vist seg å ha en stimulerende effekt på individet, uavhengig av synkronisering (Priest, Karageorghis & Sharp, 2004). Samtidig har en annen del av forskningen innen feltet sett på den grunnleggende rytmiske responsen individer har, til å synkronisere sine bevegelser til rytmen og takten i musikken (Karageorghis & Priest, 2012), og generelt har denne forskningen vist at synkronisert musikk, fremmer treningsutbytte og glede (Karageorghis & Priest, 2012; Karageorghis & Terry, 1997). Denne iboende trangten til å la kroppen

følge rytmen i musikken kan være en av grunnene til at musikk er et svært viktig verktøy innen treningskonteksten (Karageorghis & Priest, 2012). En mindre del av forskningen har også sett på hvilken påvirkning "self-selected music" har på deltagere i trening og fysisk aktivitet. Denne forskningen er imidlertid først og fremst gjennomført i andre kontekster enn gruppetrenings-situasjonen, i tillegg til å være av varierende kvalitet (Karageorghis & Priest, 2012; Karageorghis & Terry, 1997; Lucaccini & Kreit, 1972), og er derfor ikke vektlagt i denne studien.

Musikk og mentale effekter

Forskning har imidlertid avdekket at musikk har mentale effekter, og påvirker følelser, humør, kognisjon og adferd (f.eks. Campion & Levita, 2014; Elliot et al., 2005; Karageorghis & Priest, 2012; Priest & Karageorghis, 2008). Scherer og Zentner (2001), identifiserte tre ulike emosjonelle responser som et resultat av det å ha lyttet til musikk, og som kan påvirke individet positivt: 1) Hukommelse (gjelder tendensen musikk har til å trigge hukommelsen til å gjenskape/huske en emosjonell hendelse), 2) Empati (relateres til lytterens evne til å gjenkjenne og identifisere seg med følelsene som uttrykkes i musikken), og 3) Vurdering/Evaluering (lytteren evaluerer den personlige betydningen av de kommuniserte følelsene i musikken, i forhold til deres egen trivsel og velvære). På tross av varierende metodologisk kvalitet, har forskningen vist at musikk har en rekke ulike effekter på individer innen fysisk aktivitet og trening (Karageorghis & Priest, 2012; Karageorghis & Terry, 1997; Lucaccini & Kreit, 1972), og Karageorghis og Priest (2012) skrev:

According to the available evidence, music captures attention, raises spirits, triggers a range of emotions, alters or regulates mood, evokes memories, increases work output, heightens arousal, induces states of higher functioning, reduces inhibitions and encourages rhythmic movement (...) – all purposes that have considerable application in the exercise domain (s. 45).

Musikkens påvirkningskraft i gruppetrening

Musikk har altså en rekke påvirkninger på deltagerne innen fysisk aktivitet og trening, og selv om det fortsatt er uklare forskningsresultater og metodologiske svakheter ved flere av studiene (Karageorghis & Priest, 2012; Karageorghis & Terry, 1997), er det grunn til å tro at musikk er av stor betydning for hvordan deltagere også i gruppetrening, opplever og trives med treningen. Den største andelen av forskning som er gjennomført i forhold til musikkbruk og fysisk prestasjon, er derimot gjort på enten tredemøller eller ergometersykler (f.eks. Karageorghis et al., 2009; Macone et al., 2006; Miller et al., 2010; Waterhouse et al., 2010) og kan ikke direkte sammenlignes med gruppetreningskonteksten. Likevel peker forskningen på en rekke effekter av musikk som trolig også

vil påvirke deltagerne i gruppetrening (Karageorghis & Priest, 2012; Karageorghis & Terry, 1997; Priest & Karageorghis, 2008), men etter vår kunnskap, er det ingen kvalitative studier som har sett på effekten og betydningen av musikk i gruppetrening for den enkelte deltager.

En av utfordringene til forskningen i forhold til bruken av musikk innen fysisk aktivitet og trening, og hva som gjør det spesielt komplisert, er hvordan musikk ofte oppleves og i hvilke kontekster den benyttes. Musikk erfares ofte i en sosial kontekst, noe som er vanskelig å gjenskape i eksperimentelle situasjoner, og det er grunnleggende vanskeligheter forbundet med å vurdere kunstnerisk stimulans i en vitenskapelig sammenheng (Karageorghis & Priest, 2012; Sloboda, 2008). Dette kan være mye av grunnen til at den komplekse gruppetreningskonteksten ikke har blitt belyst vitenskapelig i særlig grad. Enkelte studier peker også på at instruktørens entusiasme og støtte, oppleves som viktigere for deltagerens glede og trivsel, enn selve musikkbruken i gruppetrening (Karageorghis & Terry, 1997; Patton, 1991).

Musikk kan øke treningsutbyttet, hemme følelsen av utmattelse, trigge innsatsviljen og fremme humør og positive følelser, som også er antatt å direkte påvirke opprettholdelsen av treningen hos deltagerne (Karageorghis, Terry & Lane, 1999). Dette er alle positive effekter en gruppetreningsinstruktør vil ønske å fremme hos sine deltagere, og det er derfor av stor betydning å forstå hvilken effekt bruken av musikk i gruppetrening har på deltagerne, for videre å forstå deres opplevelse av instruktørene og hva det er som gjør at de trives med treningen og ønsker å komme tilbake.

Oppsummering eksisterende forskning

Etter å ha gjennomført et grundig litteratursøk gjennom søkeverktøy som Web of Science, PsycINFO, Google Scholar, SPORTDiscus og PubMed, i tillegg diverse idrettspsykologisk litteratur, vil jeg konkludere med at kunnskap i forhold til gruppeinstruktøren og gruppetreningskonteksten, er svært begrenset. Dette på tross av at instruktøren har en viktig rolle i treningsbransjen og en unik mulighet til å påvirke en rekke mennesker til økt trening og fysisk aktivitet (Brown & Fry, 2011; Virke Trening, 2013). Instruktørens betydning for deltagerne ved et treningssenter kommer tydelig frem i studien til Szumilewicz (2011), der gruppeinstruktøren fremstår som en av de avgjørende faktorene for valg av treningssenter og opprettholdelse av treningen blant medlemmene. En forholdsvis stor del av forskningen innen idrettspsykologien gir imidlertid gode retningslinjer for hvordan en gruppeinstruktør bør opptre for å fremme motivasjon og opprettholdelse av treningsadferden hos deltagerne (f.eks. opptre profesjonelt, være imøtekommende og tilrettelegge for et

mestringsorientert og autonomistøttende miljø) (Abrahamsen et al., 2014; Brown & Fry, 2013; Edmunds et al., 2006, 2007, 2008; Lloyd & Fox, 1992; Spink & Carron, 1993; Standage & Ryan, 2012), men sier lite om hvilke andre faktorer som deltagerne faktisk verdsetter hos sin instruktør.

Forskningen i forhold til lederskap innen treningsbransjen er også snever. De få studiene som har undersøkt effekten av ulike lederstiler innen gruppetrening, konkluderer med at en kombinasjon mellom en transformatisk lederstil og et sosialt beriket lederskap, er å foretrekke i den hensikt å skape trivsel og glede blant deltagerne. Studiene fremhever imidlertid at ytterligere forskning bør gjennomføres, for å øke kunnskapen i forhold til lederskap og opprettholdelsen av treningsadferd hos deltagerne i gruppetrening (Bain et al., 1989; Bray et al., 2005; Fox et al., 2000; Martin & Fox, 2001), og Bray et al. (2001) skrev i sin artikkel, at fremtidig forskning bør rette fokus mot deltagerne og deres opplevelse av gruppeinstruktøren, for virkelig å forstå hvilke faktorer som påvirker individers treningsadferd (s. 432). Musikkbruk er imidlertid studert i mye større grad enn overnevnte (Karageorghis & Priest, 2012; Karageorghis & Terry, 1997; Lucaccini & Kreit, 1972), men har i hovedsak undersøkt musikkens direkte påvirkning på individene i trening, som redusert tretthetsfølelse, økt hjertefrekvens, økt innsatsvilje osv., og ikke hvordan musikken påvirker deltagerens totalopplevelse av en gruppetime. I følge den eksisterende forskningen på dette området kan man imidlertid konkludere med at musikk er viktig for gruppetrening; mennesker har en iboende trang til å synkronisere bevegelsene med rytmen i musikken, musikk ved submaksimal intensitet ser ut til å redusere tretthetsfølelsen og musikk fremmer godt humør, motivasjon og trivsel (Karageorghis & Priest, 2012).

Begrensninger ved den eksisterende forskningen

Denne kvalitative studien har derfor til hensikt å undersøke deltagerens opplevelse av instruktøren i gruppetrening, for å forstå hvilke kvaliteter deltagerne mener er avgjørende hos en instruktør, for egen deltagelse i gruppetrening. Studien ønsker å antyde hvilke faktorer som avgjør om en gruppeinstruktør oppnår suksess eller ikke. En kvalitativ tilnærming vil kunne gi en dypere innsikt på disse områdene, og spesielt når det aktuelle temaet er forholdsvis nytt og lite studert (Patton, 2002). Det er svært få kvalitative studier som er gjennomført i forhold til dette temaet, og i tillegg bærer en del av den eksisterende forskningen preg av ulike metodologiske begrensninger og utfordringer. Flere studier påpeker begrensninger knyttet til få deltagere i studiene (f.eks. Bray et al., 2001; Edmunds et al., 2006; Laverie, 1998; Shrigley & Dawsen, 2004), en del av forskningen er relativt gammel (f.eks. Lloyd & Fox, 1992; Spink & Carron, 1993), enkelte fremhever manglende og/eller lite hensiktsmessige målemetoder (f.eks. Bray et al., 2005; Klain et al., 2014; Shrigley & Dawsen, 2004), generalisering er generelt ikke mulig pga. begrenset og spesifikt utvalg (f.eks. Bray et al., 2001;

Brown & Fry, 2013; Edmunds et al., 2006; Shrigley & Dawsen, 2004), konteksten av interesse er svært kompleks (f.eks. Bray et al., 2001; Brown & Fry, 2013; Laverie, 1998), enkelte studier mangler kontrollgrupper (f.eks. McClaran, 2003) og en rekke forskning preges av uklare design og terminologi (Karageorghis & Priest, 2012).

På bakgrunn av at stadig flere mennesker trener ved et treningssenter (Virke Trening, 2014, 2015b), og et voksende fokus i samfunnet for å fremme folkehelsen (Folkehelseinstituttet, 2015a, 2016; Virke Trening, 2014) vil også økt kunnskap i forhold til deltagerens opplevelse av instruktøren i gruppetrening, bidra til at treningsbransjen og dens utdanningsinstitusjoner kan utvikle og utdanne flere suksessfulle instruktører. Flere gode instruktører kan motivere enda flere mennesker til bevegelsesglede og opprettholdelse av regelmessig trening. Den økte kunnskapen i forhold til instruktøren i gruppetrening vil også være svært relevant for idretten generelt, da utviklingen av motiverende og suksessrike trenere er et attraktivt tema og av stor interesse for både bredde- og eliteidrett (Cassidy, Jones & Potrac, 2009; Day, 2013).

Problemstilling

Den eksisterende forskningen på området gir gode retningslinjer for hvordan gruppeinstruktører bør opptre for å sikre deltageres motivasjon og opprettholdelse av treningsadferden (f.eks. Bray et al., 2001; Bray et al., 2005; Brown & Fry, 2013; Edmunds et al., 2008; Lloyd & Fox, 1992). Forskingen har imidlertid i svært liten grad studert deltageres faktiske opplevelse av instruktøren og gruppetreningen i sin helhet, til tross for at litteraturen peker på at instruktørens lederskap, væremåte og fremtoning helt klart er av betydning for deltagerne (f.eks. Bain et al., 1989; Bray et al., 2005). Franklin (1986) antydet allerede på 1980-tallet at instruktøren kanskje var den mest innflytelsesrike faktoren i gruppetrening, og det er derfor bemerkelsesverdig at ikke en større andel av den idrettspsykologiske forskningen har rettet fokus inn mot treningsbransjen. Også med tanke på treningssenterbransjens enorme oppblomstring og vekst (Virke Trening, 2015a). Flere andre studier har også pekt på at fremtidig forskning nettopp bør rette oppmerksomheten mot hovedpersonene i gruppetreningen – deltagerne – for virkelig å kunne forstå den komplekse konteksten (Bray et al., 2001; Shrigley & Dawsen, 2004; Szumilewicz, 2011).

Denne studien ønsker derfor å undersøke deltagerens opplevelse av instruktøren i gruppetrening, for å forstå hvilke kvaliteter deltagerne verdsetter som avgjørende hos sin instruktør, for deltagelse i gruppetrening. Videre vil studien kunne antyde hvilke faktorer som skaper suksessfulle instruktører. En konkret, men samtidig åpen problemstilling, er derfor avgjørende for at studien skal kunne fange

opp og få en grundig forståelse av deltageres opplevelse av sine instruktører i gruppetreningskonteksten. På bakgrunn av dette, er følgende problemstilling⁸ utformet:

Hva opplever deltagere som viktige egenskaper/kvaliteter hos sine instruktører, for egen deltagelse og opprettholdelse av gruppetrening?"

Metode

Kvalitativt Design

Hensikten med denne studien, er altså å oppnå forståelse om hvordan deltagere i gruppetrening opplever og fortolker selve gruppetreningskonteksten, for derved å forstå hvilke kvaliteter den enkelte deltager verdsetter hos en instruktør, for egen deltagelse og opprettholdelse av treningsadferden. Studien er opptatt av den enkelte deltager og hennes personlige erfaringer og meninger knyttet til en gitt instruktør og en bestemt gruppetime. For å oppnå forståelse av sosiale og kulturelle fenomener er et kvalitativt design naturlig (Biddle, Markland, Gilbourne, Chatzisarantis & Sparkes, 2001; Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013) og vil kunne gi en dypere innsikt i forhold til en lite studert problematikk (Patton, 2002). Målet for kvalitativ forskning er å oppnå forståelse av menneskers livsverden – hvordan individer erfarer, opplever, fortolker og gir mening til sin tilværelse (Biddle et al., 2001; Thagaard, 2013). En kvalitativ tilnærming til gruppetreningskonteksten, vil kunne gi en forståelse av deltagerens levde erfaringer, som ikke kan gjøres gjennom tall og statistikk (kvantitativ tilnærming). Skildringer av et individs livsverden, opplevelser, erfaringer, tanker og personlige meninger, er av stor verdi når det handler om å forstå og tolke menneskelige fenomener (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). I tillegg er den største andelen av forskning som er gjort i forbindelse med gruppetrening også vært av kvantitativ art (f.eks. Bray et al., 2001; Bray, et al., 2005; Brown & Fry, 2013, 2014; Cholewa et al., 2008; Edmunds, et al., 2008; Klain et al., 2014; McClaran, 2003; Szumilewicz, 2011). En kvalitativ forskningsstudie vil derfor kunne gi et betydelig bidrag til det idrettspsykologiske domenet, og til forståelsen av den komplekse og sosiale gruppetreningskonteksten i sin helhet.

Det er flere etiske hensyn å ta i forhold til studier der andre mennesker tar del, og etikk er derfor et sentralt tema også for denne studien. Jeg som forsker, har et etisk ansvar overfor forskningssamfunnet, for å presentere studiens resultater på en god og redelig måte (Holm &

⁸ For å belyse problemstillingen på en best mulig måte, ble analysemetoden Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) benyttet i denne studien (se kapittelet "Analyse"). På grunnlag av at IPA ønsker et homogent, strategisk utvalg for å undersøke fenomener, ble derfor kun kvinner inkludert i studien (Smith et al., 2009).

Hoffmann, 2013; Sagdahl, 2015; Thagaard, 2013). De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene har utviklet generelle forskningsetiske retningslinjer for alle forskningsstudier, i tillegg til mer fagspesifikke retningslinjer (De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene, 2014). Studien har forholdt seg til retningslinjene gitt for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), og før studien trådte i kraft ble den meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD) – personvernforbundet for forskning – den 22.juni 2015 (NSD, u.å.). På grunnlag av at den kvalitative studien kun innhenter opplysninger om kjønn og alder for deltagerne i studien, ingen personopplysninger behandles med elektroniske hjelpemidler og det opprettes ikke et manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger, ble studien definert som ikke meldepliktig av NSD. (Se vedlegg nr. 1).

Refleksjon rundt, og vurdering av validiteten og reliabiliteten knyttet til kvalitativ forskning, og denne studien spesielt, belyses i siste avsnitt, kalt "Vitenskapelige Premisser" i "Analyse"- kapittelet (Se s. 64).

Utvalg

Adgang til felten

Med egen bakgrunn som både personlig trener og gruppeinstruktør i treningsbransjen, fikk jeg som forsker, enkel adgang til ulike treningssentre på Østlandet i forbindelse med studien. Alle lederne på sentrene som ble kontaktet, var svært positive til studien og gav meg full tilgang til de ulike gruppetimene og kontorer på de forskjellige treningssentrene, for gjennomføring av dybdeintervju med studiens informanter. Treningssenterbransjen i Norge er relativt liten, og på Østlandet har mange av aktørene i bransjen kjennskap til hverandre. Dette bidro blant annet til min fulle tilgang til de ulike sentrene, og en unik mulighet til å komme i kontakt med nøkkelinformanter til studien, men har også medført noen utfordringer knyttet til anonymitet. Da jeg var i kontakt med lederne ved de tre ulike treningssentrene hvor de utvalgte instruktørene jobbet, måtte jeg oppgi hvilken instruktør jeg hadde valgt for studien, fordi jeg måtte få innpass på hennes/hans time, uavhengig av plass eller ikke. Leder ved de ulike sentrene og enkelte kollegaer visste derfor hvilken instruktør som var en del av studien. Jeg informerte instruktørene om dette, og de så ingen implikasjoner ved dette. De oppgav bare at de opplevde det som svært hyggelig å få ta del i studien, og hadde full forståelse for at blant annet leder på senteret hadde kjennskap til studien. Instruktørene anonymiseres i hele studien ved hjelp av inndelingen: *Instruktør 1-3*, men enkelte i treningsbransjen vil uansett kunne vite hvilke tre instruktører det skrives om, men selvfølgelig ikke hvilken instruktør som er hvem, og resultatene vil ikke kunne avdekke hvilke tre instruktører som har deltatt i studien. Dette vil likevel på kort sikt påvirke anonymiteten all den stund nærmeste leder på senteret vet hvem én av

instruktørene i studien er. Frem i tid "hviskes dette ut", da arbeidsforhold og bransjen endrer seg. På grunnlag av at studien heller ikke studerer eller belyser sensitive tema, vurderte verken jeg som forsker, eller instruktørene selv, dette som et problem.

Utvalg: Instruktører

Hensikten med denne kvalitative studien er å forstå hvordan deltagere opplever instruktøren i gruppetrening, og hvilke kvaliteter hos instruktøren de verdsetter i forhold til egen deltagelse. Studien ønsker å si noe om hvilke faktorer som bidrar til at en instruktør opplever suksess eller ikke. På bakgrunn av dette, ble det besluttet å avgrense studien til å inkludere tre instruktører som underviste kondisjonstimer. Kondisjonstimer er populære timer ved de fleste treningssentre (Elsness, 2013; Kennedy-Armbruster & Yoke, 2014; Thompson, 2015), og er intensive gruppetimer til musikk, med høy treningseffekt, der instruktøren har mulighet til å forme timen selv og være kreativ i forhold til musikk- og lysbruk, øvelser, formasjoner i salen osv. Følgende kriterier ble satt for kondisjonstimen: 1) Høyintensiv kondisjonstime på gulv, 2) Trinn koreografert til musikk, 3) Bruk av enkle grunntrinn, både low- og high impact, 4) Inneholde oppvarming, hoveddel med to eller flere pulstopper, samt nedtrapping, 5) Program utviklet av instruktøren selv og 6) 45-60 minutters varighet.

I perioden mai-juli 2015 ble store treningssentre på Østlandet kontaktet på bakgrunn av et strategisk utvalg, og forespurt om de kunne fremlegge statistikk i forhold til hvor mange deltagere deres instruktører hadde på sine timer. Basert på tall fra treningssentrene, valgte jeg ut de tre instruktørene som i gjennomsnitt hadde høyest belegg på sine timer (antall deltagere) i løpet av et år. Dette vil si at instruktørene i gjennomsnitt alltid hadde fulle gruppetimer, og ble ansett av deltagere og kollegaer som "populære" og suksessfulle instruktører. Jeg som forsker, tok deretter personlig kontakt med de tre instruktørene via mail. Jeg forklarte kort om studiens hensikt og omfang, og spurte om de ville ta del i studien. Alle de tre instruktørene takket ja til å delta i den kvalitative studien, og samtlige oppgav også at de synes det var svært hyggelig å bli forespurt. Ettersom det er deltagerne i gruppetrening og deres opplevelse av gruppeinstruktøren som er hovedfokus for studien, har ingen av instruktørene fungert som intervjuobjekter. På grunnlag av dette, konkluderte jeg i samråd med instruktørene at det ikke var nødvendig å inngå et skriftlig informert samtykke med dem. Jeg inngikk derfor kun en muntlig avtale med de utvalgte instruktørene.

Instruktørene som ble valgt til studien, var en kvinne og to menn, og alle tre underviste en form for kondisjonstrening, som møtte kriteriene for studien. To av instruktørene underviste en såkalt høypulstime, der en benytter enkle trinn (både low- og high impact⁹) koreografert til musikk, og der trinnene endrer seg ved skifte av sang. Det er en intensiv kondisjonstrening med høy treningseffekt, som ofte består av to til tre arbeidsperioder/pulstopper. Høypuls er generelt en svært populær treningsform i treningsbransjen (Elsness, 2013; Kennedy-Armbruster & Yoke, 2014; Thompson, 2015). Den tredje instruktøren underviste også en form for høypulstime, men denne var i større grad inspirert av boksing. Timen fulgte den samme oppbyggingen som den tradisjonelle høypulstimen, men skilte seg ut ved at øvelsene og trinnene stort sett var kampsport-inspirert. Begge timetyperne karakteriseres som enkle og intensive gruppetimer med høy treningseffekt. Det er først og fremst instruktøren som er fokus i denne studien, og ikke selve timetyperne. Derfor sees det ikke på som en begrensning at den ene timen var noe mer bokse-inspirert enn de to andre timene, da den uansett oppfylte kriteriene for studien.

Etter vår kunnskap, er det ikke tidligere gjennomført en lignende kvalitativ studie innen gruppetreningskonteksten. På grunnlag av dette, ønsker studien å se på de instruktørene som blir ansett som de dyktigste innen sitt felt, uavhengig av kjønn, for virkelig å få en god forståelse av hva det er deltagerne i gruppetrening opplever som verdifulle kvaliteter hos sine instruktører, og som bidrar til at de vil komme tilbake. Hadde kun kvinnelige eller mannlige instruktører blitt plukket ut til studien, hadde man ikke fått sett på hva de aller mest "populære" instruktørene gjør, da man hadde ekskludert ettertraktede instruktører på grunn av kjønn. Denne kvalitative studien, bør kunne gi et godt grunnlag for senere både kvantitative og kvalitative studier i forhold til gruppetreningskonteksten (Grimen & Ingstad, 2013), der blant annet betydningen av instruktørens kjønn, kan studeres nærmere. Instruktørens kjønn har derfor ikke vært en faktor i denne studien, og de tre instruktørene som ble valgt ut, er inkludert i studien basert på deres popularitet blant medlemmene.

Under følger en kort presentasjon av instruktørene. Teksten er godkjent av hver enkelt instruktør, og kontrollert av andre aktører i treningsbransjen for å unngå at informasjonen om instruktørene, kan beskadige og/eller svekke anonymiteten.

⁹ Low impact, er trinn der en fot alltid har kontakt med gulvet i løpet av bevegelsen, mens high impact, er trinn der begge føtter forlater gulvet, som f.eks. hopp (Kennedy-Armbruster & Yoke, 2014).

Gruppeinstruktørene

Instruktør 1

Kjønn: Kvinne

Utdannelse og erfaring: *Instruktør 1* er en kvinne i slutten av 30-årene, som har vært en del av treningsbransjen siden 1994. Hun har grunnutdanning innen aerobic, og har jobbet både som daglig leder, leder for gruppetrening, kursholder og produktutvikler. I tillegg har hun vært presentatør i inn- og utland innen ulike treningskonsepter/-timer. Hun mener instruktørens personlighet, karisma og engasjement er avgjørende for om et medlem kommer tilbake eller ikke, og er alltid opptatt av å skape treningsopplevelser. Hun ønsker at deltagerne skal gå ut av salen og glede seg til neste gang, og at deltagerne skal lære noe når de deltar i hennes timer – som det å sette seg mål og ta ansvar for kontinuerlig fremmøte.

Instruktør 2

Kjønn: Mann

Utdannelse og erfaring: *Instruktør 2* er en mann i slutten av 20-årene, som har jobbet som gruppeinstruktør siden 2009. Han har tatt diverse kurs innen treningsbransjen (step, aerobic, TRX, spinning, styrke osv.), og i 2014 ble han utdannet personlig trener. *Instruktør 2* har et brennende engasjement for fysisk aktivitet og trening, og ønsker å spre et sunt budskap knyttet til trening. Han vektlegger treningseffekt, kunnskap, mestring og glede i sine gruppetimer. Målet hans er at deltagerne skal gå ut av klassen med en "godfølelse", og at de skal føle seg sterkere og bedre rustet til å håndtere hverdagens kaos og uforutsigbarhet, og kjenne at de gjør en god investering i egen helse.

Instruktør 3

Kjønn: Mann

Utdannelse og erfaring: *Instruktør 3* er en godt voksen mann, som jobber som både gruppeinstruktør og personlig trener. Han har en treårig utdanning innen trening og fitness, og har selv vært en aktiv kampsportutøver. *Instruktør 3* har jobbet som personlig trener og kampsport-instruktør i over 20 år, og har lang erfaring fra treningsbransjen. Han er opptatt av kvalitet i alt han gjør, og vektlegger høy treningseffekt i alle gruppetimer. *Instruktør 3* mener at ens innstilling og holdning er det aller viktigste for å lykkes. Hvis ikke den riktige innstillingen og "stå-på-viljen" er tilstede, har man tapt før man allerede har begynt, er hans erfaring.

Utvalg: Deltagere i gruppetrening

Basert på studiens kvalitative design ble kun seks deltagere fra gruppetrening, plukket ut til studien. Kvalitative studier har til hensikt å gi en bred og grundig forståelse av menneskelige fenomener, og et mindre utvalg er derfor anbefalt (Grimen & Ingstad, 2013). De seks deltagere fra gruppetrening ble plukket ut til studien basert på et strategisk utvalg. Det vil si at de ble valgt ut på grunnlag av at det var antatt at de hadde gitte egenskaper eller kvalifikasjoner, som var strategiske i forhold til studiens problemstilling og tema. Disse "håndplukkede" informantene kalles for "nøkkelinformanter" innen den kvalitative forskningen (Thagaard, 2013). Det finnes mange ulike måter å gjennomføre et strategisk utvalg for en forskningsstudie, på bakgrunn av studiens tema og hensikt. For den gitte studien innen gruppetreningskonteksten, var det naturlig å velge et typisk utvalg. Et typisk utvalg innebærer å velge ut deltagere som er typiske i forhold til de fenomenene man ønsker å studere (Thagaard, 2013). For å oppnå økt kunnskap om hva det er som gjør at enkelte gruppeinstruktører oppnår suksess, kontra andre, var det essensielt å intervju deltagere i gruppetrening. Dette er mennesker som er typiske for fenomenet studien ønsker å belyse, og de innehar førstehåndskunnskap og beretninger om den aktuelle konteksten (Thagaard, 2013).

Jeg som forsker, deltok derfor på gruppetimene til de tre utvalgte instruktørene, og tok kontakt med tilfeldige deltagere på gruppetimene. Jeg fortalte kort om min bakgrunn fra Norges Idrettshøgskole og hva studien gikk ut på. I utgangspunktet var jeg skeptisk til om tilfeldige deltagere på gruppetrening ville sette av tid til å delta i min studie, men overraskende nok var alle jeg tok kontakt med, meget positive og ville ta del i studien. Rekrutteringsprosessen av både instruktører og informanter var altså svært effektiv, og på grunnlag av egen bakgrunn og gode kontakter innen treningsbransjen, ble det en positiv prosess.

Min intensjon med deltagelse i gruppetreningene, var kun å komme i kontakt med aktuelle informanter, og var ikke en form for observasjon. Imidlertid gav det meg som forsker en bredere forståelse av konteksten som studien har til hensikt å undersøke, og det bidro til at intervjuguiden ble enda mer spesifikk og tilpasset deltagerne i gruppetrening. Jeg var svært bevisst min egen rolle og posisjon i gruppetreningen, og har vært bevisst mitt møte og kjennskap til felten gjennom hele studien, og redegjort for denne. Samtlige informanter fikk også alle de samme spørsmålene fra intervjuguiden, for å sikre at min deltagelse i gruppetreningen ikke skulle påvirke intervjusituasjonen senere.

Nøkkelinformantene

Informantene valgt for studien var seks kvinner som alle er født og oppvokst i Norge, i alderen 22-57 år. Gjennomsnittsalderen var 40,66... ≈ 41 år. Fra gruppetreningen til *Instruktør 1* var de to kvinnene henholdsvis 52 og 22 år, fra *Instruktør 2* var kvinnene 52 og 37 år og fra *Instruktør 3*, var kvinnene 57 og 24 år. Det var en ren tilfeldighet at dette ble aldersfordelingen, da jeg som forsker, kun kom i kontakt med vilkårlige deltagere i de tre ulike gruppetreningene. Det er en relativt god fordeling i forhold til at en yngre og eldre kvinnelig deltager er inkludert i studien, fra hver gruppetreningskontekst, og etter grundig vurdering valgte jeg å beholde disse informantene, på tross av noe sprikende aldersforskjeller. Etter å ha snakket kort med informantene i gruppetreningen, viste det seg at de alle hadde gått fast til den samme instruktøren – på den samme timen hver uke – i alt fra tre til ni år. Dette la grunnlaget for valget om å inkludere informantene i studien. Alle informantene var typiske for konteksten studien ønsker å undersøke, og det var deltagere som faktisk så på gruppetreningen som en viktig del av livet sitt, og som jeg antok å besitte en rekke opplevelser, meninger og følelser knyttet til instruktøren og den gitte gruppetimen.

Kun kvinner ble inkludert i studien, da de fleste som deltar i gruppetrening, er kvinner (Hvamstad, 2013; Kennedy & Markula, 2011), og for å få en grundig forståelse av opplevelsen og erfaringene til én spesiell gruppe (beskrives nærmere i "Analyse"-kapittelet). I kvantitative studier som kun befatter seg med tall og der utvalgene er store, kan man ofte trekke slutninger om populasjonen på bakgrunn av observasjonene fra utvalget, og resultatene generaliseres. Dette er imidlertid ikke mulig i kvalitative studier, der utvalgene er små, men forståelsen av denne ene gruppens opplevelser og meninger om instruktøren i gruppetrening, kan gi en god forståelse av fenomenet, og danne grunnlaget for senere kvantitative og andre kvalitative studier (Thagaard, 2013). Alle informantene hadde vært fysisk aktive gjennom hele livet og drevet med gruppetrening i minimum tre år.

Informert samtykke

Utgangspunktet for enhver forskningsstudie, er prinsippet om at forskeren må ha deltagerens godkjenning for deltagelse i studien. I følge NESH, gjengitt i Thagaard (2013, s. 26), "(...) skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. (...)". Informert samtykke er altså en skiftelig avtale mellom forskeren og hver enkelt deltager i studien, der de samtykker til deltagelse og blir etterrettelig informert om hva deltagelsen innebærer. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltagelse, uten at dette får negative konsekvenser for den enkelte (Holm & Olsen, 2013; Thagaard, 2013). Alle de seks informantene i

studien, signerte en samtykkeerklæring¹⁰ før studien trådte i kraft. Samtykkeerklæringen inneholdt kort informasjon om meg som forsker, studiens mål, hva deltagelsen innebar og hva som ville skje med den innhentede informasjonen. Det ble også opplyst hvilke rettigheter informantene hadde som frivillige deltagere i studien, og hvor de kunne henvende seg ved eventuelle spørsmål. De seks deltagerne i studien, trente i tre ulike gruppetimer med henholdsvis tre ulike instruktører. Instruktørene tilhører ulike treningssentre på Østlandet, og med dem ble det inngått en muntlig avtale i forhold til at jeg som forsker, fikk delta i gruppetimene deres, for å komme i kontakt med aktuelle informanter til studien. Instruktørene inngår ikke som deltagere i selve studien, og kun opplysninger i forhold til alder og kjønn ble innhentet, så det ble derfor besluttet at en muntlig avtale var tilfredsstillende.

Konfidensialitet og anonymitet

Et annet grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis, er kravet om konfidensialitet. Konfidensialitet innebærer at de (gruppeinstruktørene og informantene) som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. Prinsippet om konfidensialitet innebærer også at forskeren må anonymisere deltagerne i studien, og benytte fiktive navn eller koder, både under transkriberingen av data og i presentasjonen av resultatene (Thagaard, 2013). Instruktørene som omtales i studien, har fått nummer fra 1-3, for å sikre deres anonymitet, og de seks informantene, har fått fiktive navn. Informantene fra gruppetreningen med *Instruktør 1*, har fått navn på A (Anne og Amanda), deltagerne fra *Instruktør 2*, har fått navn på B (Betina og Benedicte) og deltagerne fra *Instruktør 3*, har fått navn på C (Caroline og Cathrine). De fiktive navnene har fulgt alfabetet, og på denne måten var det enkelt å holde oversikt over hvilke informanter som tilhørte hvilke instruktører. Dataene er oppbevart på en pc med passordbeskyttelse, og informantenes navn er ikke skrevet ned elektronisk eller sammenfattet i registre. På denne måten skal det ikke være mulig å identifisere verken instruktørene eller deltagerne i studien.

Datainnsamling

Dybdeintervju

Etter å ha inngått informert samtykke, deltok hver enkelt informant i et dybdeintervju. Intervju er en spesielt god metode for å få informasjon om hvordan enkeltpersoner opplever og forstår seg selv og sine omgivelser (Thagaard, 2013). Studien har som formål å øke kunnskapen knyttet til hvorfor noen gruppeinstruktører i treningsbransjen blir så suksessfulle kontra andre, ved å ta utgangspunkt i deltagerens perspektiv, og prøve å forstå deres opplevelser, tanker og meninger knyttet til den gitte

¹⁰ Se vedlegg nr. 2.

konteksten. Dialog med enkeltindivid er et naturlig utgangspunkt for bevisstgjøring og refleksjon, og en god tilnærming for å sette seg inn i og ta del i individets livsverden (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Intervju som metode for datainnsamling, var derfor et naturlig valg for denne studien, og studien baseres på data fra seks kvalitative, semistrukturerte dybdeintervjuer, gjennomført med deltagere i gruppetrening.

Dybdeintervjuer er dyptgående intervjuer, som ofte varer forholdsvis lenge, og der forskeren er interessert i å hente ut så mye og detaljert informasjon som mulig fra informanten i forhold til studiens problemstilling og tema, og for å få en så god innsikt og forståelse av personens erfaringer, opplevelser, tanker og følelser som mulig (Thagaard, 2013). En delvis strukturert tilnærming er også den mest brukte i kvalitative forskningsintervjuer, og er basert på en delvis strukturert intervjuguide. Denne formen for intervju var derfor et naturlig valg for denne studien, for å oppnå en så god forståelse som mulig, av informantens opplevelse og tolkning av gruppetreningskonteksten. I intervjuguiden som ble utformet i forkant, var hovedtemaene for intervjuet bestemt og nedskrevet, men selve rekkefølgen på temaene, ble endret underveis i intervjuet. En åpen og dynamisk samtale gav informantene mulighet til å belyse studiens forskningsspørsmål gjennom nye og interessante tema. Jeg som forsker, kunne følge informantens fortelling, men samtidig sørge for at viktige tema og spørsmål ble besvart, ved å vende tilbake til intervjuguiden. Fleksibiliteten i struktur, gir mulighet for en større interaksjon mellom meg som forsker og informanten, og kan være av særlig betydning for frodige data (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Gjennom de kvalitative semistrukturerte dybdeintervjuene, overlater altså jeg som forsker, i større grad definisjonen og styringen av hva som er viktig informasjon, til informanten selv. Grunnen til dette er at det er informantens helhetsoppfatning og personlige erfaringer og meninger som er av verdi, og jeg som forsker, skal unngå å legge for mange føringer for selve intervjuet (Grimen & Ingstad, 2013; Kvale & Brinkmann, 2009). Hensikten med en kvalitativ studie, er å utforske informantens livsverden og oppnå et perspektiv fra innsiden (Patton, 2002).

Gjennomføring av dybdeintervjuene

De seks dybdeintervjuene som ble utført med hver enkelt informant, var basert på en delvis strukturert intervjuguide¹¹. Intervjuguiden ble utviklet på bakgrunn av et omfattende litteratursøk, samt erfaringer fra to pilotintervjuer (testintervjuer) gjort i forkant av dybdeintervjuene og egen deltagelse i gruppetreningen til de utvalgte instruktørene. Pilotintervjuene ble gjennomført med to kvinner i 20-30 års alderen, fra treningsbransjen, som jeg hadde litt kjennskap til. De to

¹¹ Se vedlegg nr. 3.

pilotintervjuene gav meg som forsker, god trening i intervjurollen, og bidro til at intervjuguiden ble enda rikere og mer spesifikk i forhold til temaet studien ønsker å belyse. Ledende spørsmål som kunne føre til implisitt påvirkning av deltagerens svar ble unngått, og underveis i intervjuene noterte jeg som forsker, hvilke temaer som ble belyst ut fra intervjuguiden, slik at jeg kunne være sikker på at alle temaene ble besvart. I slutten av hvert intervju, ble også hver informant spurt om de følte at noe informasjon var utelatt, og om de ville legge til noe eller utdype noen aspekter de allerede hadde belyst.

Dybdeintervjuene ble gjennomført etter avtale med den enkelte informant, og fant sted rett etter gruppetreningen til hver instruktør, ved henholdsvis de tre ulike treningssentrene på Østlandet. Grunnen til at dybdeintervjuene ble gjennomført rett etter gruppetrening med den gitte instruktøren, var for at informanten skulle ha timen "friskt i minnet", og derfor lettere kunne forklare opplevelsen på en detaljert måte. Treningssentrene der de tre ulike instruktørene jobbet, lot meg disponere et av deres kontorer, slik at dybdeintervjuet kunne gjennomføres i rolige og uforstyrrede omgivelser. I forkant av intervjuet, informerte jeg hver enkelt informant kort om hvordan intervjuet skulle foregå, og forklarte at jeg ønsket at det skulle bli en åpen samtale, der de skulle føle seg trygge til å være ærlige med meg, at de ikke skulle nøle med å spørre hvis enkelte spørsmålsformuleringer var uklare, at ingen svar var "dumme" og at jeg var der fordi jeg var oppriktig interessert i å høre deres opplevelser, erfaringer og meninger. I intervjuguiden i vedlegg 3, kan denne "innledningen" til intervjuene leses i detalj. Imidlertid måtte jeg være oppmerksom på at en for detaljert informasjon om studien, i denne innledningsfasen til intervjuet, kunne påvirke deltagerens adferd og svar, og jeg gav derfor en så kort og konkret informasjon som mulig. Hvis jeg hadde gitt for inngående informasjon i forhold til hva jeg ønsker å studere, ville kanskje deltagerne prøvd å svare det de "trodde" jeg ønsket å høre (Thagaard, 2013). Jeg minnet også informantene om at intervjuet ble tatt opp som lydopptak, selv om dette allerede var beskrevet i det informerte samtykket.

Alle de seks dybdeintervjuene var en positiv opplevelse, og jeg som forsker, opplevde at både informantene og jeg, synes det var en hyggelig samtale med en god atmosfære. Jeg fikk inntrykk av at jeg fikk tillit av informantene, og de gav meg ærlige og frodige betraktninger av instruktøren i gruppetreningen, gjennom intervjuene. Intervjuene hadde en varighet på mellom 45 min og 1,5 time.

Analyse

Denne studien baseres på seks semistrukturerte dybdeintervjuer, gjennomført med deltagere i gruppetrening. Alle de seks intervjuene ble tatt opp som lydopptak, og transkribert¹² i etterkant. Transkriberingen var en tidkrevende prosess, og transkriberingen ble gjort så nøye og detaljert som mulig, for å sikre godt datamateriale til analysen. De seks dybdeintervjuene hadde en varighet på mellom 45 min- 1,5 time, og etter at transkriberingen var gjennomført, resulterte det i totalt 159 sider med transkribert tekst. De transkriberte dybdeintervjuene danner grunnlaget for studiens analysearbeid.

Analysen av kvalitative data er en omfattende prosess og i fokus er sammenhengen mellom studiens problemstilling og innsamlet empiri. Analysen er selve tolkningsarbeidet, der forskeren prøver å forstå hva empirien betyr, i forhold til det studien ønsker å belyse (Grimen & Ingstad, 2013; Thagaard, 2013). I kvalitative forskningsstudier regner man i utgangspunktet at analysen og tolkningen allerede begynner under kontakten med informantene i felten. Når jeg i denne studien imidlertid opprettholder et skille mellom innsamling av data og analyse, refererer jeg til den situasjonen der jeg som forsker, forlater kontakten med deltagerne i gruppetrening, og går over til å analysere og fortolke den teksten som er et resultat av arbeidet i felten. Det finnes mange ulike fremgangsmåter for hvordan man ønsker å gjennomføre selve analysen, og det er i utgangspunktet problemstillingen og metoden for datainnsamling, som avgjør hvilken analysemetode som er hensiktsmessig å bruke (Grimen & Ingstad, 2013; Thagaard, 2013).

Interpretative Phenomenological Analysis (IPA)

Interpretative Phenomenological Analysis, forkortet IPA, er en kvalitativ analysemetode med teoretisk grunnlag i både fenomenologi, hermeneutikk og ideografisk vitenskap. IPA er en forholdsvis nyutviklet analysemetode og en raskt voksende tilnærming til kvalitative forskningsstudier, spesielt innen psykologi (Smith, 2011a, 2011b; Smith et al., 2009). IPA "(...) is concerned with the detailed examination of personal lived experience, the meaning of experience to participants and how participants make sense of that experience" (Smith, 2011a, s. 9), og er en metode der ny kunnskap og teori skal fremkomme gjennom dataene (Smith et al., 2009; Smith, Flowers & Osborn, 2002). IPA er derfor spesielt opptatt av at man som forsker skal legge alle teorier, nåværende kunnskap og egne antagelser til side, og gå inn i forskningsprosjektet med et "åpent og nysgjerrig sinn", for å kunne

¹² Innen språkvitenskapen defineres transkripsjon som det å overføre tekst i en ny form. Innenfor kvalitativ forskning handler det da i stor grad om å overføre muntlig informasjon fra f.eks. intervjuer, til skriftlig form (Grimen & Ingstad, 2013).

oppnå en så gyldig forståelse av det meningsbærende materialet som mulig (Smith et al., 2009; Thagaard, 2013). Den 18. og 19. mai 2015, deltok jeg selv på en workshop i analysemetoden IPA, på Olympiatoppen, ledet av Lymarie Rodriguez, og jeg synes hun beskrev kort og konkret hva IPA egentlig er, på en veldig god måte:

”IPA offers an established, systematic, and phenomenologically-focused approach to the interpretation of first-person accounts. IPA is a meaning-focused, qualitative method, which is committed to understanding the first-person perspective from the third-person position, so far as possible, through intersubjective inquiry and analysis”¹³.

IPA er altså en kvalitativ forskningstilnærming, som er interessert i å forstå individers opplevelser og erfaringer, og ”IPA researchers are especially interested in what happens when everyday flow of lived experience takes on a particular significance for people.” (Smith et al., 2009, s. 1). IPA er derfor en analysemetode som samsvarer godt med det denne studien ønsker å belyse. Studien er interessert i å forstå deltagerens opplevelser, erfaringer, meninger og følelser knyttet til instruktøren i gruppetrening, og i tillegg fremgår det av datamaterialet, at gruppetreningen er en svært viktig del av livene til informantene. Alle informantene oppgav at de hadde deltatt på den gitte gruppetreningen i mer enn tre år, og at gruppetimen hadde høy prioritet for dem i hverdagen. Den ene informanten hadde vært med på den samme gruppetimen med *Instruktør 1*, i hele ni år. I tillegg oppgav informantene at fysisk aktivitet var viktig for dem, og at gruppetimen med den gitte instruktøren, var en spesiell opplevelse og hadde høy prioritet i hverdagen. Flere av informantene fortalte også at de ble oppriktig lei seg og skuffet, om de enten ble hindret i å delta i gruppetimen pga. jobb, sykdom osv., eller om instruktøren var borte, og at de prøvde å gjøre alt for å være med fra uke til uke. Informant Benedicte sa følgende om deltagelse i gruppetimen til *Instruktør 2*: ”(...) det er vel kanskje en eller to ganger jeg ikke har vært på treningen hans..ja..så...og da har det vært et eller annet spesielt og da har jeg virkelig prøvd å flytte på alt for å komme (...)”. Treningen med den gitte instruktøren, er altså av stor betydning for den enkelte deltager, og er blitt en naturlig og viktig del av deres hverdag. IPA vil derfor være en god kvalitativ forskningstilnærming for å forstå deltagerens opplevelser av gruppetreningskonteksten. I følge IPA, vil mennesker som er engasjert i noe av stor betydning for dem selv, begynne å reflektere over betydningen av hva de er en del av, og IPA har som mål å engasjere seg i disse refleksjonene (Smith et al., 2009).

¹³ Lymarie Rodriguez: An Introduction to Interpretative Phenomenological Analysis. A Two-Day Workshop. Forelesning ved Olympiatoppen, Oslo. 18.05.15.

Det teoretiske grunnlaget for IPA

Fenomenologisk forankring

Som tidligere nevnt, er IPA en kvalitativ forskningstilnærming med teoretisk grunnlag i både fenomenologi, hermeneutikk og ideografisk vitenskap (Smith et al., 2009). IPA er fenomenologisk, i den forstand at den er opptatt av å utforske erfaring i sin rette forstand og ut fra egne premisser (Eatough & Smith, 2007; Smith et al., 2002; Smith et al., 2009). Fenomenologi kan sies å være læren om fenomener og er en filosofisk tilnærming til studiet av opplevelser. Fenomenologien søker forståelse av de meningene individer tillegger sine erfarte/opplevde fenomener og hendelser, og hvordan individene oppfatter og tolker virkeligheten (Smith et al., 2009; Thagaard, 2013). Filosofen Edmund Husserl er en av de mest kjente fenomenologiske filosofer, og han oppfordret fenomenologer til å gå tilbake til "tingene i seg selv". Denne tankegangen står sterkt også innenfor IPA, og derfor søker IPA-forskere å forstå virkeligheten og opplevelsene til individer som de er, snarere enn å forsøke og dele/ordne individers opplevelser inn i forhåndsdefinerte eller altfor abstrakte kategorier (Eatough & Smith, 2007; Smith et al., 2009). Det finnes mange ulike interesser blant fenomenologer, men "(...) they have all tended to share a particular interest in thinking about what the experience of being human is *like*, (...) especially in terms of the things which matter to us, and which constitute our lived world." (Smith et al., 2009, s. 11). For psykologer har den fenomenologiske filosofien bidratt til å gi en rikere kilde til ideer om hvordan man kan studere og forstå individers levde erfaringer og opplevelser (Smith et al., 2009). Fenomenologi er derfor sentralt i det teoretiske grunnlaget til IPA, da man ønsker å oppnå en så gyldig forståelse som mulig, av menneskers opplevelser, erfaringer, tanker og meninger innenfor gitte kontekster (Smith, 2011a, 2011b; Smith et al., 2009).

Hermeneutisk forankring

Når mennesker er engasjert i og tar del i betydningsfulle opplevelser i sine liv, begynner de automatisk å reflektere over betydningen og meningen av hva som skjer, og IPA-forskning har altså til hensikt å engasjere seg i og forstå disse refleksjonene, tankene og følelsene (Eatough & Smith, 2007; Smith et al., 2002; Smith et al., 2009). Innen IPA-forskning, forsøker informanten altså å beskrive og forklare det de opplever og føler overfor forskeren, og dette danner grunnlaget for IPAs neste teoretiske grunnlag. IPA er altså en fortolkende analysemetode, og bygger derfor på selve teorien om fortolkning; hermeneutikk (Smith, 2007, 2011a, 2011b; Smith et al., 2009). Hermeneutikk kan enkelt beskrives som fortolkning av tekster. En hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke finnes en gyldig sannhet, og gir derfor opphav til at fenomener kan tolkes på ulike nivåer (Thagaard, 2013; Smith, 2007). På lik linje som hermeneutikken, deler IPA det syn at mennesker er menings-skapende vesener, og derfor vil beretningene som informantene gir, gjenspeile deres forsøk på å få

orden på og forstå deres egne opplevelser. IPA erkjenner også at tilgangen til individers opplevelser og erfaringer, er avhengig av hva individet selv (informanten) forteller om den gitte opplevelsen, og forskeren må i etterkant tolke informasjonen fra informanten, for å forstå deres opplevelse (Smith et al., 2009).

Den hermeneutiske sirkel

Hermeneutikken bygger også på prinsippet om at mening kun kan forstås i lys av den konteksten man faktisk studerer, og man fortolker og forstår delene i lys av helheten. Dette beskrives ofte som den hermeneutiske sirkel (Smith, 2007, 2011b; Thagaard, 2013). Dette betyr at man må forstå alle de ulike delene av for eksempel en tekst, for å forstå helheten, og omvendt. Smith (2007), skriver: "To understand the part, you look to the whole; to understand the whole, you look to the part" (s. 5). Det er altså et dynamisk forhold mellom de ulike delene og helheten av den teksten vi studerer (de transkriberte intervjuene). Dette gir grunnlaget for en ikke-lineær analysemetode, og gir muligheten til å kontinuerlig dykke/grave dypere ned i fortolkningen av det meningsbærende materialet (Smith, 2007, 2011b). For IPA er dette derfor svært attraktivt, da hensikten er å oppnå en så gyldig forståelse som mulig, av menneskers levde opplevelser, tanker og følelser, og den hermeneutiske sirkel er derfor sentral innen IPA-forskning (Smith, 2007; Smith et al., 2009). Utfordringen er derimot å kunne vite når man bør trå ut av den hermeneutiske sirkel, og stole på at den fortolkningen man har opparbeidet seg, er god nok (Smith, 2007). Det nevnte beskriver den hermeneutiske sirkelen i forhold til sammenhengen mellom den som fortolker (forskeren), og det materialet som fortolkes (transkriberte intervjuer).

Det finnes derimot også en annen form for hermeneutisk sirkel, og den omhandler relasjonen mellom fortolkeren (forskeren) og objektet for fortolkningen (informanten) (Smith, 2007). Før forskeren går ut i felten og møter informanten, kan man si at forskeren står i starten av sirkelen, og er fanget i sine egne bekymringer – påvirket av personlige fordommer og formet av sine opplevelser, erfaringer og kunnskap. Før møtet med informanten, prøver imidlertid forskeren å erkjenne sine fordommer, og i møte med informanten, har forskeren forflyttet seg til den andre siden av sirkelen. Uavhengig av hva forskerens tidligere tanker eller roller var, har hun/han flyttet seg fra å selv være i fokus, til at informanten er i fokus. Dette krever en intens oppmerksomhet, for å virkelig engasjere seg i hva det er informanten formidler (Smith, 2007). Etter møtet med informanten, fortsetter forskeren rundt sirkelen og tilbake til utgangspunktet, da hun/han begynner å analysere det innsamlede materialet, fortsatt påvirket av tidligere oppfatninger, opplevelser, tanker og meninger (Smith, 2007). IPA-forskere kan også sies å engasjere seg i det som kalles dobbelt hermeneutikk. Dobbelt hermeneutikk omhandler det faktum at forskeren prøver å fortolke det informantene

allerede selv har eller prøver å fortolke. Forskeren må altså benytte seg av de samme mentale og personlige ferdighetene som informanten benytter, for å prøve å forklare og forstå opplevelsen (Smith, 2007; Smith et al., 2009). For å oppnå en så gyldig forståelse som mulig av det innsamlede datamaterialet, er det derfor svært viktig at jeg som IPA-forsker, tar den hermeneutiske sirkel og teorien om dobbelt hermeneutikk i betraktning, og er våken i forhold til om jeg lar egne meninger, opplevelser og erfaringer farge, eller styre min fortolkning av informantenes beretninger. Jevnlige, kritisk refleksjon rundt egen fortolkning, er derfor svært sentralt for analyseprosessen og dens validitet (Smith et al., 2009).

Ideografisk forankring

IPA er altså opptatt av å studere den enkeltes opplevelse av et gitt fenomen, og ønsker å oppnå en så detaljert og gyldig forståelse av dette som mulig. Dette er grunnen til at IPA også beskrives som en ideografisk analysemetode (Eatough & Smith, 2007; Smith et al., 2002; Smith et al., 2009).

Ideografiske vitenskaper er altså vitenskaper som beskriver eller forklarer enkeltfenomener, enkeltpersoner osv. Begrepet brukes for å skille disse formene for vitenskap, fra de som kalles nomotetiske vitenskaper. De nomotetiske vitenskapene har til hensikt å lete etter generaliseringer, mens ideografiske vitenskaper er opptatt av å forstå det spesielle for den enkelte begivenheten, personen, fenomenet osv., og dens individuelle og unike egenskaper og forutsetninger (Smith et al., 2009; Tranøy, 2015). IPA har til hensikt å forstå den enkeltes opplevelse av en gitt situasjon eller innenfor en bestemt kontekst, og har derfor vanligvis et begrenset antall informanter inkludert i studien. Dette for å kunne studere og avsløre det enkelte, det spesielle og unike, og for virkelig å forstå hvordan enkelte individer oppfatter, opplever og tolker gitte fenomener og tillegger dette meninger og forklaringer (Smith et al., 2009). IPA regnes derfor som ideografisk, i motsetning til en stor andel av psykologien generelt, som er nomotetisk (Smith et al., 2009).

Homogenitet av betydning

IPA har altså røtter i både fenomenologi, hermeneutikk og ideografisk vitenskap, og er en analysemetode som er opptatt av å opparbeide en så detaljert og gyldig forståelse som mulig, av viktige opplevelser og situasjoner i ulike menneskers liv (Smith, 2011a, 2011b; Smith et al., 2009). IPA ønsker å virkelig gå i dybden av det meningsbærende materialet, og å forstå det unike ved den enkelte. For å forstå hva den enkelte opplever og føler knyttet til en bestemt kontekst, undersøker også IPA detaljert likhetene og ulikhetene mellom de forskjellige informantene i en studie. På bakgrunn av at utvalgene for IPA-studier er begrensede, er målet å finne et så homogent utvalg som mulig, slik at man kan studere konvergens og divergens innenfor utvalget, i detalj (Eatough & Smith, 2007; Smith et al., 2009). Utvalget som danner grunnlaget for denne IPA-studien, består av seks

kvinner i gruppetrening i alderen 22-57år. Dette utvalget er homogent i forhold til at alle informantene er kvinner, men aldersforskjellen mellom kvinnene er stor. Utvalget er nødvendigvis ikke homogent med tanke på alder, men homogeniteten ligger i at det er kvinner som alle går jevnlig på gruppetrening, med den samme instruktøren. Studien har klart å fange opp en gruppe kvinner, som alle trives med gruppetrening, som har deltatt i den typen aktivitet i mer enn tre år og som går fast til sin gitte instruktør, hver uke hele året. Det er nøye vurdert om gruppen var homogen nok, på bakgrunn av aldersforskjell, men konklusjonen ble at gruppen er homogen nok i forhold til hva det er studien faktisk ønsker å belyse. I tillegg er det, etter vår kunnskap per i dag, heller ingen annen kvalitativ studie som har studert deltagerens opplevelse av instruktøren i gruppetrening. Derfor vil det være interessant å få et innblikk i hvordan engasjerte, trofaste, kvinnelige deltagere opplever instruktøren i gruppetrening, og hva det er som gjør at disse motiveres til å opprettholde treningen over tid. Senere forskning kan rette fokus mot mer spesifikke grupper, og denne IPA-studien kan også danne grunnlaget for andre kvantitative studier (Thagaard, 2013). Hovedforskjellen mellom kvinnene i denne studien, er alderen, men det interessante er at resultatene (neste kapittel) viser det samme, uavhengig av alder. Dette kan kanskje tyde på at utvalget er homogent nok i forhold til hva studien faktisk undersøker, eller det kan bety at alder blant deltagerne i gruppetrening, ikke er av særlig betydning, for hvordan de opplever instruktøren og treningen.

Analysen i praksis

Etter at alle de seks dybdeintervjuene var transkribert, fikk de seks informantene tilsendt det transkriberte intervjuet til gjennomlesning og godkjenning. Fordi informantene ikke er tilstede under selve analysen og tolkningen av datamaterialet, har jeg som forsker, større innflytelse i denne delen av forskningsprosessen, enn i løpet av datainnsamlingen i felten (Thagaard, 2013). Det er derfor viktig å la informantene ta del i studien så langt det er mulig, for å sikre validiteten av tolkningen av dataene, da dette også avhenger av at intervjuene er gjengitt korrekt og i sin helhet gjennom transkriberingen (Thagaard, 2013). Etter at alle intervjuene var godkjent av informantene, startet selve IPA-analysen av datamaterialet. IPA skisserer ikke én enkelt analysemetode, men overlater til forskeren å være både kreativ og strukturert, for selv å kunne utforme hvordan analysen skal gjennomføres (Smith et al., 2009). Smith et al. (2009), anbefaler imidlertid en type fremgangsmåte for gjennomføringen av analysen, som består av seks ulike steg. Analysemetoden er svært strukturert, ryddig og oversiktlig, men gir samtidig rom for kreativitet og nytenkning (s. 80-106). Jeg valgte å benytte deres struktur for analysen for den gitte studien, og bestemte meg for å kalle analysemetoden for "IPAs 6 Steg". De seks stegene består av: 1) Gjennomlesning x 2, 2) Gjennomlesning med innledende notater/bemerkninger, 3) Utvikling av fremvoksende tema, 4)

Sammenheng mellom fremvoksende tema, 5) Overgang til neste intervju og 6) Sammenheng og mønstre mellom de ulike intervjuene (alle de engelske betegnelsene av fremgangsmåten er oversatt til norsk). Analysemetoden var svært krevende, både i forhold til tid og intellektuelle anstrengelser, men samtidig en kreativ og givende prosess. En detaljert beskrivelse av "IPAs 6 Steg", fremgangsmåte og refleksjoner knyttet til analyseprosessen, kan sees i vedlegg 4.

I følge Smith et al. (2009) sine anbefalinger, skal resultatene fra en IPA-analyse presenteres i én enkelt tabell, der hovedtemaene fremstilles med tilhørende sitat og med henvisning til sidenummeret i transkripsjonen. Disse anbefalingene er kun retningslinjer, og forskeren er ikke tvunget til å følge denne oppskriften. Jeg lot meg derfor inspirere av Smith et al. (2009), men valgte imidlertid å utvikle en egen tabell. Denne tabellen synes jeg presenterer analysens hovedresultater enkelt og oversiktlig, og den belyser også problemstillingen på en hensiktsmessig måte. Resultatene ble delt inn i fem hovedtema, med tilhørende underkategorier. Hovedtemaene som stod frem gjennom analysen, og som viste seg å være av betydning for deltagerens egen deltagelse i gruppetrening og selve opplevelsen, var: **Lederskap, Opplevelse/Atmosfære, Mentale Effekter, Personlighet og Logistikk**. Utviklingen av og refleksjoner omkring denne tabellen, sees også i vedlegg nr. 4. Den endelige tabellen, kalt "Steg 6. i IPA-analysen: Finding master themes" med enkle beskrivelser og forklaringer, kan sees i vedlegg nr. 6.

Refleksjon og kritisk vurdering

IPA-analysen var tidkrevende og omfattende. Smith et al. (2009) skisserer at en forsker som jobber fulltid med en studie, kan klare å analysere datamaterialet fra tre informanter på minimum to måneder (s. 52). Min studie inkluderte seks informanter, og analysearbeidet tok nesten fem måneder å fullføre. Jeg hadde totalt 159 sider med transkribert tekst, og det var rike og frodige data, som inneholdt mye informasjon, interessante beretninger og gode sitater. Analysen var derfor en lang prosess, som tok mye tid. Det var en intens periode, og underveis opplevde jeg at jeg "dykket" så dypt ned i datamaterialet, at jeg ble sliten og nesten "smålei" det intervjuet jeg arbeidet med. Jeg var derfor påpasselig med å ta pauser underveis i analysen. Med en gang jeg ble "lei", eller opplevde at jeg lot min egen forståelseshorisont få prege analysen, tok jeg en pause. Dette hjalp meg godt gjennom hele prosessen, og hver gang kunne jeg vende tilbake til analysearbeidet med et "klart hode", ny energi, flere ideer og en dypere forståelse av konteksten. Den kreative IPA-analysen passet meg som forsker godt, og jeg fikk utnyttet mine visuelle og kreative egenskaper. Stadig så jeg nye mønstre og forbindelser mellom temaene, og den kreative prosessen gav meg inspirasjon og motivasjon. Imidlertid er jeg ganske perfeksjonistisk, slik at dette kan ha påvirket fremgangen av

analysen med tanke på tidsbruken. Jeg gjorde alt detaljert og grundig, og det å klippe ut flere hundre lapper i papir og lime dem opp på ulike plakater (beskrevet i vedlegg nr. 4), tok relativt lang tid. Imidlertid anser jeg dette som positivt for studien og dens validitet. Jeg som forsker, jobbet svært nøye med datamaterialet over lang tid, for virkelig å oppnå god forståelse av det informantene hadde fortalt meg gjennom intervjuene.

Jeg har også vært svært bevisst mine egne erfaringer, meninger, tanker og tilknytning til treningsbransjen underveis i analysen, og gjort mitt ytterste for at dette ikke skulle farge fortolkningen. Som Smith et al. (2009) vektlegger, er det uunngåelig at ikke ens utdanning og erfaringer, i en viss grad vil påvirke tolkningen av datamaterialet. Jeg har tatt min utdanning ved Norges Idrettshøgskole innen idrettspsykologi og coaching, og det er derfor naturlig at jeg i større grad vil tillegge analysen forklaringer ut fra et idrettspsykologisk perspektiv, i motsetning til for eksempel sosiologiske forklaringsmodeller. Imidlertid har jeg som nevnt tidligere, vært bevisst denne utfordringen og tatt pauser i de tilfellene jeg har følt at jeg har begynt "å farge" analysen. Gjennom prosessen har jeg oppdaget mange ulike aspekter ved gruppetreningskonteksten, og hvorfor enkelte deltagere kommer jevnlig tilbake, og jeg anser dette som positivt for validiteten av studien.

At datamaterialet stadig gav opphav til nye refleksjoner, ideer og tolkninger, styrker også dataene i seg selv. Jeg opplevde materialet som rikt, fyldig og interessant. Da jeg gjennomførte de ulike dybdeintervjuene, opplevde jeg at de tre- fire første intervjuene, gav meg mange nye perspektiv og ideer omkring gruppetreningskonteksten. De siste intervjuene derimot, virket overfladiske og i første omgang også nærmest kjedelige. Etter å ha lyttet til lydopptaket av de siste intervjuene, forstod jeg imidlertid at grunnen til at de ble oppfattet som lite innholdsrike, var fordi informantene fortalte svært mye av det samme som de foregående. Dette bidro også til å styrke datamaterialet i sin helhet, da det kan virke som om datainnsamlingen hadde nådd et type metningspunkt (Smith et al., 2009). Med et metningspunkt innen kvalitativ forskning, menes det at metoden har klart å hente eller få tak i, det som var hensikten og målet med datainnsamlingen. Da informantene som er valgt for den gitte studien, forteller om de samme opplevelsene, tankene og meningene, og det etter seks intervjuer ikke kommer spesielt mye ny informasjon, kan man si at datainnsamlingen har nådd et metningspunkt. Dette styrker dataene og den videre analysen, da det kan tyde på at man virkelig har fått tak i det som er viktig for studien, og det empiriske materialet belyser i stor grad den gitte problemstillingen (Smith et al., 2009).

På tross av rike og fyldige data og en grundig analyse, er det viktig å ta i betraktning at analysen ikke gir sannheter, men gir betydningsfulle tolkninger, som er avgjørende for å forstå og øke kunnskapen

om et gitt tema. Smith et al. (2009), skriver: "The understandings accessed in interviews are not held to be 'the truth' – but they are seen to be 'meaning-full', and in IPA we do recognize them as originating from the situated concerns of our participants" (s. 66). Kvalitative studier gir også opphav til mange mulige feilkilder, som f.eks. forskerens forståelseshorisont, dobbelt hermeneutikk, relasjonen mellom forsker og informant, informantenes ærlighet ovenfor forskeren osv. (Smith et al., 2009; Thagaard, 2013). Jeg har imidlertid tatt disse utfordringene i betraktning, og redegjort for metoden og analysen i detalj for å forklare hvordan jeg som forsker har kommet frem til resultatene presentert i neste kapittel. Fremgangsmåten skissert i kapitlene ovenfor, danner også grunnlaget for validiteten og reliabiliteten til studien. Jeg har vært så objektiv som mulig, har lagt min egen intensjon til side og vært bevisst at jeg kunne være mindre åpen for nyanser i de situasjonene som er studert, da jeg selv har en sterk tilknytning til treningsbransjen og gruppetreningsmiljøet.

Vitenskapelige premisser

Vitenskapelig forskning må forholde seg til to essensielle premisser: Validitet og reliabilitet. Validitet og reliabilitet handler om troverdigheten av forskningen, og innen empirisk forskning benyttes ulike parametere for å gjøre målinger av ulike fenomen. Validitet og reliabilitet er altså ulike begreper som betegner nøyaktigheten og gyldigheten i disse målingene, og som videre avgjør i hvilken grad forskningen anses som troverdig eller ikke (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Validitet kan enkelt oversettes til gyldighet, og omhandler i hvor stor grad man kan trekke gyldige slutninger ut fra resultatene fra en gitt forskningsstudie. Reliabilitet derimot, brukes om konsistens eller stabilitet i målinger, og dreier seg om påliteligheten av gjentatte målinger (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013).

Validitet

Validitet er direkte knyttet til tolkningen av data innenfor den kvalitative forskningen, og handler altså om gyldigheten av de tolkningene jeg som forsker, kommer frem til. Validiteten stiller spørsmål til om tolkningene og forståelsen av innhentede data, er gyldige i forhold til den virkeligheten som er studert (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Begrepet validitet deles også i intern og ekstern validitet, og omhandler henholdsvis hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en gitt studie og i hvor stor grad forståelsen og resultatene som utvikles i en gitt studie, kan være gjeldene for andre sammenhenger. Ekstern validitet handler altså om forskningsresultatenes overførbarhet (Patton, 2002; Seale, 1999; Thagaard, 2013). I kvalitativ forskning blir forskeren selv et naturlig forskningsinstrument, på grunn av den nære kontakten med informantene, og på bakgrunn av tolkningen av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg som forsker, har derfor vært svært

bevisst min rolle i denne forskningsstudien, for å sikre dybdeintervjuets og videre analysens validitet. Som nevnt tidligere, har jeg selv en lang erfaring innen treningsbransjen, og var derfor særlig opptatt av at mine erfaringer og meninger, ikke på noen måte skulle farge informantenes utsagn og skildringer under intervjuet. Ved å kort introdusere meg selv og fortelle litt om min egen erfaringsbakgrunn fra treningsbransjen og NIH før intervjuets start, opplevde jeg imidlertid at dette skapte tillit til informanten og en trygg atmosfære. Ved å dele sammenfallende erfaringsbakgrunner, virket det som om informantene forstod at jeg var oppriktig interessert i å høre om deres opplevelser i gruppetreningskonteksten. I tillegg oppfattet jeg det som at de synes det var ukomplisert å ærlig dele sine meninger og opplevelser med meg.

Yardley (2000) presenterer fire grunnleggende prinsipper, for å vurdere kvaliteten på kvalitativ forskning: 1) "Sensitivity to context", 2) "Commitment and rigour", 3) "Transparency and coherence" og 4) "Impact and importance". For IPA-studier handler "Sensitivity to context" om å ha respekt og genuin interesse for det en ønsker å studere. I forhold til dette prinsippet og i tråd med Yardley (2000) sine anbefalinger, jobbet jeg under hele datainnsamlingen, med å være svært dedikert til studiens mål og hensikt og tilstede under hver intervjusituasjon. Jeg opplever å ha oppfylt dette prinsippet på en god måte, da dataene jeg satt igjen med var svært frodige og interessante, og jeg har kunnet gi informantene en tydelig stemme gjennom hele studien (se resultater). Dette gir også leseren god mulighet til å kunne etterse fortolkningene som er gjort (Yardley, 2000). Studien oppfylder også prinsippet om "Commitment and Rigour" på en god måte. Som nevnt i avsnittet over, opplevde jeg å få god og tillitsfull kontakt med informantene i studien, noe som er essensielt for kvaliteten av IPA-studier (Smith et al., 2009; Yardley, 2000). I tillegg investerte jeg mye tid og egne ressurser i både datainnsamlingen og analyseprosessen i sin helhet. Jeg fulgte retningslinjer for IPA-analyse, gitt av Smith et al. (2009), og tok meg tid til god refleksjon underveis (hele prosessen kan sees i vedlegg nr. 4).

Det tredje prinsippet handler om å styrke validiteten til en forskningsstudie, gjennom det som kalles "Transparency and coherence" (Yardley, 2000). På norsk kan det oversettes til gjennomsiktighet og logisk sammenheng. Gjennomsiktighet innebærer at jeg som forsker, redegjør for analyseprosessen så detaljert som mulig, slik at grunnlaget for fortolkningene som er gjort, og videre konklusjonene og antagelsene studien peker på, kommer tydelig frem (Silverman, 2011; Thagaard, 2013; Yardley, 2000). Analyseprosessen er derfor beskrevet detaljert og ærlig, samt kritisk evaluert underveis i vedlegg nr. 4 (Silverman, 2011; Thagaard, 2013). Min kjennskap til treningsbransjen, kan i denne sammenheng, være både en styrke og en begrensning. På den ene siden vil min tilhørighet til miljøet i treningsbransjen, danne et særlig godt grunnlag for forståelsen av de fenomenene som studien

ønsker å belyse. På den andre siden, kan tilknytningen til miljøet, føre til at jeg som forsker, overser det som ikke samsvarer med egne erfaringer, og jeg kan gå glipp av ulike nyanser i datamaterialet (Thagaard, 2013). Jeg har vært svært bevisst min egen posisjon, da jeg gikk inn i analyseprosessen, og har prøvd å gå inn med "blanke ark" og også være så "teoriløs" som mulig. Da jeg har følt at jeg har trengt nye perspektiv eller stått fast underveis i analysen, har jeg benyttet både familie, venner/studenter og veiledere ved NIH, for å stille kritiske og reflekterende spørsmål til analysen av data, og komme med innspill for å prøve ut om alternative perspektiver gir en annen relevant forståelse av de fenomenene informantene beskriver (Thagaard, 2013).

En logisk sammenheng, handler om at leseren opplever studien og analyseprosessen som logisk og ryddig (Yardley, 2000). Denne delen har jeg prøvd å gjøre svært enkelt å følge, ved hjelp av en nøye beskrevet analyseprosess, og resultatene og diskusjonen følger hovedtemaene fra analysen, i den samme rekkefølgen. I forhold til en IPA-studie handler også "coherence" om at det skal være samsvar mellom IPAs grunnleggende prinsipper og studien som er gjennomført. "(...) the report of what is claimed to be an IPA study, one would expect it to be consistent with the underlying principles of IPA rather than (...) to the expectations of a different qualitative approach." (Smith et al., 2009, s. 182). Derfor er IPAs teoretiske grunnlag beskrevet, for å gi en grundig forståelse av hvorfor jeg har belyst gruppetreningskonteksten og deltagerens opplevelse av instruktøren ved hjelp av IPA (Yardley, 2000).

Denne studiens validitet kan også vurderes ut fra betydningen og overførbarheten av forskningsresultatene – "Impact and importance" (Yardley, 2000). I følge Yardley (2000), er det essensielt at studien bidrar til at leseren og feltet av interesse lærer noe nytt, interessant, viktig og/eller nyttig. Etter vår kunnskap er det ingen tidligere kvalitative studier som har undersøkt deltagerens opplevelse av instruktøren i gruppetrening, og denne IPA-studien vil derfor bidra med interessante og nye perspektiver til idrettsforskningen. Når det gjelder overførbarhet, er det selve fortolkningen av datamaterialet som gir grunnlaget for dette. Spørsmålet er om de tolkningene som utvikles innenfor rammene til studien, også kan være relevante i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). En kvalitativ studie som denne, med et lite utvalg, kan på ingen måte generaliseres til større grupper, men om studien kommer frem til tydelige og gjennomgående trekk ved fenomenet som studeres, kan man argumentere for at forståelsen utviklet i denne ene spesifikke studien, kan antas å ha relevant betydning/gyldighet også i andre sammenhenger (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2013). Resultatene fra denne gitte studien, kan også danne grunnlaget for andre studier – både kvalitative og kvantitative – og tolkningen kan utprøves og videreutvikles i nye undersøkelser (Thagaard, 2013).

Reliabilitet

Reliabilitet kan knyttes til spørsmålet om forskningsstudien gir inntrykk av at den er gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Reliabilitet handler om troverdigheten til forskningen (Thagaard, 2013). Begrepet reliabilitet referer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker hadde gjennomført den samme studien, ved hjelp av de samme metodene, hadde kommet frem til samme resultat. Reliabilitet har altså sammenheng til repliserbarhet (knyttes til ekstern reliabilitet) (Patton, 2002; Seale, 1999; Thagaard, 2013). Repliserbarhet er imidlertid kanskje et mindre relevant kriterium for kvalitativ forskning, da jeg som forsker, har kontakt med informantene og gjøres selv til et forskningsinstrument. Uansett hvor detaljert en kvalitativ forskningsmetode beskrives, vil ikke et annet menneske komme frem til den eksakte samme tolkningen som jeg har gjort i denne studien, da utdanning, bakgrunn, verdier, egne erfaringer osv., til en viss grad vil påvirke den fortolkningen som gjøres, uavhengig av hvor bevisst man prøver å opptre som forsker (Patton, 2002; Seale, 1999; Thagaard, 2013). Som forsker, må jeg altså argumentere for reliabiliteten, ved å redegjøre for hvordan dataene har blitt utviklet i løpet av forskningsstudien. Hvordan dataene er innhentet og hvor gode/sterke de er for denne gitte forskningsstudien, beskrives i henholdsvis kapitlene "Metode" og "Analyse". Intern reliabilitet dreier seg imidlertid om i hvilken grad konstruksjon av data, samsvarer mellom flere forskere som jobber med samme forskningsstudie. For denne gitte studien, er ikke dette av relevans (Thagaard, 2013).

For å styrke reliabiliteten i den gitte studien, har en åpenhet omkring innsamlingen av data vært svært viktig, samt å argumentere for de ulike valgene som er tatt underveis. Metoden er nøye og ærlig beskrevet i avsnittene ovenfor. Det vil være mulig for en annen forsker å gjennomføre den samme kvalitative studien, basert på beskrivelsen av metoden. Imidlertid vil det ikke være mulig å forvente at en annen forsker skal komme frem til nøyaktig de samme tolkningene som jeg som forsker, har gjort i denne studien. Resultatene fra denne studien, kan tyde på at enkelte funn kan antas å være gyldige for flere lignende studier og sammenhenger, da de er fremtredende og gjentagende. Studien kan likevel ikke gi en klar konklusjon på fenomenet som belyses, på grunnlag av utvalget og den kvalitative tilnærmingen, men tilfører det idrettspsykologiske domenet og treningsbransjen ny kunnskap om instruktøren i gruppetrening, og kan legge grunnlaget for fremtidige forskningsstudier.

Resultater

Etter en lang og omfattende analyseprosess, ble fem hovedtema – **Lederskap, Opplevelse/ Atmosfære, Mentale Effekter, Personlighet og Logistikk** – presentert. Disse hovedtemaene danner grunnlaget for studiens empiri og resultater. Underliggende de fem hovedtemaene, er ulike underkategorier, som beskriver selve hovedtemaet. I dette kapittelet presenteres de ulike hovedtemaene i tilfeldig rekkefølge, og under hver underkategori, presenteres studiens hovedfunn. På grunn av lengden på oppgaven, er det kun valgt ut sentrale sitater fra underkategoriene. De fire første temaene som presenteres, vektlegges som like betydningsfulle for studiens resultater. Det aller siste hovedtemaet, **Logistikk**, anses derimot ikke som like relevant, da dette dreier som om mindre betydelige funn. Navnene til instruktørene, er som nevnt, byttet ut med "Instruktør 1-3" i sitatene hentet fra dybdeintervjuene. Resultatene er ikke tilpasset forhåndsdefinerte kategorier, men de ulike underkategoriene belyser den fremtredende tematikken, som åpenbarte seg gjennom IPA-analysen. Empirien fremstilles derfor så ufarget og autentisk som mulig, og datamaterialets egenart er på denne måten i stor grad bevart (Smith et al., 2009).

Lederskap

The challenge of leadership is to be strong, but not rude; be kind, but not weak; be bold, but not bully; be thoughtful, but not lazy; be humble, but not timid; be proud, but not arrogant; have humor, but without folly. – Jim Rohn (Rohn, u.å.).

Som Jim Rohn (Rohn, u.å.) en gang beskrev, er lederskap svært komplekst og sammensatt. Lederskap har utallige nyanser og tilnærminger, og kan både tolkes og oppfattes ulikt (Arnulf & Brønn, 2015; Bass, 1985; Glasø & Thompson, 2013; Murray, 2013). Lederskap var et av de tidligste fremvoksende temaene gjennom IPA-analysen, og stod til slutt frem som et av hovedtemaene for empirien for denne studien. Samtlige informanter i studien beskrev lederskap i gruppetrening, både implisitt og eksplisitt, som viktige årsaker for hvorfor de valgte å komme tilbake til den samme instruktøren uke etter uke. Informantene karakteriserte de instruktørene som de opplevde som mest inspirerende og populære, som både tydelige og bestemte, men samtidig varme, imøtekommende og empatiske, som kunnskapsrike, profesjonelle og dyktige, men samtidig humoristiske, ekte og personlige. Informantene beskrev tydelig et komplekst lederskap, på lik linje som Jim Rohn skildret ledelse. Gjennom IPA-analysen kom det frem mange interessante sider av lederskapet innen gruppetreningskonteksten, og de mest fremtredende beretningene om lederskap, danner grunnlaget for underkategoriene – *Profesjonalitet, Kommunikasjon og Ledelsesstil* – som hovedtemaet

Lederskap er delt inn i. I avsnittene under, presenteres studiens funn, illustrert gjennom informantenes egne beretninger og sitater.

Profesjonalitet

Gruppeinstruktørens profesjonalitet anses av samtlige informanter i studien, å være av betydning for deres egen deltagelse. Ordet profesjonell kommer fra *profesjon* og det latinske ordet *professio*. Opprinnelig ble ordet brukt for å beskrive et lønnet yrke, kjennetegnet av en spesiell fagkompetanse (Store Norske Leksikon, 2009b), men i dag brukes ordet ofte i en bredere forstand. Ordet kan omfatte alt fra å være godt forberedt og møte opp til angitt tid, til å vise oppriktig engasjement og være et inspirerende forbilde (Abrahamsen et al., 2014; Howley & Thompson, 2012). Det å opptre profesjonelt, tar utgangspunkt i faglig kunnskap og praktiske erfaringer- og ferdigheter, i tillegg til personlige egenskaper, holdninger og verdier (Abrahamsen et al., 2014; Store Norske Leksikon, 2009b). Innunder profesjonalitet i denne studien, faller derfor følgende temaer: *Utdannelse/Faglig Kompetanse, Instruktørrolle, Forbilde/ Rollemodell, Instruktørens engasjement og tilstedeværelse og Instruktørens posisjon/status*, i tillegg til *Betydningen av kjønn*. Dette er de ulike kvalitetene informantene refererer til, i forhold til instruktøren og opplevd profesjonalitet. Samtlige oppgir at instruktørens profesjonelle fremtoning, er avgjørende for at de velger å delta i gruppetreningen til den gitte instruktøren. Anne, fra gruppetreningen med *Instruktør 1*, sier blant annet følgende:

”(...) asså hun er veldig profesjonell på det hun driver med opplever jeg...hun kommer, hun har alltid en introduksjon og hun er alltid forberedt på det hun gjør, hun yter alltid...asså alltid maks liksom når hun er der og hun er alltid veldig tilstede, og det er på en måte når hun kommer så opplever jeg at da er hun der for å dra den timen og det virker som hun liker det veldig godt (...).”

Anne fremhever tydelig betydningen av at instruktøren er profesjonell, og hva hun personlig legger i dette. Videre i det samme intervjuet med Anne, presiserer hun igjen viktigheten av instruktørens profesjonelle fremtoning, og påpeker at instruktører i gruppetrening bør respektere deltagerens tid, og derfor være så profesjonelle, at de faktisk leverer det medlemmene forventer. Anne fortsetter:

”(..) man burde være litt proff på det man gjør, eller litt profesjonell på det du driver med og være litt seriøs i forhold til å komme... være forberedt... ha ”guts” til å se på folk og ønske folk velkommen og... rett og slett være litt profesjonell med det man driver med... for det synes jeg de som kommer hit fortjener (...).”

En profesjonell gruppeinstruktør er altså av stor betydning for samtlige informanter i studien. Det å være profesjonell har mange aspekter som nevnt ovenfor, og grunnleggende betyr det å være profesjonell, at man innehar en gitt kompetanse, som kreves for å utføre et bestemt yrke (Store Norske Leksikon, 2009b). Som gruppeinstruktør, forventes det at man besitter en rekke ulike kvalifikasjoner, på lik linje som for andre yrker (Abrahamsen et al., 2014; Howley & Thompson, 2012; IDEA Health & Fitness Association, 2006; Smith, 2009). Dette kan for eksempel være kunnskap om treningslære, fysiologi og anatomi, i tillegg til spesifikk kunnskap om musikkforståelse- og analyse, tegngiving, kommunikasjon, teknikkinstruksjon, grunntrinn, metodikker for utforming av ulike program, oppbygging av koreografi, sikker trening, styrkeøvelser, uttøying osv. (Howley & Thompson, 2012; IDEA Health & Fitness Association, 2006; Smith, 2009). Det å være gruppeinstruktør, er et fag i seg selv, og for å gjennomføre gode og effektive gruppetimer, anses det å være avgjørende at instruktøren innehar tilstrekkelig kunnskap og erfaring (Howley & Thompson, 2012; IDEA Health & Fitness Association, 2006; Kennedy-Armbruster & Yoke, 2014; Smith, 2009). I følge teorien er man profesjonell når man besitter denne kunnskapen. Resultatene for denne studien, gir derimot et noe annet bilde av oppfatningen av utdanning og faglighet, knyttet til instruktøryrket. En av informantene vektlegger utdanning og erfaring hos instruktøren som viktig for hennes deltagelse, mens resterende fem informanter, i mindre grad ser på faglighet som avgjørende. Anne sier følgende:

”Asså om du ikke har en lang utdanning i forhold til det, men at du har en faglig tyngde og at du har noe bakgrunn for det du driver med...det synes jeg er kjempeviktig”.

Denne meningen deler imidlertid ikke alle de andre informantene. De fremhever at instruktøren bør inneha nok kunnskap til å formidle sikker og effektiv trening, men er ikke spesielt opptatt av utdanning eller spesifikk idrettsfaglig bakgrunn. Imidlertid ser det ut til at informantene vektlegger eventuell utdanning og faglig kompetanse i større grad for instruktører eller personlige trenere, som driver med styrketrening, enn kondisjonstrening. De forteller også at de mener at engasjement og glede hos instruktøren, er vel så viktig som utdanning, for at man skal lykkes som instruktør. På spørsmålet om hvor viktig deltagerne opplevde at instruktøren hadde en idrettsfaglig utdanning eller bakgrunn, sier Benedicte og Caroline følgende:

Benedicte:

”Jeg burde ha kanskje sagt ja at det er veldig viktig, men jeg kan ikke si at jeg har tenkt så veldig mye på det (...) det kan jo tenkes at det er litt annerledes akkurat på den styrkedelen eller spesielt da hvis man går til en PT (...) da forventer man kanskje en litt annen balast (...)”.

Caroline:

”For meg så er det viktig når det gjelder kanskje mer tekniske øvelser da...spesielt styrke (...) på styrketimer så synes jeg det er veldig viktig (...).”

Amanda trekker imidlertid frem aspektet om engasjement og glede ved jobben som instruktør, som viktig for å lykkes innen treningsbransjen. Hun opplever at en ekte og engasjert instruktør, kanskje er viktigere enn en formell utdanning, og sier følgende:

”(...) for meg sånn så tenker jo ikke jeg sånn at ”Oi, den har en master i det...” at det på en måte er noe viktig eller at den har en utdanning innen det...det er ikke noe sånn at jeg tenker at da vil jeg gå på time fordi...jeg synes på en måte det er mye viktigere det at personen virkelig liker det den gjør da og jeg tror at man kan bli en veldig god instruktør, selv om man ikke har masse utdanning, så lenge man har det grunnleggende – kunnskap om trening da – som er viktig for at det skal være trygt å være på timen (...) det viktigste er å brenne for det, personlig innlevelse, asså virkelig ville være en god instruktør og liksom ville deltagerne noe da...asså at man faktisk oppriktig vil at deltagerne skal ha det gøy på timen... (...).”

Amanda mener at *Instruktør 1* nettopp er en slik type instruktør, som beskrevet overfor, og sier:

”*Instruktør 1* er veldig ekte og som jeg sa, veldig sånn personlig...har personlig innlevelse da...man føler at hun brenner for den timen og brenner for at deltagerne skal på en måte være...være like inspirert som henne (...).”

Profesjonalitet er et komplekst aspekt, og informantene trekker også frem betydningen av at instruktøren møter opp i god tid, hilser på deltagerne, begynner timen i tide, er forberedt, har musikken klar, hvordan hun/han bruker salen og har et gjennomtenkt program med god flyt og høy treningseffekt, som viktige parametere for profesjonalitet innen gruppetreningskonteksten. Alle disse ulike kvalifikasjonene, beskriver det man på fagspråket kan kalle ”Instruktørrollen” (IDEA Health & Fitness Association, 2006; Howley & Thompson, 2012; Smith, 2009). Instruktørrollen innebærer altså både å være et forbilde og en naturlig leder, opptre profesjonelt og inneha tilstrekkelig kunnskap for å utvikle og gjennomføre effektive, varierte og sikre gruppetimer (IDEA Health & Fitness Association, 2006; Howley & Thompson, 2012; Smith, 2009). Resultatene tyder på at informantene i større grad er opptatt av hvordan instruktørene gjennomfører timen i praksis, og hvordan de selv opplever timen, enn hvilken formell utdanning instruktøren har. Betina beskriver *Instruktør 2* og hans gruppetime, på følgende måte:

”(...) han begynner på en måte trinn...i neste sesjon på slutten av forrige sang...så det er en sånn glidende overgang og aldri noe behov for å stoppe opp, du er aldri usikker på om han er der han er i programmet (...) han kjenner programmet, han kjenner sangene så godt...at han klarer å bygge opp i en sang... selve programmet sånn at når du kommer til et parti så...så tar du ekstra i ikke sant.. han går til og med bort og skrur ned lyden ikke sant, for å bygge opp mot klimaks akkurat i det partiet du er (...) alt glir på en måte i ett (...) du har liksom aldri behov for å stå stille, du er i bevegelse hele tiden (...) det synes jeg også er utrolig viktig asså...at det er flyt i treningen – en naturlig flyt...også er det jo selvfølgelig det at du føler at du blir skikkelig trent (...)”.

De andre informantene støtter denne oppfatningen, og presiserer spesielt flyt og kreativitet i timen, at øvelsene passer godt til musikken og at instruktøren kan bruke verktøy som lys, lyd og romplassering i salen, som avgjørende for hvilke instruktører de anser som dyktige og inspirerende. På tross av dette, fremgår det av intervjuene at *Instruktør 3*, ikke oppfyller alle kravene til instruktørrollen. Caroline og Cathrine sier følgende om *Instruktør 3*:

Caroline:

”(...) i hans timer så er det noen ganger jeg gjerne skulle hatt enda mer fokus på teknikk og (...) han kan bli enda flinkere til å...mmm...kanskje være litt mer innovativ (...)”.

Cathrine:

”(...) han er jo ikke så veldig god til å telle ned (...) han teller ikke ned med fingrene, han bare sier sånn ”Fire -tre- to –en”...også skal vi begynne liksom for eksempel med en annen øvelse (...) det er jo ikke så proft (...) jeg synes jo egentlig ikke han utpeker seg så veldig sånn instruktør-messig (...)”.

Likevel anses *Instruktør 3* som en høyt kvalifisert instruktør av informantene i hans gruppetrening, og de fremhever at han er en svært god og inspirerende rollemodell og forbilde for dem. Cathrine sier blant annet:

”(...) også er han en veldig god rollemodell for oss (...) og se når han viser oss eller når han blir kjempeivrig og viser oss, så er det flott å se på asså (...) det er klart at hvis du har en fyr foran deg som kan bevegelsene til fingertuppene og som gjør det korrekt og hvor det i tillegg er estetisk nydelig å se på og har treningseffekt – kan ikke få det bedre da!”

Cathrine fremhever også at instruktørens kjønn, i tillegg til utseende og kropp, er faktorer som påvirker hennes opplevelse av gruppetreningen med *Instruktør 3*, og forteller:

”(...) men det er jo ikke noe stygt å se på en pen kropp heller når man trener da...asså nå...dette er kanskje litt sånn tabubelagt eller vet da søren jeg, men liksom sånn for eksempel både *Instruktør 3* og *Instruktør X* har jo...en..en ytre som også er...gir meg motivasjon asså (...)

”(...) jeg liker veldig godt menn asså som instruktører (...) jeg synes liksom det er litt motiverende å ha en mann foran meg asså av en eller annen grunn (...) jeg tror det er noe med det maskuline som trigger meg da... i en positiv forstand”.

De andre informantene deler imidlertid ikke den oppfatningen, og oppgir at instruktørens kjønn ikke er av betydning for deres egen deltagelse. At instruktøren fungerer som en rollemodell og et forbilde derimot, kom også tydelig frem i intervjuene med de andre informantene. Informantene oppgir at de blir svært inspirert av den gitte instruktøren i den gruppetreningen de går til, og de sier at det er svært positivt at instruktøren står frem som et inspirerende og sunt forbilde. Anne og Benedicte sier følgende om henholdsvis *Instruktør 1* og *Instruktør 2*:

Anne:

”Hun er jo en energibunt da på en måte... asså man blir jo glad av å se på henne og hun er jo så sprek at du blir jo på en måte...jeg blir i hvert fall inspirert av å se på en så sunn, frisk person... og hun har sunne verdier og meninger... også synes jeg hun er en kombinasjon liksom – hun er kul og hun er litt sprø og hun er litt rå – hun er liksom.. hun har en sånn totalpakke føler jeg (...)

Benedicte:

”Han er jo med hele tiden, så man blir jo veldig motivert av han...og man vil liksom gjøre akkurat det samme som...eller i hvert fall prøve å holde følge med ham...det er veldig viktig at instruktøren er med... du merker at instruktøren er i god form...det er klarte det er kjempeviktig. (...) han er alltid blid (...) om han har en dårlig dag så merker ikke vi det...det synes jeg er veldig positivt (...) også er han med og er engasjert på hver eneste time, han er aldri sånn.. ligger ikke på latsiden (...) det virker jo som han trives med det han gjør (...)

Anne og Benedicte fremhever betydningen av at instruktøren er fysisk med underveis i timen, som en viktig faktor for deres motivasjon og deltagelse. Det samme fortalte Betina og Amanda. Caroline derimot, ser ikke på instruktørens fysiske deltagelse som avgjørende. Hun vektlegger i større grad verbal kommunikasjon og motivasjon fra instruktøren. Caroline beskriver det på følgende måte:

”(...) men jeg tror ikke om han hadde stått der og hoppet ”kembo-høyt”, så vet jeg ikke om det hadde gjort at jeg hadde hoppet ”kembo-høyt”, men at han faktisk står og ser på oss og sier ”Kom igjen, dere

kan gi litt mer, dere har det lille ekstra!"...tror jeg gir mer da og så tenker jeg også at hvis han hadde stått og hoppet "kembo-høyt" hele tiden, så hadde han kanskje ikke hatt de kreftene til å si det (...)".

Cathrine, på lik linje med Caroline, er i større grad opptatt av instruktørens motivasjon, enn av fysisk deltagelse, og oppgir at hun synes det er helt akseptabelt at *Instruktør 3* ikke selv er med på hele gruppetimen. Hun fremhever instruktørens posisjon og status som avgjørende for at han kan tillate seg dette, og beskriver det på følgende måte:

"(...) jeg tror han har opparbeidet seg en sånn...en posisjon da (...) gjennom erfaring, så har han opparbeidet seg en posisjon hvor han rett og slett kan tillate seg det (...) ha den "attitude'en" som han har (...) jeg tror han har opparbeidet seg en posisjon som gjør at han er den han er, der han er i dag og at han også kan ha....faktisk en del "mistakes" og folk godtar det....og det er jo ikke gjort over natta, jeg tror det har tatt år".

Hun forteller videre at instruktøren i store deler av timen, kan være svært passiv og nærmest stå med hendene i lomma, og bare fortelle deltageren hva de skal gjøre. På spørsmålet om hvordan hun opplever dette, sier hun følgende:

"Helt, helt, helt akseptabelt (...) jeg sier det at det er helt akseptabelt...det er helt akseptabelt at han gjør det...og han får..han får oss til å gi jernet...det er en eller annen sånn..nesten sånn magnetisme han har asså (...) han har sånn magnetisk effekt på oss...nesten sånn der..det er som han sier noen ganger.. han sier "I'm God, Nobody's like me, I'm God".. så kanskje han er det".

Opplevelsen av at *Instruktør 3* har en unik posisjon og status, støtter Caroline gjennom sine beskrivelser av *Instruktør 3*, men ingen av de andre informantene fremhever at de opplever at deres gitte instruktør, har en spesiell posisjon eller status, som påvirker deres fremtoning som instruktører. Alle informantene oppgir at en profesjonell instruktør, er av betydning for deres deltagelse, men Cathrine og Caroline, tillater samtidig at *Instruktør 3* kan gjøre enkelte feil og opptre akkurat som han selv ønsker, da de respekterer posisjonen de mener han har opparbeidet seg. Instruktørens status og posisjon er ikke et tema i de andre intervjuene.

Kommunikasjon

Uten kommunikasjon kan ikke ledelse finne sted. Kommunikasjon er derfor sentralt for et tydelig og solid lederskap. "Ledelse og kommunikasjon er så tett sammenvevd at ledelse kan sies å være en egen form for kommunikasjon", sier førsteamanuensis Jan Ketil Arnulf ved Handelshøyskolen BI (Farbrot, 2014). Selve begrepet ledelse, handler grunnleggende om å skape oppslutning fra

mennesker, som i utgangspunktet kunne valgt å gjøre noe annet. Det er dette som skiller ledelse fra begreper som makt, styring, autoritet og diktatur. Lederen skal skape motivasjon, inspirasjon, innsatsvilje og samarbeid mot ett felles mål, og få mennesker til å gjøre noe de kanskje ikke i prinsippet ville gjort, og i tillegg få dem til å like det og ønske det (Se f.eks. Arnulf, 2015a). Gruppeinstruktøren blir en naturlig leder for mange mennesker. I tillegg til å måtte informere og kommunisere med deltagerne om selve programmet, øvelser, teknikk osv., har instruktøren i oppgave å skape motivasjon og "stå-på-vilje" hos alle deltagerne. Målet er at alle skal gjennomføre gruppetreningen og oppnå følelsen av mestring. Kommunikasjon handler nettopp om å endre menneskers adferd i ønsket retning, og er derfor av stor betydning innen gruppetreningskonteksten (Arnulf, 2015a; Weinberg & McDermott, 2002). Dyktige ledere skaper meningsfylte mål og arbeidsoppgaver for menneskene de arbeider med, og kommuniserer appellerende visjoner som motiverer og inspirerer (Arnulf, 2015a; Glasø & Thompson, 2013). Informantene i studien, oppgav at instruktørens kommunikasjon – både den verbale og visuelle – var svært viktig for deres deltagelse, og de vektla spesielt motivasjon og instruktørens utstråling og karisma, som motiverende.

Som gruppeinstruktør kommuniserer man både visuelt og verbalt med sine deltagere, og i tillegg formidler man en rekke informasjon, følelser og meninger gjennom kroppsspråket (Howley & Thompson, 2012; Smith, 2009). Visuell cueing (teggiving) er sentralt for alle instruktører, og bidrar til at deltagerne enkelt kan følge instruktøren i gruppetrening. Tydelig, visuell cueing skaper forutsigbarhet i gruppetreningen, noe som videre kan skape mestring og motivasjon, da det gjør det enkelt for deltageren å forstå hva, hvor og når de skal gjøre ulike øvelser. En forutsigbar og klar visuell kommunikasjon, vektlegger informantene som viktig for opplevelsen av gruppetimen, og Amanda trekker frem at en tydelig og bestemt instruktør, skaper trygghet fremfor usikkerhet:

"(...) at man er veldig forutsigbar og tydelig på det man...det man gjør da.. ikke sånn nøler eller ehm.. ja, at man...hvis man er veldig usikker på en måte da..ehm...for da tror jeg også deltagerne kan bli veldig usikre også".

I tillegg til en konkret og stabil visuell tegngiving, trekker også Anne og Amanda frem at en kombinasjon av verbal- og visuell kommunikasjon er motiverende, og at bruken av visuelle ord og uttrykk inspirerer og løfter stemningen i gruppetreningen. De beskriver det på følgende måte:

Anne:

"(...) og veldig det visuelle også synes jeg, for da.... når hun da sier "Kom igjen" og "Nå nærmer du deg" og så spretter hun opp og tar..ehh.. asså ser ut som det aldri tar slutt på en måte (...) så det er en kombinasjon av det hun sier og det hun gjør...synes jeg (...)"

Amanda:

"At man bruker mye sånne visuelle ord i hvert fall (...) man bruker noe sånn visuelt, så er det både lettere å forstå...også blir det litt mer sånn morsommere da (...)"

Caroline trekker også frem bruken av språkbilder for hennes motivasjon, og sier også at instruktørens bruk av humor, er av betydning for hennes egen deltagelse i gruppetreningen. På spørsmålet om hvor viktig instruktørens bruk av humor er for henne, sier hun følgende:

"(...) det er ganske viktig... når du har det jævli vondt og magemusklene brenner og en person sier..ehh..."brenn av gårde den juleribba"...så får du et smil om munnen ikke sant...så det er...det er noe veldig sånn fint med det...synes jeg...det skaper en sånn...ja, trening er dødsseriøst, men man kan le av det også liksom.. du dør ikke hvis du ikke...asså du kan le av det...det er ikke "stoneface" hele tiden (...)"

En åpen, imøtekommende, blid og inkluderende instruktør med positiv kommunikasjon, vektlegges i stor grad av de fleste informantene. At deltagerne opplever at instruktøren fører en dialog med alle sammen, i motsetningen til én eller et par "favoritter", trekkes frem som svært viktig. Betina sier:

"(...) det som jeg synes er hyggelig med *Instruktør 2* da, det er at han...han snakker til alle på en måte...selv om han snakker til én, så snakker han egentlig til alle (...) det er ikke sånn at han står og kjenner noen veldig mye bedre enn andre, sånn at vi andre som ikke på en måte er i den "klikken" da føler oss utenfor (...) også snakker han så høyt at alle hører det ...så han er veldig...utrolig inkluderende asså (...)"

At instruktøren opptrer inkluderende i sin kommunikasjon, støttes av de andre informantene, og informantene presiserer også at de opplever det som motiverende at instruktøren snakker med dem, og ikke bare til dem. Amanda beskriver dette på følgende måte:

"(...) at man på en måte får deltagerne med ved å spørre liksom.. "Er dere med?"... det gir en sånn...motiverende følelse da..når man på en måte... når all sier: "JA!" og man på en måte hører det rundt seg, at alle er med....jeg er med...dette her skal vi klare sammen på en måte... det synes jeg i hvert fall løfter stemningen veldig (...)"

Cathrine påpeker også at hun setter stor pris på at instruktøren tar seg tid til å snakke med deltagerne på vei ut av timen. At instruktøren viser interesse for deltagerne, tar seg tid til å hilse på dem, ønske dem velkommen og etter timen være tilgjengelig for spørsmål, eller ønske deltagerne vel hjem, setter også de andre informantene stor pris på. Cathrine sier følgende om minuttene etter en av gruppetimene med *Instruktør 3*:

"(...) sånn som i dag hvor han går etter timen og står ved utgangen og snakker med noen når de går ut, det synes jeg faktisk er en veldig god gest (...) det synes jeg er en veldig god...hyggelig gest blant dere instruktører...at dere står ved utgangen og sier "Hadet bra og takk for i dag, hyggelig...så hyggelig å se dere".

I tillegg til å være imøtekommende og inkluderende i kommunikasjonen, vektlegger informantene motivasjon i sine forklaringer om hva det er som skaper en suksessfull gruppeinstruktør. Alle informantene forteller at de opplever sin instruktør, som svært motiverende. De føler at instruktørene klarer å hente ut "det lille ekstra" i dem. Ved hjelp av instruktøren, når de sitt fulle potensiale i gruppetreningen, og de er opptatt av at instruktøren klarer å "pushe"/motivere dem tilstrekkelig, slik at de mestrer noe de i utgangspunktet ikke trodde de skulle klare. Til tross for at gruppetimene er utfordrende og tunge, opplever de at instruktørene klarer å få dem ut av deres egen, trygge komfortsone. De beskriver dette som en unik og genuin motivasjon, og Caroline sier følgende om *Instruktør 3*:

"(...) er han bare en ekstremt dyktig motivator (...) og for meg så er en dyktig motivator en som får meg til å føle at jeg har lyst til å gi det "lille ekstra" ...ikke bare gi det "lille ekstra", men jeg har lyst til å gi det "lille ekstra" ...for han gir meg lyst til å gi det "lille ekstra" (...)"

Motivasjon er altså av stor betydning for deltagerne i gruppetrening, og flere av dem sier også at de synes det er akseptert at instruktøren kan rope og skrike til dem underveis i timen. Det skaper for enkelte av dem ekstra motivasjon. Caroline og Benedicte sier:

Caroline:

"(...) han er her for å trene deg og han pusher deg..han står og skriker til deg, men det er fordi han vet at du kan og han har det fordi han...han tar det med et smil, med humor, men han er seriøs...han er dønn seriøs...med det han driver med (...)"

Benedicte:

"(...) han er flink til å motivere og.. og kjefter litt underveis og roper litt og.. og..."Kom igjen, du klarer dette her!" (...) når jeg sier kjefter så mener jeg det litt sånn i hermetegn selvfølgelig.. at man...asså det er lov å skrike og rope litt (...)"

For mye skriking setter imidlertid ikke Cathrine pris på, og forteller at hun opplever at *Instruktør 3* til tider, kan gå litt for langt på dette området. Hun forteller følgende:

"(...) noen ganger når han står og skriker noe så inni....så jeg skvetter himmelhøyt...når han skriker og skriker til en som tar høyre foten frem istedenfor venstre, da synes jeg at ..noen ganger så kan han liksom droppe den skrikingen, hoppe ned fra den der pidestallen og gå bort til den det gjelder, for det at da blir det også veldig å henge ut den ene (...)"

Cathrine forteller her at hun også opplever at instruktøren "henger ut" en enkelt deltager i salen. Hun forteller videre at *Instruktør 3* til tider kan være ganske frekk i kommunikasjonen med deltagerne, og forteller at hun selv en gang ble såret av instruktørens kommentar:

"(...) han var jo frekk mot meg en gang.. han sa til meg "Grandma"...og da var jeg ikke "in the mood" til å få den, så da sa jeg til han at...at akkurat den replikken der, den sårer meg...så det vil jeg ikke".

Videre forteller Cathrine at *Instruktør 3* tok til seg det hun sa, og siden har han ikke kalt henne verken "Grandma" eller noe annet ufint. Hun forteller at han kan være spiss i sine kommentarer, men at han i bunn og grunn ikke mener det, og at det gjøres med en humoristisk undertone. Dette bekrefter Caroline. Både Cathrine og Caroline forstår at *Instruktør 3* kan virke noe ufølsom og arrogant, men at det er hans måte å være på, og at folk som velger å gå på hans gruppetimer, må forstå den typen humor. Caroline sier følgende:

"(...) han har jo kunnet være "krass" i tilbakemeldingene til meg og, men (...) enten så har jeg et "comeback" til deg eller så "børster jeg det av meg" fordi at jeg vet at det er sagt med en god undertone da... og at kanskje jeg "senser" den undertonen, men at andre mennesker som kanskje ikke "senser" den undertonen, eller skjønner det ...så har jeg full forståelse for at de blir..kan bli frustrerte og faktisk føle seg..på en måte gjort litt narr av (...)"

Cathrine og Caroline antyder altså at det må være en felles forståelse og toleranse hos de medlemmene som går til *Instruktør 3*, for at de skal trives med ham som instruktør. *Instruktør 3* kan være tøff i tilbakemeldingene og i enkelte tilfeller "henge ut" enkelte medlemmer underveis i

gruppetimen, men til tross for dette, beskrives ham som dyktig, humoristisk og svært motiverende av Cathrine og Caroline. De andre informantene derimot, beskriver sine instruktører som kun positive i tilbakemeldingene og opplever at instruktørene snakker med dem, for å "løfte" dem frem og få dem til å nå sitt fulle potensiale. De andre informantene trekker også frem at de liker at instruktørene er humoristiske og kan fleipe med deltagerne underveis i timen, men det gjøres kollektivt og er rettet til alle deltagerne, i motsetning til én enkelt. Betina sier blant annet:

"(...) han sier jo mye rart og han kan jo si hva som helst og komme unna med det...tulle og være litt frekk med oss (...) men jeg...jeg synes det er kjempemorsomt at han gjør det (...) så det et egentlig bare veldig sjarmerende (...)"

Instruktørens sjarm og utstråling er noe samtlige informanter trekker frem som viktige kvaliteter hos sine instruktører i gruppetrening. Disse egenskapene beskrives gjerne som karisma, og karisma er svært vanskelig – om ikke umulig – å definere (Arnulf, 2015a). Imidlertid er karisma ofte benyttet for å beskrive og forklare en type personlighet, som anses å ha en mulig "overnaturlig" begavelse til å lede, overtale, sjarmere, inspirere og motivere. Man kan si at karisma refererer til en spesiell egenskap hos enkelte mennesker, som på "magisk" vis lett tiltrekker seg oppmerksomhet, beundring og begeistring (Arnulf, 2015a; Glasø & Thompson, 2013). Karismatiske mennesker har stort sett svært gode taleferdigheter, og anses derfor som dyktige til å kommunisere (Arnulf, 2015a; Glasø & Thompson, 2013). I følge Arnulf, vil menneskers fremtidstro, motivasjon og "stå-på-vilje" mobiliseres og trigges best av tydelige, troverdige og emosjonelt appellerende og inspirerende personer. Dette er i følge ham, personer som har karisma (Arnulf, 2015a; Farbrot, 2014). Karisma er derfor tett knyttet til god kommunikasjon, og Arnulf sier: "(...) karisma kan på mange måter sies å være et kommunikasjonsfenomen. (...) Dette er ikke en magisk nådegave, men en kommunikasjonssteknikk som kan læres (...) Mennesker lar seg overbevise av mennesker, ikke av argumenter. Det er dette som er karisma" (Arnulf, 2015a, s. 131 og 141). Informantene i studien, er også svært opptatt av instruktørens karisma og tilstedeværelse, og oppgir at instruktørene klarer å nå ut til dem på en unik måte, og at de er helt spesielle i sin fremtoning. Anne sier blant annet om *Instruktør 1*:

"(...) asså hun er av de personene synes jeg, som på en måte tar rommet litt når hun kommer, som noen mennesker gjør (...)"

Caroline opplever at *Instruktør 3*, er genuin til å se deltagerne i gruppetrening, og sier følgende:

"(...) han er veldig dyktig på å se mennesker (...) og ha kontakt med menneskene i salen, og han kan gi en person han ikke vet hvem er, et blick som kan på en måte...som kan være bekreftende (...)"

Alle informantene forteller at de opplever at deres instruktør har en unik karisma, og at de kommuniserer og utstråler glede, entusiasme og positivitet. Informantene synes det er vanskelig å beskrive hva det egentlig er som gjør at instruktøren skaper så mye glede og energi blant deltagerne. Instruktørene er, i følge informantene, bare mennesker som folk liker rett og slett, og Betina sier:

"(...) *Instruktør 2* er utrolig sjarmerende og han....du blir bare i så vanvittig godt humør..man blir bare så glad av å være på de timene, for han er så innmari ålreit, hyggelig person da (...) en fyr som folk liker rett og slett (...)"

I tillegg til å være imøtekommende i sin kommunikasjon, motiverende og karismatiske, kommer Cathrine imidlertid med et ganske annet krav til en instruktørs kommunikasjon. For henne er det spesielt inspirerende at instruktøren ikke snakker norsk, men engelsk. Denne oppfatningen deler ingen av de andre informantene, men Cathrine sier:

"(...) jeg digger at det er på engelsk...jeg digger at de instruerer på engelsk...jeg elsker at det er det internasjonale...asså den der..at de snakker engelsk synes jeg er bare helt toppers (...) det er så kult å gå i en time hvor de snakker engelsk...instruerer på engelsk...de blir sånn "international"...sånn...ehh.. sånn stemning...asså jeg liker det (...)"

Ledelsesstil

Ledelse er et sammensatt og komplekst fenomen, og det finnes en rekke ulike meninger om hvordan suksessfulle ledere bør opptre, og hva godt lederskap egentlig innebærer. På bakgrunn av dette, har det opp gjennom historien utviklet seg mange ulike lederskapsteorier (Arnulf & Brønn, 2015; Bass, 1985; Bass & Stogdill, 1990; Glasø & Thompson, 2013). I moderne tid er det spesielt tre lederstiler som er gjeldene – transformasjonsledelse, transaksjonsledelse og "Laissez-Faire"-ledelse ("La det skure"-ledelse) (Bass, Avolio, Jung & Berson, 2003; Bass & Stogdill, 1990; Eagly, Johannesen-Schmidt & Van Engen, 2003; Glasø & Thompson, 2013). Transaksjonsledelse betegnes ofte av motsetninger mellom lederen og de ansatte, og forhandlinger, belønninger og straff står sentralt, for å nå ønsket mål. Transformasjonsledelse derimot, betegnes i større grad av samarbeid om et felles mål, og lederen vektlegger å motivere og inspirere sine medarbeidere. Troen og respekten for enkeltmennesket står sterkt (Bass et al., 2003; Eagly et al., 2003; Glasø & Thompson, 2013). En "La det skure"-ledelse, betegner imidlertid en passiv lederstil, der lederen verken er opptatt av

relasjoner til sine medarbeidere eller organisasjonens/bedriftens mål. En "La det skure"-leder fraskriver seg ansvaret og lever dermed heller ikke opp til de ansattes legitime forventninger. Så langt det er mulig, vil en slik leder unngå å handle eller ta beslutninger (Bass et al., 2003; Eagly et al., 2003). Svært enkelt forklart kan man si at ledelsesstilene karakteriseres enten av styring eller ledelse, og den vesentlige forskjellen mellom styring og ledelse, dreier seg om frivillighet og autonomi. Det vil si i hvilken grad lederskapet er autoritært eller coachende (Arnulf, 2015a; Gjerde, 2010). Informantene i studien beskriver ulike typer av lederskap i gruppetrening, gjennom sine beretninger om instruktøren. *Instruktør 1* og *2* oppfattes som coachende i sin fremtoning, og informantene opplever at instruktørene ønsker at de skal lykkes i gruppetreningen, samtidig som de står frem som trygge og tydelige ledere. Anne beskriver *Instruktør 1* på følgende måte:

"(...) hun er jo litt sånn myndig uten å være...uten å være overhodet noe autoritær eller noen ting, men hun har jo på en måte en sånn... hun.. det er jo hun som leder den timen og det lurte du ikke på liksom, hun er jo der på en veldig positiv måte (...)"

Amanda har den samme oppfatningen av *Instruktør 1*. Hun beskriver ønsket lederskap i gruppetrening som veiledende fremfor styrende, og fremhever at *Instruktør 1* behersker dette på en svært god måte. Amanda sier:

"(...) man skal jo på en måte...instruere... det er jo en del av det og på en måte være lederen for timen, men... istedenfor at man forteller hva man skal gjøre, så på en måte veileder man da.. man møter på en måte deltagerne der de er og veileder derfra (...) det er veldig viktig...at hun liksom...er med selv da.. er en del av deltagerne (...) hun på en måte er der for å hjelpe meg å nå det målet jeg vil nå da (...)"

Betina og Benedicte forteller mye av det samme som Anne og Amanda, og opplever også *Instruktør 2* som en svært oppbyggende og deltagende leder for gruppen. De vektlegger positiviteten i gruppetreningen og fremhever at det alltid er fokus på glede og mestring i *Instruktør 2* sine gruppetimer. Betina sier følgende:

"(...) han er på en måte oppriktig glad i de menneskene som kommer og ønsker å utvikle de videre og ser potensialet i alle de som er på de gruppetimene, i alle slags fasonger (...)"

Informantene fra gruppetreningen med *Instruktør 1* og *2*, beskriver en tydelig coachende ledelsesstil, der instruktøren innehar liten grad av styring, og instruktørens hovedoppgave er å tilrettelegge for, oppmuntre og motivere den enkelte deltager til å ta ansvar for egen læring og utvikling (Gjerde,

2010). En klassisk coachende ledelsesstil innebærer at lederen ikke skal instruere og undervise i særlig grad, men for en coachende instruktør i gruppetrening, er dette nødvendig. Deltagerne må se trinn, øvelser og bevegelser og få instruksjon om riktige teknikker og intensitetsstyring (Gjerde, 2010). På tross av dette, klarer *Instruktør 1* og *2* å opptre inkluderende, oppbyggende og motiverende, og oppleves som positive ledere som ønsker sine deltagere det beste. Caroline og Cathrine beskriver derimot et noe annet lederskap i gruppetreningen med *Instruktør 3*. I hans gruppetimer er det forholdsvis streng disiplin, og Caroline og Cathrine sier begge at de ser på instruktøren som en sterk autoritet som de har respekt for. Caroline sier:

"(...) jeg tror at alle som går i *Instruktør 3* sine timer har en såpass respekt for tøffheten av den timen at..det blir litt sånn satt helt på spissen... "He's the God"...nå gjør jeg akkurat sånn som du sier i 55 minutter (...) han har en sånn autoritet som du bare respekterer (...)"

Cathrine støtter denne oppfatningen, og beskriver også *Instruktør 3* til tider som autoritær og dikterende. Hun synes dette i utgangspunktet er greit, men sier imidlertid at det kan bli for ekstremt til tider. Cathrine sier følgende:

"(...) akkurat den skrikingen den...den vet jeg at veldig mange synes er helt ufordragelig (...) han skrek litt i dag til en da som tok feil fot, for han skal jo ha veldig sånn "militantisk" ikke sant (...) vi skal jo gjøre alt liksom sånn...høyre da er det høyre, høyre høyre ikke sant..da er det krise hvis du gjør venstre...så han er jo veldig sånn "militantisk" noen ganger og det er i og for seg greit, men hvis han...men når han skriker sånn, det synes jeg blir..det synes jeg nesten blir litt sånn pinlig og også for den det gjelder...asså hun stakkars som første gang kommer og så blir hun "driti" ut så mye (...)"

For informantene er instruktørens profesjonelle fremtoning, kommunikasjon og ledelsesstil av betydning for deres opplevelse av gruppetreningen. De fremhever mange av de samme kvalitetene hos sine instruktører, som de verdsetter, men også ulike synspunkter og meninger. Dette er svært interessant for å oppnå forståelse av gruppetreningskonteksten og hva det er som gjør at enkelte instruktører opplever suksess kontra andre. Dette vil imidlertid bli drøftet i diskusjonsdelen i neste kapittel.

Opplevelse/Atmosfære

I think music in itself is healing. It's an explosive expression of humanity. It's something we are all touched by. No matter what culture we're from, everyone loves music. – Billy Joel (DeCurtis, 1986).

Det neste hovedtemaet som kom frem gjennom IPA-analysen, var **Opplevelse/Atmosfære**. Et gjennomgående tema i intervjuene med deltagerne, var stemningen og atmosfæren som gruppeinstruktøren klarte å skape i gruppetreningen. Informantene oppgav at stemningen i salen, musikken og hvordan instruktøren fikk dem til å føle seg underveis i timen, var svært viktig for at de deltok i gruppetreningen jevnlig. I tillegg var følelsen av et fellesskap, og det å trene sammen med andre mennesker, en sentral faktor for noen av informantene. Underkategoriene for dette hovedtemaet, ble derfor naturlig *Musikk, Fellesskap* og *Mestring*.

Musikk

Som nevnt tidligere, har musikk, i følge den eksisterende forskningen, en rekke positive effekter i forbindelse med fysisk aktivitet og trening. Musikk styrker blant annet oppmerksomheten, fremmer innsatsviljen, trigger ulike følelser, endrer eller regulerer humøret, vekker minner, fremmer arbeidsinnsatsen og oppmuntrer til rytmisk bevegelse (Karageorghis & Priest, 2012; Karageorghis & Terry, 1997; Lucaccini & Kreit, 1972). Musikk har vært og er fortsatt, en svært viktig del i alle kulturer og samfunn, og informantene i studien trekker frem nettopp musikk som en av de aller viktigste faktorene for hva som skaper en inspirerende og motiverende gruppetime. Alle informantene snakket om musikk i intervjuene og kom med mange av de samme oppfatningene, meningene og tankene rundt musikkbruken i gruppetrening. Betina forteller følgende om sin oppfatning av musikkbruk:

”(...) for meg så betyr musikken veldig mye altså. For det er den som drar deg med og river deg med på en måte (...) man skal ikke undervurdere den effekten akkurat valg av musikk har faktisk. Det er ikke bare å trykke på en knapp og bruke hva som helst (...) musikken den gjenspeiler på en måte instruktøren asså faktisk...det er veldig rart... for at det er ikke musikken inspirerende, så er ikke instruktøren inspirerende heller, så det henger på en måte i sammen (...)”.

De andre informantene deler denne meningen, og alle oppgir at musikk er svært viktig for dem. På spørsmålet om hva slags musikk som defineres som ”bra” av informantene, er imidlertid svarene utydelige. Informantene sliter med å sette ord på akkurat hvilken type musikk de synes er god/inspirerende, men foretrekker energisk og variert musikk, og gjerne at det er musikk de kjenner til. Betina fortsetter å fortelle om *Instruktør 2* sin musikkbruk:

”Åh!” den var bare så utrolig herlig den musikken hans, jeg ble bare sånn innmari glad av å høre på den! (...) det jo utrolig bra sanger (...) det er ikke sanger som han har fått beskjed om å bruke men det

er sanger som han bare liker så godt selv og så er det sanger som man har hørt før (...) han har utrolig mye fine sanger.... bare det at han gidder å spille julesanger når det er jul (...)"

Betina fremhever også at type musikk, og hvordan instruktøren bruker den, er viktigere enn musikkvolumet, og sier:

"(...) det er ofte mange som kompenserer for dårlige timer med å spille altfor høy musikk (...) effekten av treningen det kommer jo av at musikken er bra, ikke at den er høy (...) så det viktigste er at musikken er bra, ikke at den er høy (...)"

De andre informantene er heller ikke spesielt opptatt av musikkvolumet i gruppetreningen, bortsett fra Benedicte, som fremhever at musikken må være høy, for at hun skal motiveres optimalt. Hun sier:

"(...) og så har musikken veldig mye å si synes jeg i hvert fall... for jeg blir veldig motivert av musikk...for jeg er veldig glad i å danse og jeg må ha kul musikk og må ha høy musikk (...)"

Noe av det mest sentrale informantene trekker frem i forhold til musikkbruken i gruppetrening, er at musikken må passe til øvelsene. Musikk og øvelser/program må være gjennomtenkt og henge naturlig sammen. I tillegg vektlegger de hvordan instruktøren velger å bruke musikken i forhold til type sjangre, intensitet, hvilken type musikk som kommer hvor i løpet av programmet osv. Dette fremhever samtlige informanter. Anne, Benedicte, Cathrine og Caroline sier blant annet:

Anne:

"Musikk er kjempeviktig! (...) at det glir over i hverandre og at det er en slags harmoni da.. og jeg synes hun bruker musikken veldig bra og at hun.. at ...ja, at hun bruker liksom musikken.. eller setter øvelser etter det sånn...at det passer til musikken på en måte (...)"

Benedicte:

"(...) musikk som er i takt med de øvelsene man gjør...som gjør at...(...) at man får litt ekstra motivasjon.. og som passer til de øvelsene som er lagt opp og det er også viktig.. og det merker man...man hører jo veldig ofte på musikken hvordan øvelsene skal være (...)"

Cathrine:

"Musikk er kjempeviktig..mhm..det er kjempeviktig...også må det være musikk som passer til øvelsene (...) og plutselig så kan det komme gamle slagere (...) det synes jeg er innmari kult...åttitalls musikk og sånn (...) en instruktør som har god musikk, det er musikk som passer til øvelsene (...) hvis du for

eksempel skal ha en topp da...altså en pulstopp, da er det innmari viktig å bruke musikk hvor du liksom gir jernet (...) det er noe med å være bevisst i bruken av musikken i hvordan også du bygger opp treningstimen da”.

Caroline:

”(...) en instruktør er dyktig når de klarer å bygge opp...asså å ha musikk hvor de...de vet at for eksempel inne i et parti, så er det tungt og da putter på en sang hvor folk kan for eksempel synge med, for å synge med gjør jo ofte at man puster bedre eller en sang som skaper litt glede, så får de opp energinivået igjen og det tror jeg er en evne i seg selv, det å klare å tilrettelegge musikken i forhold til de ulike partiene i løpet av timen.. *Instruktør 3* klarer det veldig bra (...) når det er tungt på slutten, så kommer det en jævla kul sang og så har du bare lyst til å stå på fordi det er en kul sang (...)”.

I tillegg til at musikken må harmonere med resten av programmet i gruppetreningen og virke naturlig, trekker også informantene frem hvordan musikken skaper stemning og trigger følelser. Samtlige informanter forteller at de opplever at musikken er med på å skape den ”magiske” stemningen i gruppetreningen, og gjør at de klarer å yte det ”lille ekstra”. Caroline og Amanda snakker spesielt om hvordan musikken påvirker humøret og følelsene. Caroline forteller at musikk kan få henne til å endre humør med det samme hun hører en ”godlåt”, og opplever at *Instruktør 3* er veldig dyktig til å bruke inspirerende og motiverende musikk:

”(...) så er jeg veldig avhengig av musikk (...) hvis jeg har en dårlig dag og jeg setter på en sang jeg liker..(knipser)..så snur jeg...bare fordi det er en god sang, så han er veldig flink med musikk (...)”.

Amanda forteller at stemningen *Instruktør 2* klarer å skape ved hjelp av musikken, er unik. Hun opplever en svært positiv og god atmosfære, og enkelte sanger trigger følelsene hennes spesielt. En spesiell sang kan i etterkant minne henne om ”godfølelsen” fra gruppetimen, og har gjort at hun hører på den gitte sangen også ellers i hverdagen, selv om hun i utgangspunktet ikke likte den. Men sangen minner henne om noe som betyr mye for henne, og som vekker gode følelser, og er derfor blitt en sang hun liker. Amanda forklarer det på følgende måte:

”(...) det har faktisk hendt på timen at det har vært sanger som jeg har vært litt sånn....at jeg har hørt de og sånn, og så ikke har likt sånn...ja, de har vært sånn ”midt på treet” bare...men så har jeg gått på timen, også har jeg begynt å høre på de sangene etterpå faktisk...så det er litt vanskelig å si... ehm.. da føler jeg vel kanskje at man får noen visse følelser på timen (...) da føler jeg jo egentlig at det er veldig god stemning da, under den låten...ja, at på en måte alle har vært på en slags sånn reise opp til toppen

også kommer man på den låten også.. "Åh! Vi alle klarte det sammen" på en måte.. og at det blir veldig sånn positiv følelse av det da... og da har jeg faktisk hørt på den låten etterpå (...)"

En positiv stemning er viktig for informantene, og Amanda og Benedicte forteller at deres instruktører, henholdsvis *Instruktør 1* og *2*, også klarer å skape en avslappende og sprudlende stemning, der de kan få lov til å utfolde seg, slippe å tenke og bare være dem selv. De beskriver gruppetimen som en slags fest, og sier:

Amanda:

"Hun legger veldig opp til en sånn avslappet stemning, asså sånn...ehm... at man ikke skal tenke så mye da, men heller bare gjøre...ja, sånn som i stad, så mener jeg at hun sa: "Gjør som Nike da.." asså "Just do it!" (...) og timen har litt sånn feststemning kanskje..(...) man kan liksom gjøre som man vil...man kan slippe seg løs, (...) ...være seg selv og liksom utfolde seg da på timen som man vil..(...) jeg vil også si at stemningen i hele...asså hele gruppen da er veldig sånn.. at den er... er veldig glad (...)"

Benedicte:

"(...) ja, nå er det party liksom og nå er det...nå skal vi kose oss og nå skal vi ha det gøy og nå skal vi ikke tenke på noe annet og det gjør man ikke heller faktisk på de timene, så da er det kun trening og det liker jeg veldig godt...koble ut litt...det trenger man i en hektisk hverdag (...)"

Fellesskap

I tillegg til musikk, skaper følelsen av det å være sammen om noe, en spesiell stemning og motivasjon for deltagerne i gruppetrening. Det å være en del av et fellesskap og føle tilknytning og tilhørighet til gruppetimen, står frem som et viktig funn etter IPA-analysen. Informantene forteller at de blir inspirert og motivert av de andre deltagerne i gruppetimen, og de synes det er ekstra motiverende at instruktøren ser hver enkelt og viser at hun/han er sammen med dem om å nå målet. Anne, Betina og Cathrine forteller:

Anne:

"(...) asså mye ligger hos den som har timen... altså instruktøren...og menneskene som er der og musikken... (...) sånn som jeg føler veldig på timene til *Instruktør 1*... at det er en sånn god.. asså det er en atmosfære... du merker det med en gang timen begynner synes jeg, at her er det på en måte... en "drive" på en måte...jeg ser ikke sånn på folk rundt meg, jeg kan liksom være på en time og ikke ha sett en som jeg kjenner som er der på en måte, men allikevel så føler jeg den... at folk drar... at...at vi drar hverandre.. rett og slett da.. jeg føler at det er noen...noen mennesker gir meg energi...rett og slett asså".

Cathrine:

”Det er gruppedynamikken. Det er veldig mye gruppedynamikken...jeg blir veldig inspirert av andre rundt meg (...) jeg blir jo veldig revet med av andre som ”gir jernet” og som er spreke..da blir jo jeg liksom revet med (...).”

Betina:

”(...) over femti mennesker gjør alt det samme i takt... det er utrolig fascinerende. Så man blir litt sånn revet med på en måte...når...når man er liksom sånn.. en i den store flokken da og alle gjør det samme...så...så løfter det på en måte timen (...).”

Informantene oppgir at de blir ”revet” med og inspirert av fellesskapet de er en del av under gruppetimen, og i tillegg kommer det frem at de opplever å yte mer når de trener sammen med mange andre mennesker. De forklarer at selv om de ikke kjenner menneskene rundt seg, får de følelsen av at alle hjelper hverandre frem, og Amanda beskriver det som om hun får ekstra ”vinger til å fly” med. Hun sier:

”(...) jeg føler vel at jeg kan klare noe som jeg ikke føler at jeg hadde orket å klare, eller kanskje hadde klart da på egenhånd. At det...ehm... at en på en måte får de ekstra ”vingene” holdt jeg på å si... til å fly... asså så høyt som man kanskje kan klare da...med litt hjelp på en måte (...).”

Anne forteller også at fellesskapet motiverer henne og gjør at hun klarer å utnytte sitt fulle potensiale i gruppetrening, kontra å trene alene. Hun vektlegger også at *Instruktør 1* er en svært god motivator, som evner å se alle menneskene i salen, og som oppmuntrer dem til å utfordre egne grenser og trå ut av komfortsonen. Anne forteller følgende:

”...det litt sånn fellesskapet uten at på en måte.. jeg behøver ikke å kjenne noen engang... det er det på en måte at vi er flere.. og jeg yter mere, det merker jeg veldig godt (...).”...følelsen av å være sammen med noen på en måte, at vi drar hverandre...det føler jeg vi gjør. (...) og *Instruktør 1* drar alle i rommet på en måte, jeg føler at hun ser alle, jeg føler at alle føler seg velkommen liksom, og det er en sånn god følelse (...).”

At instruktøren ser og anerkjenner deltagerne, er det flere av informantene som fremhever som viktig for deres egen deltagelse. Informantene opplever at deres instruktør er genuint opptatt av at de skal lykkes på treningen, og setter stor pris på at instruktøren bryr seg om dem og engasjerer seg i deres trening. Amanda presiserer også at hun verdsetter at *Instruktør 1* aktivt blir en del av gruppen i løpet av timen, og viser at hun er der for å trene sammen med deltagerne. Amanda beskriver på

mange måter nok et trekk for en coachende ledelsesstil, der det er viktig at instruktøren ikke bare er en instruerende leder på et "podie" – med distanse til deltagerne – men at vedkommende inntar rollen som deltager og blir en naturlig del av gruppen (Gjerde, 2010). Hun sier:

"(...) hun er med oss på en måte og selvfølgelig hjelper oss og leder oss fremover, men samtidig er hun en del av gruppen da (...) at instruktøren er på en måte sammen med deltagerne på reisen gjennom timen, istedenfor at det er instruktøren ...OG... deltagerne da (...) hun ser på en måte alle i timen og alle er like viktige i timen (...)"

Betina beskriver også et trekk ved *Instruktør 2* som kan knyttes til teorien om en coachende ledelsesstil. Hun beskriver ham som svært opptatt av den enkelte, at alle skal få et positivt utbytte av gruppetreningen og få ut sitt potensiale. Coaching betyr enkelt forklart "hjelp til selvhjelp", og Susann Gjerde skriver: "Coaching bygger på et optimistisk menneskesyn som legger til grunn at mennesker ønsker og er i stand til å utvikle seg gjennom bl.a. å ta bevisst i bruk sine egne ressurser", (2010, s. 29). Betina sier blant annet:

"Han er så genuint opptatt av at vi skal få noe ut... det virker.. han er så opptatt av at dette skal være bra for oss og det er... og det...da føler du at man har en litt sånn ekstra omtanke for de som er der da (...) han er på en måte oppriktig glad i de menneskene som kommer og ønsker å utvikle de videre og ser potensialet i alle (...)"

De fleste informantene er opptatt av et sosialt og oppbyggende fellesskap, der positivitet og mestring er i fokus. Caroline og Cathrine beskriver derimot et tøffere og råere miljø, enn de andre informantene. De forteller at *Instruktør 3* er ekstremt tøff og til tider streng med deltagerne, og mener at timen ikke er for alle. De tror *Instruktør 3* tiltrekker seg en bestemt gruppe mennesker, og at hans måte å holde klasser på, enten elskes eller hates av deltagerne. De sier:

Caroline:

"(...) *Instruktør 3* har fått det ryktet etter hvert, at det er beinhardt...du vet det er beinhardt (...) du kommer på en beinhard time..det er du klar over og det er litt det der at nå skal du på "Bootcamp" ...her står det en "army-instruktør" som han sikkert...han inntar jo den rollen litt også foran deg..han skal fortelle deg hva du skal gjøre i en time og du gjør det..og du vet at hvis ikke du gjør det, så sier han "Hei du! Jeg ser at du ikke gjør det"...så du vet at du må gi jernet (...)"

"Jeg tror ikke det er for alle (...) jeg tror ikke *Instruktør 3* er for enhver (...) har du lyst til å ha en "comfy ride" med en person som sier at du er flott og fantastisk uansett... ehm...så er ikke det *Instruktør 3*, for

han kommer til å få deg til å stå å hyle...og du kommer til å ha vondt og du kommer til å hate ham...og det kan godt hende at han sier til deg høyt, foran alle, "Come on, get up!", men du må på en måte tåle det da....så jeg vet ikke jeg...jeg tror ikke han er for alle".

Cathrine:

"Jeg tror enten så liker du *Instruktør 3* eller så hater du han liksom...enten så er du liksom en av hans disipler, eller så er du det ikke (...) jeg tenker også sånn at er man "hårsår", så går man ikke på *Instruktør 3*-timer (...) jeg er jo en type som liker at "en spade er en spade" (...) men det er klart at det er mange som ikke liker det, men da går de ikke på de timene, sånn tenker jeg".

Mestring

I tillegg til musikk og fellesskapsfølelse, er også mestring og glede svært viktig for totalopplevelsen av gruppetimen, for mange av informantene. At instruktøren "løfter" deltagerne frem, motiverer og gir dem muligheten til å lykkes ut fra eget utgangspunkt, fremhever både Anne, Amanda, Benedicte og Betina som viktig for deres deltagelse. Informantene trekker frem ulike aspekter knyttet til mestring, som optimale utfordringer, glede, trivsel og hjelp til å kunne nå eget potensiale. Betina fremhever blant annet at hun opplever at hun ikke hadde klart å yte like mye, eller få det samme treningsutbyttet, hvis hun hadde trent alene. Det at instruktøren er der for deltagerne, motiverer og har troen på hver enkelt, gjør at hun opplever stor mestring i gruppetreningskonteksten, i motsetning til å trene på egenhånd. Betina beskriver grunnen til at hun velger å delta i gruppetrening, på følgende måte:

"(...) asså årsaken til at jeg går på gruppetime, det gjelder nok sikkert veldig mange andre også, er jo det at man ikke vet...føler at man får ut det potensiale i seg selv på egenhånd...og da er jo den instruktøren som klarer å få det ut av deg i en gruppetime, selv om det står femti stykker der, så klarer de på en måte å dra det maksimale ut av hver enkelt av de femti (...)".

Motivasjon – og det at instruktøren klarer å hente ut potensialet til hver enkelt deltager, slik at hun/han opplever mestring, vektlegger også flere av de andre informantene. Cathrine beskriver hvordan hun opplever *Instruktør 3*, når hun og resten av deltagerne i gruppetreningen begynner å bli veldig slitne:

"(...) han sier "Kom igjen nå!"..."Don't give up!", ikke sant og da ser han at vi har tunga langt ut mange av oss da og er grønne i trynet omtrent...han..han pusher oss da når vi henger med nebbet og er skikkelig slitne..så sier han noe..ett eller annet som gjør at vi liksom bare.... gir litt ekstra (...)".

På tross av at *Instruktør 3* kan være tøff i tilbakemeldingene og utfordrer deltagerne maksimalt, ser det ut til at dette blir oppfattet som positivt av deltagerne, og at de opplever det som om han har troen på at de kan klare det. At han motiverer og utfordrer dem langt utover komfortsonen, oppleves som positivt av Cathrine og Caroline, og Caroline presiserer at hun får en ekstrem mestringsfølelse når hun har gjennomført timen – hun fikk til det instruktøren trodde hun skulle klare. Hun sier:

”(...) jeg vil ut av komfortsonen min, så når jeg klarer det så er han jo alltid veldig flink når han ser at jeg for eksempel fikk til det, så sier han jo etter timen liksom ”Bra jobba!” (...) det er jo en god følelse, for du har jobbet hardt for det og han har sett det (...)”.

Amanda og Anne oppgir også at de opplever mestringsfølelse i timene med *Instruktør 1*. De forteller at timen alltid er positiv og tilrettelagt for den enkelte. I følge dem, gir *Instruktør 1* deltagerne alltid alternativer og optimale utfordringer, uten noen form for tvang eller krav, slik at hver enkelt kan oppleve mestring ut fra eget nivå. Amanda opplever dette som svært positivt, og føler at *Instruktør 1* er veldig flink til å få hver enkelt deltager til å gjøre sitt beste og være fornøyd med det de oppnår, uten å sammenligne seg med andre. Målet er å være det beste de kan være. Amanda forteller følgende:

”(...) uansett hvilket nivå man er på nå, så gjør ikke det noe, fordi det er helt greit på denne timen da...fordi det er ikke noe krav om hvordan jeg skal være. Kravet er at jeg på en måte yter det jeg føler for da (...) ja, at det ikke er sånn at man må være noe sånn spesielt ideal eller...sånn perfekt da, for å gå på timen. *Instruktør 1* krever ikke at man er noe...asså noe god eller noe flink eller...det er ikke noen sånne krav da.. og det tror jeg gjør noe med stemningen at det ikke blir sånn at man føler seg tvunget. (...) så på denne timen så føler jeg veldig mestring og... denne personen på en måte hjelper meg også å føle denne mestringen (...)”.

Den opplevde mestringsfølelsen er sentral for deltagerne i gruppetrening, men treningen bør likevel ikke bli for enkel. Samtlige informanter oppgir at de setter pris på at instruktøren utfordrer dem og våger å lage et program med ulike vanskelighetsgrader. Betina sier blant annet:

”(...) vanskelighetsgraden må ligge litt høyere enn...enn det du egentlig makter å gjøre da, så du alltid har noe å strekke deg etter...det synes jeg er litt viktig (...) men ikke på et sånt nivå at det er helt umulig, men..men..eh.. at du..du skal slite deg ut i hver time asså..det synes jeg er viktig”.

I tillegg til at deltagerne ønsker å ha noe å strekke seg etter, vektlegger de at gruppetreningen er morsom, og spesielt Anna, Amanda, Betina og Benedicte, fremhever glede, latter og trivsel som viktige motivasjonsfaktorer for å delta i gruppetreningen med henholdsvis *Instruktør 1* og *2*. De forteller alle at gruppetreningen er svært viktig for dem, og et høydepunkt i hverdagen. Benedicte sier:

“(…) det er veldig vanskelig å droppe treningen med *Instruktør 2*...det er det.. fordi det er så gøy!”

Mentale effekter

I've learned that people will forget what you said, people will forget what you did, but people will never forget how you made them feel. – Maya Angelou (Angelou, u.å.).

Gruppetreningen er et høydepunkt i hverdagen for samtlige informanter. Treningen med den gitte instruktøren, gjør dem ikke bare sterkere fysisk, men også mentalt, og de forteller alle om fremmet glede, motivasjon, energi, selvfølelse og mestringstro. De forteller at instruktøren rett og slett får dem å føle seg vel med seg selv, og at vedkommende gir dem en uvurderlig ”godfølelse” i kroppen. Gruppetreningen har altså en sterk mental påvirkning på deltagerne, i tillegg til de fysiske helsegevinstene. Informantene fortalte i dybdeintervjuene, om både følelsene underveis og etter gruppetreningen, og oppgav alle at de ble lykkeligere og i bedre humør av treningen sammen med deres instruktør. På bakgrunn av dette, ble underkategoriene for dette hovedtemaet: *Mentale effekter underveis i timen og Mentale effekter etter timen.*

Mentale effekter underveis i timen

Informantene beskriver alle en unik og spesiell følelse underveis i gruppetreningen med sin instruktør. De beskriver treningen som gledesfylt, magisk, som ”nirvana”, ren lykke, ”flow” og som en ”reise” vekk fra hverdagen. Samtlige informanter forteller at gruppetreningen gjør noe med dem mentalt, og at uansett hvilket humør de er i når de kommer, så blir de glade og i godt humør i det gruppetreningen starter. De beskriver det som et slags ”frirom” i hverdagen, der alle bekymringer, krav, gjøremål, tanker osv. ”preller” av, og de kan bare være tilstede, oppleve og glede seg over treningen. Betina beskriver det på følgende måte:

“(…) den der slitsomme dagen på jobben og alt.. alt bare ”renner” av deg liksom....det er så deilig å bare stå og...og konsentrere seg om noe helt annet og han er bare blid (...) du blir bare så innmari glad av å være tilstede (...)”.

De andre informantene forteller også at gruppetreningen oppleves som et "pusterom" i hverdagen, og Amanda gir uttrykk for at hun føler at *Instruktør 1* tar henne med på en reise i løpet av timen. Hun sier:

"(...) det er akkurat som om du bare slipper taket på ting da..ehm... at man på en måte blir veldig tilstede der da..(...) at man er med på en slags sånn reise da...eh..litt sånn vekk fra alt det andre tingene da man tenker på (...)"

I tillegg til at gruppetreningen får informantene til å glemme hverdagen, og bare leve seg inn i timen der og da, fremhever de også hvordan instruktøren klarer å få dem til å smile underveis i timen, selv om de er slitne og hvordan instruktøren klarer å skape en genuin lykkefølelse. Benedicte sier blant annet:

"(...) man blir i godt humør rett og slett.. (...) jeg smiler mange ganger i løpet av timen...også mens vi står og er kjempeslitne (...)"

Denne oppfatningen har også mange av de andre informantene, og de trekker spesielt frem det de beskriver som lykkefølelse. De opplever både en lykkefølelse under og etter timen, og Betina forteller følgende:

"(...) det er det nesten bare *Instruktør 2* som klarer å få til – den der lykkefølelsen når du trener og du er så sliten (...) ja, man blir bare skikkelig glad av de timene".

Informantene hadde problemer med å klare å beskrive hva denne lykkefølelsen egentlig var, eller hvordan den kjentes i kroppen. Ord som glede, smil, energi og positive tanker var imidlertid gjennomgående da de prøvde å sette ord på hva lykkefølelsen var eller betydde for dem. På spørsmålet om hva lykke er, sier Betina:

"(...) nei, hva er lykke liksom? Det er sånn som... en sånn følelse som går gjennom kroppen da som bare gjør at du kjenner at du får energi (...) det er ikke bare inni hodet, (...) du føler jo at du orker å gi litt ekstra da...at den lykkefølelsen fører til at du får ekstra energi på en måte til å orke å gjøre mer".

Cathrine sammenligner følelsen i løpet av gruppetimen med både rus og "nirvana", og vektlegger også at kroppen må spille på lag, for at hun skal få den ultimate følelsen underveis i timen. Hennes personlige opplevelse av hvordan kroppen fungerer fysisk og hvordan hun mestrer øvelsene, er derfor også av betydning for hvordan hun opplever gruppetimen i sin helhet. Hun presiserer

imidlertid at hun er usikker på om en annen instruktør hadde klart å få henne til å yte like optimalt. På spørsmålet om hvordan hun opplevde den timen hun hadde deltatt på rett før dybdeintervjuet, svarer hun følgende:

”(...) den var bare maks asså! Den var helt maks...fordi at det da..jeg kjenner på kroppen at det stemmer...alt stemmer (...) når det er en sånn time, så er det nesten sånn...ehh...det er nesten sånn orgasmisk asså (...) neida.. men det er liksom sånn nirvana asså..det er sånn rus asså...jeg blir nesten sånn rusa (...) kan ikke få det bedre tror jeg asså...det er en sånn følelse som jeg tror...jeg tror ikke noen..jeg tror ikke de skjønner det de som ikke..hvor trening ikke er viktig..de skjønner det ikke (...) når jeg har en sånn ”flow-time” da så er det veldig mye opp til meg, men jeg tror kanskje ikke en annen person hadde fått det samme ut av meg heller (...)”.

Mentale effekter etter timen

Det er ikke bare i løpet av gruppetimen at informantene opplever mentale effekter av treningen, men også etter timen. Uansett humør før gruppetreningen, forteller samtlige at de går ut døren etter gruppetimen, med en ”godfølelse”, et stort smil om munnen, med en herlig mestringsfølelse og er lettere til sinns. Gruppetimen gjør, i følge dem selv, nesten noe uforklarlig med dem. Gruppetimen kan i følge informantene, snu en dag fra håpløs til positiv, gjøre dem inspirerte og motiverte også på andre områder i livet, få dem til å se løsninger fremfor hindringer og generelt åpne opp for å se lysere på livet. I tillegg fremmer gruppetimen informantenes selvfølelse og mestringsstro, og gir dem pågangsmot til å takle hverdagens utfordringer. Amanda og Caroline forteller:

Amanda:

”Jeg blir veldig glad (...) jeg har gått på gruppetimer tror jeg, i alle slags humør, asså når jeg har kommet til timen (...) men så før jeg går på timen, så er jeg ikke i tvil om at jeg er glad etter timen (...) etter timen føler man seg veldig glad (...) jeg vil si at man møter ting med mer...asså en bedre stemning da etterpå.. man er mer klar for ting etterpå... ehm.. ja, at man på en måte er mer sånn inspirert til å gjøre alt mulig annet da...ehm...at ting...ting er lettere rett og slett (...)”.

Caroline:

”(...) jeg har aldri gått fra en gruppetime og ikke følt meg vel...for jeg har uansett gjennomført den...så uansett om jeg har en dårlig dag eller ikke, så er jeg jo fornøyd etterpå (...) jeg får sånn...energi da (...) det gir en sånn...”YES jeg klarte det!”, okay, enten så hadde du en kjempebra dag og er lykkelig fordi du hadde en bra dag eller så er du glad fordi du hadde en drittdag, men du stod på og du gav deg ikke (...) man får sånn mestringsfølelse og energi (...) og da er det jo ikke noe vanskelig å være lykkelig etterpå”.

Anne forteller i tillegg mye om lykkefølelsen hun opplever etter gruppetimen med *Instruktør 1*. Lykkefølelsen etter timen, er noe av det hun verdsetter høyest med gruppetimen, og hun opplever at det ikke bare er den fysiske treningen som gir henne lykkefølelsen, men at det er instruktøren i seg selv. Instruktøren skaper og gir henne den ekstra lykkefølelsen, og det er noe hun mener at ikke alle har evnen til. Hun forteller at hun tror at kun enkelte mennesker har den evnen til å gi energi og skape lykke hos andre. Anne forteller følgende:

”(...) hva det får meg til å føle..ehm.. asså... jeg.. jeg blir mere sånn ... jeg blir mer glad av det på en måte...det gjør jeg faktisk... det får meg til å føle meg...en slags sånn lykkefølelse synes jeg (...) en skikkelig sånn positiv følelse, en god følelse, hvor jeg tenker.. hvor jeg føler asså... smiler og jeg føler at.. åh, nå...”Yes!”, nå føler jeg meg bra rett og slett (...) at jeg virkelig er ordentlig sånn glad på en måte og det føler jeg at på den timen ikke bare har med den treningen å... det har liksom ikke bare med det å gjøre, men det har med det mentale å gjøre. Og det er det jeg synes er litt spesielt med noen mennesker da, at de gir deg det lille ekstra...det lille... ja, som rett og slett gir deg det lille.. den lille sånn hverdagslykke-følelsen som egentlig er ganske viktig”.

Personlighet

Selv om man bare traff henne i ett minutt på vei inn til en forestilling, hadde man hatt et stort øyeblikk. – Jens Stoltenberg om Wenche Foss (Tvetter, Buan, Hexeberg & Halvorsen Kemp, 2012).

Instruktørens personlighet pekte seg tidlig ut gjennom IPA- analysen, som svært viktig for deltagerens opplevelse av gruppetreningen, og deres videre deltagelse. Alle informantene snakket om instruktørens sjarm, utstråling, karisma og personlighet, og fortalte at instruktøren hadde en egen, nesten magisk eller uforklarlig aura, som trollbandt dem. Gjennom dybdeintervjuene var det tydelig at informantene slet med å beskrive nøyaktig hva de mente var så fascinerende med sin instruktør, men på ett spørsmål var samtlige klokkeklare. Da de ble spurt om de trodde noen andre instruktører kunne bli like gode som deres gitte instruktør, svarte nemlig samtlige at de trodde andre sikkert kunne bli like dyktige, men at ingen kunne bli lik deres instruktør. Dette var alle informantene svært klare på, og de fortalte at de trodde at deres instruktør hadde medfødte, unike egenskaper som sjarm, karisma og utstråling. På bakgrunn av informantenes beretninger, ble underkategorien for hovedtemaet **Personlighet**, derfor *Medfødte egenskaper*.

Medfødte egenskaper

Instruktørens enestående personlighet og utstråling var et betydelig tema i intervjuene med informantene, og samtlige mente at deres instruktør hadde "det lille ekstra" eller en "X-faktor", som gjorde at hun/han var så eksepsjonelt dyktig, motiverende og inspirerende. Anne sier blant annet:

"(...) jeg synes *Instruktør 1* er en veldig spesiell person, jeg synes hun har en fantastisk utstråling (...) hun er det lille ekstra på en måte, føler jeg faktisk med henne (...) asså hun er av de personene synes jeg, som på en måte tar rommet litt når hun kommer, som noen mennesker gjør (...)"

Lignende beskrivelser kommer samtlige av informantene med, og de er svært opptatt av at det som gjør deres instruktør så genuin, er hennes/hans personlighet og vesen, fremfor spesifikke ting hun/han gjør. De er også enige om at andre instruktører kan bli like dyktige, men ikke lik deres instruktør, da man i følge informantene, ikke kan lære seg en annens personlighet/lære seg å bli en annen enn den man er. Benedicte forteller følgende om *Instruktør 2*:

"(...) han har jo det lille ekstra (...) og det ser man jo på de timene hans, de er jo fullbookede og alle vil jo på hans timer (...) Jeg tror mye av det som gjør at *Instruktør 2* (...) eller timen til *Instruktør 2* er så bra, har jo selvfølgelig også noe med personligheten hans å gjøre, og det er liksom ikke sånn du bare kan lære...ikke sant.. og han er jo dyktig på det han gjør..ehh..han er en dyktig instruktør, men om han er så veldig mye mer dyktig enn andre instruktører, det...det vet jeg jo ikke, men det er jo veldig mye med personligheten hans å gjøre tror jeg...mhm.. også er han ekstremt utadvendt (...)"

Caroline forteller mye om det samme om *Instruktør 3*, og sier:

"Jeg tror ærlig talt ingen andre kunne gjort det på samme måte som han gjør det på, og å sette fingeren på om det er noe spesifikt han gjør, det vet jeg faktisk ikke om går an...men at det ligger mer i hvem han er (...) jeg tror det er måten han er på (...) jeg tror det ligger i personligheten hans (...) jeg tror ikke det går an å lære bort å være *Instruktør 3* (...) det er en god blanding av motivasjon, humor og seriøsitet, vil jeg si, men det er liksom...samtidig litt vanskelig å sette fingeren på...for noen har det og noen har det ikke."

På spørsmålet om noen andre kan bli like dyktige som *Instruktør 3*, kommer svaret fra Caroline kontant:

"Jeg tror absolutt noen kan bli like gode, men ikke lik...hvis du skjønner hva jeg mener...ikke lik, men like god (...)"

For informantene er det også svært viktig at instruktøren er ekte og engasjert, og ikke påtatt og mekanisk i fremtoningen. Instruktører som er personlige, viser innlevelse, er humoristiske, karismatiske og ser deltagerne, anses av deltagerne som de dyktigste. Amanda beskriver det på følgende måte:

”Man merker liksom at de kommer dit for å liksom fullføre timen og at de har liksom programmet... asså.. de har på en måte... de er jo ikke maskiner på en måte...men det er liksom akkurat som at det er et slags sånn innarbeidet opplegg som de bare fremfører ..ehm.. uten at de på en måte ser... ser selve gruppen da (...) så det aller viktigste for meg er egentlig at man er ekte...(...) for man merker veldig fort hvis instruktøren er personlig involvert da..og veldig sånn innlevelse i timen og at instruktøren på en måte er..eh...at man merker at instruktøren er en del av gruppen da... og på en måte er tilstede i timen (...).”

Cathrine presiserer også at hun opplever sin instruktør – *Instruktør 3* – som ekte, og på spørsmålet om hva det er hun mener gjør ham så ekte, sier hun følgende:

”Ja, asså for det første så er han jo ”moodi” noen ganger.. (...) jeg synes han viser et helt repertoar av et menneske...han er en ekte fyr (...) *Instruktør 3* er et menneske...noen ganger så er han jævla ”moodi” og det...sånn sier sånn ”kjekk og grei” ...nordmenn er sånn...skal ikke vise at man er sur, du skal være profesjonell...ja, det er greit, men vi er ikke mer enn mennesker og han viser det...det er helt greit...jeg synes det er helt greit...det viser å være et menneske (...).”

Både Cathrine og Caroline aksepterer at *Instruktør 3* ikke alltid opptrer innenfor de normale normene innen gruppetreningskonteksten, og sier at dette er med på å gjøre ham til den han er. De liker at han er seg selv, er uredd og direkte. Cathrine og Caroline kommer med flere interessante beretninger om *Instruktør 3*, og forteller begge at de liker at han er unorsk. *Instruktør 3* er av afrikansk opphav, og på bakgrunn av dette, i tillegg til at han snakker engelsk og måten han opptrer på, gjør at Cathrine og Caroline definerer ham som unorsk. De sier:

Cathrine:

”(...) jeg liker *Instruktør 3* som type (...) og han er som han sier..han er jo veldig unorsk...han er kjempeunorsk og det liker jeg (...) jeg liker instruktører som peker seg litt ut (...) han er så seg selv...han er så ekte...også som han sier: ”Jeg er så unorsk” ikke sant... ”Her regjerer ikke janteloven” ...”Jeg er den beste, kom til meg” (...).”

Caroline:

"I unorsk så legger jeg det at du tør å være "Bootcamp – Get down and give me twenty" ..det skal ikke være så jævla politisk korrekt (...) han er den han er...han sier liksom "Dere betaler meg for å få resultater, da pusher jeg dere!" ...og det er det jeg vil...sånn sett så er jeg unorsk også om man skal kalle det det...jeg er vel det i min personlighet og humor også (...) han tør og noen ganger si ting som kanskje ikke er helt politisk korrekt...og som ikke passer enhver nordmann og som kanskje for en "Ola Nordmann" virker litt...nesten litt på kanten til uhøflig (...)"

I tillegg lar ikke bare Cathrine seg fascinere av *Instruktør 3* sin unorske fremtoning, men hans afrikanske opphav er av stor betydning for hennes opplevelse og deltagelse i gruppetreningen. Hun forteller ærlig at hun alltid har hatt en egen fascinasjon for afrikanere og det eksotiske. Cathrine sier:

"(...) de beste instruktørene jeg har hatt er fargede mennesker (...) jeg er veldig glad i mannlige instruktører og fargede (...) også liker jeg selvfølgelig det eksotiske (...) det er så eksotisk...det oser liksom sånn "Jamaican"...asså det er det jo ikke da, men liksom...det er sånn eksotisk drag over dem og det liker jeg (...)"

Cathrine snakker i løpet av intervjuet mye om hennes forkjærlighet for afrikanere, og forteller også at hun opplever at afrikanere generelt, har en annen type utstråling enn det nordiske mennesker har. I løpet av intervjuet forteller hun også om sitt privatliv og om hennes tidligere mann, som var afrikaner. Det er tydelig at instruktørens afrikanske opphav, er en svært avgjørende faktor for hvorfor akkurat Cathrine liker å gå på gruppetimen hans. Hun forteller:

"Asså jeg synes jo...at asså disse afroene har en annen utstråling enn det vi har (...) jeg har jo et barn med en afro...og jeg har alltid vært liksom..har alltid vært sånn klokkeklar på at jeg skulle ha et "sjokoladebarn" (...) jeg har alltid vært så glad i afroer og de har en utstråling på meg som til og med ikke sønnen min skjønner tror jeg asså (...) jeg er så glad i afroer asså...jeg har alltid vært det (...) afrikanere har en sånn (...) de har en sånn merkelig sånn effekt på meg asså".

Ingen av de andre informantene er opptatt av instruktørens etnisitet eller bakgrunn, og heller ikke Caroline er opptatt av at *Instruktør 3* har afrikansk opphav. Imidlertid er dette viktig for Cathrine og hennes deltagelse i gruppetrening. Hun forteller også at hun foretrekker å gå til andre afrikanske instruktører, fremfor etnisk norske. Gjennomgående er imidlertid instruktørens personlighet, karisma og utstråling av stor betydning for deltagerens opplevelse og deltagelse i gruppetreningen, og informantene er alle enige om at det som gjøre deres instruktør unik, ligger dypt i deres

personlighet, og kan ikke læres av andre.

Logistikk

Logistikk er det siste hovedtemaet som åpenbarte seg gjennom IPA-analysen. Som nevnt i starten av dette kapitlet, vektlegges ikke dette hovedtemaet i spesielt stor grad, da det baseres på mindre betydelige funn. Imidlertid kom det frem i et par av dybdeintervjuene, at tidspunktet for gruppetimen var en av faktorene for hvorfor informantene valgte den gitte gruppetimen. I tillegg var antall alternativer, eller variasjon i gruppetimer på det aktuelle treningssenteret, også av betydning, og det at det var enkelt for deltagerne å "booke" seg på timen i forveien og planlegge treningen inn i en hektisk hverdag. Fordelaktige tidspunkt for de ulike gruppetimene kan være en avgjørende faktor for at en instruktør samler mange mennesker, kontra en annen. Imidlertid var det bare et par av informantene som nevnte dette, og det å klare å få deltagerne til å komme jevnlig over flere år, ser ut til å være svært kompleks, og handler om mer enn bare tidspunkt. Betina og Benedicte sier følgende om tema:

Betina:

"(...) så det kan godt hende at jeg ikke hadde gått hos *Instruktør 2* hver gang, hvis jeg hadde hatt flere alternativer (...) jeg går etter jobb så jeg har ikke så mye å velge mellom rett og slett, (...) og jeg kan ikke vente til åtte ikke sant, så da...så da blir det veldig begrenset (...)"

Benedicte:

"(...) han får jo sikkert litt gratis i forhold til tidspunktene også (...)"

Diskusjon

Hvorfor strømmer de samme menneskene til gruppetrening med én spesiell instruktør uke etter uke? Hva er det som gjør at akkurat denne personen fascinerer deltagerne og får dem til å svette og utfordre egne grenser, samtidig som de smiler og stråler av glede? Å besvare disse spørsmålene er nettopp hva som har vært hensikten med denne studien. Gruppetreningssammenhengene er som antatt, svært kompleks, og gjennom analysen av informantenes beretninger knyttet til opplevelsen av gruppetrening med sin instruktør, har mange ulike og interessante temaer og perspektiv kommet frem. I dette kapitlet drøftes studiens resultater for hvert av de frem hovedtemaene – **Lederskap**, **Opplevelse/Atmosfære**, **Mentale Effekter**, **Personlighet** og **Logistikk** – og tilslutt følger en oppsummering av tematikken.

Lederskap

Studiens resultater

Profesjonalitet, Kommunikasjon og Ledelsesstil ble presentert som underkategorier for dette hovedtemaet etter analysen, og oppsummerer i stor grad hovedfunnene på en god måte. For samtlige informanter i studien, var gruppeinstruktørens lederskap og fremtoning av betydning for deres opplevelse av gruppetimen i sin helhet. Lederskap er et svært komplekst begrep, og litteraturen har ikke kommet frem til en ensformig definisjon av begrepet (Arnulf, 2015a; Yukl, 2012). Begrepets kompleksitet gjenspeiles i informantenes beretninger om instruktøren i gruppetrening. For deltagerne er det av betydning, at instruktøren opptrer profesjonelt (møter i tide, er forberedt, innehar god kunnskap i forhold til instruktøryrket, fremstår som en engasjert/sunn rollemodell), men at instruktøren har en formell utdanning, anses ikke som nødvendig. Informantene vektlegger derimot, at en generell kunnskapsbase for å sikre trygg og effektiv trening, er kravet de stiller til instruktørene. I tillegg verdsetter informantene gode kommunikasjonsferdigheter hos instruktøren – både visuelle og verbale – og det at instruktøren oppfordrer til dialog med deltagerne, sees på som svært positivt. Inkluderende kommunikasjon, anerkjennelse av den enkelte og bruk av humor, fremheves som gode kvaliteter hos instruktøren. For deltagerne er det også viktig at instruktøren er en dyktig motivator (inspirerer, får dem til å yte "det lille ekstra"), og at vedkommende skaper et positivt mestringstilgjør. Et par av deltagerne oppgir derimot at en noe mer autoritær ledelsesstil, er å foretrekke. Det er flere fellestrekk blant informantens beskrivelser av hva slags lederskap som er å foretrekke, men de trekker også frem mange ulike aspekter og perspektiv knyttet til gruppetreningskonteksten. Men hvorfor er lederskap så viktig innen gruppetrening, og hvordan kan det forklares?

Studiens funn sett i sammenheng med eksisterende forskning

Profesjonalitet

Profesjonalitet er noe av det første informantene trekker frem som en viktig kvalitet hos sin instruktør. Forskningen er generelt snever i forhold til hvordan aktører innen treningsbransjen bør opptre, men det å være profesjonell, skisseres som betydningsfullt i litteraturen, både for personlige trenere og instruktører (Abrahamsen et al., 2014; Howley & Thompson, 2012). Profesjonalitet innebærer mye mer enn kun å inneha kunnskap knyttet til et gitt yrke (Abrahamsen et al., 2014; Store Norske Leksikon, 2009b). For informantene handler det også om følelsen av å bli respektert. Når deltagerne bruker sin fritid til å møte opp til gruppetrening, samt at de betaler for tilbudet, setter informantene pris på en instruktør som respekterer deres tid, og som gir dem en fullverdig treningsøkt med høy kvalitet. Informantene presiserer at de verdsetter en instruktør som tar dem i

mot på en imøtekommende og hyggelig måte, og som tar seg tid til å se alle deltagerne. En profesjonell og engasjert instruktør, gir deltagerne følelsen av å bli respektert, sett, anerkjent og satt pris på.

Informantene oppgir alle at de hadde trent gruppetrening i minimum tre år, og at de synes gruppetrening er en morsom, effektiv og givende treningsform. Basert på dette, kan samtlige informanter sees å ha en sterk indre motivasjon (SDT) for deltagelse i gruppetrening. I tillegg befinner de seg alle i det som defineres som *Vedlikeholdsfasen* i den transteoretiske modell (STM) (Prochaska et al., 1994; Prochaska & Veicer, 1997). STM er en stadiemodell for endring av adferd hos individer. Modellen ble i utgangspunktet utviklet for behandling av avhengighetsadferd (f.eks. røyking/annen rusmisbruk), men brukes i dag også for å modifisere annen helseadferd som blant annet fysisk aktivitet og trening (McClaran, 2003; Prochaska & Veicer, 1997). STM analyserer stadiene og de ulike prosessene som individer gjennomgår ved ønske om adferdsendring (fra å inneha verken bevissthet eller intensjon om å endre adferd, til å opprettholde ny adferd over tid). *Vedlikeholdsfasen* er det siste stadiet i modellen (Prochaska et al., 1994; Prochaska & Veicer, 1997).

Instruktøren skaper følelse av tilhørighet blant deltagerne

Til tross for at informantene i utgangspunktet er indre motivert for gruppetrening, må i følge SDT, den indre motivasjonen opprettholdes, da den lett kan la seg påvirke av negative miljøer som ikke fostrer de tre grunnleggende psykologiske behovene (kompetanse, autonomi og tilhørighet) (Ryan & Deci, 2000). For at deltagerne skal bli værende i *Vedlikeholdsfasen*, kreves det også at motivasjonen opprettholdes (Prochaska et al., 1994; Prochaska & Veicer, 1997). Instruktørene til informantene i denne studien, tilfredsstiller deltagerens behov for tilhørighet ved å aktivt anerkjenne deltagerne, vise empati og respekt og inkludere dem i fellesskapet. Tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene, styrker den indre motivasjonen, internaliseringen og informantenes mentale helse (Ryan & Deci, 2000). Instruktørens opptreden og deltagerens opplevelse av å bli sett og inkludert, er i samsvar med eksisterende forskning, som har konkludert med at følelsen av tilhørighet og det å være inkludert, er viktig for at individet skal trives med fysisk aktivitet og trening (Edmunds et al., 2006; LaGuardia & Patrick, 2008; Teixeira et al., 2012; Standage & Treasure, 2007; Wilson et al., 2006). Dette er også i samsvar med studien til McClaran (2003), basert på den transteoretiske modell, der relasjonen til en dyktig og empatisk trener, fremmer treningsadferd og trivsel hos deltagerne (McClaran, 2003).

Instruktørene i denne studien klarer å opprettholde deltagerens indre motivasjon for gruppetrening, slik at de ønsker å komme tilbake år etter år, og informantene oppgir at det alltid er like positivt å

komme på gruppetrening med deres instruktør. Til tross for at miljøet i gruppetreningen til *Instruktør 3* kan oppfattes noe mer strengt og ekskluderende, opplever likevel Caroline og Cathrine at instruktøren ser dem og anerkjenner dem som en del av gruppen (ulikhetene mellom miljøet i gruppetreningen til *Instruktør 3* og de to andre instruktørene, belyses senere i diskusjonen). Disse funnene kan tyde på at det vil være hensiktsmessig for instruktører i treningsbransjen å kjenne til STM. En gruppeinstruktør har ikke den samme muligheten til å jobbe "en-til-en" i løpet av en gruppetime, som en personlig trener har med sin kunde, og det kan derfor være en utfordring å fange opp deltagerne som er nye i forhold til trening, og som er ekstra sårbare. En bedre kjennskap til STM og motivasjonsteorier, vil imidlertid kunne hjelpe instruktøren til å aktivt kunne tilrettelegge treningen på best mulig måte og være våkne i forhold til å identifisere nye deltagere, som kanskje befinner seg i den kritiske *Handlingsfasen*, og som trenger ekstra oppmerksomhet (Prochaska et al., 1994; Prochaska & Veiiicer, 1997).

Instruktøren skaper tillit

En profesjonell instruktør respekterer deltagerens tid og viser engasjement for deres opplevelse av timen. I tillegg oppgir informantene at de forventer at instruktørene besitter en viss kunnskapsbase for å kunne tilrettelegge effektiv og sikker trening, og at de til enhver tid er godt forberedt. Det finnes god støtte for at dyktige og profesjonelle instruktører/trenere påvirker deltagerne positivt (f.eks. Abrahamsen et al., 2014; Brown & Fry, 2014; Bray et al., 2001; Szumilewicz, 2011), og i tillegg viser forskning at deltagerens tro på instruktørens evner/ferdigheter, er relatert til deres egen mestringstro (SET) og opprettholdelse av treningen (Bandura, 1977, 1997; Bray et al., 2001). Hvilken kompetanse instruktørene faktisk besitter (f.eks. formell utdanning), i motsetning til hvilken kompetanse deltagerne opplever at de har, kan imidlertid se ut til å være noe sprikende. Likevel vil deltagerens tillit og tiltro til instruktørens kompetanse, trolig styrke deres egen tro på å mestre selve treningen (Bray et al., 2001). Studien til Bray et al. (2001), som undersøkte dette forholdet, hadde imidlertid en del begrensinger, som blant annet et lite utvalg, men sett i sammenheng med denne studiens resultater, kan det se ut som om tilliten til instruktøren er av betydning for deltagerens mestring, motivasjon og treningsadferd. Informantene oppgir at de anser sin instruktør som svært dyktig og at de stoler på det hun/han gjør. I tillegg opplever de at det bare er den ene instruktøren, som klarer å få dem til å gi "det lille ekstra" og oppnå sitt fulle potensiale. De har tillit til instruktøren og dermed øker også deres egen mestringstro.

Instruktørens kunnskap og ferdigheter er av betydning

Til tross for at formell utdanning ikke vektlegges i særlig grad, er informantene svært opptatt av hvordan instruktørene gjennomfører selve gruppetimen. Kunnskap knyttet til yrket, som

musikkforståelse, utforming av et hensiktsmessig program, bruk av øvelser, instruksjon (cueing) osv., er sentralt for informantene. Samtlige av informantene trekker frem at programmet som instruktøren presenterer, må være gjennomtenkt og sikre høy treningseffekt. De verdsetter at instruktøren lager sitt eget program, fremfor "pre-koreograferte" ferdig-programmer (Andreasson & Johansson, 2014; Parviainen, 2011), da dette gjør timen mer ekte og levende. De vektlegger særlig at instruktøren må kjenne programmet sitt, være tydelig i instruksjonen, at øvelsene bør passe til musikken og at de opplever flyt. Med flyt mener de at øvelsene og overgangene mellom trinnene føles naturlige, at de aldri har behov for å stoppe opp underveis, og at det er enkelt å følge instruktøren. Opplevelsen av flyt og en forutsigbar og tydelig instruktør, skaper trygghet blant deltagerne. Alle deltagerne kan enkelt følge instruktøren, det er aldri noen tvil om hva som kommer i programmet, og derav opplever også samtlige deltagere mestringfølelse i løpet av timen. Positive mestringsopplevelser, er en av de sterkeste kildene til fremmet mestringstro (Bandura, 1977, 1997), og er veldokumentert å være relatert til deltageres opprettholdelse av trening, glede og trivsel (Hu et al., 2007; McAuley & Blissmer, 2000; Sallis et al., 1986). Et individs mestringstro er svært sårbar og må kontinuerlig stimuleres i en positiv retning (Bandura, 1977, 1997), og gjennomarbeidede, gode programmer ledet av en selvsikker og trygg instruktør, vil jevnlig gi deltagerne gode mestringserfaringer forbundet med gruppetrening. Opplevelsen av kompetanse vil også, i følge SDT, fostre den indre motivasjonen. I tråd med SDT, er utviklingen av kompetanse avhengig av struktur (veiledning og hensiktsmessig målsetting) (Ryan & Deci, 2000; Teixeira et al., 2012), og dette samsvarer med studiens funn. En strukturert og gjennomarbeidet gruppetime, der instruktøren veileder deltagerne på en forutsigbar og tydelig måte, fremmer deltagerens positive opplevelse av gruppetimen og deres egen mestringfølelse. Økt kompetanse, kan også føre til økt treningsadferd, ved å forsterke den personlige betydningen av gruppetreningen (Edmunds et al., 2006).

Informantene vektlegger imidlertid at utdanning og faglig tyngde hos instruktøren, er viktigere i styrketimer enn i kondisjonstimer. Dette kan bero på at de opplever styrketimer som mer krevende i forhold til teknikk og treningseffekt. Informantene oppgir også at de ser større risiko for å skade seg i en styrketime kontra en kondisjonstime. Belastningsskader er imidlertid et velkjent problem for kondisjonsaktiviteter (Bahr & Mæhlum, 2006), og instruktørene i gruppetrening burde derfor være flinkere til å formidle riktig teknikk og sikker trening gjennom sine gruppetimer. Kunnskap om hensiktsmessig utholdenhetstrening og intensitetstyring er også sentralt for å utvikle effektive kondisjons-gruppetimer (f.eks. Hallén & Ronglan, 2011; Howley & Thompson, 2012; Kennedy-Armbruster & Yoke, 2014). Det kan virke som det er en slags oppfatning blant både instruktører og deltagere, at kondisjonstimer i større grad er preget av lek og moro, og at det ikke krever den samme kunnskapen som i styrketimer. Dette kan være en noe uforsiktig og ødeleggende tendens for

medlemmer i treningsbransjen, men også for statusen og kravene som stilles til gruppeinstruktørene. Dette er imidlertid en digresjon i forhold til denne studiens hensikt. Studien ønsker å forstå hvilke kvaliteter deltagerne anser som viktige hos instruktørene, og i følge dem, er utdanning/faglig tyngde ikke betydningsfullt for kondisjonstimer. At instruktøren opptrer autentisk og viser entusiasme og engasjement, er av langt større betydning.

Instruktøren er autentisk

Instruktørene beskrives som ekte og personlige. I følge informantene gir de dem opplevelsen av at de selv elsker å holde gruppetimen, og ønsker at deltagerne skal være like inspirerte og motiverte som dem selv. Instruktørene virker genuint glad i det de jobber med. At instruktørene viser et oppriktig engasjement for selve timen og for hver enkelt deltager, fremmer deltagerens motivasjon, trivsel og positive følelser. Dette kan forklares ut fra både tilfredsstillelsen av tilhørighetsbehovet innenfor SDT (å bli sett/verdsatt) (Ryan & Deci, 2000), og også ut fra det teoretiske rammeverket til SET, da verbale overtalelser fra andre viktige mennesker, er en av kildene til økt mestringstro (Bandura, 1977, 1997). Instruktørene viser tydelig at de er engasjert i den enkelte deltager, og uttrykker at de har tro på at deltagerne skal mestre økten. Forskning har også vist at mennesker som opptrer autentisk, og viser genuine følelser og engasjement, fremmer glede, tilfredsstillelse og positivitet hos andre (Collishaw et al., 2008; Lemmink & Mattsson, 2002; Pugh, 2001; Tsai & Huang, 2002). Falske og påtatte uttrykk derimot, vil ikke bidra til glede og positive følelser (Söderlund & Rosengren, 2004; Tsai & Huang, 2002).

I følge Collishaw, Dyer og Boies (2008), er entusiasmen instruktøreren viser i gruppetrening, en nøkkel-faktor for at gruppetreningen oppleves som givende og morsom (s. 31). Collishaw et al. (2008), undersøkte hvordan instruktørers emosjonelle uttrykk (smil, entusiasme, glede osv.), påvirket deltagerne i gruppetrening, og fant at opplevelsen av instruktørens vitalitet, direkte er relatert til positive følelser hos deltagerne. Vitalitet defineres som "(...) a specific psychological experience of possessing enthusiasm and spirit (...)" (Ryan & Frederick, 1997). I tillegg viste studiens resultater en sammenheng mellom deltagerens positive opplevelse av instruktøren i gruppetrening, og langvarige lojalitet ovenfor instruktøren. I følge Collishaw et al. (2008), medførte dette også at deltagerne skrøt av instruktøren, og skrev i sin artikkel: "(...) led them to say that they preferred the instructor to others (...), and to make a specific effort to take this particular instructor's classes" (s. 41). Til tross for noen begrensinger, som blant annet et lite utvalg, gir studien klare indikasjoner på at instruktøreren som uttrykker spontane, naturlige følelser, i større grad vil bli likt og verdsatt av deltagerne, enn instruktøreren som er mer tilbakeholdende og unaturlige (Collishaw et al., 2008). Denne studien gir imidlertid god støtte for Collishaw et al. (2008) sine funn, da det tydelig kommer frem at

informantene verdsetter en instruktør som er personlig og autentisk. Studien gir også støtte for antagelsen om fremmet lojalitet. Samtlige informanter oppgir at deres instruktør, har et unikt engasjement, som smitter og som gir dem "godfølelsen" det er verdt å komme tilbake for.

Kommunikasjon

En profesjonell instruktør bør inneha gode kommunikasjonsferdigheter (Abrahamsen et al., 2014; Howley & Thompson, 2012), og dette trekker også deltagerne frem som viktige kvaliteter. Først og fremst er en tydelig og konkret kommunikasjon, både i form av verbale uttalelser og visuelle tegn, av betydning. Informantene opplever gruppetreningen som enkel og forutsigbar, noe som gir opphav til positive mestringsopplevelser og kompetanseheving (Bandura, 1977, 1997; Ryan & Deci, 2000). Ledelse kan ikke finne sted uten god kommunikasjon, og kommunikasjon er derfor sentralt i gruppetrening (Arnulf, 2015a; Weinberg & McDermott, 2002). I tillegg til å veilede deltagerne gjennom timen (ift. både øvelser, teknikk, intensitetsstyring, retningsforandringer osv.), er en essensiell del av instruktøryrket, å motivere og inspirere deltagerne (Howley & Thompson, 2012; Kennedy-Armbruster & Yoke, 2014). Kjernen i ledelse, er i følge Arnulf (2015a), å kommunisere et bilde av fremtiden – en visjon. "Visjoner er appellerende, forenkla bilder av fremtiden som gjør innsatsen meningsfylt for medarbeiderne" (Arnulf, 2015a, s. 129). Til tross for at den største andelen av forskningen som er gjort i forbindelse med kommunikasjon og ledelse, er gjennomført innenfor organisasjonskulturen (Arnulf, 2015a), kan man trekke direkte linjer til gruppetreningens kontekst.

Instruktøren formidler inspirerende visjoner og felles mål

Å formidle en inspirerende visjon og et mål for deltagerne i gruppetrening, er minst like viktig for å skape og opprettholde motivasjon og innsatsvilje (Arnulf, 2015a; Howley & Thompson, 2012; Roberts & Treasure, 2012). I følge litteraturen, skal en visjon være ambisiøs, samtidig som den skal uttrykke genuin tiltro til at menneskene den tilsiktes, skal kunne virkeliggjøre visjonen (Arnulf, 2015a). Informantene i studien verdsetter at instruktørene bruker språkbilder, og formidler motiverende mål. Enkelte av informantene forteller også at instruktøren rett og slett gir dem lyst til å utfordre seg selv. De opplever det som svært positivt at instruktøren oppfordrer til en form for dialog med dem, og at de har en åpen og inkluderende kommunikasjon (både før, under og etter timen). For eksempel kan instruktøren spørre deltagerne: "Er dere med?" eller si: "Målstreken nærmer seg, dette skal vi klare sammen!". Denne formen for kommunikasjon og bruken av "vi-et", inkluderer deltagerne, og fremmer både relasjonen til deltagerne, tilhørighetsfølelsen til fellesskapet og mestringstroen blant deltagerne (Bandura, 1977, 1997; Deci & Ryan, 1985, 2000). Instruktøren viser at hun/han har tro på dem og er sammen med dem om å nå målet. Disse funnene samsvarer med eksisterende forskning, der man har sett at inkluderende trenere som uttrykker at de har tro på sine deltagere/kunder, i

større grad fremmer motivasjon og treningsadferd hos deltagerne/kundene (f.eks. Brown & Fry, 2011; Bray et al., 2001; Edmunds et al., 2008; LaGuardia & Patrick, 2008). Realistiske målsettinger kan fremme deltagerens kompetansefølelse, men forskning knyttet til SDT, viser imidlertid at mestringserfaringene ikke alene er nok til å fremme den indre motivasjonen. Mestringsfølelsen må følges av opplevd autonomistøtte (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Opplevelsen av autonomi og dens betydning, er i denne studien noe varierende, men dette vil jeg komme tilbake til senere i diskusjonen. At målene instruktørene setter for deltagerne i gruppetreningen, oppfattes som motiverende og skaper "stå-på-vilje" og innsats, tilsvarer målsettinger gitt innenfor et mestringsorientert klima i lys av AGT. Det er ingen tegn til prestasjonskultur innen gruppetimene (spesielt ikke for gruppetimene til *Instruktør 1* og *2*), og glede, mestring og personlig utfoldelse vektlegges av instruktørene (Nicholls, 1984, 1989; Roberts, 2012).

En karismatisk og sjarmerende instruktør trollbinder deltagerne

Informantene beskriver sine instruktører som svært sjarmerende, med en unik utstråling og gode kommunikasjonsferdigheter. Instruktørene er altså det litteraturen beskriver som karismatiske ledere. Den tyske sosiologen og økonomen Max Weber, definerte i utgangspunktet en karismatisk leder som en som var spesielt begavet, hadde eksemplariske personlige egenskaper og som naturlig oppnådde høy status hos sine underordnede (Glasø & Thompson, 2013; Weber, 1947). Teorien om karismatisk ledelse ble senere videreutviklet til fire hovedteorier, og House sin utarbeidelse av begrepet på 1970-tallet, førte til et paradigmeskifte innen ledelsesforskningen (House, 1977). Dette la videre grunnlaget for det som i dag beskrives som transformasjonsledelse (Glasø & Thompson, 2013). Karisma kan på mange måter sies å være situasjonsbestemt, i den forstand at ingen mennesker kan være karismatiske alene – det er i relasjonen med andre, at karismatiske egenskaper kommer til syne og oppleves (Conger & Kanungo, 1998). Deltagerens opplevelse av instruktøren i gruppetrening, er det som avgjør om de anses som karismatiske eller ikke. Mennesker som oppleves som karismatiske, er ofte svært dyktige til å kommunisere, og dette samsvarer med informantenes beretninger (Arnulf, 2015a). Å ha karisma innebærer også på mange måter at man er en rollemodell, og identifikasjon med en selvsikker, vellykket og dyktig rollemodell, anses kanskje som en av de mest betydningsfulle mekanismene i ledelse som psykologisk fenomen (Bass, 1990; Burns, 1978; Walumbwa, Avolio & Zhu, 2008). Det kan selvsagt diskuteres i hvilken grad instruktørene i gruppetrening, kan sammenlignes med en leder innenfor næringsliv og organisasjoner, som daglig jobber med sine medarbeidere, og som kontinuerlig må jobbe med målsettinger og visjoner for fremtiden, følge opp målsamtaler, sette krav og regler, samtidig som de skal motivere og inspirere. Likevel blir instruktøren en naturlig leder for deltagerne i gruppetrening, og det kommer frem i denne studien at informantene ser på sin instruktør som en tydelig leder, og en de ser opp til.

Samtlige fremhever at de opplever sin instruktør som en god rollemodell, og at de lar seg inspirere og motivere av hennes/hans tilstedeværelse, engasjement og fysiske utførelse. En karismatisk instruktør verdsettes altså av informantene. Dette er i følge dem, noe ikke alle har.

Det er interessant at ingen av informantene tror at karisma kan læres. De mener at instruktørene har medfødte, unike evner, som gjør dem ekstra sjarmerende, men karisma kan imidlertid læres (Arnulf, 2015a). Grunnen til dette, er at karisma er mer en kommunikasjonsstil, enn et personlighetstrekk (Arnulf, 2013). Det er fremføringen av en visjon/et budskap, og hvordan dette formidles, som har vist å ha en sterk påvirkning på hva tilhørerne oppfatter som karisma og ikke (Arnulf, 2013). I følge Holladay og Coombs (1994), kan kommunikasjonsstil defineres som måten en både verbalt, ikke-verbalt og paraverbalt kommuniserer med andre mennesker på, for å signalisere hvordan visjonens faktiske mening skal fortolkes og forstås. Forskning har vist at den viktigste faktoren for at en leder/taler skal oppfattes som karismatisk, er i hvilken grad man viser sitt publikum oppmerksomhet. I tillegg er egenskaper som empati, en avslappet holdning og stemmebruk, en positiv og oppmuntrende anerkjennelse av andre og en dominant selvtillit/mestringstro (uten å virke arrogant), utslagsgivende for å bli oppfattet som karismatisk (Holladay & Coombs, 2994). En av de mest kjente studiene i nyere tid, undersøkte hvilken effekt trening av karismatiske egenskaper for lederen, ville påvirke medarbeiderens opplevelse av hun/han. Resultatene fra denne intervensjonen, viste en markant økning i oppfattet karisma blant medarbeiderne som hadde en leder som hadde fått trening, og disse lederne ble også oppfattet som mer effektive og kompetente (Antonakis, Fenley & Liechti, 2011). Karisma kan altså læres. Ved å utvikle ulike taleteknikker (variasjon i stemmebruk, hastighet, volum), lære seg å ha øyekontakt med menneskene en snakker til/med, bruke en levende ansiktsmimikk og et avslappet og bevisst kroppsspråk, kan man opparbeide seg karisma (Arnulf, 2015a).

Grunnen til at informantene tror at karismaen til instruktørene er en medfødt "gave", kan kanskje skyldes at de rett og slett ikke vet at karisma kan læres, og at det i utgangspunktet handler om kommunikasjonsstil. Det interessante er at informantene beskriver sine instruktører som nettopp empatiske, anerkjennende, positive, selvsikre og genuint interessert i deltagerne og jobben som instruktør, uten selv å vite at det er alle disse egenskapene sammensatt, defineres som karisma. Informantene blander sammen ulike begrep som sjarm, utstråling, det å være ekte og karisma, men i utgangspunktet kan alt sees og handle om at alle de tre instruktørene har gode, karismatiske egenskaper. Karismatiske ledere skaper motivasjon, glede, begeistring, innsatsvilje og pågangsmot, ved å anerkjenne de tilhørende/de underordnede og gi dem tiltro til egne evner (Arnulf, 2013, 2015a; Conger & Kanugo, 1998; House, 1977). I tråd med både SDT og SET, vil dette videre fremme

deltagerens indre motivasjon og mestringsfølelse, og derav også opprettholdelsen av treningen (Bandura, 1977, 1997; Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Opplevelsen av karismatiske gruppeinstruktører er av stor betydning for deltagerens egen deltagelse, men instruktørene har ingen "gudegave", karisma kan læres.

Instruktøren er humoristisk

I tillegg til å være karismatiske, fremhever også informantene instruktørenes bruk av humor. Humor kan sies å være evnen til å oppfatte noe som morsomt. Det regnes også som en egenskap ved mennesker, til å vekke følelser hos andre og fremkalle latter, glede og positivitet (Ronglan & Aggerholm, 2013, 2014; Stor Norske Leksikon, 2009c). Humor er en naturlig del av en rekke sosiale sammenhenger, brukes til ulike formål og oppfyller en rekke ulike funksjoner. Det fysiske domenet, er ikke noe unntak (Ronglan & Aggerholm, 2014). Til tross for dette, er treneres bruk av humor ikke belyst i særlig grad innen idrettsforskningen (f.eks.; Grisaffe, Blom & Bruke, 2003; Ronglan & Aggerholm, 2014). Humor og ledelse derimot, er studert i både pedagogiske og organisatoriske kontekster (f.eks. Bruke, Peterson & Nix, 1995; Rogerson-Revell, 2007; Romero & Pescosolido, 2008; Wanzer, & Frymier, 1999). Imidlertid viser forskningen positive effekter av humor, både for lærere i klasserommet og trenere innen idretten. Humor skaper gode relasjoner til læreren/treneren, glede og en åpen og avslappet atmosfære (f.eks. Bruke et al., 1995; Grisaffe et al., 2003; Jones, Potrac, Cushion & Ronglan, 2010; Ronglan & Aggerholm, 2013, 2014; Wanzer, & Frymier, 1999). Dette samsvarer med studiens funn, der informantene forteller at bruken av humor blant instruktørene, gjør dem motiverte og i godt humør. Måten instruktørene bruker humor på, kan også sees i sammenheng med SET. Caroline fortalte at *Instruktør 3* var svært humoristisk, og kunne for eksempel si: "Brenn av gårde den juleribba", når deltagerne var ekstra slitne. Dette gjorde at hun ble mer positiv og fikk lyst til å fullføre timen. *Instruktør 3* anerkjenner i dette tilfellet at deltagerne er slitne, men samtidig overtaler han dem på en humoristisk måte, til ikke å gi opp. Han uttrykker at han har tro på at de skal klare det. Verbale overtalelser er en av kildene til økt mestringsstro i følge SET, og instruktørens humoristiske utsagn kan på den måten gi deltagerne fremmet tro på egen gjennomføringsevne og økt motivasjon (Bandura, 1977, 1997).

Instruktørens språk

I tillegg til gode verbale- og visuelle kommunikasjonsferdigheter, karisma og humor, trekker Cathrine frem at hun til fordel går til *Instruktør 3*, fordi han snakker engelsk. Denne begeistringen deler imidlertid ikke Caroline, og de andre informantene oppgir heller ikke at de er opptatt av hvilket språk instruktøren snakker. Dette er derfor ikke et sentralt funn for studien, men det er interessant at kun språket til instruktøren kan være av betydning for hvorfor noen velger å gå til akkurat ham. I følge

Cathrine gjør dette klassen ekstra spennende og med et internasjonalt preg. Det kan virke som om det er følelsen av det ukjente, som inspirerer og fascinerer henne. Dette tyder på at det er flere personlige preferanser som også er av betydning for hvordan mennesker velger sine "favoritt-instruktører". Dette gir støtte for kompleksiteten i gruppetrening, og det er av interesse for fremtidig forskning, å undersøke disse ulike faktorene nærmere.

Ledelsesstil

Lederskapet i gruppetrening er av stor betydning for informantene i studien. På bakgrunn av begrepets kompleksitet, har det utviklet seg ulike lederskapsteorier, og i dag er det spesielt de tre ledelsesstilene – transformasjonsledelse, transaksjonsledelse og "Laissez-Faire"-ledelse – som er gjeldene (Bass et al., 2003; Bass & Stogdill, 1990; Eagly et al., 2003; Glasø & Thompson, 2013). Lederskapet innen gruppetrening er ikke belyst i særlig grad gjennom tidligere forskning, men studiene som er gjennomført, fremhever at et sosialt beriket lederskap og transformasjonsledelse er å foretrekke blant deltagerne (Bain et al., 1989; Bray et al., 2005; Fox et al., 2000; Martin & Fox, 2001). De samme funnene sees også i studier gjennomført innen idretten (f.eks. Chelladurai 2007; Turnnidge & Côté, 2016), og i følge Glasø og Thompson (2013), er de viktigste kildene til lederens innflytelse "(...) sosial identifikasjon, internalisering og styrking av underordnedes tro på egen mestringsevne (...)" (s. 13-14). Det som imidlertid er svært interessant i denne studien, er at informanten både beskriver et lederskap som tilhører transformasjonsledelse, men også en ledelsesstil som er mer autoritær og kan minne om transaksjonsledelse.

Transformasjonsledelse/coachende ledelse foretrekkes

Informantene fra *Instruktør 1* og *2*, beskriver sin instruktør som positiv, inkluderende, oppbyggende og empatisk. Disse instruktørene gjør seg selv til en del av gruppen, veileder deltagerne, fremfor å styre dem, og viser at de har et genuint ønske om at deltagerne skal lykkes. Denne typen ledelse kan også omtales som en coachende ledelsesstil (Gjerde, 2010), og ledelsesstilen kan på mange måter sees å være lik transformasjonsledelse, der lederens mål også er å løfte de underordnedes motivasjon, tilfredsstille deres behov for utvikling og læring, og hjelpe dem med å nå sitt fulle potensiale (Bass & Avolio, 1993, 1994). En slik type ledelsesstil kan argumenteres for å forsterke deltagerens motivasjon, også sett i et idrettspsykologisk perspektiv. Tilfredsstillelsen av de grunnleggende psykologiske behovene (autonomi, kompetanse, tilhørighet), vil i følge SDT, fremme den indre motivasjonen – instruktøren skaper tilhørighet/samhold i gruppen ved selv å ta del i treningen, fremmer kompetansefølelsen blant deltagerne ved å tilrettelegge for et godt mestringmiljø og styrker følelsen av autonomi, ved å veilede fremfor å styre deltagerne (Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan & Deci, 2000). Interessant forskning har vist at indre motivasjon medierer

forholdet mellom transformasjonsledelse og prestasjon i idrett. Dette tyder altså på at trenere med en transformativ ledelse i større grad utvikler indre motivasjon hos sine utøvere, som videre fremmer bedre prestasjoner (Charbonneau, Barling, og Kelloway, 2001).

Transformasjonsledelse har også vist seg å ha positiv effekt på tilfredsstillelse, trivsel og engasjement/forpliktelse hos de underordnede (Bass & Riggio, 2006). Transformasjonsledelse kan også sees i sammenheng med AGT, da lederen motiverer de underordnede til å opptre på måter som fremmer og forsterker fellesskapets interesser, fremfor den enkeltes. På mange måter kan en trekke linjer mellom transformasjonsledelse og et mestringsorientert klima med fokus på oppgaveorientering, innenfor AGT (Erickson & Côté, 2015; Hodge, Henry & Smith, 2014; Vidic & Burton, 2011). Selv om fellesskapet i sin helhet ikke er sentralt i teorien om et mestringsorientert klima, er det fokus på at alle skal mestre og utvikle eget potensiale, fremfor å konkurrere mot hverandre og la jaget etter prestasjoner og belønninger forme miljøet (Nicholls, 1984, 1989; Roberts, 2012). På bakgrunn av eksisterende forskning (Bain et al., 1989; Bray et al., 2005; Fox et al., 2000), og studiens funn, ser det ut til at transformasjonsledelse (coachende ledelsesstil) er å foretrekke blant deltagerne i gruppetrening.

Transaksjonsledelse kan også motivere

Denne studiens resultater er imidlertid ikke konsekvente i forhold til hvilket lederskap som er å foretrekke innen gruppetreningssammenheng. Informantene fra gruppetreningen med *Instruktør 3*, beskriver et mer autoritært lederskap. *Instruktør 3* beskrives av informantene som en autoritet som man automatisk får respekt for, og de forteller at han til tider utøver en svært "militantisk" stil i sine timer. Han krever mye av deltagerne, skriker til dem, kan være både frekk og streng i tilbakemeldingene og har i følge informantene, opparbeidet seg en sosial posisjon på treningssenteret som gjør at han kan tillate seg å opptre som han vil, og folk respekterer det. De hever ham over alle andre instruktører, og når han omtaler seg selv som "I'm God", respekteres dette av samtlige. *Instruktør 3* kan også "henge ut" enkelte deltagere i løpet av timen, som for eksempel ikke klarer å holde følge eller gjør noe feil i timen. Dette er interessante beretninger, som er i strid med det de andre informantene forteller. Lederskapet til *Instruktør 3* kan til en viss grad ligne mer på transaksjonsledelse, der krav og belønninger/straff er sentralt i samspillet mellom leder og underordnede (Bass et al., 2003; Eagly et al., 2003; Glasø & Thompson, 2013). En trygg og selvsikker instruktør kan i seg selv være positivt for deltagernes opplevelse (Bandura, 1977; Deci & Ryan, 2000; Bray et al., 2001), men en instruktør som opptrer styrende, tilrettelegger for et lite autonomt miljø der deltagerne straffes ved for eksempel å bli "hengt ut" foran de andre, er i følge forskningen i utgangspunktet negativt for deltageres motivasjon, glede og trivsel (Deci & Ryan, 2000;

Edmunds et al., 2008; Lloyd & Fox, 1992). I denne studien oppgir imidlertid informantene at de trives med en slik ledelsesstil. Til tross for at det i et utenforstående perspektiv, kan virke som et svært styrende og lite autonomt miljø, har deltagerne tross alt valgt å gå til gruppetreningen. De velger å gå til instruktøren uke etter uke, og de velger å la ham "pushe" dem. Dette er i tråd med SDT, et autonomt valg, og opplevelsen av selvbestemmelse styrker deltageres indre motivasjon og treningsadferd (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Deltagerne får også det lederskapet de forventer (Chelladurai, 2007).

Forventet lederskap

I følge Chelladurais (2007) "Multidimensional Model of Leadership", som omfatter tre ulike tilstander av lederadferd: "Required" (lederskap/ferdigheter som kreves/er nødvendig), "Preferred" (foretrukket lederskap hos de underordnede) og "Actual" (det faktiske lederskapet som praktiseres), vil foretrukket lederskap/adferd referere til deltagerens preferanser for instruksjon, motivasjon, feedback osv. De ulike preferansene er et resultat av deltagerens karakteristikk, inkludert personlighet (behov for måloppnåelse, tilhørighet, feedback osv.) og evne/ferdigheter knyttet til oppgaven (Chelladurai, 2007). Preferansene vil formes ut fra selve situasjonen, og lederskapet som kreves, vil derfor også til dels bli formet og definert av gruppen. Det faktiske lederskapet som kommer til uttrykk, vil være farget av lederens personlighet, kunnskap og erfaring, i tillegg til nødvendig- og foretrukket lederskap. Teorien antyder at graden av kongruens mellom de tre tilstandene, vil påvirke deltagerens prestasjon og tilfredsstillelse. Lederen må derfor kunne balansere mellom kravene gitt av situasjonen og deltagerens preferanser (Chelladurai, 2007). Deltagerne i gruppetreningen til *Instruktør 3*, får det lederskapet de ønsker og forventer av instruktøren. De er derfor svært fornøyd med både ham som instruktør, og opplevelsen av gruppetreningen i sin helhet. Følgelig kan man anta at *Instruktør 3*, har tilpasset sin lederstil i tråd med utviklingen av gruppetimen og deltagerens forventninger om at hos ham, blir de "pushet" maksimalt og blir godt trent. Dette er i tråd med hva både Caroline og Cathrine forteller, og de fremhever også hans sterke posisjon på treningssenteret og spesielle måte å undervise på. I tillegg til å få forventet lederskap, oppgir de også at de får en sterk mestringsfølelse etter timen, og at det er verdt å delta i gruppetreningen på grunn av denne følelsen. Økt kompetansefølelse og en positiv mestringsopplevelse, viser i følge forskningen også å fremme deltagerens motivasjon, trivsel og glede (Bandura, 1977; Edmunds et al., 2006; Standage et al., 2003; Teixeira et al., 2012).

Negativ forsterkning skaper motivasjon

I tillegg kan ønsket om å unngå å "bli hengt ut" – motivere deltagerne. Selv om *Instruktør 3* opptrer tøft og kan virke kontrollerende, virker det som om instruktøren også klarer å skape en relasjon til

deltagerne, og informantene oppgir at de ikke vil "skuffe ham". Samtidig som han er tøff i tilbakemeldingene, gir ham dem tro på egen mestringsevne (verbale overtalelser), som i følge SET vil styrke deltagerens motivasjon (Bandura, 1977, 1986, 1997). Men det kan også virke som om at adferden til deltagerne forsterkes ved at de ikke vil bli en av dem som *Instruktør 3* "henger ut" foran alle i salen. I følge Skinner (1958), oppstår negativ forsterkning ("negative reinforcement"), når frekvensen av en adferd øker/forsterkes fordi en ubehagelig hendelse eller stimulus blir fjernet eller forhindret. I dette tilfellet vil det å bli "hengt ut/gjort til latter" av instruktøren, fungere som en negativ forsterkning. Informantene motiveres av at de vil unngå denne ubehagelige situasjonen og adferden forsterkes. De motiveres av å unngå noe negativt (Bandura, 1986; Bandura & Walters, 1977; Skinner, 1985; Sundel & Sundel, 2005). Det er viktig å ta i betraktning at negativ forsterkning ikke er det samme som straff. Straff er et verktøy for negativ forsterkning. Både negativ- og positiv forsterkning fremmer adferd, men på to ulike måter (Skinner, 1985). I følge litteraturen vil negativ forsterkning generelt kunne redusere motivasjonen, men i korte perioder kan det ha positiv effekt (f.eks. Bandura & Walters, 1977; Skinner, 1985; Weinberg & McDermott, 2002). I denne studien ser det ut til at en negativ forsterkning er med på å motivere deltagerne til *Instruktør 3*. Dette sees ikke for deltagerne til de to andre instruktørene, som i motsetning fremmer positive forsterkninger og god feedback. Mennesker motiveres av ulike faktorer og begrepet motivasjon i seg selv, er svært komplekst. Selv om det er en rekke fellestrekk for hva som skaper og opprettholder motivasjon innen idrettsforskningen, vil dette aldri kunne generaliseres til det fulle. Funnene fra denne studien gir klare indikasjoner på at mennesker motiveres på ulike måter, og informantenes beretninger viser interessante nyanser innen lederskap.

Instruktøren er en sterk rollemodell

Som leder innen gruppetreningskonteksten, blir man også en naturlig rollemodell. At instruktøren fremstår som en sprek og sunn rollemodell, er av betydning for samtlige informanter, men informantene har noe ulike oppfatninger av hva som forventes av instruktøren. For informantene fra *Instruktør 1* og *2*, er det viktig for deres egen deltagelse, inspirasjon og motivasjon, at instruktøren er fysisk med i løpet av hele timen. Disse funnene støttes av det teoretiske rammeverket til SET, da vikarierende erfaringer kan være med på å styrke individets mestringstro (Bandura, 1977, 1997). Gruppetrening er en slags form for "hermegåsa", der deltagerne skal etterligne og gjøre det samme som instruktøren. Collishaw et al. skrev i sin artikkel fra 2008: "The instructor demonstrates the exercises and the client intentionally copies her motions, possibly trying to achieve the same level of vigor and perceived enthusiasm" (s. 41), og i følge Collishaw og kollegaer (2008), vil den bevisste etterligningen også fremme deltagerens tilfredsstillelse og opplevelse av instruktøren og gruppetreningen generelt. Informantene fra *Instruktør 3* derimot, er ikke like opptatt av at

instruktøren må være med fysisk til enhver tid. De aksepterer at han kan være passiv i store deler av timen, og kun formidle verbalt hva de skal gjøre. Han gir dem tro på egne ferdigheter til å lykkes, men samtidig opptrer han lite autonomt ved å "kontrollere/styre" deltagerne på sin måte.

Motivasjon i form av instruktørens verbale overtalelser, er viktigere for Caroline og Cathrine, enn instruktørens fysiske deltagelse. Imidlertid oppgir de at det er viktig at han blir med mot slutten av timen, eller når de er ekstra slitne, og Cathrine fremhever også at hans utseende motiviverer henne. At *Instruktør 3* er mann, er også av betydning for henne, men kjønn er ikke av betydning for de andre informantene i studien. Dette viser igjen at det er svært mange faktorer som påvirker valget av instruktør i gruppetrening, og personlige preferanser for motivasjon, er av betydning. Hvor stor påvirkning instruktørens kjønn har i gruppetrening, kan derfor være interessant å undersøke for fremtidig forskning.

Opplevelse/Atmosfære

Studiens resultater

Underkategoriene som ble presentert for dette hovedtemaet, etter analysen, var *Musikk*, *Fellesskap* og *Mestring*. Musikk var svært viktig for samtlige informanter i studien, og påvirker i følge dem, både stemningen/atmosfæren i salen og deres motivasjon, innsatsvilje, humør og opplevelse av tretthet/utmattelse. Informantene har imidlertid problemer med å uttrykke akkurat hva det er de legger i "bra/god musikk", men beskriver istedenfor hvordan musikken får dem til å føle seg og hvordan musikken bidrar til å skape den komplette gruppetreningsopplevelsen. At musikken er godt tilpasset selve programmet og øvelsene, at den er variert, energisk og gjennomtenkt er av stor betydning for deres opplevelse. I tillegg til musikkbruk, er følelsen av et fellesskap viktig og motiverende. Flere av informantene forteller at de ikke er så opptatt av hvilke andre mennesker som er tilstede i salen, og at de ved flere anledninger ikke observerer "kjente" i rommet, men at det er selve følelsen av det å være sammen med flere, som motiverer dem. Uten særlig interaksjon med de andre deltagerne, opplever de likevel at fellesskapet gjør dem bedre, og at de yter mer i gruppetrening, enn på egenhånd. Mestring er også sentralt for informantene. Til tross for at informantene fra gruppetreningen med *Instruktør 3*, beskriver et tøffere/strengere miljø enn de andre informantene, er mestring essensielt for alle. Å mestre og kjenne at de lykkes er noe alle fremhever. Informantene oppgir at deres instruktør gir dem både mestringstro, trygghet og motivasjon, til å utfordre egen komfortsone og oppnå optimalt potensiale. Men hva er det egentlig som gjør at musikkbruken, fellesskapet og mestringsfølelsen får deltagerne til å trives?

Studiens funn sett i sammenheng med eksisterende forskning

Musikk

Instruktørens musikkbruk er essensielt for deltagerens opplevelse av gruppetreningen. Samtlige informanter fremhever bruken av musikk, som en sentral faktor for hvorfor de trives med gruppetreningen til den gitte instruktøren. I intervjuene fortalte de alle, svært engasjerte, om hvilken enorm effekt musikken hadde i gruppetrening. Det var enkelt å forstå at musikk var svært viktig, i forhold til entusiasmen informantene viste da dette temaet ble tatt opp under intervjuene. Det er flere aspekter ved musikkbruken som er av betydning. Musikken får deltagerne i bedre humør, den inspirerer og motiverer, sammen med øvelsene er den med på å skape flyt og forutsigbarhet i timen og den får dem til å glemme hvor slitne de egentlig er. Effekten av musikk innen det fysiske domenet, er som nevnt tidligere, forholdsvis mye studert, men få vitenskapelige studier kan faktisk bekrefte alle de antatte fordelene (Karageorghis & Priest, 2012; Karageorghis & Terry, 1997). Denne studien gir imidlertid støtte for flere av de antatt positive effektene av musikk.

Musikken endrer deltagernes fokus

Samtlige informanter forteller at musikken motiverer dem, får dem til å gi "det lille ekstra" og får dem til å glemme hvor slitne de er. Dette er i tråd med forskningen som har antydnet at nervesystemets begrensede kapasitet, fører til at musikken overtar vår oppmerksomhet, og følelser som tretthet og utmattelse blir neglisjert (Karageorghis & Priest, 2012; Rejeski, 1985; Tenenbaum, 2001). Denne sammenhengen er imidlertid kun bekreftet i forhold til trening med submaksimal intensitet (f.eks. Elliot et al., 2005; Potteiger et al., 2000; Szmedra & Bacharach, 1998), men i forhold til denne studiens resultater, kan det se ut som om musikken uansett har påvirkning på deltagerens følelse av utmattelse/tretthet. Imidlertid har ikke denne studien undersøkt hvilken treningsintensitet de ulike deltagerne holdt i løpet av gruppetreningen, og kan derfor ikke konkludere med at musikken har påvirkning på deres subjektive opplevelse av anstrengelse også ved høyere intensitet enn ved submaksimal treningsintensitet, men resultatene kan peke i den retningen. At deltageren opplever at musikken får dem til å yte mer, selv om de er slitne, kan også forklares ut fra at selve opplevelsen og tolkningen av det å være sliten, farges av musikken, til en mer positiv opplevelse. Som Karageorghis og Priest (2012), skrev: "(...) music appears to 'colour' the interpretation of fatigue" (s. 48). Musikk som motivasjonsfaktor som skaper energi og glede, støttes også i en rekke litteratur (f.eks. Crust, 2004; Crust & Clough, 2006; Edworthy & Waring, 2006; Miller et al., 2010). Musikken instruktøren bruker er derfor av stor betydning for deltagerne, og flere av informantene forteller også at de synes at musikken gjenspeiler instruktøren – er musikken inspirerende, er instruktøren inspirerende. De vektlegger også at de synes det er svært positivt at instruktøren velger musikk som hun/han selv liker, og at instruktøren tar seg tid til å finne passende musikk både til øvelser og til ulike tider på året

(f.eks. julemusikk til jul). På denne måten viser instruktøren et genuint engasjement for både jobben og for deltagerne, noe som fremmer tilfredsstillende, glede og trivsel (f.eks. Collishaw et al., 2008; Lemmink & Mattsson, 2002).

Musikkbruk

Inspirerende og energisk musikk, som instruktøren selv liker, verdsettes av informantene. I tillegg forteller de at det er viktig at det er harmoni i musikken. Med harmoni i musikken, mener de at musikken skal flyte naturlig over i hverandre, og at det ikke skal være unødvendige opphold mellom sangene, med mindre dette ikke er gjort av en spesiell grunn. At musikken passer til øvelsene, er også av stor betydning. Opplevelsen av flyt og naturlige forflytninger i rommet, i tillegg til en trygg instruktør som kjenner musikken sin godt, gjør det enkelt for deltagerne å følge instruktøren og dette fremmer mestringsfølelsen (Bandura, 1977, 1997). Dette er også i samsvar med den grunnleggende rytmiske responsen individer har, til å synkronisere sine bevegelser med rytmen i musikken. Synkronisert musikk har nettopp vist seg å fremme treningsutbyttet, trivsel og glede (Karageorghis & Priest, 2012). Informantene beskriver sine instruktører som dyktige, også fordi de klarer å bruke musikken på en unik og inspirerende måte. De lar musikken inspirere hvilke trinn de velger (f.eks. boksing til en tøff sang, og mambo chasse til latino-musikk), og de bruker musikken til å styre intensiteten underveis i timen (f.eks. energisk musikk opp til puls-toppen, rolig musikk i pausene). Dette er i følge litteraturen kunnskap som instruktører bør inneha (Howley & Thompson, 2012; Smith, 2009). I forhold til denne studiens funn tyder også dette på at instruktører som mikser sin egen musikk, slik at den henger naturlig sammen, bruker musikken aktivt i utformingen av programmet og underveis i timen, oppfattes som svært profesjonelle av deltagerne. Profesjonalitet er som vist tidligere, en viktig faktor for om instruktører blir ansett som dyktige eller ikke.

Musikken skaper stemning og påvirker humøret

Musikken får ikke bare deltagerne til å hoppe høyere og oppleve flyt og treningseffekt, men musikken har også en rekke mentale effekter. Informantene forteller at de blir i godt humør av musikken, at de blir glade og lykkelige, får fremmet mestringsfølelse og "stå-på-vilje". Dette er i tråd med veldokumentert forskning, som har vist at musikk påvirker følelser, humør, kognisjon og adferd (f.eks. Champion & Levita, 2014; Elliot et al., 2005). Forskning har identifisert tre ulike emosjonelle responser av å lytte til musikk, der hukommelse er den ene. Det vil si tendensen musikk har, til å trigge minnet til å gjenskape en spesiell emosjonell hendelse (Scherer & Zentner, 2001). Amanda trekker frem spesielt denne responsen. Hun forteller at i utgangspunktet er det ikke all musikk i gruppetreningen til *Instruktør 1*, som hun har likt, men fordi gruppetreningen vekker positive følelser og glede, trigger musikken frem de samme gode følelsene også utenfor gruppetreningen. Dette har

resultert i at hun hører på musikken også privat. Dette er et svært godt eksempel på hvordan musikken også påvirker deltagerne mentalt i løpet av gruppetimen. Positive mestringsopplevelser knyttet til en gitt sang, vil videre forsterke mestringsstroen og motivasjonen knyttet til gruppetreningen (Bandura, 1977, 1997; Scherer & Zentner, 2001).

Informantene trekker også frem at musikken er med på å skape en spesiell stemning i gruppetreningen. En stemning kan innen psykologien, også kalles en emosjonell tilstand. Stemning er en intern, subjektiv tilstand, og når stemningen påvirkes av omgivelsene rundt (både ubevisst og bevisst), brukes ofte atmosfære, for å beskrive opplevelsen/tilstanden (Baas, De Dreu & Nijstad, 2008; Biddle & Mutrie, 2008; Fredrickson, 2001). Informantene bruker også denne termen for å beskrive hvordan de opplever treningen. De beskriver en spesiell, magisk og positiv atmosfære. En stemning kan oppleves både positiv, negativ og nøytral. Informantene i denne studien beskriver imidlertid en positiv stemning med god energi, som får dem til å trives. I følge forskningen, vil positive følelser fremme optimal trivsel og velvære. Mengden av positive opplevelser i menneskers liv, karakterisert av positive følelsesmessige erfaringer, vil være med på å bestemme hvordan de subjektivt vurderer sin egen totale trivsel og glede. Selv om livet alltid vil by på både positive og negative følelser og emosjonelle tilstander, vil de positive følelsene ikke bare påvirke trivselen i den gitte situasjonen, men også på lang sikt (Fredrickson, 2001; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Fredrickson (2001) skrev: "The take-home message is that positive emotions are worth cultivating, not just as end states in themselves but also as a means to achieving psychological growth and improved well-being over time" (s. 218). Informantene opplever mange positive følelser i gruppetreningen, og dette gjør at de trives, føler seg lykkelige og velger å komme tilbake. Dette samsvarer med blant annet funnene til Laverie (1998), der resultatet viste at atmosfære var et av de viktigste motivene for å delta i gruppetrening. Atmosfære var også sentralt for deltagelsen i studien til Szumilewicz (2011). Musikk er et effektivt verktøy for å skape positiv stemning i gruppetrening (Karageorghis & Priest, 2012), og i tillegg til en varm og inkluderende instruktør, skaper dette den optimale gruppetreningsopplevelsen.

Fellesskap

Opplevelsen og atmosfæren i gruppetreningen er ikke bare avhengig av musikken, men også menneskene som er tilstede i salen, er med på å skape den unike stemningen. Gruppetrening er en sosial treningsform der man blir en naturlig del av et fellesskap, og dette er viktig for samtlige av informantene. De forteller at de blir "revet med", motivert, inspirert og fascinert av fellesskapet. Opplevelsen av at sosial tilknytning og tilhørighet til gruppetimen er av betydning for trivsel, glede og opprettholdelse av treningen, er i samsvar med eksisterende forskning (f.eks. Edmunds et al., 2006;

LaGuardia & Patrick, 2008; Laverie, 1998; Teixeira et al., 2012). Det å bli sett, anerkjent og inkludert, er i følge SDT, grunnleggende behov for individet, og tilfredsstillende av dette behovet fremmer den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2000, 2002a). Informantene trekker også frem instruktøren som en viktig del av fellesskapet. At instruktøren selv blir en del av gruppen og er sammen med dem på "reisen" mot målet, er viktig for flere av informantene. Instruktøren opptrer genuint i ønsket om at deltageren skal lykkes, og ved å identifisere seg med deltagerne og aktivt ta del i gruppen, forsterker instruktøren "gruppefølelsen". Som nevnt tidligere, vil denne deltagende ledelsesformen karakteriseres som en coachende ledelsesstil (Gjerde, 2010), og samsvarer med mange av trekkene innenfor transformasjonsledelse (Bass & Avolio, 1994). At denne typen ledelse og instruktørens deltagelse verdsettes, fant også Fox et al. (2000) i sin studie, der de sammenlignet konsekvensene av et sosialt beriket lederskap ("socially enriched leadership") og et lederskap der instruktøren hadde større distanse til deltagerne ("broad leadership"). Funnene viste at deltagerne med en engasjert og delaktig instruktør, som skapte god gruppedynamikk og opplevelse av tilhørighet, opplevde størst glede i gruppetimen (Fox et al., 2000).

Instruktøren har betydning for fellesskapsfølelsen

Til tross for at de fleste av informantene vektlegger opplevelsen av fellesskapet i gruppetreningen som viktig for egen deltagelse, er de ikke spesielt opptatt av hvem de andre menneskene i salen er. I løpet av timen, er det heller ingen form for interaksjon mellom deltagerne. Det er interessant at fellesskapet er av så stor betydning for informantene, når de selv sier at de egentlig ikke kjenner noen andre som er med på gruppetreningen, eller heller ikke har lagt merke til kjente i salen, før kanskje etter timen. Det er selve følelsen og opplevelsen av å være sammen med andre, som motiverer – direkte interaksjon er ikke av betydning. Det sosiale aspektet knyttet til gruppetrening, er lite belyst i litteraturen (f.eks. LaGuardia & Patrick, 2008). I studien til Shrigley og Dawsen (2004), fant de ingen klare indikasjoner på at deltagerne deltok på grunn av det sosiale aspektet i gruppetrening, men studien neglisjerte instruktørens relasjon til deltagerne og hennes/hans påvirkning. Selv om de ikke fant klare sammenhenger mellom treningsmotiv og sosiale aspekter, fremhever de likevel at gruppetrening er en sosial treningsform, på tross av minimal interaksjon mellom deltagerne (Shrigley & Dawsen, 2004). Forskning viser at en positiv og oppbyggende instruktør, fremmer mestringstro, opprettholdelse av treningen og en positiv mental helse hos deltagerne (f.eks. Shrigley & Dawsen, 2004; Turner et al., 1997). Det kan se ut som om at instruktørens relasjon og tilstedeværelse er avgjørende for å skape opplevelsen av et fellesskap, da deltagerne i utgangspunktet ikke ser på seg selv som en aktiv del av en gruppe, med intensjon om interaksjon med de andre deltagerne (Shrigley & Dawsen, 2004).

Informantene i denne studien trekker også spesielt frem instruktøren som en avgjørende faktor for opplevelsen av et inkluderende fellesskap, og det kan tyde på at instruktøren er av stor betydning for deltagerens opplevelse av timen og gruppen som en helhet, og er av interesse for fremtidig forskning å se nærmere på. Kohesjon er i større grad belyst i litteraturen, enn tilhørighet og fellesskap, og forskning har vist at samarbeid og "teambuilding" positivt fremmer motivasjon og treningsoppretholdelse (Spink & Carron, 1993). I en høypulstime, som har vært utgangspunktet for denne studien, legges det imidlertid ikke opp til samarbeid mellom deltagerne, og opplevelsen av kohesjon, er vanskelig å studere. Men i følge forskningen, kan det se ut til at en instruktør med fordel kan legge til rette for samarbeid i andre gruppetimer, der det faller seg naturlig (f.eks. i sirkeltrening, bootcamp, acro yoga), for å fremme deltagerens motivasjon, glede og treningsadferd (Carron et al., 2007; Spink & Carron, 1993).

Kollektiv mestringstro

I tillegg til at instruktøren er viktig, trekker informantene frem følelsen av det å være sammen med noen, og flere forteller at de føler de yter mer og at de får hjelp av fellesskapet til å klare noe de ikke hadde mestret på egenhånd. De forteller at de er sammen om å nå målet. I følge Bandura kan mestringstro måles også for en gruppe, ikke bare i forhold til enkeltindividets tro på egne evner (Bandura, 1997). "The consequences of collective efficacy are similar to those of self-efficacy, but they extend to the group level, affecting the amount of effort that teams will exert (...)" (Roberts & Treasure, 2012, s. 286). Svært lite forskning har undersøkt effekten av kollektiv mestringstro ("Collective Efficacy") i treningsgrupper, men forskning gjort i forbindelse med kollektiv mestringstro for par som ønsker livsstilsendring og økt treningsadferd, viser at de som opplevde en følelse av at "dette er vi sammen om", hadde større sannsynlighet for å opprettholde treningen over tid (Beverley & Wray, 2010). Når instruktøren oppfordrer til dialog med deltagerne, og får alle til å uttrykke at de er med, ser det ut til at dette kan være med på å forsterke den kollektive mestringstroen, noe som også gir den enkelte tro på egen gjennomføringsevne, økt motivasjon og glede (Bandura, 1997; Deci & Ryan, 1985, 2000). Forskning har også vist at kvinner generelt foretrekker å trene sammen med andre (Burke, Carron & Eys, 2006), og dette støttes i denne studien, der alle oppgir at de ønsker å trene sammen med andre kontra alene. Hvorfor akkurat kvinner i større grad enn menn, liker å trene sammen, er et interessant tema for fremtidig forskning. En større forståelse av dette, kan kanskje også bidra til å legge til rette for et gruppetreningstilbud som i større grad appellerer til menn, da de fleste som benytter seg av gruppetrening, er kvinner (Hvamstad, 2013; Kennedy & Markula, 2011).

Mestring

De fleste kan identifisere seg med følelsen av å mestre og få til noe. Det gir umiddelbart en god følelse i kroppen og styrker mestringstroen. I tråd med både SDT, SET og AGT og gjennomgående forskning, er mestring sentralt for positiv utvikling, motivasjon og treningsopprettholdelse (Bandura, 1997; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000; Nicholls, 1984). Denne studien er ikke noe unntak. Mestring er sentralt for deltagerens opplevelse av gruppetimen, og viktigst er opplevelsen av autonomi og optimale utfordringer. Informantene fra gruppetreningen med *Instruktør 1* og *2*, vektlegger opplevelsen av at det ikke er noen krav og følelse av at man må være spesielt flink, godt trent eller unik, for å delta, men at det er rom for å være seg selv. Uansett utgangspunkt, kan man delta i gruppetimen å få utbytte av det. Informantene beskriver et tydelig autonomt mestringsorientert klima, der personlig utvikling, innsats og mestring er i fokus. Instruktøren gir alle alternativer og valg, og alle har forutsetning for å lykkes og oppleve mestring. Et slikt miljø predikerer økt motivasjon, trivsel, glede og innstas-vilje (f.eks. Edmunds et al., 2008; Lloyd & Fox, 1992; Puente & Anshel, 2010). Selv om menneskene som deltar i gruppetrening, har svært ulike treningsbakgrunn, oppgir informantene i studien at de alle opplever utfordringer. De beskriver det SDT betegner som optimale utfordringer (Deci & Ryan, 1985). Eksisterende forskning i lys av SDT anbefaler allerede treningsinstruktører å tilrettelegge for oppgaver som er optimalt utfordrende for den enkelte (Deci & Ryan, 2000), da mennesker føler seg mest kompetente når de kan prøve ut og utvikle egne ferdigheter og oppnå suksess (Deci & Ryan, 2002b). Et autonomistøttende miljø, der mestring og optimale utfordringer er i fokus, støttes i øvrig litteratur (f.eks. Deci & Ryan, 2002b; Puente & Anshel, 2010; Ryan & Deci, 2000). Det at *Instruktør 1* og *2* vektlegger glede, lek og mestring, fremfor prestasjon og sosial sammenligning, verdsettes av informantene, og i følge både SDT og AGT, fremmer dette individenes motivasjon og dermed også treningsopprettholdelse (Deci & Ryan, 2002a; Roberts, 2012).

Mestringsorientert klima med lav grad av autonomi

Til tross for at *Instruktør 3* er tøffere i tilbakemeldingene til deltagerne, og har et mer "militært" og strengt preg over sine timer, fremhever også Cathrine og Caroline at de opplever mestring i timen. I gruppetreningen til *Instruktør 3*, er det en mer "alle mot alle-mentalitet", men informantene beskriver ikke et typisk prestasjonsorientert miljø (Nicholls, 1984; Roberts, 2012). De opplever at instruktøren motiverer dem til å nå sitt eget potensiale, og de er ikke opptatt av å konkurrere med sidemannen. De beskriver et mestringsorientert klima, men det er ikke spesielt autonomt, da instruktøren ikke gir deltagerne valg i særlig grad, er svært opptatt av at de skal gjøre nøyaktig som han "befaler" og kan velge å "henge ut" enkelte deltagere, som ikke lever opp til hans forventninger. Dette er svært interessant. Forskningen fremhever at et autonomistøttende og mestringsorientert

klima, er å foretrekke (f.eks. Adie et al., 2008; Edmunds et al., 2008; Puente & Anshel, 2010), men informantene i denne studien foretrekker altså et klima som motstrider denne anbefalingen. I følge SDT, vil trivsel og indre motivasjon forsterkes av et autonomistøttende miljø, og tilfredsstillende av de tre grunnleggende psykologiske behovene betegnes som universale (Deci & Ryan, 2000). Påstanden om at disse behovene er universale, har vært en kontroversiell oppfatning, men i følge Deci og Ryan (2000), er deres oppfatning at enkelte blander sammen begrepet uavhengighet med begrepet autonomi, og at behovene kan anses som universale. I forhold til at klimaet Cathrine og Caroline skisserer, i utgangspunktet strider mot eksisterende forskning og teorier, handler de tross alt autonomt når de velger å komme til gruppetimen med *Instruktør 3* (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). De vet hva slags type instruktør og time de kommer til – et tøft, lite autonomt miljø – men velger likevel å komme. De opplever også en sterk mestringsfølelse etter selve gruppetimen, som styrker deres mestringstro, motivasjon og glede (Bandura, 1997; Biddle & Mutrie, 2008; Deci & Ryan, 2000). Gruppetreningskonteksten er bygget opp rundt en klar leder, som skal veilede, lære, motivere og inspirere deltagerne. Man velger å komme på en gruppetime, men er likevel avhengig av en instruktør. Ville en gruppetime blitt det samme uten instruktør? Å oppsøke gruppetrening er en autonom handling, men å bli ledet/styrt av en instruktør, er ikke synonymt med autonomi. Dette er interessante betraktninger. Hvordan deltagerne opplever miljøet og lar seg motivere i gruppetrening, er svært komplekst og er av interesse for fremtidig forskning å studere ytterligere.

Mentale Effekter

Studiens resultater

Gruppetreningen med den gitte instruktøren, er et av ukens høydepunkter, i følge informantene. Det er deres "hellige time", der de kan slippe alle andre tanker, bekymringer, gjøremål osv., og bare være seg selv og leve seg inn i timen og musikken. De opplever gruppetimen som et "fristed", og den gir dem påfyll av ny energi, motivasjon, inspirasjon, styrket selvfølelse og mestringstro. Uansett hvilket humør de var i da de kom til gruppetreningen, går de ut døren med et smil om munnen og en "godfølelse" i kroppen. De er rause i formuleringen av denne unike opplevelsen, og trekker frem ord som både ren lykke, rus og "nirvana". Informantene beskriver altså en rekke mentale effekter av gruppetreningen, både underveis og etter timen. Disse effektene er svært viktige for informantene og gjør at de velger å komme igjen – uke etter uke, år etter år.

Studiens funn sett i sammenheng med eksisterende forskning

Lenge har de fysiske fordelene med å trene og være aktiv, vært kjent (Garber et al., 2011; O'Donovan et al., 2010). I samfunnet generelt og gjennom sosiale medier i dag, er det stadig nye artikler og

oppslag om hvordan man skal trene for å løpe raskere, bli en mer effektiv skiløper eller få synlige magemuskler. En betydelig andel forskning har studert de mentale effektene av fysisk aktivitet og trening, og veldokumentert forskning kan bekrefte at fysisk aktivitet blant annet fremmer glede, trivsel, velvære, søvnkvalitet, selvfølelse og mestringstro. I tillegg har forskningen avdekket at bevegelse også fører til redusert risiko for angst og depresjoner (Biddle & Asare, 2011; Biddle & Mutrie, 2008; Ekkekakis, 2013). Til tross for god kunnskap knyttet til de mentale effektene av fysisk aktivitet og trening, er kanskje ikke disse like kjent og ofte omtalt i medier og samfunnet generelt. Det er derfor interessant å se at mentale effekter i gruppetrening, verdsettes svært høyt av informantene. I løpet av intervjuene nevnte de at det var viktig at instruktøren laget et program som gav god treningseffekt, men utover dette snakket de ikke om fysiske gevinster. Opplevelsen av lykkefølelse, glede, velvære og mestring, var derimot sentral for deres deltagelse.

Instruktøren fremmer glede

Informantene forteller at de underveis i gruppetimen, får en følelse av et "frirom", der alt annet slipper tak og de kan bare være tilstede "her og nå". De fremhever godt humør, smil, glede, lykke og mestring. De sier også at de opplever at deres instruktør er genuin i forhold til hvordan hun/han får dem til å føle seg. Det er en klar sammenheng mellom trening og positive følelser/godt humør, og dette er veldokumentert i litteraturen (Biddle, 2000; Biddle & Mutrie, 2008). En meta-analyse gjennomført allerede på 1990-tallet, konkluderte med at aerobic-trening (gruppetrening) bidrar til en positiv endring i humøret til deltagerne (McDonald & Hodgdon, 1991), noe denne studien gir ytterligere støtte for. Siden fysisk aktivitet er assosiert med trivsel og velvære, viser forskningen at opplevelsen av glede også er sentral (Biddle & Mutrie, 2008). Biddle og Mutrie (2008) skrev: "Enjoyment is an important element of motivation, particularly when physical effort might be required, like in exercise classes" (s. 178). Informantene i studien trekker spesielt frem opplevelsen av glede og en følelse av "lykkerus" gjennom timen som betydningsfull for egen motivasjon og deltagelse, og dette samsvarer med den eksisterende forskningen (f.eks. Biddle & Mutrie, 2008; Hardy & Rejeski, 1989; Turner et al., 1997). Glede har imidlertid vært omdiskutert i litteraturen, i forhold til hvordan det burde konseptualiseres. Csikszentmihalyi (1975, 1998) definerte glede som "flow", altså en optimal psykologisk tilstand, som videre fører til positive følelser, og i følge Deci & Ryan (1985), er glede forbundet med indre motivasjon. Det som er interessant er at indre motivasjon, glede og "flow" kan sees å henge nøye sammen. Csikszentmihalyi (1975) mente at "flow" var mest sannsynlig oppnåelig under såkalte "autotelic activities", altså under aktivitet med verdi i seg selv, og Deci & Ryan (1985), fremmer selvbestemt adferd gjennom indre motivasjon. Dette samsvarer med hva informantene i denne studien forteller – de opplever mestring, tilhørighet, glede og autonomi som fremmer den indre motivasjonen, og Cathrine forteller også at hun verdsetter

høyest de timene der alt bare "flyter" og kroppen fungerer optimalt. Dette gir klare indikasjoner på at instruktørene i gruppetrening, som klarer å tilrettelegge for et mestringsorientert og inkluderende klima, der glede, lek og optimale utfordringer er i fokus, lykkes med å motivere sine deltagere til varig opprettholdelse av treningen.

Instruktøren bidrar til økt selvfølelse

Etter gruppetimen forteller informantene om mange av de samme følelsene, i tillegg til økt selvfølelse, mestringstro og kreativitet. De forteller at de føler seg veldig bra etter timen og går ut i en "lykkerus". Informantene synes det er vanskelig å beskrive hva lykke egentlig er, men ord som glede, energi, positiv/brusende følelse og inspirasjon, er noe av det som går igjen. Økt selvfølelse som et resultat av fysisk aktivitet, er godt dokumentert i forskningen (Biddle & Mutrie, 2008). Gjennom utvikling av egne ferdigheter, opplevelse av mestring og suksess, forsterkes individets selvfølelse (Biddle & Mutrie, 2008). Amanda trekker også frem følelsen av at hun er mer inspirert etter timen, og føler hun kan "gå ut i verden" og få til hva hun vil! Dette gir også forskningen støtte for, da fysisk aktivitet og trening, ikke bare har vist seg å styrke selvfølelsen og mestringstroen (f.eks. Biddle, 2000; Biddle & Asare, 2011; Biddle & Mutrie, 2008), men også fremmer kreativiteten (Baas et al., 2008). At gruppeinstruktøren tilrettelegger for et inkluderende miljø der mestring og treningsglede er i fokus, er høyt verdsatt av informantene. Som nevnt tidligere, trigger opplevelsen av positive mestringserfaringer og glede, både mestringstroen og den indre motivasjonen, og fremmer individets trivsel og treningsadferd (Bandura, 1997; Deci & Ryan, 2002a).

Personlighet

Studiens resultater

Informantene elsker gruppetreningen med sin instruktør og blir rett og slett lykkelige av å delta i timen. I følge dem, skyldes mye av dette instruktørens selv. Instruktørens personlighet er derfor av stor betydning for deltagernes opplevelse og tilfredsstillelse av gruppetreningen. Det som utgjør totalopplevelsen av gruppetreningen, er altså ikke bare at instruktøren opptrer profesjonelt og besitter god kunnskap knyttet til kommunikasjon, motivasjon, instruktørrolle og musikkbruk, men hvordan instruktøren er som person (personlighet, etnisitet osv.) er avgjørende. Informantene er svært begeistret for sin instruktør, og føler at hun/han har en magisk "X-faktor", som ikke alle andre har. I følge informantene har deres instruktør unike, medfødte egenskaper, som gjør hun/han helt spesiell. De synes det er vanskelig å direkte beskrive hva det er de opplever som fascinerende med sin instruktør, men én ting var de alle enige om – andre instruktører kan bli like dyktige, men ikke lik. Dette understreket samtlige informanter, og det var viktig for dem å presisere ovenfor meg som

forsker, at de mente at personlighet ikke kan læres eller kopieres. Men hva mener egentlig informantene med at instruktøren har en uforklarlig og trollbindende aura? Og er "X-faktor" og "det lille ekstra" medfødte egenskaper, kun forbeholdt noen heldige individer?

Studiens funn sett i sammenheng med eksisterende forskning

Medfødte egenskaper

Instruktørens personlighet er altså avgjørende for informantenes deltagelse i gruppetreningen. Et individs personlighet kan defineres som de egenskapene som gir personen individuelle særpreg – karakteristiske mønster av handlinger, adferd, tanker og følelser. Personligheten omfatter også varige egenskaper som temperament, holdninger, verdier, behov, adferd, interesser og selvpoppfatning. Dette defineres ofte som personlighetstrekk, og personligheten gjenspeiler/gir et helhetlig bilde av personens ulike trekk (Store Norske Leksikon, 2012b). Enkelte personlighetstrekk er til en viss grad medfødt, som for eksempel temperemanet, men først og fremst formes menneskers personlighet av det miljøet man vokser opp i (Eysenck, 2013). Myten om at karisma (utstråling/sjarm) er en medfødt "gudegave" er for lengst avkreftet, og som nevnt tidligere, finnes det i dag god dokumentasjon for at karisma kan læres (Antonakis et al., 2011; Arnulf, 2015a). Det er derfor interessant at informantene er overbevist om at deres instruktører har medfødte evner, som ingen andre kan tilegne seg. De forteller at instruktøren for eksempel "tar rommet når hun kommer", "har en magnetisk effekt på dem" og "har det lille ekstra", og at dette er egenskaper kun forbeholdt noen "heldige". De idoliserer sin instruktør, og dyrker hun/ham nesten som en helt. Under intervjuene snakket alle informantene så entusiastisk om sin instruktør, at jeg nesten fikk følelsen av at vi snakket om en pop-stjerne. Instruktørene har i følge informantene, "totalpakken" og er eksepsjonelle. De kommer til gruppetimen på grunn av instruktøren. Grunnen til at de opplever og tror at disse "magiske" egenskapene er medfødt, kan muligens skyldes både manglende kunnskap om at karisma og de fleste andre egenskaper kan læres, og at det ikke finnes så mange andre "super-instruktører" med de samme egenskapene, som de kjenner til. De presiserer også at personlighet ikke kan læres. Dette er imidlertid riktig, da menneskers personlighet er individuell og utvikles og formes gjennom hele livet, og preges av hvilket miljø man har vært en del av, hvilke erfaringer man har med seg osv. (Eysenck, 2013). Det er uansett tydelig at instruktørens personlighet, er av stor betydning for deltagerne. Dette fant også Szumilewicz (2011) god støtte for i sin studie, der det kom tydelig frem at gruppeinstruktøren i seg selv, var et avgjørende treningsmotiv for deltagerne.

Instruktøren er utadvendt

Instruktørens personlighet er altså sentral for at deltagerne velger å komme til hennes/hans time, og de forteller at det er svært viktig for dem at instruktøren er utadvendt. I følge Jung (2014), er dette

ett av to sterke personlighetstrekk; introversjon og ekstroversjon. Mennesker som er ekstroverte (utadvendte) er sosiale, åpne, kontaktsøkende, pratsomme, liker variasjon og utfordringer, og deres livsenergi er vendt utad. Introverte (innadvendte) derimot, er mindre kontaktsøkende, ofte sjenerte i sosiale situasjoner, foretrekker å jobbe alene og har generelt oppmerksomheten rettet mot indre tanker og opplevelser (Arnulf, 2015b; Jung, 2014). Informantene forteller at deres instruktør er utadvendt – smiler, snakker med alle, er litt ”sprø” og skaper god og positiv stemning. Dette fører til at de trives ekstra godt med gruppetreningen, og føler seg inkludert. Sett i sammenheng med SDT, kan det se ut som en utadvendt instruktør i større grad klarer å tilrettelegge for en åpen og trygg atmosfære, der deltagerne føler seg sett og som en del av gruppen (Deci & Ryan, 2002a; LaGuardia & Patrick, 2008). En engasjert og autentisk instruktør blir bedre likt, og skaper større tilfredsstillelse, glede og positivitet hos deltagerne (Collishaw et al., 2008). Etter vår kunnskap er det ingen tidligere studier som har undersøkt betydningen av instruktørers ulike personlighetstyper, direkte knyttet til gruppetreningskonteksten, men i følge eksisterende litteratur, er en positiv, humoristisk, utadvendt og ekte instruktør å foretrekke (f.eks. Bruke et al., 1995; Collishaw et al., 2008; Ronglan & Aggerholm, 2014). Dette gir denne studien ytterligere støtte for, men kan instruktørens unike formidlingsevne og væremåte også forklares ut fra andre egenskaper?

”Emosjonell intelligens”

I en artikkel for IDEA Health & Fitness Association, diskuteres spørsmålet om hvorfor akkurat noen instruktører blir store ”stjerner” med fulle timer hver uke, kontra andre, og Eckmann (2004) skriver: “Knowledge, credentials, experience and emotional intelligence (EI) may all make a difference, but it seems that EI may be the “little bit extra” that makes ordinary fitness professionals extraordinary (...)” (s. 1). I følge Eckmann (2004), er “emotional intelligence”, altså emosjonell intelligens (EI), selve “X-faktoren” for instruktøren innen treningsbransjen. EI handler om hvordan vi håndterer oss selv og andre. Det er altså evnen til å oppfatte og uttrykke følelser, assimilere følelser gjennom tanker, forstå følelser og regulere følelser i seg selv og andre (Mayer, Salovey & Caruso, 2000). Goleman har utviklet konseptet om EI videre, og i følge ham består EI av fire hovedegenskaper (Cherniss & Goleman, 2001; Goleman, 1998). Disse egenskapene er: *Selvbevissthet* (inkluderer egenvurdering, emosjonell selvforståelse og selvtillit), *Selvledelse/egenkontroll* (inkluderer ønsket om egen utvikling og læring, initiativ, optimisme, omstillingsevne og følelsesmessig selvkontroll), *Sosial bevissthet* (inkluderer empati, organisasjonsutvikling og serviceorientering) og *Relasjonshåndtering* (inkluderer konflikthåndtering, inspirerende lederskap og samarbeid) (Cherniss & Goleman, 2001).

Aktører i treningsbransjen jobber hver dag for å inspirere andre mennesker. En gruppetime tiltrekker mennesker i alle aldre, med ulike mål, interesser og ønsker. I følge Eckmann (2004), er instruktørens

EI, en av de avgjørende faktorene for at deltagerne skal føle seg suksessfulle, oppleve glede og tilhørighet. Denne påstanden bygger på en studie gjennomført av Eckmann, blant IDEA-medlemmer. Studien sammenlignet grad av EI mellom "IDEA award winners" (aktører innen treningsbransjen som hadde mottatt en IDEA-pris) og "IDEA members" (aktører som foreløpig ikke hadde mottatt noen IDEA-pris), og funnene viste at de prisbelønte aktørene i treningsbransjen scoret signifikant høyere på EI, enn de som enda ikke hadde vunnet en pris (Eckmann, 2004). Denne studien har kun sett på IDEA sine egne medlemmer og er relativt snever, men sett i sammenheng med denne studiens resultater og eksisterende forskning innen idrettspsykologien, ser det ut som om EI kan være av særlig betydning for instruktører i treningsbransjen. Likevel er det viktig å ta i betraktning at dette er en studie gjennomført av og for IDEA, og de har kun inkludert sine "egne" instruktører. Artikkelen til Eckmann (2004) referer heller ikke til særlig kjent tidligere forskning og teori, men til tross for dette, kommer den med noen interessante betraktninger i forhold til hvorfor noen instruktører blir "supestjerner". Ingen tidligere studie har stilt spørsmålsteget ved populariteten til enkelte instruktører, og det kan derfor være av interesse for fremtidig forskning å undersøke om det Goleman (1998) definerer som emosjonell intelligens, faktisk er av betydning for instruktørene i treningsbransjen.

Generelt har informantene i denne studien, gitt uttrykk for at det er viktig at instruktøren innehar høy mestringstro (selvtillit), opptrer profesjonelt og fremstår som en positiv og ekte rollemodell. Like viktig er det også at instruktøren er empatisk, åpen, inkluderende og motiverende, og besitter et inspirerende lederskap som fremmer mestring, glede og utvikling hos den enkelte. Instruktører som er autentiske, utadvendte og engasjerte, sees og verdsettes altså spesielt høyt av deltagere i gruppetrening.

Å være seg selv

Instruktørens personlighet er av betydning for alle informantene, og det at hun/han oppfører seg naturlig og autentisk. Det som imidlertid er interessant, er at Cathrine forteller at *Instruktør 3* i enkelte situasjoner, ikke skjuler at han for eksempel har en dårlig dag. Han gir direkte uttrykk for at han kan være både sliten, sur eller lei. Til tross for at samtlige informanter verdsetter en profesjonell instruktør, aksepterer Cathrine denne oppførselen til *Instruktør 3*, og mener at han på denne måten opptrer ekte og viser hva det vil si å være et menneske. Informantene fra de andre instruktørene derimot, vektlegger at instruktørene er blide og positive, uansett om de har hatt en dårlig dag eller ikke. I følge Cathrine og Caroline, er også dette med på å gjøre *Instruktør 3*, det de kaller unorsk, og de liker at han våger å være seg selv og at han trækker utenfor de allmenne, sosiale normene. Som nevnt tidligere, er det på grunn av *Instruktør 3* sin respekterte posisjon på treningssenteret, at

Cathrine og Caroline aksepterer hans oppførsel. Cathrine og Caroline vet hvordan instruktøren er, men velger likevel å komme til gruppetreningen, der de får det de forventer. Det er interessant at *Instruktør 3* kan tillate seg en kontroversiell fremtreden, men at den samme oppførselen ikke hadde vært godtatt av de andre informantene i studien. For fremtidig forskning, er det derfor av interesse å undersøke hvilken påvirkning en instruktørs sosiale status og innflytelse kan ha på deltagerne i gruppetrening, og hvordan dette kan være med på å endre deres oppfattelse av gruppetreningskonteksten og instruktørens lederskap og fremtoning.

Etnisitet

For Cathrine er det også essensielt at *Instruktør 3*, er afrikaner. Hans etnisitet er av betydning, og hun forklarer at hun liker best "fargede instruktører". Hun forteller også at hun privat alltid har vært fascinert av afrikanere, og at dette er avgjørende for hvorfor hun velger å gå til *Instruktør 3*. Instruktørens etnisitet er ikke av betydning for de andre informantene, og dette viser at personlige preferanser også er av betydning for hvilke instruktører man oppsøker.

Logistikk

Det siste temaet kalt *Logistikk*, omfatter ikke spesielt betydelige funn for denne studien, og vektlegges derfor ikke i særlig grad. Et par av informantene nevnte i løpet av intervjuene, at deres instruktør hadde gruppetimen på et svært fordelaktig tidspunkt, og at dette var med på å trekke så mange mennesker til instruktørens time. I tillegg fortalte Betina at for henne, så var utvalget av timer noe begrenset på det treningssenteret hun trente, og dette bidro til at hun gikk på faste timer til den gitte instruktøren. Hun hadde kun mulighet til å trene rett etter jobb, og da var det bare *Instruktør 2* som hadde timer i det gitte tidspunktet. Det kan se ut til at tidspunkt for gruppetreningen kan ha en viss betydning, men likevel fortalte informantene om langt flere andre kvaliteter som var av betydning for dem. Instruktøren i seg selv og hennes/hans lederskap, personlighet, utstråling, kommunikasjon, motivasjon og engasjement, var i følge informantene av størst betydning. De fortalte også at de prøvde å gjøre hva som helst for å komme på gruppetimen med sin instruktør, og klokkeslett var i den sammenheng nærmest irrelevant. Amanda fortalte også at hun kunne rette inn selve timeplanen sin for uken, for å få til gruppetimen med *Instruktør 2*. Etter vår kunnskap, finnes det ingen studier per i dag, som direkte har undersøkt betydningen av tidspunktet for ulike gruppetimer og hvilken betydning dette har for instruktørens popularitet. I følge statistikk fra SATSELIXIA sitt største senter på Majorstuen i Oslo, ser man at timer i såkalt "prime time", fra 17:00-

20:00 er de aller mest populære¹⁴. Det kan tyde på at timer i dette tidspunktet, gir instruktører en ekstra fordel, men i følge informantene i denne studien, er ikke dette avgjørende.

Oppsummering

Det er ikke til å legge skjul på at gruppetreningskonteksten er kompleks. Det er like mange meninger om instruktøren, som det er deltagerer i salen. Denne studien belyser denne sammensatte og intrikate sosiale konteksten, og funnene har gitt rike og ulike betraktninger knyttet til instruktøren i gruppetrening. Til tross for at det er mange fellestrekk i forhold til hvilke egenskaper og kvaliteter deltagerne verdsetter hos sine instruktører, er det interessant å se at mennesker motiveres ulikt og at personlige preferanser og personlig kjemi med instruktøren, er av stor betydning. Kanskje ikke én instruktør kan bli "stjerneinstruktøren" for alle?

Lederskapet (profesjonalitet, kunnskap, instruktørrolle) til instruktøren er sentralt for alle informantene, men typen lederskap varierer. Transformasjonsledelse/coachende ledelse verdsettes hos *Instruktør 1* og *2*, mens deltagerne fra *Instruktør 3* trives med et mer autoritært lederskap. Informantene hos *Instruktør 3* beskriver et mestringsorientert klima, men det er ikke spesielt autonomt. Imidlertid velger de å gå dit hver uke, noe som er en selvbestemt, frivillig handling. Derimot er det interessant at gruppetreningskonteksten i seg selv er en forholdsvis styrt aktivitet. Deltagerne er avhengige av at instruktøren skal lede dem gjennom timen, og til tross for enkelte alternativer, er de nødt til å gjøre som instruktøren sier eller gjør. Instruksjonen til *Instruktør 3* er langt mer autoritær enn hos de to andre instruktørene, men han tiltrekker seg likevel mange mennesker. Dette tyder på at til tross for at forskningen fremhever et mestringsorientert og autonomistøttende miljø (f.eks. Edmunds et al., 2006, 2008; Puente & Anshel, 2010), motiveres også mennesker av strengere/tøffere miljøer. *Instruktør 3* gir imidlertid deltagerne tro på at de skal mestre timen, og de triggeres av å unngå og bli den ene deltageren som *Instruktør 3* kommenterer eller gjør "narr" av. Informantene til *Instruktør 3*, mener at man må tåle det tøffe miljøet og ha "bein i nesa" for å gå på timen. De aksepterer hans væremåte, og det kan virke som om det er blitt "status" blant medlemmene på treningssenteret å trene sammen med *Instruktør 3*. Kanskje kommer aldri de deltagerne som blir "hengt ut" av instruktøren tilbake, men ved å "ofre" noen, tilfredsstiller instruktøren resten av deltagerne, og det forventede lederskapet opprettholdes. Dette kan sees på som et forholdsvis ekskluderende miljø, men for de som er der over tid virker det inkluderende, og de føler både tilhørighet og relasjon til instruktøren. Dette er svært interessante funn som viser at det finnes ulike nyanser av lederskap, og at mennesker motiveres svært ulikt.

¹⁴ Oppgitt av Club Manager Pernilla Myrvoll ved ELIXIA Colosseum. E-post 06.04.2016.

Til tross for et tøffere miljø hos *Instruktør 3*, verdsetter samtlige informanter en profesjonell instruktør med gode kommunikasjonsferdigheter og som står frem som en sunn rollemodell. De fremhever også at det er viktig at instruktøren er tydelig og forutsigbar, bruker musikk og øvelser på en hensiktsmessig måte og sørger for å levere en gjennomtenkt og effektiv gruppetrening. En instruktør som får deltagerne til å føle seg sett, inkludert og vellykket, er også avgjørende for deres opplevelse. Tilfredsstillelse av de tre grunnleggende psykologiske behovene er altså av betydning for informantenes motivasjon, trivsel, glede og treningsadferd. Behovet om tilhørighet er viktig for deltagerne – å føle seg inkludert, men betydning av fellesskapet er imidlertid varierende. Dette er interessant da gruppetrening i utgangspunktet sees på som en sosial treningsform, fordi man "trener sammen". Man trener i samme rom, men ikke sammen. Interaksjonen mellom deltagerne er minimal, og informantene forteller også at de ikke er opptatt av hvilke mennesker som er rundt dem. Likevel er følelsen av å være sammen med andre viktig. Det får dem til å yte "det lille ekstra". Det kan se ut som om instruktøren er avgjørende for å skape denne fellesskapsfølelsen ved å aktivt kommunisere med deltagerne og formidle en felles visjon og et felles mål. Instruktøren er derfor sentral for fellesskapsfølelsen, og en oppbyggende, positiv, dyktig og utadvendt instruktør, kan derfor sees å være foretrukket.

Det er imidlertid kanskje viktigst at instruktøren fremstår autentisk, ærlig og personlig. Engasjement, humor og særegenhet verdsettes høyt av deltagerne, og en instruktør som klarer å skape en unik stemning som får deltagerne til å glemme "tid og sted", tanker og bekymringer, oppgir informantene som svært positivt. Instruktørens personlighet er derfor sentral i spørsmålet om hva det er som gjør enkelte instruktører til "superstjerner" i følge informantene. Hvilken type instruktøren står frem som er avgjørende, og informantene presiserer at ingen andre kan bli lik som deres instruktør. Derimot tror de at andre kan bli like dyktige, men å lære instruktørens personlighet er ikke mulig. Å kopiere/etterligne andre instruktørers personlighet, mener også informantene ville vært uheldig, da det ville blitt gjennomskuet og instruktøren oppfattet som falsk og påtatt. Informantene "forguder" sine instruktører, og det kan nesten virke som om instruktørens popularitet fører til en slags sosial bevegelse eller et fenomen der "folk trekker folk". Fordi instruktøren blir omtalt som populær og en "superstjerne" på senteret, fører det til at flere medlemmer hører om instruktøren og hun/han får "gratis reklame". Medlemmene blir nysgjerrige og mange vil ta del i fellesskapet og den unike gruppetimen. Men til tross for "heltestatus" på ett treningssenter, viser funnene fra denne studien, at uansett hvor dyktig en instruktør er, så er det ikke nødvendigvis slik at alle foretrekker den samme instruktøren. I tillegg til å inneha de riktige egenskapene og ferdighetene, er deltagerens personlige preferanser med på å avgjøre om de synes en instruktør er dyktig eller ikke. På lik linje som at noen foretrekker Prince foran Michael Jackson, vil det også alltid være slik, at noen foretrekker en

”stjerneinstruktør” fremfor en annen. Med økt forståelse i forhold til hva det er deltagerne verdsetter, vil man i større grad kunne utvikle og utdanne dyktigere instruktører, som igjen kan motivere, inspirere og bidra til et sunnere og mer aktivt samfunn.

Begrensninger

Denne studien gir et interessant innblikk i deltageres opplevelse av instruktøren i gruppetrening. Forhåpentligvis kan denne studien inspirere og legge grunnlaget for flere studier innen treningsbransjen i fremtiden. På bakgrunn av at dette er en kvalitativ studie med et lite utvalg, kan det ikke trekkes endelige slutninger. Resultatene kan på ingen måte generaliseres til større grupper, men IPA-studien har heller ikke hatt dette som formål, da studiens hensikt har vært å undersøke en liten gruppe innenfor en gitt kontekst. Imidlertid kan man argumentere for at de tydelige fellestrekkene som er avdekket, kan ha relevant betydning også for andre deltagere i gruppetrening (Smith et al., 2009). Det vil alltid kunne stilles spørsmål til validiteten av en kvalitativ studie, spesielt da jeg som forsker, har hatt direkte kontakt med informantene og resultatene belager seg på min fortolkning av dataene. Studiens fremgangsmåte og analyse er derfor redegjort for i detalj, slik at fortolkningen og studiens konklusjon, kommer tydelig frem. Til tross for dette har studien noen begrensninger som det er viktig å belyse.

Homogenitet

Utvalget for denne studien bestod av seks kvinner i alderen 22- 57 år. Kun kvinner ble inkludert i studien, da kvinner benytter seg oftest av gruppetrening og for å oppnå en grundig forståelse av én spesiell gruppe. IPA anbefaler nettopp å studere en homogen gruppe, for å forstå opplevelsen av et gitt fenomen (Smith et al., 2009). Ved å ikke inkludere menn, kan studien selvfølgelig ha unngått å fange opp andre viktige aspekter knyttet til gruppetrening, men i forhold til IPAs retningslinjer måtte studien forholde seg til et homogent utvalg. Studien gir imidlertid ny og interessant kunnskap til et lite belyst område, og fremtidig forskning bør derfor også rette oppmerksomheten mot menn i gruppetrening. Aldersforskjellen var forholdsvis stor mellom informantene, men dette var en ren tilfeldighet. Studien ønsket å komme i kontakt med deltagere som hadde gått regelmessig til den samme instruktøren over tid. Dette ble ansett som viktigere enn full homogenitet i forhold til alder, da det ble antatt at disse informantene hadde ekstra interessant informasjon som var strategisk i forhold til problemstillingen. Imidlertid kunne kanskje resultatene sett annerledes ut, om det bare var seks kvinner i 20- års alderen som ble intervjuet. Til tross for den sprikende aldersforskjellen, kommer likevel informantene med svært mange av de samme oppfatningene og meningene knyttet til hvorfor en instruktør lykkes, kontra en annen. Dette kan tyde på at utvalget likevel har vært

homogent nok, og ført til rike og gode data (Smith et al., 2009). Nyere studier bør undersøke både yngre og eldres opplevelse av instruktøren i gruppetrening. På bakgrunn av at dette området er svært lite studert, gir likevel denne studien et viktig bidrag til idrettsforskningen, og legger grunnlaget for flere kvalitative og kvantitative studier.

Interpretative Phenomenological Analysis

Til tross for at IPA var en hensiktsmessig analysemetode for denne studien, har også IPA som analysemetode og forskningstilnærming, noen utfordringer og begrensinger (Sparkes & Smith, 2013; Willig, 2013). Fenomenologien er opptatt av å undersøke kvaliteten av opplevelser og oppnå en bedre forståelse av hvordan det er å oppleve/erfare en gitt situasjon/et øyeblikk (Eatough & Smith, 2007; Willig, 2013). Selv om IPA er langt mer beskjeden i sitt mål om å oppnå forståelse, prøver også IPA å fange opp opplevelsene, følelsene og tankene assosiert med ulike fenomen, fremfor å kun identifisere menneskers meninger knyttet til konteksten (Sparkes & Smith, 2013; Willig, 2013). Fenomenologi er som filosofi, i utgangspunktet preget av introspeksjon (selvinnsikt), der forskeren undersøker egne opplevelser gjennom fenomenologisk meditasjon, mens IPA er avhengig av andre menneskers beretninger (Willig, 2013). Dette gir opphav til flere spørsmål: Hvor godt klarer informantene å formidle den komplekse opplevelsen av en situasjon til forskeren? I hvilken grad utgjør informantenes beretninger egnet materiale for fenomenologisk analyse? Hvor mange mennesker kan ordlegge seg på en slik måte at de klarer å beskrive opplevelse detaljert og nyansert? IPA er heller ikke opptatt av den eksterne verden og spør for eksempel ikke informantene om det de har opplevd er sant eller ikke, eller i hvilken grad deres opplevelse korresponderer med en ekstern realitet (Willig, 2013). IPA er kun opptatt av hvordan informantene opplever den gitte situasjonen av interesse, men samtidig erkjenner også IPA at meningene, tankene og tolkningen mennesker tillegger sine opplevelser, er et resultat av interaksjon i en sosial verden (Willig, 2013).

IPA erkjenner at det er umulig å få direkte tilgang til andres personlige verden, men oppfordrer likevel til å oppnå et slags "innside perspektiv" (Sparkes & Smith, 2013; Willig, 2013). IPA ser også på forskerens påvirkning av tolkningen av datamaterialet (tolkningen vil til en viss grad farges av forskerens erfaringsbakgrunn), som en nødvendig forutsetning for å oppnå forståelse av andres opplevelser, og ikke som bias (feilkilder) som bør elimineres (Willig, 2013). Dette er imidlertid kritisert av andre (Chamberlain, 2011). Likevel erkjenner og vektlegger IPA at forskerens erfaringsbakgrunn og perspektiv til en viss grad vil påvirke analysen, men IPA forteller derimot ikke hvordan man skal innlemme denne innsikten i forskningsprosessen, og viser ikke eksakt hvor forskerens oppfatninger eventuelt er innblandet i en del av analysen (Chamberlain, 2011; Willig, 2013). Til tross for dette, påkaller likevel terminologien i presentasjonen av IPA-analysen en følelse

av oppriktig og nysgjerrig oppdagelse, fremfor konstruksjon. "Themes are said to emerge and categories are *identified* in a way that invokes grounded theory methodology rather than social constructionism." (Willig, 2013, s. 70).

Enkelte har også stilt spørsmålstegn ved om IPA kan kalle seg fenomenologisk av natur (Chamberlain, 2011). Imidlertid er det viktig å ta i betraktning at IPA er én versjon fenomenologisk forskningsmetodikk. Fenomenologi som filosofi i seg selv, er på ingen måte et helhetlig system, og IPA er en av analysemetodene som viser hvordan fenomenologiske ideer har inspirert forskningspraksis (Sparkes & Smith, 2013; Willig, 2013). Jeg som forsker, har vært svært bevisst IPAs begrensinger og utfordringer gjennom hele studien. Jeg har belyst både fremgangsmåte og resultater på en så detaljert og oversiktlig måte, at det skal kunne være mulig å etterse fortolkningene som er gjort. I tillegg har jeg vært åpen om min egen erfaringsbakgrunn og vært bevisst mine egne tanker og meninger. Til tross for at IPA har noen utfordringer, synes denne studien å ha funnet rike og interessante data omkring gruppetreningskonteksten på en god og hensiktsmessig måte. IPA var også godt egnet til studien da området er lite studert, og den ideografiske tilnærmingen har gjort det mulig å komme nær informantenes oppfattelse og tolkning av gruppetreningen.

Anonymitet

En utfordring knyttet til denne studien har omhandlet anonymiteten til instruktørene. For å få innpass og tilgang til de ulike gruppetimene på treningssentrene på Østlandet, måtte jeg informere lederen på senteret om hvilken instruktør jeg ønsket å inkludere i studien. I tillegg kunne enkelte kollegaer også forstå hvilken instruktør som var med i studien, da de kanskje la merke til min deltagelse og senere intervju med deltagere fra instruktørens time. Dette avklarte jeg imidlertid med instruktørene, og de så ikke på dette som problematisk. I etterkant vil ikke instruktørene gjenkjennes i selve studien, da de omtales som *Instruktør 1-3*, men enkelte kollegaer som kjenner instruktørene godt, og som antar at de vet hvem som er med i studien, kan kanskje få en anelse om hvem som er hvilken instruktør. Dette vil altså på kort sikt påvirke anonymiteten, men i fremtiden vil dette problemet reduseres, grunnet endringer i arbeidsforhold og utvikling innen bransjen. Denne utfordringen knyttet til instruktørenes anonymitet, kan selvfølgelig diskuteres, men i forhold til resultatene har ikke dette hatt påvirkning. Temaet som er studert, omhandler ikke sensitiv informasjon. Studien har hatt til hensikt å forstå hvorfor deltagerne til de tre ulike instruktørene ser på dem som "super-instruktører", og har derfor en naturlig positiv vinkling. Ingen negative og sensitive opplysninger har derfor ikke blitt skjult eller neglisjert på grunnlag av utfordringer knyttet til anonymiteten. Instruktørene oppgav også at de syntes det var helt greit at andre eventuelt visste

hvem de var, og så på det som svært positivt å få ta del i studien.

Intervjuguiden

En begrensning knyttet til intervjuguiden ble identifisert i løpet av studiet. Under intervjuet spurte jeg informantene om de verdsatte at instruktøren hadde en faglig bakgrunn eller idrettsfaglig utdanning. Mitt mål var å undersøke om informantene syntes det var viktig at instruktøren hadde relevant kursing eller utdanning, og hadde egenskapene som kreves av en dyktig instruktør. Det kan imidlertid se ut som om dette spørsmålet var noe uheldig formulert, da informantene tydelig tolket spørsmålet som om det var viktig om instruktørene hadde en formell utdanning som for eksempel bachelor eller master innen idrettsvitenskap. De svarte da at utdanning egentlig ikke var av betydning, men de fortalte likevel at det var svært viktig at instruktørene hadde god musikkforståelse, kunne lage gjennomtenkte, egne programmer med høy treningseffekt, og hadde gode kommunikasjons- og instruksjonsferdigheter. Informantene beskrev altså at det er viktig for dem at instruktøren innehar nødvendig kunnskap som kreves av en instruktør og som inngår i generelle "instruktør-utdannelse", men spørsmålet mitt forvirret dem i forhold til hva det var jeg mente med faglig bakgrunn/idrettsfaglig bakgrunn. Denne spørsmålsformuleringen, burde derfor revideres til senere studier.

Anbefalinger til fremtidig forskning

Denne studien avdekker en rekke egenskaper og kvaliteter som er av betydning for at instruktører i gruppetrening skal lykkes. Etter vår kunnskap er det ikke tidligere gjennomført et kvalitativt studie som har rettet oppmerksomheten mot hovedpersonene i gruppetrening – nemlig deltagerne – for å forstå hvordan de motiveres og inspireres av sin instruktør. Denne studien gir et bidrag til en dypere forståelse av denne komplekse konteksten, men gir også opphav til en rekke nye og interessante spørsmål for den fremtidige forskningen. For idrettspsykologien og treningsbransjen generelt, er det av interesse å nærmere undersøke lederskapet både innen gruppetrening og idrett. Studien gir gode indikasjoner for at et transformativt lederskap er å foretrekke. Til tross for dette, peker også enkelte av funnene i retning av transaksjonsledelse. Å oppnå en grundigere forståelse av hvordan lederskapet påvirker deltagerne, og hvor stor betydning karisma og humor har, vil bidra til økt kunnskap i forhold til trenerutdannelse både innen idretten- og treningsbransjen.

I hvilken grad instruktørens posisjon og sosiale status påvirker deltagerne, er også interessant å studere ytterligere. Kan det være at en instruktørs status "farger" deltagerens opplevelse og neglisjerer krav til kompetanse og profesjonalitet? Hvor stor betydning personlighetstyper har, i

tillegg til instruktørens kjønn, er også områder som den fremtidige forskningen bør se nærmere på. På bakgrunn av at deltagerne verdsetter en autentisk instruktør, som utformer sitt eget program, er det interessant å undersøke om "pre-koreograferte", altså standardiserte program, kan ha en negativ påvirkning på deltagerne. Spesielt da standardiserte program stadig blir mer vanlig i treningsbransjen (Andreasson & Johansson, 2014; Parviainen, 2011). Påvirkningen av fellesskapet og det antatte sosiale aspektet ved gruppetrening, er også av interesse for fremtidig forskning. Er det instruktøren som skaper fellesskapet, eller er menneskene i salen av signifikant betydning? Er gruppetrening sosialt eller er det bare en allmenn oppfatning? Kan man føle seg alene også i gruppetrening? Informantene i denne studien, hadde alle gått regelmessig på gruppetrening i minimum tre år. Til tross for at det er viktig å forstå hvordan man på best mulig måte kan opprettholde deres treningsadferd, er det også interessant å undersøke nærmere hvordan man kan få nye medlemmer til å bli glad i trening og fysisk aktivitet. For fremtidig forskning er det derfor av interesse å undersøke sammenhengen mellom instruktøren i gruppetrening og endringer i den transteoretiske modellen blant deltagerne. Hvordan kan instruktøren i gruppetrening på best mulig måte skape relasjoner til deltagerne og bidra til å fremme endringer i treningsadferd?

Forskning innen gruppetrening er svært begrenset, og på grunnlag av at dette er en treningsform stadig flere benytter seg av, anbefales det for fremtidig forskning og prøve å forstå aspektene knyttet til denne konteksten ytterligere, for å kunne fostre dyktige instruktører som kan inspirere til aktivitet livet ut.

Konklusjon

Virke Trening fremhever i sin rapport fra 2013, at treningssenterbransjen bidrar til et sprekere og friskere samfunn (Virke Trening, 2013). Treningssenterbransjen og dens tilbud og aktører er svært viktig, sett både fra et samfunns- og enkeltindivids perspektiv, i forhold til å snu passivitet til aktivitet. Vi mennesker er skapt for bevegelse og fysisk aktivitet, og trening har en rekke positive helsegevinster – både fysiske og mentale (Biddle & Mutrie, 2008; Garber et al., 2011; O'Donovan et al., 2010). Et bredt tilbud og dyktige personlige trenere og instruktører i treningssenterbransjen, bidrar derfor til økt treningslyst og bevegelsesglede i befolkningen. Personlige trenere og instruktører kan i stor grad påvirke medlemmene på et treningssenter, og gruppeinstruktøren er kanskje den treneren som møter flest mennesker i løpet av en uke. Gruppeinstruktøren er derfor av stor betydning for om menneskene som velger å oppsøke nye treningsarenaer, får en positiv opplevelse og et ønske om å komme tilbake. Dyktige instruktører er altså svært viktig for både bransjen og samfunnet, og stadig hører man om "solskinshistorier" der mennesker har fått et nytt, sprekere og

mer verdifullt liv, takket være fysisk aktivitet og sin personlige trener og/eller instruktør (f.eks. Bringslimark, 2014; Dyregrov, 2015; Karlsen, 2015; Solvang, 2016; Øyvang, 2013). Senest 11. oktober i høst, publiserte Norges største treningskjede, SATSELIXIA, artikkelen "Min PT har forandret livet mitt" på sine nettsider. Der skrev de om en kunde som "fikk livet tilbake" etter at store forandringer i livet hadde ført til stress, depresjon og lav selvfølelse (SATSELIXIA, 2016). Slike suksess- historier finnes det mange av, og det er ikke til å legge skjul på at trenere i treningsbransjen kan hjelpe, inspirere og motivere mennesker til en sprekere og lykkeligere hverdag – noe denne studien er et godt eksempel på.

Instruktøren er avgjørende for opplevelsen av gruppetimen. I følge informantene i denne studien, er instruktøren deres "hverdagshelt", og gruppetimen gir dem glede, energi, mestringsfølelse og et positivt avbrekk i hverdagen. Studien har hatt til hensikt å kartlegge hva det er som gjør at enkelte instruktører opplever suksess kontra andre, ved hjelp av å forstå hvilke kvaliteter deltagerne verdsetter hos sine instruktører. Studien kan på ingen måte trekke endelige slutninger eller hevde at funnene gjelder for alle deltagere i gruppetrening, men studien gir opphav til en rekke interessante aspekter knyttet til gruppetreningskonteksten. Flere fellestrekk kan sees mellom de instruktørene som oppnår "stjernestatus" blant sine deltagere. En profesjonell, dyktig, tydelig og ikke minst autentisk og personlig instruktør, er å foretrekke blant deltagerne. Studien gir også støtte for at instruktørene bør tilrettelegge for et inkluderende, mestringsorientert og autonomistøttende miljø, der deltagerne får tilfredsstilt de tre grunnleggende psykologiske behovene. Gruppeinstruktøren kan altså med fordel jobbe ut fra perspektivet til SDT, for å skape god motivasjon, trivsel og glede blant deltagerne. Transformasjonsledelse ser også ut til å fremme motivasjon og treningsadferd. Likevel er det viktig å ta i betraktning at også andre typer lederskap kan fungere, og at mennesker motiveres ulikt. Sentralt er imidlertid mestringsfølelsen – det å lykkes. At instruktøren tilrettelegger for et miljø der personlig utvikling, optimale utfordringer og mestring er i fokus, er derfor avgjørende. Karismatiske og humoristiske instruktører verdsettes også av informantene, og det kan derfor se ut som om at for å lykkes om instruktør, bør en også inneha gode kommunikasjonsferdigheter, være utadvendt og oppriktig engasjert i menneskene man trener, ha mot til å være seg selv og våge å være et medmenneske.

Til tross for mange likhetstrekk mellom de tre "stjerneinstruktørene" i denne studien, gir resultatene tydelige indikasjoner på at instruktørens personlighet og deltagerens personlige preferanser også er avgjørende, for hvilke instruktører som lykkes kontra andre. Én instruktør kan altså ikke bli "Gud" for alle, men ulike instruktører kan bli mange menneskers "hverdagshelter" og idoler. Hvordan instruktøren opptrer er altså av stor betydning for om deltagerne ønsker å komme tilbake til

gruppetimen og opprettholde treningen. Gruppeinstruktørens status, posisjon og innflytelse bør på ingen måte neglisjeres i treningsbransjen, og fremtidig forskning bør belyse konteksten ytterligere. Instruktøren kan på ingen måte sammenlignes med en "robot", eller byttes ut med virtuelle mennesker på en skjerm. Informantene i denne studien fremhever alle at det er selve instruktøren og mennesket "bak uniformen" som inspirerer og motiverer. En imøtekommende, autentisk, ærlig og engasjert instruktør som kan gi dem et anerkjennende enkelt blikk eller en velfortjent klapp på skulderen etter timen, er det som betyr aller mest. At instruktøren har et oppriktig ønske om at deltagerne skal lykkes og gir dem tro på seg selv, er med på å gjøre deres hverdag lykkeligere. Instruktøren kan altså gjøre en forskjell i menneskers liv – "How do we change the world? One act of random kindness at a time"¹⁵.

Etterord

Enhver begynnelse har sin avslutning. Sprinteren som løper over målstreken på 100 meter i OL, studenten som får sitt endelige vitnemål, forfatteren som til slutt kan se boken sin i bokhandleren eller fjellklatreren som endelig når toppen av Mount Everest. Nelly Furtado synger i en av sine sanger: "Why do all good things come to an end?" (Google Play, u.å.), og selv om det kan virke vemodig og leit, er det helt naturlig – det er det som kalles livet. Vi lever, vi lærer, vi blir utfordret, vi mestrer, vi feiler, vi ler og gråter – vi lever.

Min masteroppgave har vært en del av dette livet. Da jeg satte i gang med studien min høsten 2015, virket veien uendelig lang, og i tillegg gruet jeg meg til å bli ferdig som student ved Norges Idrettshøgskole. Men dagene og ukene gikk, og til slutt passerte jeg målstreken og er klar for nye utfordringer. Det har vært et krevende år, men jeg ville absolutt ikke vært det foruten. Det har vært utfordrende, frustrerende, slitsomt og til tider ensomt, men mest av alt har det vært ekstremt lærerikt og gøy. Det har vært en "god ting" i mitt liv og selv om det er litt rart at det er over, ser jeg nå frem til nye, spennende begynnelse og avslutninger.

Det er mange fantastiske mennesker som har hjulpet meg gjennom dette året. Spesielt vil jeg takke førsteamanuensis ved seksjon for coaching og psykologi, Frank Abrahamsen. Han har vært min hovedveileder ved Norges Idrettshøgskole gjennom hele studien. Tusen takk for profesjonell veiledning, for at du har delt av din kunnskap, for at du alltid har vært der og for at du har hatt troen på meg hele tiden. Tusen takk Frank, du er en stor inspirator.

¹⁵ Sitat av Morgan Freeman i rollen som Gud, i filmen "Evan Almighty" fra 2007 (Hentet 12. oktober 2016, fra: <http://www.imdb.com/title/tt0413099/quotes>).

Jeg vil også rette en stor takk til førsteamanuensis Henrik Gustafsson, ved seksjon for coaching og psykologi ved NIH, som har vært min biveileder. Tusen takk for din lune humor, pedagogiske veiledning, kunnskap og støtte.

Tusen takk til grafisk designer Øyvind Rønning, for prosjektets illustrasjon - "He's God".

Tusen takk til Elisabeth Thomsen, "super-mor" og korrekturleser. Takk for at du alltid stiller opp for meg, tror på meg og orker å lese korrektur og språkvask, ut i de sene kveldstimer.

Tusen takk til Eivind Holm, min kjæreste, samboer og bestevenn. Takk for at du har holdt ut med "Turbo-Thomsen" som til enhver tid har "ti baller i luften" og koker over av sprø ideer. Tusen takk for at du tror på meg og støtter meg.

Tusen takk til treningsentrene på Østlandet, som gav meg innpass på deres sentre og for lån av lokaler til gjennomføring av intervjuer.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til alle informanter i studien. Tusen takk for innholdsrike intervjuer og fine møter. Uten dere ville aldri denne studien vært mulig.

Norges Idrettshøgskole, seksjon for idrettspysykologi og coaching.

Oktober 2016.

Eva Katrine Thomsen

Referanser

Abrahamsen, F. E., Arntzen, A., & Haugen, R. (2014). *Personlig trener : hvordan rekruttere, trene og utvikle kunder gjennom coaching*. Oslo: Akilles.

Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and Emotion*, 32(3), 189-199. doi: 10.1007/s11031-008-9095-z

American College of Sports Medicine. (u.å.). *ACSM's Health & Fitness Journal*[®]. Hentet 08. april 2016, fra: <https://www.acsm.org/public-information/acsm-journals/acsm's-health-fitness-journal>

Andreasson, J., & Johansson, T. (2016). 'Doing for group exercise what McDonald's did for hamburgers': Les Mills, and the fitness professional as global traveller. *Sport, Education and Society*, 21(2), 148-165. doi: 10.1080/13573322.2014.885432

Angelou, M. (u.å.). Maya Angelou > Quotes. Hentet 5. august 2016, fra: https://www.goodreads.com/author/quotes/3503.Maya_Angelou

Antonakis, J., Fenley, M., & Liechti, S. (2011). Can charisma be taught? Tests of two interventions. *The Academy of Management Learning and Education*, 10(3), 374-396. doi: 10.5465/amle.2010.0012

Arnulf, J. K. (2013). Trening i transformasjonsledelse. I L. Glasø & G. Thompson (Red.), *Transformasjonsledelse*. (s. 60-98). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Arnulf, J. K. (2015a). Kommunikasjon og Ledelse. I P. S. Brønn & J. K. Arnulf (Red.), *Kommunikasjon for ledere og organisasjoner* (2.utg., s. 125-148). Bergen: Fagbokforlaget.

Arnulf, J. K. (2015b). *Mellommenneskelig kommunikasjon*. I P. S. Brønn & J. K. Arnulf (Red.), *Kommunikasjon for ledere og organisasjoner* (2.utg., s. 225-245). Bergen: Fagbokforlaget.

Arnulf, J. K., & Brønn, P. S. (Red.). (2015). *Kommunikasjon for ledere og organisasjoner*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Avolio, B. J., & Bass, B. M. (1995). Individual consideration viewed at multiple levels of analysis: A multi-level framework for examining the diffusion of transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 199-218. doi:10.1016/1048-9843(95)90035-7

Baas, M., De Dreu, C. K., & Nijstad, B. A. (2008). A Meta-Analysis of 25 Years of Mood-Creativity Research: Hedonic Tone, Activation, or Regulatory Focus?. *Psychological Bulletin*, 134(6), 779-806. doi: 10.1037/a0012815

Bahr, R., & Mæhlum, S. (2006). *Idrettsskader: En en illustrert guide til diagnostikk og behandling av skader i forbindelse med idrett og fysisk aktivitet*. (2. utg.). Oslo: Gazette bok.

Bain, L. L., Wilson, T., & Chaikind, E. (1989). Participant perceptions of exercise programs for overweight women. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(2), 134-143. doi: 10.1080/02701367.1989.10607428

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Baranowski, T., Anderson, C., & Carmack, C. (1998). Mediating variable framework in physical activity interventions. How are we doing? How might we do better? *American Journal of Preventive Medicine*, *15*, 266–297. doi:10.1016/S0749-3797(98)00080-4
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: theory, research, and managerial applications*. (3. utg.). New York: The Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture. *Public Administration Quarterly*, *17*(1), 112-121.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Introduction. I B. M. Bass & B. J. Avolio (Red.). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting Unit Performance by Assessing Transformational and Transactional Leadership. *Journal of applied psychology*, *88*(2), 207-218. doi: 10.1037/0021-9010.88.2.207

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bass, B. M., & Stogdill, R. M. (1990). *Handbook of leadership*. New York: Free Press.

Beverly, E. A., & Wray, L. A. (2010). The role of collective efficacy in exercise adherence: a qualitative study of spousal support and Type 2 diabetes management. *Health Education Research*, 25(2), 211-223. doi: 10.1093/her/cyn032

Biddle, S. J. H. (2000). Emotion, mood and physical activity. I S. J. H. Biddle, K. R. Fox & S. H. Boutcher (Red.). *Physical activity and psychological well-being*. (s. 63-87). London: Routledge.

Biddle, S. J. H., & Asare, M. (2011). Physical activity and mental health in children and adolescents: A review of reviews. *British Journal of Sports Medicine*, 45, 886-895. doi: 10.1136/bjsports-2011-090185

Biddle, S. J. H., Markland, D., Gilbourne, D., Chatzisarantis, N. L. D., & Sparkes, A.C. (2001). Research methods in sport and exercise psychology: quantitative and qualitative issues. *Journal of Sports Sciences*, 19, 777-809. doi: 10.1080/026404101317015438

Biddle, S. J. H., & Mutrie, N. (2008). Physical activity: A feel-good effect? I: S. Biddle & N. Mutrie, *Psychology of physical activity: Determinants, well-being and interventions*. (2.utg., s. 161-284). London: Routledge.

Birnbaum, L., Boone, T., & Huschle, B. (2009). Cardiovascular responses to music tempo during steady-state exercise. *Journal of Exercise Physiology Online*, 12(1), 50-57.

- Bray, S. R., Gyurcsik, N. C., Culos-Reed, S. N., Dawson, K. A., & Martin, K. A. (2001). An Exploratory Investigation of the Relationship between Proxy Efficacy, Self-efficacy and Exercise Attendance. *Journal of Health Psychology, 6*(4), 425-434. doi: 10.1177/135910530100600405
- Bray, S. R., Millen, J. A., Eidsness, J., & Leuzinger, C. (2005). The effects of leadership style and exercise program choreography on enjoyment and intentions to exercise. *Psychology of sport and exercise, 6*(4), 415-425. doi: 10.1016/j.psychsport.2004.07.003
- Bringslimark, F. (2014, 29. mars). *Trond har endret livet til 600 overvektige*. Hentet 12. oktober 2016, fra: <http://www.an.no/bodoby/trond-har-endret-livet-til-600-overvektige/s/1-33-7256588>
- Brown, T. C., & Fry, M. D. (2011). Helping members commit to exercise: Specific strategies to impact the climate at fitness centers. *Journal of Sport Psychology in Action, 2*, 70-80. doi: 10.1080/21520704.2011.582803
- Brown, T. C., & Fry, M. D. (2013). Association Between Females' Perceptions of College Aerobic Class Motivational Climates and Their Responses. *Women & Health, 53*(8), 843-857. doi: 10.1080/03630242.2013.835298
- Brown, T. C., & Fry, M. D. (2014). Motivational Climate, Staff and Members' Behaviors, and Members' Psychological Well-Being at a National Fitness Franchise. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 85*, 208–217. doi: 10.1080/02701367.2014.893385
- Brown, T. C., Volberding, J., Baghurst, T., & Sellers, J. (2015). Comparing current fitness center members' perceptions of the motivational climate with non-members. *Global Health Promotion, 0*(0), 1-9. doi: 10.1177/ 1757975915583478.

- Brumoen, H. (2010). Svake og sterke øyeblikk – Bygging av mestringstillit. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 47(11), s. 1020-1025.
- Burke, S. M., Carron, A. V., & Eys, M. A. (2006). Physical activity context: Preferences of university students. *Psychology of Sport and Exercise*, 7(1), 1-13. doi: 10.1016/j.psychsport.2005.03.002
- Burke, K. L., Peterson, D., & Nix, C. L. (1995). The Effects of the Coaches' Use of Humor on Female Volleyball Players' Evaluation of Their Coaches. *Journal of Sport behavior*, 18(2), 83-90.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Campion, M., & Levita, L. (2014). Enhancing positive affect and divergent thinking abilities: Play some music and dance. *The Journal of Positive Psychology*, 9(2), 137-145. doi: 10.1080/17439760.2013.848376
- Carron, A. V. (1982). Cohesiveness in sport groups: Interpretations and considerations. *Journal of Sport Psychology*, 4(2), 123-138.
- Carron, A. V., & Brawley, L. R. (2000). Cohesion: Conceptual and measurement issues. *Small Group Research*, 31(1), 89-106. doi: 10.1177/104649640003100105
- Carron, A. V., Hausenblas, H. A., & Mack, D. (1996). Social Influence and Exercise: A meta-analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 1-16.

- Carron, A. V., Shapcott, K. M., & Bruke, S. M. (2007). Group cohesion in sport and exercise: past, present and future. I M. R. Beauchamp & M. A. Eys (Red.), *Group Dynamics in Exercise and Sport Psychology*. (s. 117-140). London: Routledge.
- Carron, A. V., & Spink, K. S. (1993). Team building in an exercise setting. *The Sport Psychologist*, 7, 8-18.
- Carron, A. V., & Spink, K. S. (2000). Internal consistency of the group environment questionnaire modified for an exercise setting. *Perceptual and Motor Skills*, 74, 304-306. doi: 10.2466/pms.1992.74.1.304
- Carron, A. V., Widmeyer, W. N., & Brawley, L. R. (1988). Group Cohesion and Individual Adherence to Physical Activity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10(2), 127-138.
- Cassidy, T., Jones, R. & Potrac, P. (2009). *Understanding Sports Coaching*. (2.utg.). USA: Routledge.
- Chamberlain, K. (2011). Troubling methodology. *Health Psychology Review*, 5(1), 48-54. doi: 10.1080/17437199.2010.520113
- Charbonneau, D., Barling, J., & Kelloway, E. K. (2001). Transformational Leadership and Sports Performance: The Mediating Role of Intrinsic Motivation. *Journal of Applied Social Psychology*, 31(7), 1521–1534.
- Chelladurai, P. (2007). Leadership in sports. I G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Red.), *Handbook of Sport Psychology*, (3.utg., s. 111-135). USA: John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey.

Cherniss, C., & Goleman, D. (Eds.). (2001). *The Emotionally Intelligent Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cholewa, S. A., Law, B., & Carron, A. V. (2008). An examination of exercise partners preferred by university students. *Sport & Exercise Psychology Review*, 4(1), 30-38.

Collishaw, M. A., Dyer, L., & Boies, K. (2008). The Authenticity of Positive Emotional Displays: Client Responses to Leisure Service Employees. *Journal of Leisure Research*, 40(1), 23-46.

Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. Thousand Oaks: Sage.

Crust, L. (2004). Carry-over effects of music in an isometric muscular endurance task. *Perceptual and Motor Skills*, 98(3), 985-991. doi: 10.2466/pms.98.3.985-991

Crust, L., & Clough, P. J. (2006). The influence of rhythm and personality in the endurance response to motivational asynchronous music. *Journal of Sports Sciences*, 24(2), 187-195. doi: 10.1080/02640410500131514

Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Finding Flow: The Psychology of Engagement with Everyday Life*. New York: Basic Books.

Csikszentmihalyi, M., & Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. In J. E. Jacobs (Ed.), *Developmental perspectives on*

motivation. (s. 57-97). Lincoln: University of Nebraska.

Day, D. (2013). Historical Perspectives on Coaching. I P. Potrac, W. Gilbert & J. Denison (Red.),
Routledge Handbook of Sports Coaching. (1. utg., s. 5-15). London: Routledge.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New
York: Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-
determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi:
10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002a). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University
of Rochester Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002b). The paradox of achievement: The harder you push, the worse it
gets. I J. Aronson (Red.), *Improving academic achievement: Contributions of social
psychology*. (s. 59-85). New York: Academic Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2007). Active Human Nature. Self-Determination Theory and Promotion
and Maintenance of Sport, Exercise, and Health. I M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis
(Red.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. (s. 1-19). USA:
Human Kinetics.

DeCurtis, A. (1986, 6. november). *Billy Joel: The Rolling Stone Interview*. Hentet 1. august 2016, fra:
<http://www.rollingstone.com/music/news/billy-joel-the-rolling-stone-interview-19861106>

De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene. (2014, 23.juni). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*.

Hentet 26. april 2016, fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>

Dishman, R. K., & Sallis, J. F. (1994). Determinants and interventions for physical activity and exercise.

I C. Bourchard, R. J. Sherphard, & T. Stephens (Red.), *Physical activity, fitness and health: International proceedings and consensus statement*. (s. 214-238). Champaign, IL, England: Human Kinetics Publishers.

Dyregrov, S. (2015, 16. november). *Da Gro (72) mistet mannen, ble treningen en ny start*. Hentet 12.

oktober 2016, fra: http://www.aftenposten.no/100Sport/sprek/Da-Gro-72-mistet-mannen_-ble-treningen-en-ny-start-636519_1.snd

Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., & Van Engen, M. L. (2003). Transformational, Transactional, and Laissez-Faire Leadership Styles: A Meta-Analysis Comparing Women and Men.

Psychological bulletin, 129(4), 569-591. doi: 10.1037/0033-2909.129.4.569

Eatough, V., & Smith, J. A. (2007). Interpretative Phenomenological Analysis. I C. Willig & W. Stainton

Rogers (Red.). *Handbook of qualitative research methods in psychology*. (s. 179-194).

London: Sage.

Eckmann, T. F. (2004). Emotional Intelligence Makes A Difference. Developing emotional

competencies can be the " little bit extra" that makes ordinary fitness professionals extraordinary. *IDEA fitness journal*, 1(2), 30-38.

- Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2006). A test of self-determination theory in the exercise domain. *Journal of Applied Social Psychology, 36*(9), 2240-2265. doi: 10.1111/j.0021-9029.2006.00102.x
- Edmunds, J. K., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2007). Perceived Autonomy Support and Psychological Needs Satisfaction in Exercise. I M. S. Hagger & N. L. D. Chatzisarantis (Red.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. (s. 35-51). USA: Human Kinetics.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2008). Testing a self-determination theory-based teaching style intervention in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology, 38*(2), 375-388. doi: 10.1002/ejsp.463
- Edworthy, J., & Waring, H. (2006). The effects of music tempo and loudness level on treadmill exercise. *Ergonomics, 49*(15), 1597-1610. doi: 10.1080/00140130600899104
- Ekkekakis, P. (Red.). (2013). *The Routledge handbook of physical activity and mental health*. London: Routledge.
- Elliot, D., Carr, S., & Orme, D. (2005). The effect of motivational music on sub-maximal exercise. *European Journal of Sport Science, 5*(2), 97-106. doi: 10.1080/17461390500171310
- Elsness, M. (2013, 12. januar). *Betaler dyrt for å stå i treningskø*. Hentet 23. juni, fra: <https://www.nrk.no/livsstil/betaler-dyrt-for-a-sta-i-treningsko-1.10863448>
- Erickson, K., & Côté, J. (2015). The Intervention Tone of Coaches' Behaviour: Development of the Assessment of Coaching Tone (ACT) Observational Coding System. *International journal of*

Sports Science & Coaching, 10(4), 699-716.

Estabrooks, P. A. (2000). Sustaining exercise participation through group cohesion. *Exercise and Sport Sciences Review*, 28(2) 63-67.

Estabrooks, P. A. (2007). Group integration interventions in exercise. I M. R. Beauchamp & M. A. Eys (Red.), *Group Dynamics in Exercise and Sport Psychology*. (1.utg., s. 141-158). London: Routledge.

Eysenck, H. J. (2013). *The Structure of Human Personality*. (3.utg.). USA: Routledge.

Farbrot, A. (2014, 9. mars). Gode ledere kommuniserer bra. Hentet 24. juli 2016, fra:

<http://forskning.no/ledelse-og-organisasjon-kommunikasjon-naeringsliv/2014/03/gode-ledere-kommuniserer-bra>

Folkehelseinstituttet, (2015a, 1.mars). *Overvekt og fedme hos voksne - faktaark med statistikk*.

Hentet 04. april 2016, fra: <http://www.fhi.no/artikler/?id=44465>

Folkehelseinstituttet, (2015b, 1.mars). Kroppsmasseindeks (KMI) og helse. Hentet 04. april 2016, fra:

<http://www.fhi.no/artikler/?id=44496>

Folkehelseinstituttet, (2016). *Sykdomsbyrde i Norge 1990-2013*. (Rapport 2016:1). Oslo:

Folkehelseinstituttet. Hentet 04. april 2016, fra:

<http://www.fhi.no/dokumenter/8192560710.pdf>

- Fox, K. R. (1999). The influence of physical activity on mental wellbeing. *Public Health Nutrition*, 2(3a), 411-418. doi: <http://dx.doi.org/10.1017/S1368980099000567>
- Fox, L. D., Rejeski, W. J., & Gauvin, L. (2000). Effects of leadership style and group dynamics on enjoyment of physical activity. *American Journal of Health Promotion*, 14(5), 277-283. doi: <http://dx.doi.org/10.4278/0890-1171-14.5.277>
- Franklin, B. A. (1986). Clinical components of a successful adult fitness program. *American Journal of Health Promotion*, 1(1), 6-13. doi: <http://dx.doi.org/10.4278/0890-1171-1.1.6>
- Fraser, S. N., & Spink, K. S. (2002). Examining the role of social support and group cohesion in exercise compliance. *Journal of Behavioural Medicine*, 25(3), 233-249. doi: 10.1023/A:1015328627304
- Frederick, C. M., Morrison, C., & Manning, T. (1996). Motivation to Participate, Exercise Affect, and Outcome Behavior toward Physical Activity. *Perceptual and Motor Skills*, 82(2), 691-701. doi: 10.2466/pms.1996.82.2.691
- Frederick, C. M., & Ryan, R. M. (1993). Differences in motivation for sport and exercise and their relations with participation and mental health. *Journal of Sport Behavior*, 16(3), 124-146.
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>

Føllesdal, D., & Walløe, L. (2004). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. (s. 82- 121). Oslo: Universitetsforlaget.

Garber, C. E., Blissmer, B., Deschenes, M. R., Franklin, B. A., Lamonte, M. J., Lee, I-Min., Nieman, D. C. & Swain, D. P. For American College of Sports Medicine, Position Stand (2011). Quantity and Quality of Exercise for Developing and Maintaining Cardiorespiratory, Musculoskeletal, and Neuromotor Fitness in Apparently Healthy Adults: Guidance for Prescribing Exercise. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 43(7), 1334- 1359. doi: 10.1249/MSS.0b013e318213febf

Gilson, T. A., & Feltz, D. L. (2012). Self-Efficacy and Motivation in Physical Activity and Sport: Mediating Processes and Outcomes, I G. C. Roberts & D. C. Treasure (Red.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. (3. utg., s. 271-297). USA: Human Kinetics.

Gjerde, S. (2010). *Coaching hva-hvorfor-hvordan*. Bergen: Fagbokforlaget.

Glasø, L., & Thompson, G. (Red.). (2013). *Transformasjonsledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Google Play. (u.å.). *All Good Things (Come To An End)*. Nelly Furtado. Hentet 3. oktober 2016, fra: https://play.google.com/music/preview/Tus7b45rehw7mpwjnx6o4dqxjta?lyrics=1&utm_source=google&utm_medium=search&utm_campaign=lyrics&pcampaignid=kp-lyrics

Gould, D. (2010). Goal Setting for Peak Performance. I J. M. Williams & V. Krane (Red.), *Applied Sport Psychology* (6. utg., s. 201-220). USA: McGraw-Hill.

- Gould, D., Feltz, D., & Weiss, M. (1985). Motives for participation in competitive youth swimming. *International Journal of Sport Psychology*, 16(2), 126-140.
- Grimen, H. & Ingstad, B. (2013). Kvalitative forskningsopplegg. I P. Laake, B. R. Olsen & H. B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag*. (2. utg., s. 321- 350). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grisaffe, C., Blom, L. C., & Burke, K. L. (2003). The Effects of Head and Assistant Coaches' Uses of Humor on Collegiate Soccer Players' Evaluation of Their Coaches. *Journal of sport behavior*, 26(2), 103-108.
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. D. (Red.). (2007). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. USA: Human Kinetics.
- Hallén J. & Ronglan L. T. (2011). *Treningslære for idrettene*. Oslo: Akilles – idrettens eget forlag.
- Hardy, C. J., & Rejeski, W. J. (1989). Not what, but how one feels: The measurement of affect during exercise. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 304-317.
- Helsedirektoratet. (2014). Kunnskapsgrunnlag fysisk aktivitet. Innspill til departementets videre arbeid for økt fysisk aktivitet og redusert inaktivitet i befolkningen. Oslo: Helsedirektoratet, Avdeling Miljø og helse. Hentet 04. april 2016, fra:
<https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/292/Kunnskapsgrunnlag-for-fysisk-aktivitet-innspill-til-departementet-IS-2167.pdf>

- Hernandez-Peon, R. (1961). The efferent control of afferent signals entering the central nervous system. *Annals of New York Academy of Science*, 89, 866-882. doi: 10.1111/j.1749-6632.1961.tb20183.x
- Hodge, K., Henry, G., & Smith, W. (2014). A Case Study of Excellence in Elite Sport: Motivational Climate in a World Champion Team. *The Sport Psychologist*, 28(1), 60-74. doi: <http://dx.doi.org/10.1123/tsp.2013-0037>
- Hoffman, F. (2008). How to be a great instructor: When teaching the adult learner, create a welcoming, motivating and trusting space. *IDEA Fitness Journal*, 5(4), 68-71.
- Holladay, S. J., & Coombs, W. T. (1994). Speaking of visions and visions being spoken. An Exploration of the Effects of Content and Delivery on Perceptions of Leader Charisma. *Management Communication Quarterly*, 8(2), 165-189. doi: 10.1177/0893318994008002002
- Holm, S., & Hoffmann, B. (2013). Forsknings- og Vitenskapsetikk. I P. Laake, B. R. Olsen & H. B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag*. (2. utg., s. 66-86). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Holm, S., & Olsen, B. R. (2013). Etikk i menneske- og dyreforsøk. I P. Laake, B. R. Olsen & H. B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag*. (2. utg., s. 90-113). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- House, R. J. (1977). A 1976 theory of charismatic leadership. I J. G. Hunt & L. L. Larson (Red.), *Leadership. The cutting edge*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Howley, E. T., & Thompson, D. L. (2012). *Fitness Professional's Handbook*. USA: Human Kinetics.

Hu, L., Motl, R. W., McAuley, E., & Konopack, J. F. (2007). Effects of self-efficacy on physical activity enjoyment in college-aged women. *International Journal of Behavioral Medicine*, 14(2), 92-96. doi: 10.1007/BF03004174

Hvamstad, E. (2013, 3. januar). *Kvinner elsker gruppetrening*. Hentet 22. juni 2016, fra:
<http://www.hegnar.no/Nyheter/Migrert/2013/01/Kvinner-elsker-gruppetrening>

IDEA Health & Fitness Association. (u.å.). *IDEA Fitness Journal*. Hentet 08. april 2016, fra:
<http://www.idealife.com/idea-fitness-journal>

IDEA Health & Fitness Association. (Red.). (2006). *The Group Fitness Instructor's Handbook: Creative and Practical Solutions for Designing Great Classes*. California: IDEA.

Ihle, M. (2016, 18. juli). *Zlatans svar til Cantona: - Jeg skal ikke bli konge i Manchester. Jeg skal bli gud*. Hentet 23. august 2016, fra:
http://www.aftenposten.no/100Sport/fotball/england/Zlatans-svar-til-Cantona---Jeg-skal-ikke-bli-konge-i-Manchester-Jeg-skal-bli-gud-785088_1.snd

Ihle, A., Brage, S., Natvig, B., & Bruusgaard, D. (2010). Forekomst av muskel- og skjelettlidelser i Norge. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 23, 2365-2368. doi: 10.4045/tidsskr.09.0802

Jones, R. L., Potrac, P., Cushion, C., & Ronglan, L. T. (Red.). (2010). *The Sociology of Sports Coaching*. USA: Routledge.

Jung, C. G. (2014). The Type Problem in Human Character. I S. H. Read, M. Fordham, & G. Adler (Red.), *Psychological types*. (6. utg., s. 147-165). USA: Routledge.

- Karageorghis, C. I., Jones, L., Priest, D. L., Akers, R. I., Clarke, A., Perry, J., ... Lim, H. B. T. (2011).
Revisiting the exercise heart rate-music tempo preference relationship. *Research Quarterly
for Exercise and Sport*, 82(2), 274-284. doi:
<http://dx.doi.org/10.1080/02701367.2011.10599755>
- Karageorghis, C. I., Jones, L., & Stuart, D. P. (2008). Psychological effects of music tempi during
exercise. *International Journal of Sports Medicine*, 29(7), 613-619. doi:
<http://dx.doi.org/10.1055/s-2007-989266>
- Karageorghis, C. I., Mouzourides, D., Priest, D. L., Sasso, T., Morrish, D., & Whalley, C. (2009).
Psychophysical and ergogenic effects of synchronous music during treadmill walking. *Journal
of Sport & Exercise Psychology*, 31, 18-36.
- Karageorghis, C. I., & Priest, D. L. (2012). Music in the exercise domain: a review and synthesis (Part
I). *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 5(1), 44-66. doi:
10.1080/1750984X.2011.631026
- Karageorghis, C. I., & Terry, P. C. (1997). The psychophysical effects of music in sport and exercise: A
review. *Journal of Sport Behavior*, 20(1), 54-68.
- Karageorghis, C. I., Terry, P. C., & Lane, A. M. (1999). Development and Initial Validation of an
Instrument to Assess the Motivational Qualities of Music in Exercise and Sport: The Brunel
Music Rating Inventory. *Journal of Sports Sciences*, 17(9), 713-724. doi:
10.1080/026404199365579

Karlsen, C. M. S. (2015, 7. september). – *Just Move forandret livene våre!* Hentet 12. oktober 2016, fra: <https://askerts.wordpress.com/2015/09/07/just-move-forandret-livene-vare/>

Kennedy, E. & Markula, P. (2011). *Women and Exercise*. New York: Routledge.

Kennedy-Armbruster, C., & Yoke, M. M. (2014). *Methods of group exercise instruction*. (3.utg.). Human Kinetics.

Klain, I. P., Cid, L., Gama de Matos, D., Leitão, J. C., Hickner, R. C., & Moutão, J. (2014). Motivational climate, goal orientation and exercise adherence in fitness centers and personal training contexts. *Motriz Rio Claro*, 20(3), 249-256. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-65742014000300002>

Klokk, I. B. (2011, 7.januar). *Årets treningsnyheter*. Hentet 06. april 2016, fra: <http://www.nettavisen.no/nyheter/arets-treningsnyheter/3058219.html>

Kuczka, K. K., & Treasure, D. C. (2005). Self-handicapping in competitive sport: Influence of the motivational climate, self-efficacy, and perceived importance. *Psychology of Sport and Exercise*, 6(5), 539-550. doi: 10.1016/j.psychsport.2004.03.007

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

La Guardia, J. G., & Patrick, H. (2008). Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships. *Canadian Psychology*, 49(3), 201-209. doi: 10.1037/a0012760

- Laustsen, E. (2015, 25.november). *Forsker på dem som slutter*. Hentet 13. juli 2016, fra:
<http://www.dn.no/dnaktiv/2015/11/25/2147/Trening/forsker-p-dem-som-slutter>
- Laverie, D. A. (1998). Motivations for ongoing participation in a fitness activity. *Leisure Sciences: An Interdisciplinary Journal*, 20(4), 277-302. doi: 10.1080/01490409809512287
- Lemmink, J., & Mattsson, J. (2002). Employee behavior, feelings of warmth and customer perception in service encounters. *International Journal of Retail and Distribution Management*, 30(1), 18-33. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/09590550210415239>
- Lemyre, P. N., Hall, H. K. & Roberts, G. C. (2008). A social cognitive approach to burnout in elite athletes. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 18(2), 221-234. doi: 10.1111/j.1600-0838.2007.00671.x
- Lloyd, J., & Fox, K. (1992). Achievement goals and motivation to exercise in adolescent girls: A preliminary intervention study. *British Journal of Physical Education Research Supplement*, 11, 12-16.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705. doi: 10.1037//0003-066X.57.9.705
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2006). New directions in goal-setting theory. *Current directions in psychological science*, 15(5), 265-268. doi: 10.1111/j.1467-8721.2006.00449.x

- Lucaccini, L. F., & Kreit, L. H. (1972). Music. I W. P. Morgan (Red.), *Ergogenic aids and muscular performance*. (s. 240-245). New York: Academic Press.
- Macone, D., Baldari, C., Zelli, A., & Guidetti, L. (2006). Music and Physical Activity in Psychological Well-Being. *Perceptual and Motor Skills, 103*(1), 285-295. doi: 10.2466/pms.103.1.285-295
- Maloof, R. M., Zabik, R. M., & Dawson, M. L. (2001). The effect of use of a personal trainer on improvement of health related fitness for adults. *Medicine & Science in Sports & Exercise, 33*(5), S74.
- Martin, K. A., & Fox, L. D. (2001). Group and Leadership Effects on Social Anxiety Experienced During an Exercise Class. *Journal of Applied Social Psychology, 31*(5), 1000-1016. doi: 10.1111/j.1559-1816.2001.tb02659.x
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. I R. J. Sternberg (Red.), *Handbook of Human Intelligence* (s. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- McAuley, E., & Blissmer, B. (2000). Self-Efficacy Determinants and Consequences of Physical Activity. *Exercise and sport sciences reviews, 28*(2), 85-88.
- McAuley, E., & Jacobson, L. (1991). Self-efficacy and exercise participation in sedentary adult females. *American Journal of Health Promotion, 5*(3), 185-207. doi: <http://dx.doi.org/10.4278/0890-1171-5.3.185>
- McClaran, S. R. (2003). The Effectiveness of Personal Training on Changing Attitudes towards Physical Activity. *Journal of Sports Science and Medicine, 2*, 10-14.

McDonald, D. G., & Hodgdon, J. A. (1991). *Psychological effects of aerobic fitness training: Research and theory*. New York: Springer-Verlag.

Melton, D., Dail, T. K., Katula, J. A., & Mustian, K. M. (2011). Women's Perspectives of Personal Trainers: A Qualitative Study. *The Sport Journal*, 14(1), 1-15.

Miller, T., Swank, A. M., Manire, J. T., Robertson, R. J., & Wheeler, B. (2010). Effect of music and dialogue on perception of exertion, enjoyment, and metabolic responses during exercise. *International Journal of Fitness*, 6(2), 45-52.

Murray, K. (2013). *Language of Leaders*. (2.utg.). London: Kogan Page.

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. doi:
<http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>

Nicholls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

NSD. (u.å.). *Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste*. Hentet 26. april 2016, fra:
<http://www.nsd.uib.no>

Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of sports sciences*, 17(8), 643-665. doi: 10.1080/026404199365678

Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Quested, E., & Hancox, J. (2016). The effects of training group exercise class instructors to adopt a motivationally adaptive communication style. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*. doi: 10.1111/sms.12713. Artikkel i trykk. Hentet 25. september 2016, fra:
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/sms.12713/epdf>

O'Donovan, G., Blazeovich, A. J., Boreham, C., Cooper A. R., Crank, H., Ekelund, U., Fox, K. R., Gately, P., Giles-Corti, B., Gill, J. M. R., Hamer, M., McDermott, I., Murphy, M., Mutrie, N., Reilly, J. J., Saxton, J. M. & Stamatakis, E. (2010). The ABC of Physical Activity for Health: A consensus statement from the British Association of Sport and Exercise Sciences. *Journal of Sports Sciences* 28(6), 573- 591. doi: 10.1080/02640411003671212

Ommundsen, Y., & Aadland, A. A. (2010). *Fysisk inaktive voksne i Norge. Hvem er inaktive – og hva motiverer til økt fysisk aktivitet?* (Rapport IS-1740). Oslo: Helsedirektoratet. Hentet 04. april 2016, fra: <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/721/Fysisk-inaktive-voksne-i-norge-hvem-er-inaktive-og-hva-motiverer-til-okt-fysisk-aktivitet-IS-1740.pdf>

Ommundsen, Y., Roberts, G. C., & Kavussanu, M. (1998). Perceived motivational climate and cognitive and affective correlates among Norwegian athletes. *Journal of Sports Science & Medicine*, 16(2), 153–164. doi: 10.1080/026404198366867

Parish, L. E., & Treasure, D. C. (2003). Physical activity and Situational Motivation in Physical Education: Influence of the Motivational Climate and Perceived Ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(2), 173-182. doi: 10.1080/02701367.2003.10609079

- Parks, C. (2007). The enduring instructor: Understand the multitasking complexities of teaching group fitness, and prepare yourself to be a LEADER. *IDEA Fitness Journal*, 4(4), 78-82.
- Parviainen, J. (2011). The standardization process of movement in the fitness industry: The experience design of Les Mills choreographies. *European Journal of Cultural Studies*, 14(5), 526-541. doi: 10.1177/1367549411412202
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Patton, N. W. (1991). The influence of musical preference on the affective state, heart rate, and perceived exertion ratings of participants in aerobic dance/exercise classes (Doctoral dissertation, Texas Women's University). Microform Publications, University of Oregon, Eugene, OR. (University Microfiche No. UNIV ORE: U092 344-345).
- Pietkiewicz, I., & Smith, J. A. (2014). A practical guide to using Interpretative Phenomenological Analysis in qualitative research psychology. *Psychological Journal*, 20(1), 7-14. doi: 10.14691/CPJ.20.1.7
- Potteiger, J. A., Schroeder, J. M., & Goff, K. L. (2000). Influence of music on ratings of perceived exertion during 20 minutes of moderate intensity exercise. *Perceptual and Motor Skills*, 91(3), 848-854. doi: 10.2466/PMS.91.7.848-854
- Prichard, I., & Tiggemann, M. (2008). Relations among exercise type, self-objectification, and body image in the fitness centre environment: The role of reasons for exercise. *Psychology of Sport*

and Exercise, 9(6), 855-866. doi: 10.1016/j.psychsport.2007.10.005

Priest, D. L., & Karageorghis, C. I. (2008). A qualitative investigation into the characteristics and effects of music accompanying exercise. *European Physical Education Review*, 14(3), 347-366. doi: 10.1177/1356336X08095670

Prochaska, J. O., & Velicer, W. F. (1997). The Transtheoretical Model of Health Behavior Change. *American Journal of Health Promotion*, 12(1), 38-48. doi: 10.4278/0890-1171-12.1.38

Prochaska, J. O., Velicer, W. F., Rossi, J. S., Goldstein, M. G., Marcus, B. H., Rakowski, W., ... & Rossi, S. R. (1994). Stages of change and decisional balance for 12 problem behaviors. *Health Psychology*, 13(1), 39-46. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0278-6133.13.1.39>

Puente, R., & Anshel, M. H. (2010). Exercisers' perceptions of their fitness instructor's interacting style, perceived competence, and autonomy as a function of self-determined regulation to exercise, enjoyment, affect, and exercise frequency. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51, 38-45. doi: 10.1111/j.1467-9450.2009.00723.x

Pugh, S. D. (2001). Service with a smile: Emotional contagion in the service encounter. *Academy of Management Journal*, 44(5), 1018-1028. doi: 10.2307/3069445

Raedeke, T. D. (2007). The Relationship Between Enjoyment and Affective Responses to Exercise. *Journal of Applied Sport Psychology*, 19(1), 105-115. doi: 10.1080/10413200601113638

Ra Pedersen, T. (2010, 22. april). *Stadig flere bruker PT*. Hentet 23. april 2016, fra:

<http://www.dinside.no/840710/stadig-flere-bruker-pt>

Raso, R. (2014). Leadership lessons from the gym. *Nursing management*, 45(6), 6. doi:

10.1097/01.NUMA.0000449764.06995.c2

Rejeski, W. J. (1985). Perceived exertion: An active or passive process? *Journal of Sport Psychology*, 7,

371-378.

Riebe, D. A. (2012). Group Exercise Instruction: More Than Aerobic Dance. *ACSM's Health & Fitness*

Journal, 16(6), 34-35. doi: 10.1249/01.FIT.0000422569.55483.7d

Roberts, G. C. (2012). Motivation in Sport and Exercise From an Achievement Goal Theory

Perspective: After 30 Years, Where Are We? I G. C. Roberts & D. C. Treasure (Red.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. (3. utg., s. 5-58). USA: Human Kinetics.

Roberts, G. C., & Treasure, D. C. (2012). *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. (3. utg.). USA:

Human Kinetics.

Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Conroy, D. E. (2007). Understanding the dynamics of motivation in

sport and physical activity: An achievement goal interpretation. I G. Tenenbaum & R. C.

Eklund (Red.), *Handbook of Sport Psychology*. (3. utg., s. 3-30). USA: John Wiley & Sons.

Rogerson-Revell, P. (2007). Humour in business: A double-edged sword. A study of humour and style

shifting in intercultural meetings. *Journal of Pragmatics*, 39, 4–28. doi:

10.1016/j.pragma.2006.09.005

Rohn, J. (u.å.). *Jim Rohn > Quotes > Quotable Quote*. Hentet 1. august 2016, fra:

<http://www.goodreads.com/quotes/112552-the-challenge-of-leadership-is-to-be-strong-but-not>

Romero, E., & Pescosolido, A. (2008). Humor and group effectiveness. *Human Relations, 61*, 395-418.

doi: 10.1177/0018726708088999

Ronglan, L. T. (2007). Building and communicating collective efficacy: A season-long in-depth study of an elite sport team. *The Sport Psychologist, 21*(1), 78-93.

Ronglan, L. T., & Aggerholm, K. (2013). A laughing matter? I P. Potrac, W. Gilbert & J. Denison (Red.), *Routledge Handbook of Sports Coaching*. (s.222-234). USA: Routledge.

Ronglan, L. T., & Aggerholm, K. (2014). 'Humour helps': Elite sports coaching as a balancing act.

Sports Coaching Review, 3(1), 33-45. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/21640629.2014.885776>

Russell, R. V. (2012). *Leadership in recreation*. USA: Sagamore Publishing.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78. doi:

10.1037//0003-066X.55.1.68

Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On Energy, Eersonality, and Health: Subjective Vitality as a Dynamic Reflection of Well-Being. *Journal of Personality, 65*(3), 529-565.

Sagberg, I. (2015, 27. november). *Ledelse*. I Store norske leksikon. Hentet 28. juli 2016, fra:
<https://snl.no/ledelse>

Sagdahl, M. (2015, 28. desember). *Etikk*. I Store Norske Leksikon. Hentet 27. april 2016, fra:
<https://snl.no/etikk>

Sallis, J. F., Haskell, W. L., Fortmann, S. P., Vranizan, K. M., Taylor, C. B., & Solomon, D. S. (1986).
Predictors of adoption and maintenance of physical activity in a community sample.
Preventive Medicine, 15(4), 331-341. doi: 10.1016/0091-7435(86)90001-0

SATSELIXIA. (2016, 11. oktober). "*Min PT har forandret livet mitt*". Hentet 12. oktober 2016, fra:
<https://www.sats.no/satselixia/nyheter/nyheter/min-pt-har-forandret-livet-mitt/>

Scherer, K. R., & Zentner, M. R. (2001). Emotional effects of music: Production rules. I P. Juslin & J. A. Sloboda (Red.), *Music and emotion: Theory and research*. (s. 361-392). Oxford, UK: Oxford University Press.

Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research*. London: Sage.

Seeberg, P. (2015). *Denne treningen blir trendy i 2015*. Hentet 06. april 2016, fra:
<http://www.klikk.no/helse/trening/article1491981.ece>

Self-Determination Theory. (u.å.). Theory. Hentet 26. april 2016, fra:
<http://selfdeterminationtheory.org/theory/>

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.5

Sforzo, G. A., Moore, M., & Scholtz, M. (2015). Delivering change that lasts: Health and Wellness Coaching competencies for exercise professionals. *ACSM's Health & Fitness Journal*, 19(2), 20-26. doi: 10.1249/FIT.0000000000000109

Shrigley, T. L., & Dawson, K. A. (2004). Understanding the Role of Behavior and Cognitions in a Group Exercise Setting. *Journal of Sports Science and Medicine*, 3(YISI 1), 56-61.

Silva, M. N., Vieira, P. N., Coutinho, S. R., Minderico, C. S., Matos, M. G., Sardinha, L. B., & Teixeira, P. J. (2010). Using self-determination theory to promote physical activity and weight control: A randomized controlled trial in women. *Journal of Behavioral Medicine*, 33(2), 110-122. doi: 10.1007/s10865-009-9239-y

Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. A Guide to the Principles of Qualitative Research*. (4.utg.). London: Sage.

Simonsen, H. G. (2012, 3. august). *Semantikk: språkvitenskap*. I Store Norske Leksikon. Hentet 6. juli 2016, fra: <https://snl.no/semantikk%2Fspr%C3%A5kvitenskap>).

Skinner, B. F. (1958). Reinforcement today. *American Psychologist*, 13(3), 94-99.

Sloboda, J. (2008). The ear of the beholder. *Nature*, 454, 32-33.

Smith, E. (2009). *Instruktøren*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Smith, J. A. (2007). Hermeneutics, human sciences and health: linking theory and practice. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2, 3-11. doi: 10.1080/17482620601016120
- Smith, J. A. (2011a) Evaluating the contribution of interpretative phenomenological analysis. *Health Psychology Review*, 5(1), 9-27. doi: 10.1080/17437199.2010.510659
- Smith, J. A. (2011b). 'We could be diving for pearls': the value of the gem in experiential qualitative psychology. *Qualitative Methods in Psychology Bulletin*, 12, 6-15.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*. Los Angeles: Sage.
- Smith, J. A., Flowers, P., & Osborn, M. (2002). Interpretative phenomenological analysis and the psychology of health and illness. I L. Yardley (Red.). *Material Discourses of Health and Illness*. (2. utg., s.68-91). London & New York: Routledge:
- Solvang, E. (2016, 24. april). Erik (41) fikk behandling for angst og depresjon. Først da han begynte å trene ble han bedre. Hentet 12. oktober 2016, fra: <http://www.smp.no/100Sport/sprek/article733648.snd>
- Sparkes, A. C., & Smith, B. (2013). *Qualitative research methods in sport, exercise and health: From process to product*. USA: Routledge.
- Spink, K. S., & Carron, A. V. (1993). The Effects of Team Building on the Adherence Patterns of Female Exercise Participants. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15, 39-49.

Standage, M., Duda, J. L. & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97-110. doi: 10.1037//0022-0663.95.1.97

Standage, M., & Ryan, R. M. (2012). Self-Determination Theory and Exercise Motivation: Facilitating Self-Regulatory Processes to Support and Maintain Health and Well-Being. I G. C. Roberts & D. C. Treasure (Red.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise*. (3.utg., s. 233-270). USA: Human Kinetics.

Store Norske Leksikon. (2009c, 14. februar). *Humor*. Hentet 12. september 2016, fra:
<https://snl.no/humor>

Store Norske Leksikon. (2009a, 14. februar). *Kohesjon*. Hentet 16. juni 2016, fra:
<https://snl.no/kohesjon>

Store Norske Leksikon. (2009b, 14. februar). *Profesjonell*. Hentet 12. juli 2016, fra:
<https://snl.no/profesjonell>

Store Norske Leksikon. (2012a, 10. februar). *Internalisering*. Hentet 15. april 2016, fra:
<https://snl.no/internalisering>

Store Norske Leksikon. (2012b, 10. februar). *Personlighet*. Hentet 29. september 2016, fra:
<https://snl.no/personlighet>

Store Norske Leksikon. (2014, 4. mars). *Lederskap*. Hentet 23. april 2016, fra:

<https://snl.no/lederskap>

Store Norske Leksikon, (2015, 8. april). *Albert Banbura*. Hentet 13. juli 2016, fra:

https://snl.no/Albert_Bandura

Sundel, M., & Sundel, S. S. (2005). *Behavior Change in the Human Services: An Introduction to Principles and Applications*. (5. utg.). USA: Sage Publications.

Svenkerud, H. (2004). *Cappelens ordbøker. engelsk- norsk. norsk- engelsk ordbok*. (2. utg.). Oslo: J. W. Cappelen Forlag AS.

Szmedra, L., & Bacharach, D. W. (1998). Effect of music on perceived exertion, plasma lactate, norepinephrine and cardiovascular hemodynamics during treadmill running. *International Journal of Sports Medicine*, 19(1), 32-37. doi: 10.1055/s-2007-971876

Szumilewicz, A. (2011). Multiple influences affecting the women's choice of a fitness club. *Baltic Journal of Health and Physical Activity*, 3(1), 55-64. doi: <http://dx.doi.org/10.2478/v10131-011-0006-4>

Söderlund, M., & Rosengren, S. (2004). Dismantling "positive affect" and its effects on customer satisfaction: An empirical examination of customer joy in a service encounter. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 17, 27-41.

Teigen, K. H. (2013, 5. desember). *Motivasjon*. I Store Norske leksikon. Hentet 19. september 2016, fra: <https://snl.no/motivasjon>

- Teixeira, P. J., Carraça, E. V., Markland, D., Silva, M. N., & Ryan, R. M. (2012). Exercise, physical activity, and self-determination theory: A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(78), 1-30. doi: 10.1186/1479-5868-9-78
- Tenenbaum, G. (2001). A social-cognitive perspective of perceived exertion and exertion tolerance. I R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. Janelle (Red.), *Handbook of sport psychology*. (s. 810-822). New York: Wiley.
- Tenenbaum, G., Lidor, R., Lavyan, N., Morrow, K., Tonnel, S., Gershgoren, A., ... Johnson, M. (2004). The effect of music type on running perseverance and coping with effort sensations. *Psychology of Sport and Exercise*, 5(2), 89-109. doi: 10.1016/S1469-0292(02)00041-9
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thompson, W. R. (2015). Worldwide survey of fitness trends for 2016. *ACSM's Health & Fitness Journal*, 19(6), 9-18.
- Tranøy, K. E. (2015, 12. mai). *Idiografisk*. I Store Norske Leksikon. Hentet 4. juli 2016, fra: <https://snl.no/idiografisk>
- Treasure, D. C. & Roberts, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs and satisfaction in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(2), 165-175. doi: 10.1080/02701367.2001.10608946

Treningsindustrien. (u.å). *Statusen til gruppetreningsinstruktøren må opp!* Hentet 08. april 2016, fra:

<http://www.t-i.no/2016/04/07/statusen-til-gruppetreningsinstruktoren-ma-opp/>

Tryggestad Visjø, C. (2015, 10. januar). *Idrettsprofessor advarer: Ikke bli avhengig av din personlige trener.* Hentet 23. april 2016, fra:

<http://www.vg.no/forbruker/helse/trening/idrettsprofessor-advarer-ikke-bli-avhengig-av-din-personlige-trener/a/23369167/>

Tsai, W. C., & Huang, Y. M. (2002). Mechanisms linking employee affective delivery and customer behavioral intentions. *Journal of Applied Psychology, 87*(5), 1001-1008. doi:

<http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.87.5.1001>

Turner, E. E., Rejeski, W. J., & Brawley, L. R. (1997). Psychological benefits of physical activity are influenced by the social environment. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 19*(2), 119-130.

Turnnidge, J., & Côté, J. (2016). Applying transformational leadership theory to coaching research in youth sport: A systematic literature review. *International Journal of Sport and Exercise Psychology, 1*-16. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1612197X.2016.1189948>

Tveter, Ø., Buan, V., Hexeberg, A., & Halvorsen Kemp, I. (2012, 2. februar). *-Møtene med Wenche Foss var lysdråper i en mørk høstkveld.* Hentet 12. august 2016, fra:

<http://www.aftenposten.no/kultur/--Motene-med-Wenche-Foss-var-lysdra-per-i-en-mork-hostkveld-187889b.html>

- Vansteenkiste, M., Simons, J., Soenens, B., & Lens, W. (2004). How to become a persevering exerciser: The importance of providing a clear, future goal in an autonomy-supportive way. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26*, 232-249.
- Vidic, Z. & Burton, D. (2010). The roadmap: Examining the impact of a systematic goal-setting program for collegiate women's tennis players. *The Sport Psychologist, 24*(4), 427-447.
- Vidic, Z., & Burton, D. (2011). Developing Effective Leaders: Motivational Correlates of Leadership Styles. *Journal of Applied Sport Psychology, 23*(3), 277-291. doi: 10.1080/10413200.2010.546827
- Vierling, K. K., Standage, M., & Treasure, D. C. (2007). Predicting attitudes and physical activity in an "at-risk" minority youth sample: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise, 8*(5), 795-817. doi: 10.1016/j.psychsport.2006.12.006
- Virke Trening. (2013). *Treningscenterbransjen 2013*. Oslo: Hovedorganisasjonen Virke. Hentet 04. april 2016, fra: http://www.virke.no/talloganalyse/Documents/Treningscenterbransjen_2013.pdf
- Virke Trening. (2014). *Treningscenterbransjen 2014. Fra treningsglede til Velferdsgevinst*. Oslo: Hovedorganisasjonen Virke. Hentet 04. april 2016, fra: http://www.virke.no/bransjer/Documents/Treningscenterbransjen_2014.pdf
- Virke Trening, (2015a). *Treningscenterbransjen 2015*. Oslo: Hovedorganisasjonen Virke. Hentet 04. april 2016, fra: <http://www.virke.no/bransjer/Documents/Treningscenterbransjen%202015.pdf>

Virke Trening, (2015b). *Virke Trening Innsikt 2015*. Oslo: Hovedorganisasjonen Virke. Hentet 04. april 2016, fra:

<http://www.virke.no/talloganalyse/Documents/Virke%20Trening%20Innsikt%202015.pdf>

Walumbwa, F. O. , Avolio, B. J., & Zhu, W. C. (2008). How transformational leadership weaves its influence on individual job performance: The role of identification and efficacy beliefs. *Personnel Psychology*, 61(4): 793-825. doi: 10.1111/j.1744-6570.2008.00131.x

Wankel, L. M. (1993). The importance of enjoyment to adherence and psychological benefits from physical activity. *International Journal of Sport Psychology*, 24(2), 151–169.

Wankel, L., & Kreisel, P. (1985). Factors Underlying Enjoyment of Youth Sports: Sport and Age Group Comparisons. *Journal of Sport Psychology*, 7, 51-64.

Wanzer, M. B., & Frymier, A. B. (1999). The relationship between student perceptions of instructor humor and students' reports of learning. *Communication Education*, 48, 48–62. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/03634529909379152>

Waterhouse, J., Hudson, P., & Edwards, B. (2010). Effects of music tempo upon submaximal cycling performance. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 20(4), 662-669. doi: 10.1111/j.1600-0838.2009.00948.x

Weber, M. (1947). *The Theory of social and economic organizations*. New York: Free Press.

Weinberg, R., & McDermott, M. (2002). A Comparative Analysis of Sport and Business Organizations: Factors Perceived Critical for Organizational Success. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(4), 282-298. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10413200290103563>

Willig, C. (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. UK: McGraw-Hill Education.

Wilson, P. M., Longley, K., Muon, S., Rodgers, W. M., & Murray, T. C. (2006). Examining the Contributions of Perceived Psychological Need Satisfaction to Well-Being in Exercise. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 11(3-4), 243-264. doi: 10.1111/j.1751-9861.2007.00008.x

Wing, C. H. (2014). The evolution of group fitness: Shaping the history of fitness. *ACSM's Health & Fitness Journal*, 18(6), 5-7. doi: 10.1249/FIT.0000000000000072

Yardley, L. (2000). Dilemmas in qualitative health research. *Psychology & Health*, 15, 215-228. doi: 10.1080/08870440008400302

Yukl, G. (2012). *Leadership in organizations* (8. utg.). Harlow; UK: Pearson Education.

Zinsser, N., Bunker, L., & Williams, J. M. (2010). Cognitive Techniques for Building Confidence and Enhancing Performance. I J. M. Williams & V. Krane (Red.), *Applied Sport Psychology* (6. utg., s. 305-335). USA: McGraw-Hill.

Øyvang, M. (2013, 14. april). *Alan (57) endret livet med trening*. Hentet 12. oktober 2016, fra: <http://www.varden.no/nyheter/alan-57-endret-livet-med-trening-1.724916>

Vedlegg

Vedlegg 1: Tilbakemelding fra NSD – Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Frank Eirik Abrahamsen
Seksjon for coaching og psykologi Norges idrettshøgskole
Postboks 4014 Ullevål Stadion
0806 OSLO

Vår dato: 18.08.2015

Vår ref: 44060 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.07.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44060

Deltageres opplevelse av instruktører i gruppetrening.

Problemstilling: Hva opplever deltakere som viktige egenskaper/kvaliteter hos sine instruktører, for deltagelse i gruppetrening?

Behandlingsansvarlig

Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig

Frank Eirik Abrahamsen

Student

Eva Katrine Thomsen

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Eva Katrine Thomsen evakatrine.th@gmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 44060

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Personvernombudet bemerker at det i informasjonsskrivet fremgår at datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt. Da det i det innmeldte prosjektet ikke skal innhentes identifiserende opplysninger, vil opplysningene til enhver tid være anonyme.

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Informert samtykke til studien: *”Deltageres opplevelse av instruktøren i gruppetrening”*, ved Seksjon for Coaching og Psykologi ved Norges Idrettshøgskole.

Bakgrunn og formål

Jeg, Eva Katrine Thomsen, er masterstudent ved Norges Idrettshøgskole i Oslo, og har en bachelor i Idrettsvitenskap med spesialisering i Trening, Coaching og Idrettspsykologi. I løpet av min bachelor ved NIH, har jeg fordypet meg i gruppetrening/fitness, gjennom et idrettspsykologisk perspektiv, og ønsker nå å gjennomføre en studie innen treningsbransjen. Dette forskningsprosjektet er altså en masteroppgave som gjennomføres ved Seksjon for Coaching og Psykologi ved NIH, og mine veiledere er Frank Abrahamsen og Henrik Gustafsson. Studien har til hensikt å oppnå forståelse om hvordan deltagere i gruppetrening opplever sine instruktører. Problemstilling for studien er: ***”Hva opplever deltagere som viktige egenskaper/kvaliteter hos sine instruktører, for deltagelse i gruppetrening?”***.

Studien omfatter et utvalg personer (ca. 6-10) fra gruppetrening, ved tre ulike treningssentre på Østlandet (over 18 år), og utvalget er valgt ut gjennom deltagende observasjon. Muntlig invitasjon fra forsker om å delta i studien ble gitt.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltagelse i studien innebærer innhenting av personopplysninger som alder og kjønn, i tillegg til et dybdeintervju på en varighet inntil 2 timer. Dybdeintervjuet vil gjennomføres etter deltagelse i gruppetrening. Dato og tid avtales direkte med forsker. Dybdeintervjuet vil kun inneholde spørsmål knyttet til gruppetreningskonteksten, og om hvordan du som deltager opplever timen. Intervjuet vil bli tatt opp som lydopptak.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Kun forsker og veileder, vil ha tilgang til personopplysningene (kun alder og kjønn i denne studien) og datamaterialet. Datamaterialet (lydopptakene) fra dybdeintervjuene, vil oppbevares på en pc med passordbeskyttelse, og kun forsker vil ha tilgang til disse, i perioden etter intervjuene. Etter endt prosjekt vil alle lydopptakene destrueres. Etter at transkripsjonen (overføring av lydopptak til tekst) er gjennomført, vil det skriftlige datamaterialet oppbevares på minnepenn og ekstern harddisk, som begge er passordbeskyttet. Du som deltager vil få de transkriberte dataene til gjennomlesning. Ingen

personopplysninger, annet enn kjønn og alder publiseres i studien. Full anonymitet overholdes. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD). Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.2016, og alt datamateriell (lydopptak) vil da destrueres.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har noen spørsmål om studien, ta kontakt med forskningsprosjektets ansvarlige: Eva Katrine Thomsen, tlf: 416 96 453. (Hovedveileder for masteroppgaven, er Frank Abrahamsen, førsteamanuensis ved Norges Idrettshøgskole, tlf: 23262431).

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta:

(Signert av informant/deltager, dato og sted).

Forsker inngår med dette, at alle punkter i dette informerte samtykket overholdes:

(Signert av forsker, dato og sted).

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide til studien: *“Deltageres opplevelse av instruktøren i gruppetrening”*, ved Seksjon for Coaching og Psykologi ved Norges Idrettshøgskole.

Problemstilling:

Hva opplever deltagere som viktige egenskaper/kvaliteter hos sine instruktører, for deltagelse i gruppetrening?

(What do participants experience as important in their instructors, for their participation in fitness classes?)

Innledning til intervjuet

Du er her i dag, fordi jeg har spurt om du ville ta del i et semistrukturert dybdeintervju i forbindelse med mitt kvalitative studie innen treningsbransjen (gruppetrening). Selv om jeg har en del gitte temaer som jeg ønsker å snakke med deg om og få svar på, ønsker jeg at intervjuet skal bli en åpen samtale, der du står for mesteparten av praten. Hvis jeg spør deg om et spørsmål, som ikke gir mening/som du ikke skjønner, vær så snill og si i fra. Noen ganger føler folk at de snakker for mye under slike intervjuer, men ikke vær redd for det, jeg er her nettopp for å lytte til deg, og jeg er interessert i alt du har å fortelle meg. Hvis du mister fokus underveis, vil jeg sørge for å lede deg inn på temaet igjen. Ettersom jeg ønsker å få innsikt i dine egne personlige meninger, opplevelser og erfaringer i forhold til det gitte tema, finnes det derfor ingen riktige eller gale svar. Noen ganger vil kanskje spørsmålene virke noe opplagte eller rare/merkelige, men dette er fordi jeg forsøker å ikke ta noe forgitt, og ønsker å få tak på dine egne meninger. Jeg håper du kan være så ærlig og åpen som mulig med meg, og jeg vil på ingen måte være dømmende ovenfor dine utsagn. All informasjon som kommer frem i løpet av dette intervjuet, vil behandles konfidensielt i henhold til det informerte samtykket. Jeg svarer gjerne på spørsmål du eventuelt har om meg/til meg, men ta dem gjerne til slutt i intervjuet/etter intervjuet. I henhold til det informerte samtykket, tas intervjuet opp som lydopptak.

Intervjuguiden

Innledende spørsmål:

1. Kan du fortelle meg litt om når du begynte å trene?
Når startet du å trene på et treningssenter, og hvordan valgte du senter?
Hvordan begynte du med gruppetrening? Prøvd mange ulike timer?

Kan du gi meg en kort beskrivelse av hvilke gruppetimer som er favoritt-timene dine?
Hvorfor trives du så godt med gruppetrening?
Hvordan får gruppetrening til å føle deg?

Hovedspørsmål for selve studien:

1. Kan du fortelle meg med egne ord, hva du synes er viktigst hos en instruktør? Altså kvaliteter, egenskaper osv.?
2. Hvordan opplevde du gruppetimen du akkurat deltok på?
3. Hva er det instruktøren gjør, som motiverer og inspirerer deg?
Hvordan får X (*instruktørens navn*) til å føle deg?
4. Kan du gi meg en beskrivelse av hvordan du føler deg underveis i løpet av gruppetimen?
5. Kan du fortelle meg om følelsen du har nå – både i kropp og sinn – etter gruppetimen?
6. Hva opplever du at X (*instruktørens navn*), er spesielt dyktig på? Hva mener du er X (*instruktørens navn*) sine sterke sider?
Hvor viktig er det for deg at instruktøren har en faglig bakgrunn/idrettsfaglig utdanning?
Hvilken betydning er det for din deltagelse i gruppetrening, om instruktøren er mann eller kvinne?
Hvilken betydning har musikken i løpet av gruppetimen, for din deltagelse?
7. På hvilken måte opplever/mener du at X (*instruktørens navn*) skiller seg fra andre instruktører?
8. Hva synes du/oplever du som det mest givende/morsomme med gruppetimen til X (*instruktørens navn*)?
9. Hva er hovedgrunnene for at du velger å gå til akkurat denne instruktøren, på denne gruppetimen hver uke?
Går du også på andre gruppetimer med samme instruktør, eller eventuelt andre instruktører?
10. Hva mener du personlig er det mest fascinerende med X (*instruktørens navn*)?
11. Hva mener du denne instruktøren kan lære andre instruktører?
12. Hva kunne instruktøren gjort for å bli enda bedre? Enda mer motiverende, inspirerende?

Vedlegg 4: IPA's 6 Steg

Steg 1: Gjennomlesning x 2

Første steg av "IPAs 6 steg" kan regnes som en innledende fase og en tilnærming til datamaterialet i sin helhet. Det første steget handler om å "dykke" ned i datamaterialet og sørge for at informanten og hennes beretninger, blir fokus for analysen. Smith et al. (2009) fremhever at gjennomlesning er svært viktig i denne fasen. I tillegg anbefaler de å lytte til intervjuet for den gitte informanten, slik at forskeren virkelig skal kunne sette seg inn i informantens situasjon, og visualisere deres stemme og selve intervjusituasjonen (s. 82). I det første steget av analysen, er det essensielt å virkelig sette seg inn i datamaterialet, og Smith et al. (2009), skriver: "(...) this part of the process is about slowing down our habitual propensity for 'quick and dirty' reduction and synopsis" (s. 82).

Etter at alle de seks dybdeintervjuene var transkribert og godkjent, begynte selve analysen. Som nevnt, valgte jeg å følge "IPAs 6 steg", og intervjuene ble skrevet ut med brede marger, for å kunne gjøre notater underveis. Etter å ha hørt gjennom lydopptaket med intervjuet fra informant 1, begynte første gjennomlesning. Jeg leste gjennom hele intervjuet og markerte det jeg i første omgang syntes var interessant, med en rosa markeringstusj. Jeg brukte også en notatblokk, anbefalt av Smith et al. (2009, s. 82), for å skrive ned tanker og ideer i løpet av gjennomlesningen. Deretter leste jeg gjennom hele intervjuet en gang til, og noterte ned tanker, ideer, nøkkelord, interessante utsagn og ord, i venstre marg av det transkriberte intervjuet. De to gjennomlesningene var tidkrevende, og jeg måtte ta pauser underveis, for å unngå å "skumme" gjennom teksten. Jeg måtte klare å lese hver eneste setning med like stor interesse og fokus. Jeg tok meg tid til dette, og opparbeidet meg en grundig forståelse av intervjuet i sin helhet. Sidene i notatblokken fylte seg raskt opp, og det var mange tanker og ideer som blomstret etter de to første gjennomlesningene. Jeg prøvde også å legge til side alle mine egne, forutinntatte antagelser om det aktuelle temaet, og gikk inn i analysen med et åpent og nysgjerrig sinn. På grunn av egen utdanning ved NIH og en årrekke i treningsbransjen, er det umulig å ikke trekke linjer til det man har lært om for eksempel motivasjonsteorier, coaching osv., når man leser. Jeg prøvde imidlertid å tenke alternativt hver gang mange av de klassiske motivasjonsteoriene som AGT, SDT og SET dukket opp i tankegangen, og oppdaget mange nye, interessante og uante aspekter ved gruppetreningskonteksten. Etter å ha gjennomført to grundige gjennomlesninger av det første intervjuet, gikk jeg videre til steg 2 i "IPAs 6 steg".

Steg 2: Gjennomlesning med innledende notater/bemerkninger

Steg 2, er i følge Smith et al. (2009), den mest detaljerte og tidkrevende prosessen av analysen (s. 83). Dette steget undersøker tekstens semantiske¹⁶ innhold og språkbruk/formuleringer, på et svært utforskende nivå, og gir forskeren økt kjennskap til det transkriberte intervjuet (Pietkiewicz & Smith, 2014; Smith et al., 2009). Gjennom denne prosessen kan man begynne å identifisere spesifikke måter om hvordan informanten snakker om, forstår, tenker og mener om det gitte temaet. Denne fasen er nærmest som en fri tekstanalyse, og har ingen gitte regler for gjennomføring. Hvordan forskeren ønsker å kommentere og notere underveis i tekstanalysen, er opp til den enkelte. Målet er imidlertid å utarbeide detaljerte og omfattende notater, og prøve å "løfte" mening, symbolikk og teori ut av teksten. I dette steget går forskeren virkelig i gang med selve tolkningen av informantens beretninger (Pietkiewicz & Smith, 2014; Smith et al., 2009).

Jeg beveget meg altså videre fra gjennomlesning av intervjuet fra informant 1, til å begynne å tolke selve teksten. Jeg leste intervjuet i sin helhet enda en gang, og begynte å notere tolkningen av teksten i høyre marg av transkripsjonen. Som anbefalt av Smith et al. (2009, s. 84), delte jeg også kommentarene inn i beskrivende, lingvistiske og konseptuelle kommentarer. Beskrivende kommentarer kan for eksempel være nøkkelord eller korte, beskrivende setninger som belyser og oppsummerer det viktigste i en del av teksten. Lingvistikk eller språkvitenskap, er det vitenskapelige studiet av språk og tale, og lingvistiske kommentarer favner derfor språklige virkemidler, tonefall, pauser, latter, stemmebruk, ordbruk osv. i det transkriberte intervjuet. Konseptuelle kommentarer derimot, handler om å løfte selve analysen opp et nivå, og analysen får dermed en mer fortolkende form. Konseptuelle kommentarer er ofte spørrende i sin form, og forskeren begynner å stille spørsmål, tolke og undre seg over hva det er informanten virkelig mener (Smith et al., 2009). Gjennom denne delen av analysen, ble jeg stadig bedre kjent med teksten og informanten, og kontinuerlig dukket nye ideer, tanker og fortolkninger opp. Denne prosessen var, som beskrevet av Smith et al. (2009, s. 83), svært tidkrevende og intellektuelt utfordrende. Jeg tok derfor også i denne fasen, pauser underveis, og jeg valgte å bruke svært god tid, for ikke å overse interessante og frodige uttrykk, beretninger og forklaringer. Jeg ønsket virkelig å prøve å forstå hva det var informanten ville formidle. Etter hvert som jeg arbeidet meg gjennom det transkriberte intervjuet, oppdaget jeg flere gjentakende tema og forbindelser til ulike teoretiske rammeverk innen idrettspsykologien. Som nevnt i første steg, prøvde jeg gjennomgående å være svært bevisst min egen forståelseshorisont – altså den "(...) mengden av de oppfatninger og holdninger som vi har på et gitt tidspunkt, bevisste og ubevisste, og som vi ikke har vår oppmerksomhet rettet mot" (Føllesdal & Walløe, 2004, s. 95) – for

¹⁶ Semantikk: Den delen av språkvitenskapen som studerer ordenes betydning, både enkeltvis og i sammensatte strukturer (Simonsen, 2012).

ikke å la egne erfaringer og meninger, farge forståelsen av informantens beretninger. De gangene jeg opplevde at jeg knyttet mye av teksten opp til kjente idrettspsykologiske teorier, eller egne antagelser knyttet til jobben som instruktør i treningsbransjen, tok jeg meg en pause. Jeg gjorde noe helt annet for en stund, og enkelte ganger snakket jeg også med familie og venner, for å få nye impulser og perspektiv. Dette opplevde jeg å fungere godt, og det gav meg ny innsikt og en bredere forståelse av det informanten prøvde å formidle gjennom teksten.

Steg 3: Utvikling av fremvoksende tema

I neste steg av analysen, er hensikten å redusere detaljvolumet i notatene, for å kunne utvikle og løfte frem fremvoksende tema fra teksten. Dette innebærer et analytisk skifte, der forskeren går fra å primært jobbe med transkripsjonen i seg selv, til å fokusere på notatene og kommentarene (Smith et al., 2009). Denne analyseringen av utforskende kommentarer, for å identifisere tydelige tema i teksten, innebærer et lokalt fokus på adskilte deler av transkripsjonen. Samtidig er det viktig å ta den hermeneutiske sirkel i betraktning i denne fasen av analysen. Smith et al. (2009), beskriver dette på en god måte: "The original whole of the interview becomes a set of parts as you conduct your analysis, but these then come together in another new whole at the end of the analysis in the write-up" (s. 91). Denne delen av analysen skaper ytterligere distanse mellom forskeren og informanten, og inkluderer mer av forskerens egen tolkning, tanker og ideer. Imidlertid er forskeren tett involvert med informantens levde erfaringer og opplevelser, og resultatet av analysen, vil være et produkt av både informant og forskers felles anstrengelser (Pietkiewicz & Smith, 2014; Smith et al., 2009).

Etter tre grundige gjennomlesninger med nedskrevne notater, benyttet jeg en marg nummer to på høyre siden av transkripsjonen (fortsatt intervju med informant 1), for å utvikle fremvoksende tema i teksten. Jeg leste på nytt gjennom intervjuet, men i denne fasen leste jeg kun gjennom mine egne notater i margene, og ikke selve intervjuet i sin helhet. Målet var å forme konkrete og beskrivende tema ut fra notatene, produsert gjennom de to første stegene i IPA-analysen. Temaene jeg så i teksten, formulerte jeg så kortfattet som mulig i den andre margen. Denne delen av analysen tok også mye tid, og det var utfordrende å finne korte og konsise tema, uten i detalj å beskrive det jeg fant. Etter hvert som jeg arbeidet meg gjennom transkripsjonen, så jeg tydelig at flere av de samme temaene gikk igjen, og jeg opplevde også at det vokste frem mange nye tema, som jeg i utgangspunktet ikke ville regnet med. Dette ser jeg på som en styrke for analysen, og det tyder på at jeg i stor grad har klart å legge min egen forståelseshorisont til side, og oppdage ulike nyanser i beretningene til informanten.

Steg 4: Sammenheng mellom fremvoksende tema

IPA-analysens neste steg, går ut på å kartlegge hvordan de ulike temaene, fremkommet i steg 3, passer sammen. Dette steget gir også rom for kreativitet, og forskeren kan selv velge hvordan dette steget i IPA-analysen skal gjennomføres. Prosessen omhandler imidlertid en systematisk tilnærming til temaene, slik at de eventuelle forbindelsene og/eller forskjellene mellom disse, kan belyses og forstås på en hensiktsmessig og enkel måte (Pietkiewicz & Smith, 2014; Smith et al., 2009). Smith et al. (2009) gir en rekke ulike forslag til hvordan denne delen av analysen kan gjennomføres (s. 96-99), og jeg lot meg inspirere av et av deres forslag.

Etter å ha arbeidet meg gjennom transkripsjonen av intervju 1 en tredje gang, skrev jeg ned alle de ulike temaene, som hadde fremkommet gjennom steg 3, på rosa ark. Deretter klippet jeg hvert tema ut, slik at hver enkelt lapp, hadde et gitt tema. Videre sorterte jeg de ulike temaene inn i bunker, i forhold til hva jeg i første omgang oppfattet å høre sammen. Neste steg innebar nok en gjennomgang av lappene, og til slutt limte jeg de ulike lappene opp på en stor plakat, fordelt under hvert sitt overordnede tema. Dette var en kreativ og utfordrende prosess, men for meg som forsker, fungerte denne typen å organisere temaene på, svært godt. Å jobbe visuelt gir meg større innsikt, motivasjon og forståelse, og det var derfor svært givende å gjøre analysen på denne måten. Det første intervjuet, ble derfor kalt "Rosa" og fikk tilhørende fargekode. Etter å ha kategorisert alle de opprinnelige temaene fra intervju 1, satt jeg til slutt igjen med totalt ti overordnede tema. Deretter skrev jeg alle de ti overordnede temaene inn i en tabell, og laget et oversiktlig dokument over temaene for det "Rosa" intervjuet. Smith et al. (2009) beskriver denne delen av steg 4, som "Bringing it together" (s. 99), og det betyr at forskeren lager en grafisk fremstilling av de overordnede temaene. Smith et al. (2009) anbefaler også å knytte sitater fra intervjuet, som belyser de ulike temaene, direkte opp til hvert tema i tabellen. Dette vil fremme analysen og hjelpe meg som forsker, å huske utgangspunktet for det aktuelle tema (s. 99). Jeg skrev derfor opp alle de overordnede temaene til det "Rosa" intervjuet i en tabell, før jeg nok en gang leste gjennom intervjuet og plukket ut gode sitater som belyste hvert enkelt tema. Denne tabellen kan sees i vedlegg nr. 5.

Steg 5: Overgang til neste intervju

Steg 5 i IPA-analysen handler om overgangen fra studiens første intervju, til intervju nummer 2. Denne overgangen krever stor grad av bevissthet i forhold til å ikke la den allerede opparbeidede forståelsen, fra informant 1, prege og farge analysen av neste intervju (Smith et al., 2009). Det er essensielt for validiteten av tolkningen, at det nye intervjuet, studeres uavhengig av det foregående. Likevel er det uunngåelig som analyserende forsker, å ikke ta med seg noe forståelse, oppfatninger, meninger eller ideer, fra det tidligere intervjuet og over til det neste. Det er menneskelig å ta med

seg noe av den allerede opparbeidede forståelsen og kunnskapen, men man skal som forsker, være bevisst denne utfordringen og kunne ta et skritt tilbake, om man merker at man lar det tidligere intervjuet påvirke det neste i for stor grad (Smith et al., 2009). Smith et al. (2009), fremhever også at "(...) there is an important skill in IPA in allowing new themes to emerge with each case" (s. 100).

Etter å ha fullført steg 4 i analysen, valgte jeg derfor å ta en til to dagers pause i analyseprosessen, før jeg beveget meg over til neste intervju. Dette hjalp meg å legge det første intervjuet til side, og jeg kunne fokusere på neste intervju, uten å dra med meg for mange inntrykk fra det tidligere intervjuet. Deretter gjennomførte jeg akkurat den samme prosessen, Steg 1-4, med intervju 2 (det "Blå" intervjuet), intervju 3 (det "Grønne" intervjuet) osv. Hvert intervju fikk sin egen fargekode. Jeg oppdaget også at flere nye tema vokste frem underveis i den omfattende og tidkrevende analyseprosessen, og anser dette som positivt for kvaliteten av dataene og validiteten av tolkningen.

Steg 6: Sammenheng og mønstre mellom de ulike intervjuene

IPA-analysens aller siste steg går ut på å prøve å knytte de seks ulike dybdeintervjuene sammen. Forskeren søker etter å finne mønstre, forbindelser og sammenhenger mellom de overordnede temaene for hvert intervju (Pietkiewicz & Smith, 2014; Smith et al., 2009). Hvilke sammenhenger finnes det mellom intervjuene? Hvordan kan et tema fra ett intervju, hjelpe til med å belyse og forstå et tema fra et annet intervju? Og hvilke tema er de mest fremtredende? Dette er typiske spørsmål forskeren stiller seg selv i denne delen av analysen. Denne spørrende og reflekterende tilnærmingen, kan ofte føre til en rekonfigurering og navneendring av temaene, og Smith et al. (2009) fremhever at dette ofte er en svært kreativ prosess (s. 101). I dette steget kan det være en fordel for forskeren å bevege seg over til et mer teoretisk nivå. Dette betyr at man kan "løfte" temaene og de overordnede temaene opp enda ett nivå, og undersøke om man kan tillegge dem en mer teoretisk eller høyere form for forklaring. Man ønsker å se om flere av intervjuene kan knyttes sammen på grunnlag av de konseptuelle forklaringene (Smith et al., 2009). Resultatet av dette steget i IPA-analysen, kan bli fremstilt på en rekke ulike måter. Smith et al. (2009), skriver imidlertid at det mest vanlige, er å presentere steg 6 i en strukturert tabell, som illustrerer hovedtemaene for studien med underliggende overordnede tema, og hvordan dette kan knyttes til hver enkelt informant i studien (s. 101). Til tross for dette, fremhever de at dette kun er en anbefaling, men at det er opp til forskeren selv, å velge den metoden for fremstilling av dataene som passer studien best. Den endelige tabellen bør uansett fremstille de viktigste hovedtemaene for selve studien, på en oversiktlig og godt beskrevet måte, da denne tabellen i utgangspunktet danner grunnlaget for studiens resultater (Smith et al., 2009).

Jeg lot meg inspirere av anbefalingene til Smith et al. (2009, s. 101-102), men utviklet en egen tabell for fremstilling av resultatene fra steg 6 i IPA-analysen. Tabellen anser jeg å illustrere analyseprosessen, tankegangen og analysens hovedresultater på en enkel og ryddig måte, som kler studien. Denne avsluttende fasen av analysen, var utfordrende og til tider frustrerende, og jeg måtte gå gjennom resultatene fra steg 4 mange ganger, før jeg følte at jeg hadde oppnådd en solid og god tolkning. Jeg jobbet grundig med tabellen, og sparret med både venner, familie, medstudenter og veiledere, for å få nye innspill og perspektiv, og kritisk vurdering av det jeg som forsker, hadde kommet frem til. Første steg i denne fasen brukte jeg på å kartlegge hvilke tema som stakk seg ut som de aller viktigste for studien. Dette gjorde jeg ved å skrive opp alle de overordnede temaene på en plakat, for å sortere temaene i forhold til hvilke tema jeg mente passet sammen, hadde en forbindelse, eller kunne bety noe av det samme. Etter flere runder med kategorisering av temaene, refleksjon og kritisk gjennomgang, satt jeg igjen med fem hovedtema: **Lederskap, Opplevelse/Atmosfære, Mentale Effekter, Personlighet og Logistikk**. Jeg skrev disse fem temaene inn i en tabell og fordelte de overordnede temaene under hvert sitt hovedtema. I denne delen av prosessen, oppdaget jeg at noen av de overordnede temaene kunne passe inn under mer enn ett hovedtema, og det var også noen av de overordnede temaene jeg ikke lenger følte "hørte hjemme" i tabellen. Jeg jobbet derfor videre med tolkningen av de ulike overordnede temaene, og begynte å kategorisere disse inn under det jeg kalte "Underkategorier/tema", under hvert hovedtema. Dette løsnet prosessen, og jeg kom frem til en god tabell og illustrasjon av de fem hovedtemaene med tilhørende underkategorier, som var selve resultatet av hele analyseprosessen og som på best måte belyser problemstillingen. Denne tabellen med enkle forklaringer, kan sees i vedlegg nr. 6.

Vedlegg 5: Steg 4. IPA-analysen

Instruktørens navn er byttet ut med: **Instruktør 1**, i tabellen.

INTERVJU 1 – ROSA – Instruktør 1

Steg 4. i IPA-analysen: "Searching for connections across emergent themes"

Overordnet TEMA	Side nr. i det transkriberte intervjuet	Nøkkelord/Utdrag av intervjuet (understreket med grønt i det transkriberte intervjuet)
Utstråling/ Karisma	s. 6	"... jeg synes Instruktør 1 er en veldig spesiell person, jeg synes hun har en fantastisk utstråling (...)"
	s. 7	"(...) hun er det lille ekstra på en måte, føler jeg faktisk med henne (...)"
	s. 8	"(...) jeg synes hun utstråler styrke.. kraft.. og at hun oser av energi på en måte (...)"
	s. 15	"(...) asså hun er av de personene.... eh.. synes jeg som på en måte tar rommet litt når hun kommer, som noen mennesker gjør (...)"
Felleskap	s. 4	"...det litt sånn fellesskapet uten at på en måte.. jeg behøver å kjenne noen engang... det er det på en måte at vi er flere.. og jeg yter mere, det merker jeg veldig godt (...)"...følelsen av å være sammen med noen på en måte, at vi drar hverandre...det føler jeg vi gjør."
	s. 6	"(...) hun drar alle i rommet på en måte, jeg føler at hun ser alle, jeg føler at alle føler seg velkommen liksom, og det er en sånn god følelse (...)"
	s. 19	"(...) mens på timene hennes så kommer det en...veldig ofte da...en felles liksom "JA!" Asså her er vi med alle sammen på en måte (...)"
	s. 19	"(...) men allikevel så har vi sammen...så har vi hatt en sånn kjempeopplevelse."
Faglig kompetanse	s. 15	" (...) Jeg synes ikke det nødvendigvis...ehh... på.. på alle timer er viktig, men jeg synes det er i.. i utgangspunktet så synes jeg jo egentlig det er viktig, det gjør jeg jo faktisk.. og det..og det.. men det synes jeg jo og kanskje i denne bransjen at er.. eh.. mange som ikke er.. det.. det.. det kommer kanskje litt an på hva slags timer det er og sånn også, men at folk har...ehh.. generelt har det, det synes jeg nok er ganske viktig og positivt, men det er jo ikke så mange som har det... (...)"
	s. 25-26	"(...) asså om du ikke har en lang utdanning i forhold til det, men at du har en faglig tyngde og at du har..ehh.. noe bakgrunn for det du driver med... (...)... det synes jeg er kjempeviktig. "
Verbal & Visuell kommunikasjon	s. 11	"(...) og veldig det visuelle også synes jeg, for da.... når hun da sier "Kom igjen" og "Nå nærmer du deg" og så spretter hun opp og tar..ehh.. asså ser ut som det aldri tar slutt på en måte (...)... (...) så det er en kombinasjon av det hun sier og det hun gjør...synes jeg (...)"
	s. 19	"(...) mens på timene hennes så kommer det en...veldig ofte da...en felles liksom "JA!" Asså her er vi med alle sammen på en måte (...)"

Tilstedeværelse	s. 8 s. 14 s. 14 s. 19 s. 22	<p>"(...) hun er veldig tilstede og jeg opplever at hun...at hun er veldig, veldig glad i det hun driver med liksom og at hun synes det er veldig morsomt å være der selv også (...)"</p> <p>"(...) hun yter alltid...asså alltid maks liksom når hun er der og hun er alltid veldig tilstede, og det er på en måte når hun kommer så opplever jeg at da er hun der for å dra den timen og det virker som hun liker det veldig godt (...)"</p> <p>"Hun er hundre prosent tilstede der hun er på en måte, og så har hun den karismaen som hun har og den utstrålingen som hun har."</p> <p>"(...) ... og det er jo med hennes tilstedeværelse tenker jeg liksom...at hun får folk til å føle på det fellesskapet (...)"</p> <p>"(...) hun er så tilstedeværende hver eneste gang hun er der. Hun er så posi..(avbryter seg selv).. hun er så "ultra-positiv" bestandig (...)"</p>
Forbilde	s. 7 s. 7 s. 7 s. 8	<p>"(...) hun er jo en energibunt da på en måte... asså man blir jo glad av å se på henne og hun er jo så sprek at du blir jo på en måte...jeg blir i hvert fall.. ehmm.. inspirert av å se på en så sunn, frisk person...faktisk (...)"</p> <p>"(...) hun har sunne verdier og meninger og... også synes jeg hun er en kombinasjon liksom, hun er kul og hun er litt sprø og hun er litt rå, hun er liksom.. hun har en sånn totalpakke føler jeg (...)"</p> <p>"(...) hun har jo en sterk personlighet og hun... har jo.. altså hun er en tøffing synes jeg .. og har kvaliteter med andre ting som jeg vet...asså hun.. eh.. står for mange, litt sånne..ehmm..kvaliteter som ikke jeg synes så utrolig mange folk gjør fortiden på en måte egentlig...faktisk (...)"</p> <p>"(...) eksempel Instruktør 1 da, ser jeg på som en sunn frisk jente som jeg tenker at...asså..når mine døtre kommer og trener med henne liksom, så er hun en jente som har en kropp som er sånn som den kroppen er skapt, asså det er ikke noe tull med det på en måte.. hun er sånn som hun er faktisk... og det står hun for og det er hun stolt av på en måte føler jeg da (...) (...)" og det synes jeg også er veldig viktig faktisk asså (...)"</p>
Mentale effekter	s. 4 s. 4 s. 4 s. 12 s. 19 s. 21	<p>"(...) hva det får meg til å føle..ehm.. asså... jeg.. jeg blir mere sånn ... jeg blir mer glad av det på en måte...det gjør jeg faktisk... det får meg til å føle meg...en slags sånn lykkefølelse synes jeg (...)"</p> <p>"Ja, jeg går ut med en følelse av...ja, hvis det har vært en bra time, så går jeg ut med en følelse av at... av positivitet, jeg føler meg glad rett og slett (...)"</p> <p>"(...) Da har jeg en god... en skikkelig sånn positiv følelse, en god følelse, hvor jeg tenker.. hvor jeg føler asså... smiler og jeg føler at.. åh, nå...."Yes!", nå føler jeg meg bra rett og slett (...)"</p> <p>"F: Men når du er ferdig med gruppetimen da.. (...) Hvordan kjennes det ut da, når du går ut døren? I: Veldig bra! Veldig bra! (...)"</p> <p>"(...) asså det får på en måte folk til å.. å føle seg bra, det tror jeg faktisk det gjør asså og kanskje tørre litt mer og (...)"</p> <p>"(...) men at jeg ikke har den lykke-følelsen når jeg går ut..at jeg virkelig er</p>

	s. 22	<p>ordentlig sånn glad på en måte... og det føler jeg at på de timen ikke bare har med den treningen å... det har liksom ikke bare med det å gjøre, men det har med det mentale å gjøre. Og det er det jeg synes er litt spesielt med noen mennesker da, at de gir deg det lille ekstra...det lille... ja, som rett og slett gir deg det lille.. den lille sånn hverdagslykke-følelsen som egentlig er ganske viktig.”</p> <p>”(...) og jeg tror kanskje også det har med alder å gjøre da.. ikke sant.. for jeg begynner jo å bli ganske voksen og det er liksom noen ting du.. man setter mer og mer pris på sånne små...ehh... ting som faktisk gir deg den.. du kjenner kanskje litt mer på de.. den lille lykke-følelsen....kanskje... man reflekterer kanskje litt mer over noen ting (...)”</p>
Lederskap	s. 5	”(...) men det må også være den litt sånn ryddige kvaliteten for min del (...) at det er en ryddig time som du ser at er forberedt, at folk vet hva de skal gjøre på en måte da.. det er viktig for meg.”
	s. 14	”(...) asså hun er veldig profesjonell på det hun driver med opplever jeg.. at hun.. hun... hun kommer, hun har alltid en introduksjon og hun er alltid forberedt på det hun gjør, hun yter alltid...asså alltid maks liksom når hun er der og hun er alltid veldig tilstede (...)
	s. 17	”(...) hun er jo litt sånn myndig uten å være...ehh...uten å være overhodet noe autoritær eller noen ting, men hun har jo på en måte en sånn... hun.. det er jo hun som leder den timen og det lurer du ikke på liksom, hun er jo der på en veldig positiv måte (...)”
	s. 23	”(...) være litt proff på det man gjør, eller litt profesjonell på det du driver med og være litt seriøs i forhold til å komme..ehh.. være forberedt..ehh.. ha ”guts” til å se på folk og ønske folk velkommen... (...) for det synes jeg de som kommer hit fortjener (...)”
	s. 23	”(...) ja, at folk viser litt respekt for de som faktisk bruker tiden sin og kommer hit og... vil få noe ut av det du kommer for da.. det synes jeg er viktig (...)”
Instruktørrolle/ Tekniske ferdigheter ift. yrket	s. 6	”(...) hun bytter ut små elementer i timene sine (...) etter så lang tid, så synes jeg aldri det er kjedelig å komme hit på...på fredager liksom, jeg gleder meg til å komme hit (...)”
	s. 7	”(...) jeg synes hun er superdyktig og...og (...) spiller utrolig fin musikk, jeg synes timen er veldig... glir veldig sånn godt over i hverandre (...)”
	s. 9	”Musikk er kjempeviktig! (...) at det glir over i hverandre og at det er en slags harmoni da.. og jeg synes hun bruker musikken veldig bra og at hun.. at ...ja, at hun bruker liksom musikken.. eller setter øvelser etter det sånn...at det passer til musikken på en måte (...)”
	s. 14	”(...) jeg synes at timen hennes er.. det er alltid bra musikk, det er alltid gjennomført liksom og... og timen glir av seg selv, og hvis du vil der inne så kan du få opp maks puls og komme deg.. virkelig få en skikkelig økt på fem og førti minutter (...)”
	s. 17	”(...) det er den flyten og den ”driven” i timen med musikk og den oppbyggingen og at du kan bytte ut litte granne elementer innimellom hvis du kjører en time, at det ikke må et halvt år mellom hver gang du gjør ting og at ...ehm.. og at du på en måte viser at du...(tenker)..at det er en....du

	s. 19	gjør en jobb da på en måte.” “(…) snur litt på klassen, beveger seg litt rundt..ehh.. får hele..ehh.. alle i salen til og synes da (…)”
	s. 19	“(…) men ellers så går musikken litt sånn over i hverandre og de forskjellige øvelsene går over i hverandre uten litt sånne hakkete stopp, og det synes jeg og er viktig i en sånn time at det på en måte..at det er en sånn.. ja, flyt i det rett og slett (…)”
Opplevelse/ Atmosfære	s. 3	“(…) som det er skikkelig litt sånn energinivå på, hvor jeg får opp pulsen litt, hvor det er fin musikk.. og... (tenker litt).. hvor jeg føler det er litt sånn atmosfære på en måte.. det er favoritt-timene mine.”
	s. 3-4	“(…) asså mye ligger hos den som har timen... altså instruktøren... eh... og menneskene som er der og musikken... (…)... sånn som jeg føler veldig på timene til Instruktør 1 ... at det er en sånn (….) god.. asså det er en atmosfære... du merker det med en gang timen begynner synes jeg, at her er det på en måte....(…) en ”drive” på en måte.. eh...(…) jeg ser ikke sånn på folk rundt meg, jeg kan liksom være på en time og ikke ha sett en som jeg kjenner som er der på en måte, men allikevel så føler jeg den... at folk drar... at...at vi drar hverandre.. rett og slett da.. jeg føler at det er noen...noen mennesker gir meg energi...rett og slett asså.”
	s. 6	“(…) .. jeg gleder meg til å gå inn og jeg blir alltid sånn fornøyd når jeg går inn der, men ofte så er det jo litt sånn kjølig og folk står litt rundt omkring og du tar en liten titt og...ehh.. et lite sånn overblikk over hvem som er der og sånn, og synes....synes jeg at med en gang Instruktør 1 kommer liksom så... så løsner det litt på en måte, og...og med en gang timen starter, så får jeg den følelsen av å gi maks på en måte.. da har jeg lyst til å ta frem... det lille ekstra på en måte, rett og slett...(…)”
	s. 21	“(…) positiv opplevelse (…)”

Vedlegg 6: Steg 6. IPA-analysen

Steg 6. i IPA-analysen: "Finding master themes"

HOVEDTEMA			
Lederskap	Opplevelse/Atmosfære	Mentale Effekter	Personlighet
<p>Utstråling/Karisma</p> <p>Utdannelse/Faglig kompetanse</p> <p>Verbal-og visuell kommunikasjon</p> <p>Språk/Feedback (ris & ros)</p> <p>Formilde/Rollemodell</p> <p>Instruktørrolle</p> <p>Kunnskap knyttet til yrket</p> <p>Engasjement</p> <p>Tydelig lederskap</p> <p>Profesjonalitet</p> <p>Posisjon/Status</p> <p>Autoritet/Autoritær ledelse?</p> <p>Coachende ledelsesstil</p> <p>Betydningen av kjønn</p> <p>Tilstedeværelse hos instruktøren</p> <p>Ut av komfortsonen (god motivator)</p> <p>God motivator</p> <p>Forbedringspotensialet hos instruktøren</p> <p>Program/Øvelser</p> <p>Betydningen av programmet</p> <p>Mangel på kunnskap og disiplin, gjør at hun velger gruppetrening</p> <p>Mestringsorientert klima</p> <p>Selvbestemmelse/Autonomi</p> <p>Optimale utfordringer</p>	<p>Opplevelse</p> <p>Stemming</p> <p>Musikk</p> <p>Musikkbruk</p> <p>Opplevelsen av tilstedeværelse</p> <p>Sanseopplevelse</p> <p>Program/Øvelser</p> <p>Betydningen av programmet</p> <p>Fellesskapet (følelsen/opplevelsen av å være sammen med andre)</p> <p>Tilhørighet</p> <p>Gruppetilhørighet</p> <p>Instruktøren "ser" deg/ Vil ikke skuffe instruktøren</p> <p>Råskap – den "tøffe gjengen"</p> <p>Mestringsorientert klima</p> <p>Selvbestemmelse/Autonomi</p> <p>Optimale utfordringer</p>	<p>Mentale Effekter</p> <p>"Frirom" fra hverdagen</p> <p>Lykkefølelse</p> <p>Mestring og glede i fokus</p> <p>Mestring/kompetanse</p> <p>Råskap – den "tøffe gjengen"</p>	<p>Logistikk</p> <p>Tidspunktet for timen er av betydning</p> <p>Alternativer på senteret</p> <p>Enkelt å planlegge gruppetimer inn i kalenderen</p> <p>Liker boksing → Cardio Combat-timen</p>

Tabell-forklaringer: I denne tabellen ble alle de ulike overordnede temaene kategorisert inn under hvert sitt hovedtema. I første fase ble flere av de samme overordnede temaene plassert under de samme hovedtemaene, da de syntes å være knyttet til flere av hovedtemaene (se fargekoder i tabellen). Under følger en kort forklaring på dette, samt forklaring av et par andre tema.

- Grønn fargekode:** Utstråling/karisma og engasjement syntes å være forbundet med både en instruktørs lederskap, i tillegg til personlighet. Karisma er sterkt knyttet til kommunikasjon, og falt derfor naturlig inn under "Lederskap". I tillegg snakket informantene mye om instruktørens "medfødte" utstråling og sjarm, og derfor var det også naturlig å sette det under "Personlighet". Etter videre tolkning, ble utstråling og karisma stående under begge hovedtema, da det kan være både medfødt og lært, mens engasjement kun ble stående under "Lederskap", da dette kan knyttes til en instruktørs profesjonalitet og tilstedeværelse.
- Blå fargekode:** Betydningen av programmet og øvelsene i en gruppetime, syntes å kunne ha påvirkning også på selve opplevelsen av gruppetimen, i tillegg til at det er knyttet til instruktørens kunnskap og ferdigheter, og ble derfor stående under begge hovedtema. Under "Lederskap", ble imidlertid "program/øvelser" inkludert under tema "Kunnskap knyttet til yrket". Se neste tabell.
- Rosa fargekode:** Ulike ledertyper kan være med å skape ulike klima og mestringsopplevelser, i tillegg er mestringsfølelse, optimale utfordringer og følelsen av at deltagerne selv kan være med å bestemme i gruppetimen, essensielt for selve opplevelsen, og ble derfor stående under begge hovedtema.
- Grå fargekode:** Det overordnede tema "Råskap – den tøffe gjengen", var i starten vanskelig å plassere, men tilsatt ble det plassert under "Opplevelse", og videre under "Fellesskap", da det handler om hvordan deltagerne opplever fellesskapet i gruppetreningen, og hvordan de ser på hvem som kan inkluderes i gruppetimen.

HOVEDTEMA med underkategorier

LEDERSKAP (egenskaper man kan utvikle)	OPPLEVELSE/ATMOSFÆRE	MENTALE EFFEKTER	PERSONLIGHET (egenskaper som er medfødt)	LOGISTIKK
Profesjonalitet - Utdannelse/Faglig kompetanse - Kunnskap knyttet til yrket (program/øvelser) - Instruktørrolle - Forbilde/Rollemodell - Engasjement/Tilstedeværelse hos instruktøren - Posisjon/Status - Betydningen av kjønn Kommunikasjon - Verbal- og visuell kommunikasjon - Feedback (ris & ros) - God motivator - Ut av komfortsonen - Utstråling/Karisma Ledelsestil - Coachende ledelsestil - Autoritær ledelsestil - Autoritet - Mestringsorientert klima - Optimale utfordringer - Selvbestemmelse/Autonomi	Musikk - Musikk - Musikkbruk - Stemning - Sanseroplevelse - Program/Øvelser - Betydningen av programmet Fellesskap - Tilhørighet - Gruppetilhørighet - Opplevelse - Råskap – ”den tøffe gjengen” Mestrिंग - Mestringsorientert klima - Optimale utfordringer - Opplevelse av selvbestemmelse/autonomi - Instruktøren ”ser” deg/vil ikke skuffe instruktøren - Mangel på kunnskap og disiplin, gjør at hun velger gruppetrening	Mentale effekter underveis i timen - ”Frirom” i hverdagen - Mestrिंग og glede i fokus Mentale effekter etter timen - Lykkefølelse/Glede - Mestrिंग/kompetanse - Pågangsmot/ser lyst på livet	Medfødte egenskaper - Andre kan bli like dyktige, men ikke lik - Andre kan bli dyktige, men ikke lik instruktøren - Instruktørens personlighet - Instruktørens etnisitet (afrikaner) - Utstråling/karisma	- Tidspunkt - Alternativer - Enkelt å planlegge/ booke inn - Liker noe særegent ved timen, som ingen andre har

Tabell-forklaringer: Denne tabellen er det endelige resultatet av steg 6 i IPA-analysen, og viser den ferdigstilte oversikten over studiens hovedtema, med tilhørende underkategorier. Tabellen danner grunnlaget for studiens empiri, og presentasjonen av resultatene, bygger på denne tabellen.

