

Siri Holm Johansen

---

## «Jeg føler fysisk aktivitet er bra for meg, men...»

En kvalitativ studie om inaktive ungdommers erfaringer med fysisk aktivitet i skolen (ScIM, modell 1).

---

Masteroppgave i idrettsvitenskap  
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole, 2019



## Sammendrag

Denne oppgaven handler om fysisk aktivitet i skolen, og tar utgangspunkt i kunnskap om ungdom og ungdomsutvikling. Bakgrunnen for valg av tema er innføringen av mer fysisk aktivitet i skolen og argumentet om at det er i skolen man kan «nå alle». Når det snakkes om å «nå alle» er det sannsynlig å tro at det først og fremst refereres til barn og ungdom som ikke er spesielt glad i fysisk aktivitet, og som er relativt inaktive på fritiden. Forskningen som argumentet lener seg på kritiseres imidlertid av mange, på grunn av bruk av gjennomsnittsmålinger og mangel på effektbevis. I tillegg er denne forskningen i all hovedsak gjort på barneskolen. Det er med andre ord gjort lite forskning på ungdom, og spesielt på de inaktive. Disse ungdommene representerer imidlertid den viktigste målgruppen for mer fysisk aktivitet i skolen. Jeg søker derfor å belyse hvordan ungdom som selv har betegnet seg som relativt inaktive, erfarer fysisk aktivitet i skolen (School In Motion, modell 1).

For å belyse problemstillingen fra et utviklingsvitenskapelig perspektiv, har jeg benyttet en kvalitativ metodisk tilnærming. Data ble samlet inn gjennom åtte semistrukturerte intervjuer. Utvalget besto av ungdommer på 9.trinn fra to skoler i Akershus fylkeskommune, som alle hadde deltatt i samme aktivitetsintervensjon.

Gjennom analyse av intervjuer, er det tre hovedfunn jeg anser som viktige og interessante. For det første har de unge vokst opp i et helsefokuseret samfunn, der de har lært at deltakelse i «effektive» treningsaktiviteter er veien til god helse og en slankere kropp. Dette har ført til at de unge har et ambivalent forhold til fysisk aktivitet, der det kognitive og emosjonelle systemet ikke samsvarer med hverandre. For det andre indikerer de unges erfaringer med ScIM, at deres negative erfaringer først og fremst knyttes til slike «effektive» treningsaktiviteter, som mange (inkludert dem selv) forbinder med bedre helse, kropp og prestasjoner. Ungdommene har imidlertid positive erfaringer med lekpregede og utradisjonelle aktiviteter, som de ikke forbinder med fysisk aktivitet. For det tredje foretrekker ungdommene fysisk aktivitet i skolen (FYSAK i ScIM) fremfor kroppsøvingfaget. Dette skyldes fravær av prestasjonsfokuserede aktiviteter, testing og vurdering i komponenten FYSAK.

**Nøkkelord:** Fysisk aktivitet, utvikling, ungdom, skole, ScIM, RDS, relasjoner

# Innhold

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Sammendrag</b> .....  | <b>2</b>  |
| <b>Innhold</b> .....   | <b>3</b>  |
| <b>Forord</b> .....  | <b>5</b>  |
| <b>1. Innledning</b> .....   | <b>6</b>  |
| <b>1.1 Bakgrunn og formål</b> .....  | <b>6</b>  |
| 1.1.1 Inaktivitet som globalt helseproblem – grunn til handling .....        | 6         |
| 1.1.2 Effekten av fysisk aktivitet i skolen – mange uavklarte spørsmål ..... | 7         |
| 1.1.3 Å skille mellom «barn» og «unge» .....                                 | 8         |
| <b>1.2 «School In Motion» (ScIM)</b> .....                                   | <b>9</b>  |
| <b>1.3 Problemstilling og formål</b> .....                                   | <b>10</b> |
| <b>1.4 Oppgavens videre struktur</b> .....                                   | <b>12</b> |
| <b>2. Kontekstualisering</b> .....   | <b>13</b> |
| <b>2.1 Kunnskap om ungdom</b> .....  | <b>13</b> |
| 2.1.1 Et biologisk perspektiv på ungdom .....                                | 13        |
| 2.1.2 Et sosiologisk perspektiv på ungdom .....                              | 14        |
| 2.1.3 Et utviklingsvitenskapelig perspektiv på ungdom .....                  | 15        |
| <b>2.2 Kunnskap om fysisk aktivitet</b> .....                                | <b>16</b> |
| 2.2.1 Epidemiologisk perspektiv på fysisk aktivitet .....                    | 16        |
| 2.2.2 Fenomenologisk perspektiv på fysisk aktivitet .....                    | 20        |
| 2.2.3 Utviklingsvitenskapelig perspektiv på fysisk aktivitet .....           | 22        |
| <b>3. Teori</b> .....  | <b>24</b> |
| <b>3.1 «Relational Developmental Systems Theories» (RDS)</b> .....           | <b>24</b> |
| 3.1.1 Relasjonisme - et skifte fra dualistiske forestillinger .....          | 24        |
| 3.1.2 Utvikling forstått som endring i relasjonelle systemer .....           | 26        |
| 3.1.3 Diversitet som et sentralt begrep .....                                | 28        |
| 3.1.4 «Developmental regulations» .....                                      | 29        |
| <b>3.2 «Positive Movement Experiences» (PMEs)</b> .....                      | <b>30</b> |
| <b>4. Metode</b> .....   | <b>32</b> |
| <b>4.1 Utvalg</b> .....  | <b>32</b> |
| <b>4.2 Det kvalitative forskningsintervju</b> .....                          | <b>34</b> |
| 4.2.1 Forskerens rolle og forforståelse .....                                | 36        |
| 4.2.2 Gjennomføring .....  | 37        |
| 4.2.3 Transkribering .....   | 40        |
| <b>4.3 Temasentrert analytisk tilnærming</b> .....                           | <b>41</b> |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>4.4 Etske refleksjoner .....</b>                                   | <b>44</b> |
| 4.4.1 Forskning på barn og unge .....                                 | 44        |
| 4.4.2 Formell godkjenning og informert samtykke .....                 | 45        |
| 4.4.3 Konfidensialitet og eventuelle konsekvenser av deltakelse.....  | 46        |
| <b>4.5 Studiens kvalitet .....</b>                                    | <b>48</b> |
| 4.5.1 Validitet i kvalitativ forskning .....                          | 48        |
| 4.5.2 Reliabilitet i kvalitativ forskning .....                       | 49        |
| <b>5. Funn og drøfting .....</b>                                      | <b>50</b> |
| <b>5.1 Presentasjon av utvalget.....</b>                              | <b>50</b> |
| <b>5.2 Erfaringer med fysisk aktivitet generelt .....</b>             | <b>52</b> |
| 5.2.1 Fysisk aktivitet for å unngå sykdom og overvekt.....            | 52        |
| 5.2.2 Fysisk aktivitet kan være både «ubehagelig» og «deilig» .....   | 55        |
| 5.2.3 Bevegelse uten mål og mening – mindre problematisk.....         | 57        |
| 5.2.4 Mer fysisk aktivitet i skolen – ja eller nei? .....             | 58        |
| <b>5.3 Erfaringer med ScIM.....</b>                                   | <b>61</b> |
| 5.3.1 Erfaringer med kroppsøving som en del av ScIM .....             | 61        |
| 5.3.2 Erfaringer med «FYSAK» og «fysisk aktiv læring» .....           | 64        |
| 5.3.3 Endringer i relasjon til skolen og medelever .....              | 66        |
| 5.3.4 Endringer i den enkelte unge .....                              | 68        |
| 5.3.5 Endring av atferd – en pedagogisk utfordring .....              | 70        |
| <b>5.4 Erfaringer med to (u)like kontekster i skolen .....</b>        | <b>72</b> |
| 5.4.1 Et utydelig skille .....  | 72        |
| 5.4.2 ScIM eller kroppsøving?.....                                    | 73        |
| <b>6. Avslutning .....</b>  | <b>79</b> |
| <b>6.1 Studiens hovedfunn.....</b>                                    | <b>79</b> |
| <b>6.2 Kan man «nå alle» med mer fysisk aktivitet i skolen? .....</b> | <b>82</b> |
| <b>6.3 Refleksjon rundt forskningsprosessen .....</b>                 | <b>83</b> |
| <b>6.4 Veien videre .....</b>   | <b>84</b> |
| <b>Referanser .....</b>   | <b>86</b> |
| <b>Tabelloversikt .....</b>   | <b>97</b> |
| <b>Vedlegg.....</b>   | <b>98</b> |

## Forord

Levering av masteroppgaven markerer at en fem år lang studietid ved Norges Idrettshøgskole går mot slutten. Dette er starten på et nytt kapittel som ferdigutdannet lektor i kroppsøving og idrettsfag, som er både spennende og skummelt på samme tid. Veien hit har vært lang, men å skrive denne oppgaven har også vært svært interessant og lærerikt.

Først og fremst vil jeg takke de åtte ungdommene som sa seg villig til å delta i min studie. Samtalene med dere ga meg en større forståelse for hvordan dere erfarer å delta i fysisk aktivitet i skolen, som jeg kan dra nytte av i videre arbeid som kroppsøvingslærer.

Videre ønsker jeg å rette en stor takk til min veileder, Reidar Säfvenbom, for din faglige dyktighet samt alle konstruktive tilbakemeldinger du har gitt.

Sist men ikke minst vil jeg takke venner, kjæreste og familie for all støtte gjennom prosessen. En ekstra takk rettes i den forbindelse til Øystein og Marit for korrekturlesning av oppgaven.

Tusen takk!

Oslo, mai 2019

Siri Holm Johansen

# 1. Innledning

Innledningsvis vil jeg gjøre rede for oppgavens bakgrunn og formål. Deretter vil jeg beskrive prosjektet som oppgaven tar utgangspunkt i (*School In Motion*). Videre vil problemstilling og formål bli presentert, før jeg presenterer oppgavens videre struktur.

## 1.1 Bakgrunn og formål

### 1.1.1 Inaktivitet som globalt helseproblem – grunn til handling

Oppmerksomheten rundt kropp, bevegelse og helse har vært økende de siste tiårene, både i faglige og teoretiske sammenhenger, men også i praktisk handling og sosialt liv (Moen & Rugseth, 2018). Medisinskfaglig forskning på fysisk aktivitet har gjort store fremskritt, og tilnærmet hele befolkningen blir informert om hva som må gjøres for å opprettholde god helse. På tross av all informasjon, viser forskning at kun 40% jenter og 51% gutter av landets 15-åringer oppfyller Helsedirektoratets (2016) minimumsanbefalinger om 60 minutter daglig moderat fysisk aktivitet (Steene-Johannessen et al., 2018).

Medisinskfaglig eller epidemiologisk forskning på fysisk aktivitet tar utgangspunkt i et «dose-respons forhold» mellom fysisk aktivitet og helse. Som et resultat av denne forskningen vet vi hvor ofte og hvor lenge barn, unge og voksne bør være i bevegelse for å forebygge sykdom. På bakgrunn av dette, har det blitt foreslått mange tiltak for å forebygge og motvirke inaktivitet og overvekt. Av alle forslag til tiltak, har både forskere og etter hvert også politikere vært tydelige på at innføring av fysisk aktivitet i skolen vil være det mest effektive systemtiltaket staten Norge kan innføre. Det offentlige argumentet for dette er at man på skolen når alle barn og unge. Stortinget ba derfor i 2017 regjeringen om å «innføre en ordning som sikrer elever på 1.-10.trinn minst én time fysisk aktivitet hver dag innenfor dagens timetall, og at det finansieres som et folkehelseiltak» (Innst. 51 S (2017-2018)). Formålet med tiltaket skulle være å «gi barn og unge helsegevinst her og nå, og bidra til å etablere gode vaner de kan ta med seg inn i voksenlivet» (Innst. 51 S (2017-2018)). Effekten av slike aktivitetstiltak er imidlertid vanskelig å undersøke.

### **1.1.2 Effekten av fysisk aktivitet i skolen – mange uavklarte spørsmål**

Forskere har lenge undersøkt sammenhengen mellom fysisk aktivitet og fysisk helse. I tillegg til dette har nyere forskning også sett på forholdet mellom fysisk aktivitet og psykisk helse (Bailey, Hetrick, Rosenbaum, Purcell & Parker, 2018) samt læringsmiljø og skoleprestasjoner (Booth et al., 2013; Bugge et al., 2018; Ericsson & Karlsson, 2014). På bakgrunn av dette fikk Kunnskapssenter for utdanning i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å utarbeide en systematisk kunnskapsoversikt. Denne skulle svare på hvilke former for fysisk aktivitet som har effekt på elevers læringsutbytte, fysiske og psykiske helse og skolens læringsmiljø (Lillejord, Vågan, Johansson, Børte & Ruud, 2016). Det kommer frem i kunnskapsoversikten at det hittil bare har vært mulig å måle effekt av fysisk aktivitet på fysisk helse. Eventuelle effekter av fysisk aktivitet på psykisk helse, læringsmiljø og læringsutbytte er utfordrende å utforske ettersom disse faktorene er vanskelig å måle. Eksempelvis er det mulig å måle både blodtrykk, vekt og livvidde, mens effekten av fysisk aktivitet på for eksempel psykisk helse baserer seg på ikke-målbare verdier og selvrapporterte data. Likevel finnes det studier som viser en viss sammenheng mellom inaktivitet og psykiske lidelser som depresjon. Lillejord og Johansson (2017) hevder at det i slike studier er vanskelig å konkludere med om det er fysisk aktivitet i seg selv som gir utslag, eller om det er forhold *rundt* den fysiske aktiviteten som har betydning for at fysisk aktive elever opplever å ha det bedre.

Metodebruken og mangelen på effektbevis har ført til debatter omkring temaet. Rugtvedt (2015) hevder at vi har masse informasjon om effekten av fysisk aktivitet med henvisning til hjerneforskning, kognitive ferdigheter og skoleprestasjoner. Videre hevder hun at skolen er en institusjon med et klart folkehelseansvar, og at aktivitetstiltak i skolen er utelukkende vinn-vinn for alle parter. Borgen og Engelsrud (2015) fremhever på sin side viktigheten av barn og unges medvirkning i og deres opplevelser av tiltakene. Videre hevder de at barnas erfaringer undermineres når et av målene med mer fysisk aktivitet i all hovedsak er å oppnå bedre karakterer på nasjonale prøver. Alexander og Coveney (2013) hevder i den sammenheng at myndighetene håndterer inaktivitet som en epidemi. De problematiserer myndighetenes tankegang, om at innføring av fysisk aktivitet i skolen kan «vaksinere» alle barn og unge med aktivitet som medisin mot inaktivitetsepidemien.



På tross av god kunnskap om helse, er det mange som ikke beveger seg mer. Det kan derfor tyde på at politikernes helseperspektiv og det overordnede målet med slike aktivitetstiltak bør problematiseres. Fysiske aktivitetstiltak i skolen baseres først og fremst på målbar forskning. Andre utkommevariabler enn det rent fysiske er imidlertid vanskelig å måle, og resultater fra slik forskning må derfor brukes med forsiktighet. I tillegg er denne forskningen først og fremst gjort på barneskolen eller på barne- og ungdomsskolen, og studier knyttet spesifikt til ungdomsskolen er nærmest fraværende (Lillejord et al., 2016). I utprøvingen av aktivitetstiltakene i skolen blir det viktig å anerkjenne at barndom og ungdomstid representerer to ulike stadier i utviklingen, og at elevene derfor sannsynligvis vil ha ulike oppfatninger om hva som er interessant og meningsfullt.

### **1.1.3 Å skille mellom «barn» og «unge»**

Det biologisk orienterte dose-responsperspektivet har dominert forskning på fysisk aktivitet. Disse studiene har derfor ikke vært spesielt opptatt av å skille mellom barn og unge, og heller ikke hvilke aktiviteter og aktivitetskontekster som erfarer som meningsfulle for henholdsvis barn og ungdom. Lillejord et al. (2016) påpeker at dette er et paradoks når man vet at det er i ungdomstiden at deltakelse i organisert idrett avtar, samtidig som det også er i denne tiden ungdommene etablerer gode og sunne livsvaner.

Dersom en ser ungdomstiden fra et livsløpsperspektiv, blir dette stadiet i livet spesielt viktig. Et slikt perspektiv innebærer at utvikling foregår både på langs av livsløpet, men også på tvers av livets ulike faser (Säfvenbom, 2018). Ungdomstiden representerer en fase i livet hvor det skjer flere endringer enn normalt. En mer stillesittende skolehverdag og pubertet er to av dem. Med dette følger både kroppsendringer og en rekke hormonelle-, psykiske- og sosiale kontekstuelle forandringer (Susman & Dorn, 2009). Mangfoldet er også større blant ungdom fordi de har levd lenger enn barn. Ungdom har mer erfaring og dermed mer erfaring fra ulike bevegelseskontekster. De evner også i større grad enn barn å uttrykke disse erfaringene gjennom ord og handling. Som en del av dette kan enkelte unge forsterke en allerede foreldreskapt identitet, mens andre har behov for å teste ut nye identiteter.

I denne prosessen er ofte kropp og bevegelse sentrale komponenter, og det blir derfor viktig å skille mellom barn og ungdom i forskning på fysisk aktivitet i skolen.

Livsløpsperspektivet er også sentralt i arbeidet med å finne meningsfulle aktiviteter og aktivitetskontekster for dagens ungdommer. Enhver generasjon er født inn i en viss tid, og i følge Säfvenbom (2018) kan det bety at en 15-åring i 2019 ikke vil oppføre seg på samme måte som en 15-åring i 1999 eller 1969. De må betraktes i lys av deres eget livsløp som er vesentlig forskjellig fra tidligere generasjoner. Dette gjør at opplevelsene, erfaringene og tilbakemeldingene som voksne forventer at skal komme fra ungdommene i en aktivitetskontekst, lett kan utebli (Säfvenbom, 2018). Livsløpet påvirkes forskjellig fra tiår til tiår, og hva som erfares som meningsfullt for de unge i dag er ikke nødvendigvis det som var tilfellet for ti år siden. Dette gjør utprøving av fysiske aktivitetstiltak på ungdomsskolen svært interessant.

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i nettopp et av få utprøvningsprosjekter som har blitt gjennomført på ungdomsskolen, og som i tillegg undersøker flere utkommevariabler enn bare de biologiske. Prosjektet vil bli beskrevet nedenfor.

## **1.2 «School In Motion»**

«Utprøving og evaluering av modeller for fysisk aktivitet for elever i ungdomsskolen», heretter kalt *School In Motion* (ScIM), ble gjennomført skoleåret 2017/2018 av Norges Idrettshøgskole, i samarbeid med flere andre høyskoler og universiteter i Norge. Prosjektet ble utført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Hensikten med prosjektet var å skape økt kunnskap om framtidig arbeid med fysisk aktivitet på ungdomstrinnet (Kolle, Säfvenbom, Solberg, Ekelund, Anderssen, Tjomsland & Steene-Johannessen, 2017). Dette ble gjort ved å teste ut effekten av to ulike modeller for økt fysisk aktivitet. Prosjektet hadde som konkret mål å teste effekten av fysisk aktivitet på variablene 1) fysisk helse, 2) psykisk helse, 3) elevenes læringsmiljø og 4) elevenes læring. Studien ble gjennomført som en randomisert og kontrollert studie (RCT) på 30 ulike skoler i Norge. Ett år tidligere ble det gjennomført en pilotstudie (Kolle, Säfvenbom, Ekelund, Solberg, Grydeland, Anderssen & Steene-Johannessen, 2016). Pilotens formål var å teste ut, forbedre og

justere modellene før oppstart av hovedprosjektet, og det er hovedprosjektet denne masteroppgaven er avgrenset til.

Intervensjonsmodellene i prosjektet var fundamentalt forskjellige (Kolle et al., 2017). Modell 1 (Aktiv læring) var basert på intervensjoner fra studier gjort på barneskolen, mens Modell 2 (Don't worry – Be happy) var i større grad radikal og representerte en sosial intervensjon. Modellene hadde allikevel til felles at det var satt av tid til én time ekstra kroppsøving i uka. I tillegg skulle skolene omdisponere ca. en time til fysisk aktivitet utenom dette. I denne oppgaven er det Modell 1 (Aktiv læring) som er utgangspunktet for datamaterialet.

I hovedprosjektet besto Modell 1 av tre ulike komponenter; kroppsøving, fysisk aktiv læring (FAL) og fysisk aktivitet (FYSAK). *Kroppsøving* besto av en time ekstra kroppsøving i uka, hvor all aktivitet ble ledet av kroppsøvingslærere i tråd med gjeldende læreplan (Kolle et al., 2017). *Fysisk aktiv læring (FAL)* innebar 30 minutter fysisk aktivitet i uka knyttet opp til andre fag, som for eksempel matematikk eller norsk. *Fysisk aktivitet (FYSAK)* besto av 30 minutter timeplanfestet tid til fysisk aktivitet i uka, som ikke var koblet mot fag. Intervensjonsmodellen skulle inneholde elementer som sikret at aktivitetene var av moderat til høy fysisk aktivitet, for å bedre elevenes fysiske form (Kolle et al., 2017). Det ble også lagt vekt på at de som skulle lede aktivitetene hadde kunnskap og kompetanse om fysisk aktivitet og modellen. I tillegg skulle det være bruk av aktiviteter og organisering i grupper for å best mulig kunne ivareta sosiale relasjoner. Elevene ble testet både før og etter intervensjonen på utvalgte variabler knyttet til fysisk og psykisk helse, læring og læringsmiljø (Kolle et al., 2017).

### **1.3 Problemstilling og formål**

Som nevnt innledningsvis er argumentet om å «nå alle» avgjørende for å intervensjonere med fysisk aktivitet i skolen. Når det snakkes om å «nå alle» er det sannsynlig å tro at det først og fremst refereres til barn og ungdom som ikke er spesielt glad i å være i fysisk aktivitet, og som er relativt inaktive på fritiden. Dette er elever som kan ha negative erfaringer med bevegelseskontekster i skolen, som for eksempel fysisk aktivitet og kroppsøving. Fordi argumentet lener seg på forskning som har benyttet

gjennomsnittsmålinger, representerer disse elevene den viktigste målgruppen for fysisk aktivitet i skolen. Med et kritisk og relasjonelt blikk søker jeg derfor å belyse hvordan ungdom som i utgangspunktet betegner seg selv som relativt inaktive, erfarte modell 1 i ScIM. Jeg tar for meg hva tiltak som ScIM gjør med disse ungdommene som mennesker i utvikling. Problemstillingen er derfor:

*«Hvordan erfarer den viktigste målgruppen for fysisk aktivitet i skolen å delta i fysisk aktivitet i skolen?»*

Problemstillingen er samfunnsmessig begrunnet ved barn og unges økende grad av stillesitting i hverdagen. Dette har negative effekter både samfunnsøkonomisk, for folkehelsen og for den enkeltes opplevelse av livsmestring. På tross av dette, er det lite av forskningen som aktivitetstiltakene i skolen baserer seg på, som faktisk kan bevise positive effekter av fysisk aktivitet på andre utkommevariabler enn den fysiske formen. Med utgangspunkt i ungdom og ungdomsutvikling vil det derfor være interessant å undersøke hvorvidt ScIM har ført til endringer i relasjonen mellom den enkelte unge, og det å være i fysisk aktivitet. Både i og eventuelt utenom skolen. Disse endringene kan i tillegg bidra til å belyse på hvilken måte ScIM har «nådd alle» ungdommene med mer fysisk aktivitet i skolen. Slik informasjon er viktig, fordi ungdom som eventuelt ikke «nås» av mer fysisk aktivitet i skolen, kan vegre seg fra å delta i fysisk aktivitet senere i livet.

Problemstillingen er faglig begrunnet ved at det som tidligere nevnt, er svært lite forskning på ungdommers opplevelse av og erfaring med aktivitetstiltak i skolen. I tillegg er de gjennomførte studiene i stor grad basert på gjennomsnittlige effektmål. Min oppgave kan derfor bidra til å gi flere en forståelse av hvordan ungdom, spesielt de som i utgangspunktet ikke har et godt forhold til aktivitetskontekster, erfarer og tenker om obligatorisk fysisk aktivitet i skolen.

### **Begrepsavklaring**

Begrepene *erfaring* og *fysisk aktivitet* brukes hyppig i oppgaven. Dette er begreper som forstås på ulike måter innenfor ulike kontekster. Det er derfor viktig å forklare hvordan begrepene forstås i denne oppgaven, og hvorfor nettopp disse begrepene er valgt i problemstillingen.

Begrepet *erfaring* har jeg valgt å bruke i problemstillingen på bakgrunn av oppgavens teoretiske rammeverk, *Relational Developmental Systems (RDS)*. I denne teorien deles mennesket og dets omgivelser inn i dynamiske og relasjonelle systemer (Lerner, 2018). Erfaring forstås som levde erfaringer med bevegelsesaktiviteter, og slike erfaringer er et sluttprodukt av samspill mellom systemer, som for eksempel det biologiske, mentale, sosiale og kulturelle (Säfvenbom, Buch & Aandstad, 2016). Erfaringsbegrepet knyttes derfor til hvordan ungdommene oppfører seg, erfarer og lever i verden som aktive agenter med unike kropper. Overton (2013) hevder i den sammenheng at kroppen integrert forstås som både en form (fysisk), som levde erfaring (psykisk) og som en enhet i aktivt engasjement med verden (sosiokulturelt). Disse integrerte erfaringene vil sannsynligvis gjøre noe med, eller påvirke de unges atferd.

Begrepet *fysisk aktivitet* er brukt i denne oppgavens problemstilling fordi det er dette begrepet som er mest anvendt, både i stortingsmeldinger og i samfunnet generelt. Det er også det ScIM prosjektet handler om. På grunn av dette vil fysisk aktivitet også være et velkjent og anvendt begrep blant de jeg skal intervju, og ungdommene vil sannsynligvis ha ulike tanker, relasjoner og assosiasjoner til begrepet. Denne oppgaven vil derfor ikke ha en bestemt forståelse av ordet fysisk aktivitet, men heller forsøke å vise hvordan ungdommene forstår begrepet.

#### **1.4 Oppgavens videre struktur**

Oppgaven består av seks kapitler. Neste kapittel innebærer en kontekstualisering av oppgaven. Der vil jeg redegjøre for ulike perspektiver på ungdom samt ulike perspektiver på fysisk aktivitet, og tidligere forskning innenfor disse. Dette er for å tydeliggjøre oppgavens kontekst og formål. Kapittel tre fremstiller oppgavens teoretiske rammeverk (RDS). Videre presenteres metodekapittelet, som handler om oppgavens helhetlige gjennomføring, min rolle som forsker og studiens kvalitet. I kapittel fem presenteres oppgavens funn og tolkninger. Disse drøftes opp mot det teoretiske rammeverket, tidligere forskning og annen relevant litteratur. Oppgavens sjette og siste kapittel gir en oppsummering av studiens hovedfunn, refleksjoner omkring forskningsprosessen og tanker om veien videre på forskningsfeltet.

## **2. Kontekstualisering**

Denne oppgaven handler om det å vokse opp og om å utvikle seg, og om ungdomstiden spesielt. Den tar for seg begrepet fysisk aktivitet, og den betydningen begrepet fysisk aktivitet får i ungdommers liv og oppvekst. I tillegg handler den om kroppslige bevegelser som er handlingen knyttet til begrepet fysisk aktivitet. Hvordan man forstår disse momentene avgjøres av hvilket perspektiv man bruker. Det vil derfor være naturlig å presentere kunnskap om ungdom og kunnskap om fysisk aktivitet, i lys av tre ulike perspektiver. Gjennomgående i kapittelet vil jeg argumentere for et utviklingsvitenskapelig perspektiv, som utgjør denne oppgavens teoretiske rammeverk.

### **2.1 Kunnskap om ungdom**

Det finnes mange ulike perspektiver på ungdom og ungdomstiden, og menneskelig utvikling innenfor disse har lenge vært et debattert tema. Flere forskere forklarer debattens eksistens med at utvikling ikke er et rent empirisk fenomen. Ulike forskere vil derfor ha ulikt syn på om utvikling har funnet sted, selv om de ser på samme datasett (Lerner, Lerner, von Eye, Bowers & Lewin-Bizan, 2011). Denne oppgaven gir ikke rom for en fullstendig redegjørelse av de ulike perspektivene. Jeg skal allikevel redegjøre kort for hvordan biologiske, sosiologiske og utviklingsvitenskapelige forskere forholder seg til ungdomstiden.

#### **2.1.1 Et biologisk perspektiv på ungdom**

Et biologisk perspektiv på ungdom og utvikling er det tradisjonelle synet fra langt tilbake i tid. På tross av at det biologiske perspektivet kan dras helt tilbake til antikken, var det på starten av 1900-tallet at naturvitenskapene ble idealet for all seriøs vitenskap (Bunkholt, 2000). Utvikling ble på denne tiden undersøkt gjennom svært kontrollerte eksperimenter i laboratorier, og alt måtte være direkte målbart og helst kunne tallfestes. Det var derfor uaktuelt for mange å forske på lite målbare størrelser som «tanker» og «indre liv», slik en gjør i dag. Urie Bronfenbrenner (1979) omtaler laboratoriestudiene for «the science of behaviour of children in strange situations with strange adults» (Bunkholt, 2000, s. 19). Likevel har mange av dagens kunnskaper om menneskelig utvikling blitt oppdaget gjennom slike studier. Et

biologisk perspektiv på ungdom og utvikling tar med andre ord for seg biologiske endringer i ungdomstiden. Med et slikt perspektiv forsøker man å finne ut så mye som mulig av ungdommers atferd og mentale prosesser, ved hjelp av rent biologiske funksjoner i kroppen.

### **2.1.2 Et sosiologisk perspektiv på ungdom**

Det sosiologiske perspektivet på ungdom har vært mest opptatt av å definere ungdomstiden som et fenomen i det samfunnet de unge lever i. Ungdommer dannes som individer samtidig som de blir en del av et samfunn, av språk og kultur (Frønes, 2011). Dette perspektivet baserer seg på et livsløpsperspektiv, der ungdomstiden er en av flere livsfaser hvor endringer i atferd, egenskaper og kontekster i et livsavsnitt betraktes i lys av fortid og som premisser for utvikling senere i livsløpet (Frønes, 2011). Det sosiologiske perspektivet på ungdom og ungdomstiden ønsker derfor å undersøke hvordan ungdom som fenomen har forandret seg fra én periode til en annen. For eksempel fra industrisamfunnet til kunnskapssamfunnet (Frønes, 2011).

Hyggen og Stefansen (2016) oppsummerer sentrale kjennetegn ved ungdom og ungdomstiden i dagens kunnskapssamfunn, og sammenligner med det tidligere industrisamfunnet. De påpeker at ungdomstiden kan være en sårbar fase i livet hvor mye står på spill, blant annet fordi de unge har fått en mer institusjonalisert hverdag. Gode karakterer i skolen er avgjørende for videre muligheter i utdanningssystem og arbeidsliv, og deres muligheter til å få gode karakterer avhenger blant annet av forbindelser til nærmiljø, boforhold og idrettsprestasjoner (Hyggen & Stefansen, 2016). De unge har i tillegg et nærmere forhold til foreldre sine enn tidligere (Frønes, 2011). Dette kommer sannsynligvis av at foreldrene er der som støttespillere og tilretteleggere for barnas utvikling blant alle utdanningskravene. De unge er også mer avhengige av foreldrenes ressurser og økonomiske kapital – både i forbindelse med kunnskapsutvikling og organiserte aktiviteter på fritiden (Frønes, 2011). Aalmen (2014) hevder at ungdom har endret seg atferdsmessig og at stadig flere oppfører seg «skikkelig», samtidig som det rapporteres om psykiske lidelser og ensomhet. Likevel er de fysiske helseplagene blant ungdom relativt stabile. Enkelte sosiologer stiller derfor spørsmål om det heller foreligger endringer i de unges subjektive oppfatning av helse (Aalmen, 2014).

Ungdom har fått en mer institusjonalisert hverdag og mer overbeskyttende foreldre. De er også både deltakere og pådrivere i en digital revolusjon, hvor en enkelt kan sammenligne seg med andre. Glaser & Bølstad (2008) hevder at alt dette kan være bidragsyttere til mindre selvstendige unge. Politisk og forskningsmessig oppmerksomhet rundt ungdom, kommer derfor blant annet av et ønske om at de unge skal leve gode hverdagsliv (Hyggen & Stefansen, 2016).

### **2.1.3 Et utviklingsvitenskapelig perspektiv på ungdom**

Et utviklingsvitenskapelig perspektiv på ungdom er forskjellig fra både det biologiske og sosiologiske perspektivet. Nyere utviklingsvitenskapelig forskning forsøker imidlertid å forstå ungdomstiden gjennom et integrert biologisk, sosialt og kulturelt perspektiv (Säfvenbom, 2018). Forståelsen av at utvikling foregår på langs av livsløpet er imidlertid like sentralt i utviklingsvitenskapelige perspektiver, som i det sosiologiske perspektivet på ungdom og ungdomstiden.

Utviklingsvitenskapelige perspektiver på ungdom er relativt nye, og kommer av endringer i synet og forskning på ungdom. Som nevnt over, regjerte det biologiske perspektivet på starten av 1900-tallet. Denne forskningen var preget av et ovenfra-og-ned perspektiv, der ungdomstiden ble assosiert med en krisetilstand i sterk påvirkning av de biologiske forandringene puberteten medfører (Lerner & Steinberg, 2009). På denne tiden ble ungdom ansett som opposisjonelle og følelsesmessig ustabile (Susman & Dorn, 2009). Senere på 1900-tallet presenterte Erik Erikson (1992) sine forklaringer på utvikling gjennom hele livsløpet, og Urie Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell (Lerner, 2018). Dette bidro til et helhetssyn på barn og ungdoms oppvekstforhold. Det sosiale nettverkets betydning for utvikling fikk stor plass, og individuelle, familie- og samfunnsmessige forhold ble sett i sammenheng. I tillegg ble individets oppvekstmiljø, betraktet som et sett av mindre delsystemer som var avhengig av hverandre. Det var dette som dannet grunnlaget for senere utvikling av systemrelasjonelle utviklingsteorier (Lerner & Steinberg, 2009). Endringene i synet på ungdom har ført til at de i dag blir presentert fra et mer balansert og positivt perspektiv. I dette perspektivet anses de som kompetente til å interagere sømløst med familie, venner og andre i deres brede økologi.



Utviklingsvitenskapelige perspektiver på ungdom retter fokus mot det helhetlige mennesket, plastisitet, diversitet og person  $\leftrightarrow$  kontekst relasjoner (Lerner & Steinberg, 2009). På grunn av livsløpsperspektivet, blir ungdomstiden ansett som den ideelle livsperioden for å studere grunnlaget for positiv utvikling. Lerner og Steinberg (2009) påpeker i likhet med Hyggen og Stefansen (2016), at interessen for ungdommers utvikling derfor har økt. Dette har resultert i evidensbasert praksis og politiske beslutninger som har til hensikt å forstå grunnlaget for, og fremme en positiv og sunn utvikling blant alle ungdommer (Hyggen & Stefansen, 2016).

## **2.2 Kunnskap om fysisk aktivitet**

På lik linje med ungdom og ungdomstiden, finnes det mange ulike perspektiver på fysisk aktivitet. Også her er valg av perspektiv avgjørende for hvilken kunnskap man kommer frem til. Denne oppgaven gir ikke rom for en fullstendig redegjørelse av disse perspektivene heller. Det er likevel nødvendig å kort redegjøre for hvordan epidemiologiske, fenomenologiske og utviklingsvitenskapelige forskere forholder seg til kunnskap om fysisk aktivitet, og hvilken kunnskap som allerede finnes innenfor disse perspektivene. Det epidemiologiske perspektivet på fysisk aktivitet er forankret i et naturvitenskapelig/biologisk fagfelt. Her er forskere opptatt av sykdomsutbredelse i befolkningen, og det å kunne *forklare* årsaker til sykdom og død (Mikkelsen, 2009). Det fenomenologiske perspektivet på fysisk aktivitet er forankret i et sosiologisk fagfelt, der man forsøker å *forstå* komplekse fenomeners erfaringer og handlinger (Grimen & Ingstad, 2015). Et utviklingsvitenskapelig eller systemrelasjonelt perspektiv er derimot forankret i flere fagfelt og har et helhetlig og integrert syn på menneskelig utvikling (Lerner, 2018), men er foreløpig lite anvendt i forskning på fysisk aktivitet.

### **2.2.1 Epidemiologisk perspektiv på fysisk aktivitet**

Et epidemiologisk perspektiv på fysisk aktivitet er svært utbredt. Det omtales gjerne som det ordinære folkehelseperspektivet, og er som tidligere nevnt grunnlaget for innføringen av fysisk aktivitet i skolen. Epidemiologiene studerer sammenhenger mellom målt atferd og helse, og på denne måten får de kunnskap om hva som skal til for å hindre sykdom og overvekt (Loland, 2017). Et slikt perspektiv objektiviserer

kroppen og er derfor forankret i en dualistisk forståelse av kropp. I en slik forståelse er kropp noe du har og som du kan gjøre noe med, uten at det angår noe særlig mer enn de biomedisinske parameterne (vekt, blodtrykk, VO2max osv.) som det er ønskelig å påvirke.

Det er filosofen René Descartes (1596-1650) som introduserte den dualistiske forståelsen av kropp og sjel (Loland, 2017). Hans forståelse gikk ut på at menneskene skilte seg fra alt annet levende ved at de kunne tenke – derav uttrykket «jeg tenker, derfor er jeg». Det var denne forståelsen som åpnet opp for dualismetenkningen. Der kunne menneskene tenke seg frem til sann kunnskap, mens kroppen bare ble forstått som en fysisk størrelse (Moen & Rugseth, 2018). Descartes tydeliggjør dette skillet med en substansinndeling; *res extensa* som utstrekningens substans, og *res cogito* som tenkningens substans (Robinson, 2003). *Res extensa* er kroppens verden og kjennetegnes ved utstrekning og romlighet. Kroppen objektiveres, omtales som en maskin og plasseres inn i et mekanisk koordinatsystem. Her kan kroppen observeres på lik linje med kvantifiserbare mål som størrelse, form, subjekt og bevegelse. *Res cogito* er motsetningen til kroppens verden og det er her tanker og ideer oppstår. Denne delen av verden preges av kreativitet, rasjonalitet og refleksjon (Robinson, 2003). En dualistisk tankegang hva angår kroppen, betyr i praksis at dersom en person eksempelvis tenker at kroppen er for tung, så kan den slankes med ulike metoder uten at det er behov for å stille spørsmål ved disse metodene. Denne tankegangen som hviler på en forståelse av kroppen-som-maskin, gjennomsyrrer både dagligtale, diagnostisering og forskning den dag i dag (Loland, 2017).

Den epidemiologiske forskningen som finnes på fysisk aktivitet har i all hovedsak benyttet kvantitative metoder. Slike metoder brukes gjerne for å teste hypoteser med utgangspunkt i tall og målbare faktorer, og på denne måten kunne forklare effekter og årsakssammenhenger (Kleven, Hjardemaal & Tveit, 2011). Som for eksempel effekten av fysisk aktivitet på ulike helsevariabler.

Effekten av fysisk aktivitet på ulike somatiske helsevariabler er godt dokumentert, og sammenhengen mellom fysisk aktivitet og fysisk helse ble tidlig avklart gjennom epidemiologisk forskning. To internasjonale oversiktsartikler er eksempler på dette, henholdsvis fra Australia og Canada. Bauman (2004) inkluderte over 50 artikler fra

perioden 2000-2003. Alle disse hadde undersøkt effekten av fysisk aktivitet på fysisk helse, samt reduksjon av risiko for sykdom hos mennesker i alderen 18-65 år. Poitras et al. (2016) inkluderte 162 studier som også undersøkte effekten av fysisk aktivitet på fysisk helse, da henholdsvis på barn og unge i alder 5-17 år. Begge oversiktsartiklene konkluderte med at fysisk aktivitet er positivt assosiert med fysiske og kognitive utkommevariabler (Bauman, 2004; Poitras et al., 2016).

Effekten av fysisk aktivitet på psykisk helse er imidlertid mindre entydig, men det er likevel mye forskning som tyder på at fysisk aktivitet har positive effekter også her. Forskere fra Tyskland utarbeidet en oversiktsartikkel bestående av epidemiologiske studier, som har undersøkt effekten av fysisk aktivitet og trening på ulike psykiske lidelser (Zschucke, Gaudlitz & Ströhle, 2013). Studiene viser positive effekter av fysisk aktivitet som tilleggsbehandling mot psykiske lidelser som depresjon, angst, spiseforstyrrelser og stoffmisbruk. Zschucke et al. (2013) påpeker likevel at evidensen er begrenset. Enkelte studier i oversikten tyder også på at sosial støtte er like avgjørende for positive effekter av fysisk aktivitet på psykisk helse som biologiske faktorer (Harvey, Hotopf, Overland & Mykletun, 2010). Forskerne problematiserer derfor metodebruken i flere av studiene, og understreker at det er et behov for tilstrekkelige og troverdige kontrollintervensjoner (Zschucke et al., 2013).

I tillegg til epidemiologiske studier som har undersøkt effekten av fysisk aktivitet på fysisk- og psykisk helse, er det også mange som har undersøkt effekten av fysisk aktivitet på fysisk helse i skolen (Janssen & LeBlanc, 2010; Resaland, 2010). Disse studiene konkluderer med at fysisk aktivitet i skolen er positivt assosiert med flere fysiske helsefordeler. Spesielt for barn som er overvektige eller i dårlig form. På tross av dette er flertallet av studiene gjort på barneskolen, og ikke på ungdomsskolen. En internasjonal oversiktsartikkel fra Australia inkluderte imidlertid tolv studier gjort på barn og unge over ti år (Borde, Smith, Sutherland, Nathan & Lubans, 2017). Studiene viste ingen signifikante effekter av fysisk aktivitet på fysisk helse. Forskerne konkluderte derfor med at det trengs mer forskning av høyere kvalitet på fysisk aktivitet blant ungdom (Borde et al., 2017).

Epidemiologier har også forsøkt å undersøke effekten av fysisk aktivitet i skolen på andre utkommevariabler enn fysisk form. Oversiktsartikkelen til Liu, Wu & Ming

(2015) inkluderer 38 studier som har undersøkt effekten av fysisk aktivitet på barn og unges (3-20 år) selvtillit og selvbilde. Resultatene indikerer at intervensjoner med fysisk aktivitet alene er positivt assosiert med disse utkommevariablene, spesielt med skolebaserte intervensjoner (Liu et al., 2015).

Kvantitative studier gjennomført av ikke-epidemiologiske forskere har imidlertid vanskeligheter med å finne sammenheng mellom fysisk aktivitet i skolen og psykisk helse, læringsutbytte og læringsmiljø. Lillejord et al. (2016) konkluderer med at det kun er mulig å finne direkte sammenheng mellom fysisk aktivitet og fysisk form, når det benyttes målbare (kvantitative) metoder. I den sammenheng korrigerer Singh et al. (2018) den utbredte myten om sammenhengen mellom fysisk aktivitet og skoleprestasjoner. Ingen av studiene i deres oversiktsartikkel viste signifikant effekt av aktivitetsintervensjoner på kognitiv eller generell akademisk ytelse hos barn og unge, bortsett fra matematikk. De hevder derfor at det er grunn til kritisk å evaluere innføring av aktivitetstiltak basert på assosiasjoner mellom fysisk form og andre utkommevariabler (Singh et al., 2018).

Flere forskere forholder seg kritiske til epidemiologisk forskning, fordi det er få utkommevariabler som kan måles utenom fysisk form (Borgen & Engelsrud, 2015). Studier som baserer seg på målbare faktorer og gjennomsnittresultater kan være problematiske i forhold til helse, særlig i en skolekontekst som først og fremst er sosial. Lyngstad (2017) understreker at det sosiale samspillet som foregår med andre er en del av en helhet som påvirker mer enn biologiske og målbare faktorer hos den enkelte. Dette kom frem i HEIA-prosjektet gjennomført av forskere ved UiO og NIH (Bjelland, Bergh, Grydeland & Lien, 2013). Der ble barna spurt om deres opplevelser med fysisk aktivitet i skolen. Flere rapporterte en negativ effekt på mestringsfølelse i spørreskjemaene, og de overvektige barna opplevde i tillegg mindre glede knyttet til fysisk aktivitet etter intervensjonen. Bjelland et al. (2013) påpeker derfor at det er fare for at overvektige/inaktive barn og unge responderer annerledes på aktivitetstiltak enn andre. Om de faktisk gjør dette samt hvilke opplevelser og erfaringer de har med fysisk aktivitet i skolen, kan en kun forstå gjennom andre perspektiver på fysisk aktivitet.

### 2.2.2 Fenomenologisk perspektiv på fysisk aktivitet

Fenomenologien kan defineres som «vesensvitenskap», i motsetning til årsaksforklarende «faktavitenskap» beskrevet ovenfor (Duesund, 2007). Et fenomenologisk perspektiv på fysisk aktivitet handler om å forstå individers subjektive opplevelse av virkeligheten, og det er gjennom bevegelse man opplever seg selv og omgivelsene. Fenomenologene problematiserer dose-respons forholdet i epidemiologien fordi kroppen på ingen måte kan reduseres til et fysisk objekt. «Vi både er og har en kropp. I tillegg virker vi som kropp på hverandre, og preges av det samfunnet vi lever i, ja kroppen kan til og med uttrykke mer enn ord, som det ofte blir sagt» (Engelsrud, 2006, s. 9).

Det er kroppsfilosofen Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) som introduserte forståelsen av kroppen som flerdimensjonal (Engelsrud, 2006). Han tok et oppgjør med dualismen og hevdet at det er som kropp vi finnes i verden; vår eksistens virkeliggjøres gjennom våre levende kropp, og som kroppslig tilstede i verden er vi alle unike subjekter. I den sammenheng påpeker Engelsrud (2006) at kroppen er tvetydig; den er både synlig og seende, berørt og berørende – begge deler i tråd med vårt unike og subjektive blikk, formet av våre erfaringer og omgivelser. Kroppen forstås som vår samtidige forgrunn og bakgrunn (Moen & Rugseth, 2018). Kroppen kan på den ene siden være selvsagt og tatt-for-gitt, og noe vi ikke tenker noe særlig over. På den annen side kan vi umiddelbart være kroppen bevisst, ved for eksempel smerte eller som nybegynner i ulike bevegelsesaktiviteter. Disse eksemplene viser til vår kroppslige sammenheng med omgivelsene, noe Moen og Rugseth (2018) hevder er viktig for å forstå kroppens betydning for vår identitet. Vår identitet og hvilke erfaringer vi har som kropp i verden, vil alltid formes av de omgivelsene vi er omgitt av. Vi kan derfor ikke se oss selv som kun et resultat av egne, gjennomtenkte og viljestyrte valg (Moen & Rugseth, 2018).

Fenomenologer forstår mennesket som en organisk enhet. Mennesket vil derfor vanskelig kunne deles inn i målbare deler, som for eksempel det biologiske (Moen & Rugseth, 2018). Fenomenologisk forskning på fysisk aktivitet vil derfor i all hovedsak være kvalitativ. Slike metoder benyttes for å få større innsikt i hvordan mennesker erfarer og fortolker sin egen tilværelse, og egner seg godt for å få en større forståelse for ulike handlinger eller fenomener (Grimen & Ingstad, 2015). Denne type forskning

er opptatt av erfaring, som for eksempel hvordan enkelte erfarer å være i fysisk aktivitet.

Det finnes mange fenomenologiske studier som har undersøkt hvordan mennesker erfarer å være i fysisk aktivitet. Rugseth og Standal (2015) har forsøkt å identifisere måter hvor mennesker med negativt assosierte kropper, stadig kan få gode opplevelser med aktivitet. Dette gjorde de ved å intervjuer en ung, overvektig mann om sine kroppslige erfaringer med kampsport. Gjennom intervjuet kom det frem at økt fokus på kropp og overvekt var begynnelsen på en ond sirkel. Dette førte til at vedkommende spiste mer i stedet for å være fysisk aktiv. Videre forklarte intervjupersonen at han følte seg ukomfortabel og i dårlig form ved siden av alle de andre på trening. Det som gjorde at deltakeren likevel fikk gode opplevelser med kampsport var sosial støtte fra treneren, som så hans problemer, som ga han selvtillit og som trodde på hans evner til å øke egen kompetanse (Rugseth & Standal, 2015).

Doktorgradsavhandlingen til Ingulfsvann (2018) er et annet eksempel på fenomenologisk forskning på fysisk aktivitet. Denne studien undersøkte hvordan 10-åringer opplevde bevegelse i skolehverdagen og hvordan fysisk aktivitet foregikk i skolen, sett med barnas perspektiv. Det interessante ved denne studien var nyansene som kom frem. Barna ga uttrykk for at innlæring av nye aktiviteter kan føre til utestengelse og mobbing på lik linje som at det kan være gøy. Videre kom det frem at barnas iver for bevegelse forandret seg fra dag til dag, og med de ulike utfordringene som oppsto i det sosiale samspillet (Ingulfsvann, 2018).

Kunnskapen som kommer frem i studiene ovenfor, bidrar til at flere fenomenologiske forskere stiller spørsmål omkring bruken av et medisinsk grunnlag for å forstå individuelt engasjement i fysisk aktivitet. Rugseth og Standal (2015) påpeker at tiltak mot inaktivitet og overvekt ofte fokuserer på å dekke deltakernes daglige dose av fysisk aktivitet, som gjør at mange velger å droppe ut av tiltakene. Slike tiltak er obligatoriske i skolen og man kan derfor ikke velge å droppe ut, noe Ingulfsvann (2018) påpeker kan føre elevene i mange forskjellige retninger. I den sammenheng hevder Rugseth og Standal (2015) at aktivitetstiltak kan forbedres ved å se forbi kaloriforbrenning og heller på hvordan deltakerne opplever og skaper mening omkring aktiviteten. All aktivitet har en form for mening, og i hvilken grad en velger

å være aktiv bestemmes av den erfarte meningen. Engelsrud (2006) hevder også at positive bevegelseserfaringer lettere kan oppnås dersom aktiviteten er et mål i seg selv, fremfor et middel for å unngå for eksempel overvekt og sykdom. Videre skriver hun: «Ved å forstå kroppen som bevegelig, foranderlig og i kontinuerlig tilblivelse blir bevegelse noe som tilhører den levende og levde kroppen, og ikke noe som må tilføres, som bensin på bilen» (Engelsrud, 2006, s. 119).

Fenomenologisk og epidemiologisk forskning kan med andre ord bidra til kunnskap på hver sin måte. Fenomenologien kan bidra til økt forståelse av barn og unges levde bevegelseserfaringer med fysisk aktivitet i skolen. Epidemiologien kan på sin side bidra med å forklare hvorfor og hvor mye barn og unge bør bevege seg for å unngå sykdom. Flere forskere hevder at begge perspektivene er nødvendige for å forstå mennesker i bevegelse, men at ingen av fagfeltene alene kan forklare kompleksiteten i menneskelig utvikling gjennom fysisk aktivitet på en tilfredsstillende måte (Agans, Säfvenbom, Davis, Bowers & Lerner, 2013; Lerner, 2018). Et systemrelasjonelt perspektiv på fysisk aktivitet inkluderer imidlertid kunnskap fra flere fagfelt, og kan derfor bidra med en mer helhetlig forståelse av barn og unges utvikling i forbindelse med fysisk aktivitet.

### **2.2.3 Utviklingsvitenskapelig perspektiv på fysisk aktivitet**

Et utviklingsvitenskapelig perspektiv på fysisk aktivitet tar utgangspunkt i at fysisk aktivitet er en kompleks og flerdimensjonal atferd bestemt av biologiske, men også psykologiske, sosiokulturelle og miljømessige faktorer (Sterdt, Liersch & Walter, 2014). Perspektivet handler om å studere atferd og utvikling, og hvordan atferd skaper utvikling og læring – og hvordan denne igjen genererer ny atferd og utvikling (Lerner, 2018). Innenfor et utviklingsvitenskapelig perspektiv eksisterer det av den grunn flere ulike læringsteorier. Behavioristiske-, kognitive-, konstruktivistiske- og sosiokulturelle læringsteorier er eksempler på dette. Teorien som utgjør denne oppgavens teoretiske rammeverk (RDS) forsøker å integrere alle de nevnte læringsteoriene inn i én teori.

Til forskjell fra fenomenologien er nyere utviklingsvitenskapelig perspektiver som RDS forankret i naturvitenskapen, og ikke i sosiologien. Likevel forkaster RDS

dualistiske forestillinger. Teorien erkjenner at mennesket er et fullstendig sosialt vesen som er født inn i en viss tid og kultur, og som derfor er både 100% biologisk og 100% mentalt (Säfvenbom, 2018). RDS søker til forskjell fra fenomenologien å forstå atferd og utvikling gjennom å betrakte alle deler av mennesket (alder, kjønn, emosjoner, tenkning, fysiologi osv.), og alle deler av individets omgivelser (kultur, historie, familie, venner, skole osv.) som dynamiske og relasjonelle systemer (Lerner, Agans, DeSouza & Hershberg, 2014). RDS er med andre ord i konflikt med fenomenologien på den måten at RDS holder på ideen om at mennesket, av vitenskapelige årsaker bør betraktes som sammensatt av systemer, som for eksempel det biologiske og det mentale.

Denne oppgaven søker å forstå hvordan ungdom erfarer fysisk aktivitet i skolen, og hvordan dette eventuelt påvirker deres atferd, læring og utvikling. Det foreligger derfor et behov for et perspektiv som ikke er enten-eller, men både-og. Et systemrelasjonelt perspektiv på fysisk aktivitet vil være relevant i den sammenheng. Perspektivet har et helhetlig og integrert syn på menneskelig utvikling som tar utgangspunkt i flere fagfelt, samt både kvalitativ og kvantitativ forskning (Lerner, 2018). I tillegg vil ScIM representere en endring i et av ungdommenes sosiale system. Denne endringen oppstår i en kontekst som foregår samtidig som andre kontekster, som for eksempel kroppsøvingundervisningen. Et systemrelasjonelt perspektiv kan derfor argumenteres som hensiktsmessig når ungdom påføres endringer i etablerte person-kontekstreelasjoner.

Ved å benytte meg av et slikt perspektiv har jeg forsøkt å finne ut hvordan denne lille delen (ett år) av en utviklingsprosess, har ført til endringer i de ulike relasjonelle systemene i og utenfor ungdommene. Jeg har også forsøkt å finne ut om endringene i de relasjonelle systemene eventuelt kan betraktes som utvikling hos den enkelte unge. For å få økt innsikt i dette, beskrives RDS nærmere nedenfor.



### 3. Teori

I denne oppgaven har jeg som tidligere nevnt valgt å bruke *Relational Developmental Systems Theories (RDS)*. Malterud (2013) påpeker at en og samme virkelighet alltid kan beskrives ut fra ulike perspektiver. Når man velger et teoretisk perspektiv for oppgaven, velger man derfor også hvilken forståelse man skal se oppgavens problemstillinger i lys av. Det teoretiske rammeverket er med andre ord avgjørende for tilnærming til empiri og senere analyser (Malterud, 2013).

#### 3.1 «Relational Developmental Systems Theories» (RDS)

I dette delkapittelet vil jeg først presentere grunnlaget for utviklingen av RDS; relasjonisme som paradigme. Deretter vil jeg gjøre rede for det mest relevante ved oppgavens teoretiske rammeverk, som forhåpentligvis vil gi leseren en større forståelse for mine tolkninger senere i oppgaven.

##### 3.1.1 Relasjonisme - et skifte fra dualistiske forestillinger

Denne studien baseres på et relasjonelt og prosessorientert paradigme. Det betyr i korte trekk at menneskelig utvikling ikke kan anses som lineær, men at den foregår som en konstant og gjensidig prosess gjennom hele livsløpet (Overton, 2013). «The process-relational paradigm results in favor of ideas that emphasize the study and integration of different levels of organization, ranging from biology/physiology to culture and history, as a means to understand life-span human development» (Lerner, 2018, s. 25). Det prosessrelasjonelle paradigmet er et alternativ til Descartes tradisjonelle verdenssyn om en splittet virkelighet, og er grunnlaget for utviklingen av metateorien RDS. Det prosessrelasjonelle paradigme gir en integrert og dynamisk, systemorientert tilnærming til fenomeners eksistens og/eller menneskers tilblivelse (ontologi) i verden (Lerner, 2018). Som nevnt i delkapittel 2.2.3, betyr det at dualistiske forestillinger forkastes. Slike forestillinger vil konkludere med at det for eksempel enten er gener eller miljø som er årsak til utvikling. Lerner (2018) fremhever dette som en av flere uheldige dikotomier (enten-eller) i utviklingsvitenskapen. Han påpeker videre at både gener og miljø er helt nødvendige for en organismes eksistens og for en hver form for handling. I pedagogisk

virksomhet vil det derfor alltid være hensiktsmessig å betrakte naturens- og miljøets bidrag som et konstant gjensidig avhengighetsforhold (Säfvenbom, 2018).

En annen uheldig dikotomi i utviklingsvitenskapen er et kategorisk skille mellom kontinuitet og diskontinuitet (Lerner, 2018). Säfvenbom (2018) påpeker at atferd, holdninger og personlighetstrekk hos barn ofte kan finnes igjen når de blir eldre – som for eksempel et inaktivt barn som fortsetter å være inaktiv som voksen – men at dette imidlertid ikke er en regel. Diskontinuitet vil alltid inntre i større eller mindre grad, og mange unge opplever dette i ungdomsårene i form av vinging mellom identiteter. I lys av et livsløpsperspektiv kan et inaktivt barn like gjerne bli aktivt som voksen, fordi utvikling foregår som en kompleks prosess på tvers og på langs av livsløpet og ikke som stadier i livet (Overton, 2013). Endringer i menneskers utviklingsbaner blir påvirket av utallige faktorer. Det å bruke teorier som bare fokuserer på enkelte variabler eller stadier i utviklingen vil derfor være uheldig. Lerner (2018) hevder at ideen om kontinuitet i utvikling kan begrense læreres og andres syn på hva som er mulig å få til av endring i utvikling.

Et tredje uheldig dikotomi i utviklingsvitenskapen er stabilitet versus ustabilitet, og omhandler intra-individuelle endringer hos den enkelte (Lerner, 2018). Intra-individuelle endringer er endringer innad i en person, som kommer av prosesser mellom individet og dets kontekst (Lerner, 2018). Endringer i den enkelte går ikke alltid lineært i én retning, men heller mer i rykk og napp (Säfvenbom, 2018). Dette kan eksempelvis skyldes en understimulering i ett av elevenes systemer (det sosiale). Understimuleringen kan føre til at ressurser i et annet system (det kognitive), ikke blomstrer før for eksempel deler av det biologiske systemet har fått mer tid på seg (Säfvenbom, 2018). I bevegelseskontekster som fysisk aktivitet i skolen vil derfor samtlige elever være på forskjellige ståsteder i sin utviklingsbane. Deres videre utvikling vil derfor enten fremmes eller hemmes, avhengig av hvor godt elevens ståsted og hovedmålet med undervisningen stemmer overens.

Avvisningen av dikotomiene beskrevet ovenfor skaper store handlingsrom for pedagoger, men også en pedagogisk utfordring (Säfvenbom, 2018). Utfordringen oppstår ettersom den enkelte unge må betraktes som en ressurs i handlingsrommet, fremfor et eventuelt problem som må løses. Det er den enkelte unge som selv er

ansvarlig for å ivareta egen utvikling, og pedagogen kan bare legge til rette for at det skal skje (Säfvenbom, 2018). Dette er utfordrende i for eksempel skolen, fordi det i en klasse er nærmere 30 ulike utviklingsløp som skal gis næring.

### **3.1.2 Utvikling forstått som endring i relasjonelle systemer**

RDS inkluderer ideer fra både biologiske, sosiale, kulturelle, fysiske, og historiske variabler ved mennesket. Teorien forsøker å forstå atferd og utvikling gjennom å betrakte alle deler av mennesket og alle deler av omgivelsene til dette mennesket som dynamiske og relasjonelle systemer (Säfvenbom, 2018). Alle disse systemene i menneskers liv, påvirker hverandre og står i et gjensidig interaksjonsforhold. En endring i ett av systemene kan igjen føre til utvikling (Lerner, 2018). ScIM representerer en slik endring i elevenes sosiale system, som kan føre til endringer i relasjonen mellom den unge og eksempelvis skolen. Dette kan være en positiv relasjonell endring hos enkelte og en negativ relasjonell endring hos andre, som igjen vil kunne påvirke utviklingen, henholdsvis positivt eller negativt.

Det blir imidlertid viktig å understreke at systeminndelingen bør betraktes som en teknikalitet (Säfvenbom, 2018). Å dele mennesker og deres omgivelser inn i systemer er en teknisk løsning for at forskere og pedagoger skal kunne se for seg utviklingsforløpet. På denne måten kan de ha en felles forståelse som gjør at menneskelig utvikling innenfor pedagogiske tiltak kan diskuteres. Det er derfor ikke nødvendig å definere verken et system i seg selv eller grensene mellom dem. Det er likevel ofte nødvendig å studere avgrensede systemer for så å sette kunnskapen om dette inn i totalen.

Utviklingen som kan oppstå på grunn av endringer i systemer hos den enkelte foregår på langs av livsløpet, og reguleres av kvaliteten i relasjoner mellom personer og kontekster på tvers av dette livsløpet. Disse relasjonene uttrykkes som person  $\leftrightarrow$  kontekst relasjoner, og de aller fleste mennesker og ikke minst ungdom er part i uendelige mange slike relasjoner hver eneste dag. Relasjonene eller interaksjonene mellom person og kontekst er gjensidig avhengig av hverandre, og vil alltid foreligge uansett kontekst. Kontekstbegrepet brukes gjerne om menneskets miljøer eller omgivelser – derav uttrykket «utvikling i kontekst» (Säfvenbom, 2018).

Begrepet kan like gjerne anvendes på enkeltkontekster som på en sum av alle miljøer den enkelte er en del av. «Skolen» vil for eksempel kunne omtales som en kontekst i denne sammenheng. I tillegg til at relasjonene mellom person og kontekst er gjensidig avhengig, foreligger det alltid en endringsvillighet i møtet mellom individ og kontekst (elev og skole) (Lerner, 2018). Det betyr at både person og kontekst er plastiske, og kan derfor bidra til endring i relasjonen. Eksempelvis kan eleven bidra til endring ved å tilpasse sin væremåte til skolens eller lærerens forventninger i henhold til fysisk aktivitet i skolen. Motsatt kan læreren eller skolen tilpasse seg elevenes behov (Säfvenbom, 2018).

Som nevnt over kan en endring i et av systemene føre til endring i andre systemer, som igjen kan føre til utvikling. Hvorvidt det oppstår utvikling avgjøres imidlertid av kvaliteten på person $\leftrightarrow$ kontekst relasjonen. Kvaliteten på relasjonen avgjøres igjen ut fra hvilken grad den er gjensidig utbytterik (Lerner, 2018). En relasjon er gjensidig utbytterik dersom begge parter oppfatter relasjonen som viktig for dem og deres utvikling. Jo mer gjensidig utbytterik den er, jo mer påvirker den (Säfvenbom, 2018). Eksempelvis vil relasjonen være gjensidig utbytterik dersom for eksempel fysisk aktivitet i skolen baseres på gjensidige interesser, nysgjerrighet og et felles ønske om å lære og utforske blant lærere og elever. Motsatt kan relasjonen stå i fare for å bryte, dersom lærer og elev ikke oppfatter aktivitetene eller undervisningen som like viktig eller meningsfull for egen utvikling (Säfvenbom, 2018).

Det er disse prosessene eller mekanismene, der person $\leftrightarrow$ kontekst relasjoner endres i antall eller kvalitet, utviklingsvitenskapen forsøker å forstå: «RDS seeks to describe, explain, and optimize intraindividual (within-person) change and interindividual (between-person) differences in intraindividual change across the life span» (Lerner, 2018, s. 334). Det betyr at et utviklingsvitenskapelig perspektiv ikke bare forsøker å forstå endringer i hvert enkelt menneske, og hvorfor disse endringene skiller seg fra endringer i et annet menneske. Det forsøker også å antyde hvordan det er mulig å optimalisere endringsprosesser i hvert enkelt menneske (Säfvenbom, 2018).

### 3.1.3 Diversitet som et sentralt begrep

Fra et systemrelasjonelt perspektiv er målet å tilføre endringer i de unges ulike system som gjør relasjonene gjensidig utbytterike. Dette kalles for optimalisering av person $\leftrightarrow$ kontekst relasjoner. Lerner (2018) påpeker at det er først når relasjonene er optimalisert, eller gjensidig utbytterike, at de unge kan tilegne seg positive bevegelseserfaringer. En slik optimalisering er imidlertid utfordrende, om ikke umulig i en skolekontekst ettersom alle mennesker er ulike.

*Diversity* eller *mangfold*, er et viktig begrep i relasjonelle utviklingsteorier. «The chances are one in 6.27 billion that the same genotype will arise across pairings of individuals. In other words, there are over six billion potential human genotypes» (Lerner, 2018, s. 191). Befolkningen er med andre ord skapt av milliarder av unike genotyper, og hver enkelt av disse genotypene vil bestå av et enda større antall ulike former av sosiale erfaringer i løpet av livet (Lerner, 2018). Individuelle forskjeller og individuelle atferdsmønstre vil kunne føre til at hver enkelt reagerer ulikt på forandringer i de ulike systemene.

På grunn av mangfold legger en prosess-relasjonell tilnærming alltid vekt på at det til syvende og sist er individet selv som er den sentrale, handlende aktøren i sin egen utvikling (Lerner, 2018). I arbeidet med å optimalisere person $\leftrightarrow$ kontekst relasjoner blir det derfor viktig å anerkjenne at det kun er den enkelte ungdom som kan utvikle seg selv, og at alle andre bare kan legge til rette for det (Säfvenbom, 2018). I en slik kompleksitet hvor alle er ulike og har en aktiv rolle i egen utvikling, i samspill med at kontekster forandrer seg over tid, blir det utfordrende å utvikle pedagogiske tiltak som passer for alle. Det finnes ingen «one size fits all», og en kan derfor ikke godta at én undervisningsmodell vil fungere optimalt for alle (Säfvenbom, 2018). I en skoleklasse vil det være nærmere 30 ulike utviklingsbaner som skal optimaliseres i undervisningen. I lys av RDS må det derfor også finnes 30 ulike undervisningskontekster – noe som er tilnærmet umulig å få til av praktiske årsaker.

«I should note, however, that overall genotype uniqueness exists simultaneously with a great deal of genetic commonality across all people» (Lerner, 2018, s. 191). Til tross for et hav av unike genotyper finnes det likevel mange fellestrekk blant enkelte utviklingsbaner. Dette medfører at man ved hjelp av statistiske programmer kan

redusere eller kategorisere alle de unike banene rundt noe som de har til felles (Säfvenbom, 2018). Eksempelvis vil noen utviklingsbaner innad i en skoleklasse sannsynligvis ha noe til felles fordi de er like gamle, de er født inn i samme tid og mange er vokst opp under relativt like forhold. Elevene er født inn i samme tidsperiode og vil sannsynligvis ha noe til felles som er forskjellig fra for eksempel læreren, som kan være født flere tiår tidligere. Dette erstatter ikke det faktum at optimalisering av person $\leftrightarrow$ kontekst relasjoner er utfordrende. Bevissthet om forholdet, gjør det imidlertid lettere for pedagogen å kunne legge til rette for at flere opplever positive bevegelseserfaringer med fysisk aktivitet i skolen. Manglende bevissthet om dette kan føre til at læreren ikke forstår at pedagogiske opplegg som fungerte godt for et par tiår tilbake, ikke lenger fungerer like godt.

#### **3.1.4 «Developmental regulations»**

Endringer i og optimalisering av person $\leftrightarrow$ kontekst relasjoner er grunnlaget for RDS. Hovedfokuset ligger likevel på «reglene» eller prosessene som styrer endringene mellom individer og deres kontekster (Agans et al., 2013). For å skape gjensidig utbytterike person $\leftrightarrow$ kontekst relasjoner som oppleves som meningsfulle for begge parter, blir det som regulerer endringene i relasjonene viktig. Brändtstadter (1999) omtaler disse reglene eller reguleringene som «developmental regulations», og slike reguleringer vil påvirke forholdet mellom den unge og den aktuelle konteksten aktiviteten foregår i.

I forbindelse med fysisk aktivitet i skolen, vil målet om å redusere inaktivitet og faren for sykdom i mer voksen alder være en form for «developmental regulation». Säfvenbom (2018) hevder at det som regulerer person $\leftrightarrow$ kontekst relasjoner i obligatorisk skole, ofte er predefinert og målorientert fremfor dynamisk og prosessorientert. Eksempelvis blir fysiske aktivitetstiltak innført i skolen fra et politisk ståsted, hvor reguleringene som styrer relasjonene tar utgangspunkt i å forebygge overvekt og motvirke inaktivitet. En slik regulering har for eksempel mye til felles med de reguleringene som styrer treningssenterkontekster. Säfvenbom (2018) påpeker at det er viktig å skille mellom nyanser ved det som i dagligtalen omtales som relativt like kontekster innenfor «fysisk aktivitet». Reguleringene som styrer fysisk aktivitet eller kroppsovingsfaget i skolen kan ikke være lik reguleringene som styrer

treningscenterkontekster, av den grunn at det er vidt forskjellige kontekster med forskjellig verdigrunnlag og forskjellige mål (Säfvenbom, 2018).

Brändtstadter (1999) påpeker at reguleringene kan omtales som «adaptive» når de er utbytterike for alle involverte i person←→kontekst relasjonen: «Developmental regulations are adaptive when, and only when, they are beneficial to the maintenance of positive, healthy functioning of the components of a bidirectional relation» (Lerner, 2018, s. 29). Det betyr at adaptive utviklingsreguleringer kun foreligger der hvor både den enkelte unge og den enkelte kontekst evner å tilpasse seg for å underbygge hverandres utvikling (Lerner, Roeser & Phelps, 2008; Säfvenbom, 2018). Dersom målet eller reguleringen er adaptiv og oppfattes som meningsfull for den enkelte, vil den unge lettere kunne tilegne seg positive bevegelseserfaringer – på engelsk kalt *Positive Movement Experiences* (Agans et al., 2013).

### **3.2 «Positive Movement Experiences» (PMEs)**

PMEs, heretter kalt positive bevegelseserfaringer, brukes til å beskrive erfaringer som oppstår når det er samsvar mellom det som regulerer aktivitetskonteksten og de ressursene (interesse, kunnskap, selvoppfattelse osv.) den enkelte unge har for å delta i denne konteksten (Agans et al., 2013). PME er de levde erfaringene en gjør seg som kropp med verden i bevegelse. Tidligere forskning har demonstrert at deltakelse i aktivitet kan få varierte psykologiske effekter hos de unge (eks. Harwood & Knight, 2009; Haugen, Säfvenbom & Ommundsen, 2011), men det er ikke disse utfallene som beskriver den levde erfaringen. Agans et al. (2013) understreker at utfallene ikke er knyttet til konteksten i seg selv. De er i stedet et resultat av hvordan konteksten relasjonelt erfares av den unge i forhold til alle fysiologiske, mentale og atferdsmessige erfaringer den unge måtte ha på et gitt tidspunkt. Eksempelvis kan en elev som alltid blir valgt sist i ballspill, få negative forventninger til ballspill senere i livet. Dette vil igjen påvirke bevegelseserfaringen. Den levde erfaringen med bevegelsesaktiviteter er med andre ord et sluttprodukt av samspill mellom for eksempel biologiske, mentale, sosiale og kulturelle systemer (Säfvenbom et al., 2016).

Alle unge har indre ressurser, og som regel har de også tilgang til ytre ressurser (*internal/external assets*). Dette er faktorer som hjelper hver enkelt av dem til å navigere gjennom barndom og ungdomstid på en mer eller mindre meningsfull måte (Lerner, 2018). Agans et al. (2013) hevder at positive bevegelseserfaringer lettere tilegnes dersom individets egenskaper og kontekstens egenskaper er tilpasset hverandre (gjensidig utbytterike relasjoner). Det betyr at positive bevegelseserfaringer forutsetter et samsvar mellom de unges indre og ytre ressurser (Agans et al., 2013). Uttrykket «*goodness of fit*» forklarer dette optimale forholdet mellom individ og kontekst som en samstemmighet mellom individets interesser, mål, verdier og egenskaper, og de interesser, mål, verdier og egenskaper som konteksten tilbyr (Säfvenbom et al., 2016). Det betyr at mer fysisk aktivitet i skolen kan øke risikoen for at færre opplever positive bevegelseserfaringer, dersom det som regulerer konteksten ikke er tilpasset den unges egenskaper.

Ved å bruke systemrelasjonelle utviklingsteorier, som innebærer å studere positive bevegelseserfaringer, kan en få en mer nyansert forståelse for deltakelse i aktivitet (Agans et al., 2013). I den sammenheng må man forsøke å besvare et stort og komplekst spørsmål for å definere «fysisk aktivitet»:

What fundamental attributes of individuals, of what status attributes in what combination, with what characteristics of a movement context, in what broader contexts, at what points in development, lead to what types of lived experiences of movement and what developmental outcomes? (Agans et al., 2013, s. 274).

Fokuset bør derfor rettes vekk fra et folkehelseperspektiv, og mot positive bevegelseserfaringer som et utviklingsforhold mellom individet og den aktive konteksten. På denne måten kan man forklare hvilken rolle deltakelse i aktivitet har i folks liv (Agans et al., 2013). Det kan også bedre livskvaliteten deres gjennom å fremme bevegelseserfaringer som de kan dra nytte av resten av livet. I denne oppgaven vil et slikt perspektiv også få frem utfordringene med mer fysisk aktivitet i skolen, samtidig som en lettere kan få en mer komplett forståelse av hvordan menneskelig utvikling foregår.



## 4. Metode

I dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for og begrunne studiens metodevalg. Deretter vil jeg presentere utvalget, datainnsamlingsmetoden og analyseprosessen, før jeg avslutningsvis diskuterer etiske refleksjoner knyttet til metoden samt oppgavens helhetlige kvalitet.

Målet med denne oppgaven er å forstå andre menneskers erfaringer. Forskning på menneskelig utvikling er imidlertid en kompleks prosess, og verken det biologiske, psykologiske, sosiologiske eller andre kunnskapsfelt kan alene forklare menneskelig utvikling på en tilfredsstillende måte (Lerner, 2018). I denne oppgaven har jeg som beskrevet i forrige kapittel, valgt et teoretisk perspektiv som har et helhetlig og integrert syn på menneskelig utvikling, og som tar hensyn til at alle mennesker er mangfoldige og foranderlige. Metoden jeg velger må derfor også være mangfolds- og forandringssensitiv. Til dette er kvalitative metoder godt egnet (Lerner, 2018). Slike metoder gir «data om det kvalitative innholdet i personers og grupperes erfaringer, opplevelser, oppfatninger, tanker, begreper, verdier, normer, handlinger og følelser» (Grimen & Ingstad, 2015, s.321). I tillegg hevder Burton, Garrett-Peters og Eaton (2009) at kvalitative intervju er spesielt godt egnet for å forstå ungdommers tanker og atferd når de utvikles fra ungdomsalder til voksenalder. Ved å benytte en meningssøkende tilnærming som dette, kan kontekstuelle faktorer som styrker eller svekker ungdommens utvikling bli identifisert (Burton et al., 2009). I denne oppgaven har jeg derfor brukt kvalitativ metode, nærmere bestemt kvalitative intervju. Før jeg går nærmere inn på dette vil jeg presentere studiens utvalg.

### 4.1 Utvalg

I kvalitativ forskning må man velge ut hvem som skal undersøkes (Grimen & Ingstad, 2015). Utvalget i denne oppgaven ble valgt strategisk, som betyr at utvalget er satt sammen på en slik måte at materialet best mulig kan belyse de valgte problemstillingene (Thagaard, 2013). Denne oppgaven søkte å forstå erfaringer med og tanker omkring fysisk aktivitet i skolen (ScIM) hos den viktigste målgruppen for fysisk aktivitet i skolen. Utvalget måtte derfor passe inn i kategorien «den viktigste målgruppen for fysisk aktivitet i skolen». Det betyr at jeg måtte velge ut ungdom som ikke trivdes med, eller hadde andre hobbyer enn å være i fysisk aktivitet på fritiden.

Ungdommene måtte også ha deltatt i modell 1 i ScIM-prosjektet skoleåret 2017/2018, fordi det var erfaringer med denne intervensjonen jeg var opptatt av.

I tillegg til å velge ut deltakere strategisk var jeg nødt til å velge ut deltakere som var tilgjengelige for meg, noe Thagaard (2013) kaller for et tilgjengelighetsutvalg. I oppstarten av rekrutteringsarbeidet fikk jeg tildelt tre skoler av veilederen min, som var en av lederne for hele prosjektet. Skolene ble tildelt fordi de hadde deltatt i Modell 1 i ScIM, samt at de lå forholdsvis nærme Oslo kommune med tanke på reisevei. Det var i tillegg disse skolene som fremsto som mest interessante for veileder. Deretter valgte jeg tilfeldig ut to av skolene, sendte e-post til dem og avtalte møtetidspunkt med kroppsøvlingslærerne som hadde ansvaret for ScIM på sin skole.

Prosessen med å rekruttere ungdommene ble imidlertid utført forskjellig på de utvalgte skolene. På den ene skolen avtalte vi møtetidspunkt slik at jeg kunne komme når to klasser hadde felles undervisning i ScIM. Etter kroppsøvlingslærerne kort introduserte meg for elevene, fikk jeg muligheten til å ta med ungdommene gruppevis inn i garderoben. Gruppene ble delt inn klassevis og etter kjønn. Dette var for å skape trygghet for ungdommene og forhåpentligvis gjøre det lettere for enkelte å melde interesse for deltakelse. Jeg fortalte ungdommene om formålet med studien og hvilken målgruppe jeg hadde behov for (se informasjonsskriv, vedlegg 1). Deretter spurte jeg elevene om det var noen som selv opplevde at de falt innenfor målgruppa og som i tillegg hadde lyst til å delta. På denne måten forsøkte jeg å unngå stigmatisering av «inaktive ungdommer». Totalt på denne skolen var det fire elever som meldte interesse, som jeg i etterkant hadde individuelle samtaler med. Der fortalte de meg om deres forhold til fysisk aktivitet og i hvilken grad de var aktive på fritiden. På denne måten var det lettere å sikre at ungdommene som meldte interesse faktisk gikk inn under ønsket målgruppe.

I forbindelse med rekruttering av elever på den andre skolen, passet det best for både meg og kroppsøvlingslæreren at jeg kom på besøk når elevene hadde annen undervisning enn ScIM. På denne tiden var elevene spredt rundt i ulike klasserom. Kroppsøvlingslæreren hadde derfor valgt å samle en gruppe på åtte elever for meg, fra fire forskjellige klasser (de etiske implikasjonene rundt dette vil bli reflektert rundt senere i kapitlet). Elevene fortalte meg at de ikke hadde fått beskjed om hvorfor de

skulle møte opp samlet i et klasserom med meg. Jeg klargjorde derfor situasjonen ved å presentere meg selv og informere om prosjektet. Deretter gjorde jeg samme prosess som på den første skolen, ved å la ungdommene melde interesse og selv definere om de falt inn under målgruppen. Syv av ungdommene meldte interesse for prosjektet, men etter de individuelle samtale viste det seg at det kun var fem av dem som passet inn under målgruppen. I den sammenheng påpeker Thagaard (2013) at kvalitative utvalg ikke bør være større enn at en kan få gjennomført omfattende analyser. Basert på masteroppgavens størrelse og omfang valgte jeg derfor ut fire av de fem som best passet inn under målgruppen fra denne skolen. Det blir viktig å påpeke at tildelingen av relevante intervjupersoner fra læreren, gjorde at eventuelle andre interesserte ikke fikk muligheten til å melde deltakelse.

Avslutningsvis i rekrutteringsprosessen fikk alle åtte ungdommene utdelt et informasjonsskriv (vedlegg: 1) og et samtykkeskjema (vedlegg: 2) som de måtte ta med hjem til foreldre/foresatte. På grunn av at ungdommene ønsket å bli intervjuet i skoletiden, avtalte jeg deretter intervjutidspunkt med kroppsøvlingslærerne ved de utvalgte skolene.

Kort oppsummert ble det endelige utvalget i denne oppgaven avgrenset til åtte ungdommer; fem jenter og tre gutter, som gikk i 9.klasse (14-15 år) ved to ulike skoler. Det var flere ungdommer som hadde meldt interesse for studien, og utvalget ble derfor senere vurdert ut fra et «metningspunkt». Thagaard (2013) påpeker at et slikt metningspunkt er nådd dersom det ikke fremkommer noen ny informasjon i intervjuene. På tross av de unges individuelle forskjeller hadde de mange fellestrekk knyttet til erfaringer med fysisk aktivitet i skolen. Etter de åtte planlagte intervjuene var gjennomført, følte jeg derfor at metningspunktet var nådd.

## **4.2 Det kvalitative forskningsintervju**

I denne oppgaven ble det gjennomført åtte kvalitative forskningsintervjuer. Utforming av slike intervjuer kan imidlertid gjøres på flere måter. Thagaard (2013) fremhever at det på den ene siden kan preges av lite struktur, mens det på den andre siden er planlagte spørsmål som stilles i rekkefølge. I denne studien har det blitt anvendt semistrukturerte intervjuer, som faller i midten av disse to endepunktene. I et

semistrukturert intervju vil forskeren ofte ha en intervjuguide bestående av de temaer som ønsker å bli belyst (Grimen & Ingstad, 2015). Det åpnes likevel opp for en naturlig flyt i samtalen slik at intervjupersonene kan prate fritt om det de synes er viktig å få frem, og temaene må heller ikke tas opp i rekkefølge (Grimen & Ingstad, 2015). I henhold til dette, bestod intervjuguiden min av fastsatte hovedtemaer med spørsmål som skulle sikre at jeg fikk svar på det nødvendige. Rekkefølgen på temaene og spørsmålene kunne imidlertid være tilfeldige, ut fra hvordan intervjupersonene svarte. På denne måten fikk jeg mulighet til å fokusere på å følge intervjupersonenes fortellinger underveis i intervjuet, samtidig som at viktige temaer kunne bli diskutert.

Rekkefølgen på temaene og spørsmålene ble valgt med hensyn til intervjuguidens dramaturgi (Thagaard, 2013). Det betyr at jeg tok hensyn til utviklingen av det emosjonelle nivået i løpet av intervjuet. Thagaard (2013) påpeker at det er fordelaktig å starte med nøytrale temaer som det er lett å snakke om. Deretter kan man gradvis komme inn på et høyere emosjonelt nivå og avslutningsvis følge opp med nøytrale temaer.

Intervjuguidens (vedlegg: 3) første tema handlet om ungdommenes alder, kjønn og bosted samt deres forhold til generell fysisk aktivitet. Dette temaet var først i intervjuguiden, fordi det ble ansett som forholdsvis lett og lite emosjonelt krevende for de unge å svare på. Det neste temaet handlet om de unges erfaringer med og tanker omkring fysisk aktivitet i skolen, nærmere bestemt ScIM (modell 1).

Ungdommene i denne oppgaven var interessert i å delta fordi de ønsket å fortelle om hvordan de erfarte ScIM. Dette var ungdommer som i utgangspunktet ikke var fysisk aktive på fritiden. På grunn av dette var det sannsynlig å tenke at flere av ungdommene ikke hadde et spesielt godt forhold til fysisk aktivitet i skolen, og dette temaet ble derfor ansett som mer emosjonelt krevende å svare på enn det første. De to siste temaene i intervjuguiden ble ansett som hyggeligere og mindre emosjonelle samtaleemner. Temaene omhandlet det sosiale samspillet som oppstår i aktivitet og hvilken betydning venner har i den forbindelse, samt de unges erfaringer med ScIM i kontrast til kroppsøvingfaget, av den grunn at ScIM innebar en time ekstra kroppsøving i uka. Thagaard (2013) påpeker at det avslutningsvis i intervjuet er viktig å forsikre seg om at intervjupersonene har gitt uttrykk for det han eller hun synes er nødvendig å få med. Til slutt i intervjuguiden er det derfor spørsmål om nettopp dette.

#### 4.2.1 Forskerens rolle og forforståelse

Forskerens rolle og forforståelse er av stor betydning i gjennomføringen av intervju (Thagaard, 2013). Før jeg går nærmere inn på selve gjennomføringen av intervjuene, vil jeg derfor presentere min rolle som forsker og min forforståelses betydning i den sammenheng.

Forforståelse kan defineres som erfaringer fra og forestillinger om temaet som skal forskes på (Kvale & Brinkmann, 2009). I dette tilfellet er det fysiske aktivitetstiltak i skolen som er temaet, som ofte assosieres med kroppsøvingsfaget. Min forforståelse kan av den grunn bestå av erfaringer som elev i kroppsøvingsfaget i 12 år. Den kan også bestå av erfaringer og kunnskap jeg har tilegnet meg som lærerstudent de siste fem årene, og som kroppsøvingslærer de siste to årene. Thagaard (2013) fremhever forforståelsen som en slags «bagasje» med overbevisninger og fordommer som forskeren tar med seg inn i forskningsprosessen. Denne «bagasjen» vil kunne påvirke resultatene i oppgaven, og det er derfor avgjørende at jeg er min egen forforståelse bevisst.

Som elev har jeg tilegnet meg erfaringer fra kroppsøvingsfaget. Dette var et av mine yndlingsfag på skolen, som skyldes at jeg spilte håndball på fritiden og generelt var glad i å være i aktivitet. På tross av dette, fikk jeg underveis i lærerutdanningen øynene opp for de elevene som ikke trives med eller ikke er spesielt interessert i fysisk aktivitet. Gjennom lærerutdanningen fikk jeg også en større forståelse for kroppsøvingsfagets formål, og i hvilken grad det henger sammen med positive oppfatninger av kropp og bevegelse generelt. Min interesse for ungdommers opplevelser og erfaringer med fysisk aktivitet, både i og utenfor skolen, kan ha vært en fordel under intervjuene i denne oppgaven.

Min forforståelse består også av erfaringer jeg har tilegnet meg gjennom å jobbe som kroppsøvingslærer. Disse erfaringene kommer fra både praksis i lærerutdanningen og ulike vikariater på både barne-, ungdom- og videregående skoler. Jeg har ikke erfart å delta i fysiske aktivitetstiltak selv, men gjennom forskjellige lærerstillinger har jeg erfart at det foreligger ulike oppfatninger om og holdninger til hvordan fysiske aktivitetstiltak skal og bør gjennomføres på de ulike skolene. Jeg har møtt barn og ungdom som elsker fysisk aktivitet i skolen, og jeg har møtt barn og ungdom som

mistrives i samme kontekst. Jeg har observert fysiske aktivitetstiltak hvor både faglærere og ufaglærte har undervist. Disse erfaringene og observasjonene gir meg en forforståelse av hvor stor variasjon det er innenfor ulike skoler. I tråd med valget av denne oppgavens teoretiske rammeverk, innebærer min forforståelse at innføring av fysisk aktivitetstiltak i skolen er utfordrende og komplekst. At jeg stiller meg kritisk til innføringen av slike tiltak kan ha påvirket resultatene.

#### 4.2.2 Gjennomføring

De åtte semistrukturerte intervjuene ble utført i mai 2018. Som tabell 1 viser, foregikk intervjuene over en toukers periode og varte mellom 30-55 minutter. De ble gjennomført i skoletiden etter intervjupersonenes ønske, og for å unngå forstyrrelser og skape en trygg atmosfære var vi på grupperom med låste dører. Samtalene ble tatt opp med taleopptak med godkjenning fra intervjupersonene. Thagaard (2013) påpeker at å ta notater i tillegg til taleopptak kan bidra til å ordne analysen. Det kan også gi intervjupersonene tid til å tenke seg om mens forskeren skriver (Thagaard, 2013). Jeg valgte å ikke skrive notater underveis, av den grunn at jeg ønsket å gi intervjupersonen min fulle oppmerksomhet. Det var ikke ønskelig at notatskriving skulle være til distraksjon for verken intervjuperson eller meg selv.

*Tabell 1: Dato og varighet på intervjuene*

| Dato     | Varighet |
|----------|----------|
| 26.04.18 | 28 min   |
| 03.05.18 | 46 min   |
| 03.05.18 | 35 min   |
| 03.05.18 | 41 min   |
| 03.05.18 | 48 min   |
| 11.05.18 | 56 min   |
| 11.05.18 | 39 min   |
| 11.05.18 | 46 min   |

For å sikre at intervjuguiden fungerer etter hensikten, bør en foreta prøveintervju (Halvorsen, 2008). I følge Halvorsen (2008) kan en pretesting av intervjuguiden gi forslag til svaralternativer man kanskje ikke har tenkt på, mulighet til å luke ut

dårlige, uklare og gjentakende spørsmål samt erfare hvor lang tid intervjuet tar. På bakgrunn av dette gjennomførte jeg et prøveintervju i forkant av hovedintervjuene, 13.mars 2018. Intervjupersonen var en 10.klassing som hadde deltatt i tilnærmet lik intervensjon året før. Personen kunne ikke klassifiseres innenfor oppgavens utvalg annet enn å ha erfaringer med fysiske aktivitetstiltak i skolen. Hvilke interesser og i hvilken grad intervjupersonen var aktiv på fritiden visste jeg derfor ingenting om. Ved å gjennomføre og senere transkribere prøveintervjuet erfarte jeg at ungdom på 14-15 år kan være mindre reflekterte omkring temaet enn det jeg i utgangspunktet tenkte. Dette resulterte i en tilføyelse av flere oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden, i håp om å få mer utdypende svar fra ungdommene i hovedintervjuene. Gjennom prøveintervjuet fikk jeg også øvd på å finne en god balanse mellom å spørre og å lytte, noe Thagaard (2013) fremhever som en av de største utfordringene for forskeren i kvalitative intervju.

Etter intervjuguiden var justert gjennomførte jeg resten av intervjuene. Kvale og Brinkmann (2009) fremhever at «de første par minuttene av et intervju er avgjørende» (s. 141). Intervjupersonene ønsker å ha en klar oppfatning av intervjueren før de begynner å fortelle om sine erfaringer og følelser, og jeg startet derfor intervjusituasjonen med en «briefing». Det betyr at situasjonen blir definert for intervjupersonen, og at man forteller om formålet med intervjuet og hva lydopptakeren skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2009). Deretter gikk intervjupersonen og jeg sammen gjennom informasjonsskriv og samtykkeerklæring, før jeg åpnet for spørsmål.

Thagaard (2013) påpeker at et overordnet mål for intervjusituasjonen er å «skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære som kan bidra til at den som intervjues, åpner seg om de temaene forskeren ønsker kunnskaper om» (s. 109). Derfor bør man forsøke å ta regi over intervjusituasjonen ved å møte intervjupersonen med «et åpent sinn» og skape trygghet (Thagaard, 2013). Dette gjorde jeg ved å gi støtte og sympati til intervjupersonen. Jeg var tydelig på at det ikke fantes «riktige» eller «gale» svar, og at min hensikt med intervjuet var å forstå deres erfaringer med ScIM. I tillegg forsøkte jeg å gi uttrykk for positive reaksjoner, både ved et positivt kroppsspråk og gjennom bekræftende kommentarer som «spennende!» og «interessant». Thagaard (2013) påpeker videre at man skaper trygghet ved å lytte godt etter det intervjupersonen

forteller. Etter gjennomhøring av prøveintervjuet samt det første gjeldende intervjuet ble jeg mer bevisst på nettopp dette, og fikk derfor økt fokus på å være aktivt lyttende i neste intervjuene. På denne måten fikk ungdommene snakke fritt, uten at de ble avbrutt med et nytt spørsmål før de var ferdige med å svare på det foregående.

Å ta regi over intervjusituasjonen innebærer også å stille oppfølgingsspørsmål til det intervjupersonene sier, både for å få mer detaljert informasjon, men også slik at de får mulighet til å utdype sine meninger (Thagaard, 2013). Dette var noe jeg var bevisst på under alle intervjuene, men som jeg likevel ble flinkere til underveis i prosessen. Som tidligere forklart tilførte jeg flere oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden etter prøveintervjuet. Dette var i håp om å få mer utdypende svar fra ungdommene i de senere intervjuene. Ved hjelp av disse oppfølgingsspørsmålene fikk ungdommene forklare og fortelle om sine erfaringer i en naturlig rekkefølge, men svarene ble likevel ikke like reflekterte eller utdypende som jeg hadde tenkt. På grunn av dette forsøkte jeg å klargjøre intervjupersonenes uttalelser på de ulike områdene, noe Kvale og Brinkmann (2009) fremhever som et av kvalifikasjonskriteriene for intervjuer. Slik kan datamateriale i størst mulig grad representere en felles forståelse mellom intervjupersonen og meg som forsker. Dette gjorde jeg ved å stille spørsmål som «Har jeg forstått deg riktig når du sier/føler/beskriver...?». Dette kan på den andre siden ha ført til at spørsmålene jeg stilte ble noe ledende.

Thagaard (2013) hevder at det er viktig å «utvikle et tillitsforhold, hvor forskeren i hovedsak unngår å konfrontere de intervjuede med eventuelle motsetninger i det de har sagt» (s. 99). På den annen side fremhever Kvale og Brinkmann (2009) at dersom intervjupersoner endrer uttalelser eller meninger underveis i intervjuet, kan det vitne om intervjuteknikkens evne til å få fatt i de mange forskjellige nyansene i sosiale holdninger. I overgangen til temaet omkring ungdommenes refleksjoner om og erfaringer med fysisk aktivitet i skolen, var det enkelte av ungdommene som hadde motsigende uttalelser i forhold til det de selv hadde fortalt tidligere i intervjuet. I et forsøk på å ikke være kritisk til deres forståelser, men samtidig utfordre dem til å tenke dypere, valgte jeg å stille mer direkte spørsmål. Et av spørsmålene var eksempelvis: «Tidligere i intervjuet fortalte du at du synes det er helt greit å delta i fysisk aktivitet i skolen, men nå forteller du at du gruer deg til timene. Synes du det er helt greit å delta eller gruer du deg? Og klarer du eventuelt å forklare hvorfor du gruer



deg?»). På tross av at jeg i noen grad stilte ungdommene spørsmål vedrørende deres motsigende uttalelser, opplevde jeg at intervjusituasjonen var trygg og tillitsvekkende, og at det ikke var mine egne verdier som ble frontet. Ungdommene ga ikke uttrykk for at de opplevde situasjonen som ukomfortabel, og flere brukte til gjengjeld mer tid på å tenke dypere over egne erfaringer med fysisk aktivitet i skolen. Dette førte igjen til at jeg endte opp med et mer nyansert datamateriale.

Etter intervjuene satt jeg igjen med en følelse av at relasjonene mellom meg og ungdommene hadde vært avslappet. Intervjusituasjonene var imidlertid ulike av den grunn at ungdommene var forskjellige. Enkelte pratet og reflekterte mye, mens andre var mindre reflekterte og holdt uttalelsene sine korte. Ungdommene som uttalte seg forholdsvis kort og av og til selvmotsigende, kan som Thagaard (2013) påpeker ha blitt påvirket av mine personlige egenskaper og ytre kjennetegn. Dette var jeg bevisst på i forkant. Jeg valgte eksempelvis ikke å ha på meg treningstøy, ettersom jeg skulle intervju ungdommer som i utgangspunktet ikke var fysisk aktive. Min unge alder gjorde at jeg kunne relatere til en del av det ungdommene fortalte om, som kan ha påvirket noen av ungdommene til å ville fortelle meg mer. På den annen side var det nok en viss sosial avstand mellom enkelte av ungdommene og meg. Uavhengig av hva jeg fortalte intervjupersonene om meg selv og intervjusituasjonen, kan det faktisk at jeg er kroppsøvingslærer, studerer på Norges Idrettshøgskole og har en kropp som gjenspeiler mye aktivitet, ha påvirket svarene og oppfatningene deres. Likevel forsøkte jeg å opptre på en måte som fremhevet at det var deres meninger og forståelser som skulle komme frem, og ikke hva jeg som forsker ønsket å høre. Samtidig var intervjuguiden velfungerende i form av struktur, noe som gjorde at intervjuarbeidet opplevdes som forholdsvis vellykket.

### **4.2.3 Transkribering**

Transkribering av intervjuene ble gjort fortløpende etter gjennomføring.

Transkripsjon av intervjuene fra muntlig til skriftlig form gjøres for å skape struktur på intervjusamtalene, og på denne måten få bedre oversikt for analysen (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg har transkribert alle intervjuene selv, noe Kvale og Brinkmann (2009) hevder er fordelaktig. Dette gjør at man til en viss grad vil huske eller gjøre

seg tanker om de emosjonelle og sosiale aspektene ved intervjusituasjonen, og på denne måten starte en meningsanalyse av det som ble sagt.

Det finnes ingen fasit på hvordan man skal transkribere intervjuer, men enhver forsker bør stille seg spørsmålet om hva som er nyttig å få ned i tekstversjon for den aktuelle forskningen (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) hevder at å transkribere er «en fortolkningsprosess der forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer» (s. 186). Det skapes noe nytt under transkriberingen, og datamaterialet vil aldri bli like fullstendig som intervjusituasjonen. Enkelte nyanser har lett for å bli borte i transkriberingen, og det er derfor viktig å skrive ned mer enn det som blir sagt. Kvale og Brinkmann (2009) hevder at både kroppsspråk, holdninger, tonefall og eventuelle pauser bør inkluderes i datamaterialet. Dette er spesielt viktig i undersøkelser om erfaringer og opplevelser, der det i utgangspunktet er vanskelig å transkribere samtale til tekst på en forståelig måte. I arbeidet med å transkribere mine intervjuer tok jeg dette i betraktning. Jeg skrev ned ordrett det som ble fortalt, symboliserte pauser med «...» og noterte ned bemerkelsesverdige endringer i tonefall. I tillegg skrev jeg ned det jeg husket av intervjupersonenes kroppsspråk og holdninger. For å øke transkripsjonens pålitelighet hørte jeg over intervjuene på nytt etter det var skrevet ned, og fikk på denne måten dobbeltsjekket at jeg hadde fått med alt.

### **4.3 Temasentrert analytisk tilnærming**

I kvalitativ forskning foregår analysen kontinuerlig i hele forskingsprosessen, og starter allerede under intervjuene og i transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvale og Brinkmann (2009) skiller imidlertid ut det de kaller for den «egentlige» analysen. I denne fasen vil forskeren organisere, bearbeide, fortolke og sammenfatte det fullstendige datamaterialet, og på denne måten finne ut hva dataene forteller om de valgte problemstillingene. Jeg rettet fokus mot ulike temaer allerede i intervjuguiden for å finne ut hvordan ungdommene erfarte fysisk aktivitet i skolen. Det var derfor naturlig å bruke en temasentrert analytisk tilnærming.

Thagaard (2013) hevder at temasentrerte analysetilnærminger egner seg best til studier som legger opp til at alle intervjupersonene kommenterer de samme

spørsmålene innenfor ulike temaer. Dette er tilfelle i denne oppgaven, der det er brukt en intervjuguide med forhåndsstruktur. Intervjuguiden la føringer for at alle ungdommene skulle svare på tilnærmet like spørsmål. De fikk likevel mulighet til å snakke fritt om sine erfaringer med fysisk aktivitet i skolen. Ungdommene ble derfor stilt ulike oppfølgingsspørsmål, som for øvrig er en sentral tanke hva angår individuelle utviklingsbaner i RDS (Overton, 2013). På grunn av individuelle utviklingsbaner vil selv likt presenterte spørsmål kunne gi ulike svar.

Intervjupersonene ga ulike svar på flere av spørsmålene, og gjennom analysen har jeg derfor forsøkt å identifisere andre temaer enn de som eksplisitt kom til uttrykk i intervjuguiden. Oppgavens temasentrerte analyse er derfor datastyrt, på tross av at de forhåndsbestemte temaene i intervjuguiden har tatt utgangspunkt i det teoretiske rammeverket.

Det første steget i analyseprosessen var å systematisere datamaterialet. Dette var for å få oversikt slik at jeg kunne vurdere hvorvidt materialet kunne belyse problemstillingene. I følge Everett og Furseth (2012) innebærer denne prosessen en komprimering og meningsfortetting av datamaterialet. De understreker i den sammenheng viktigheten av å beholde den informasjonen som er nødvendig for å belyse problemstillingene. I denne prosessen valgte jeg å lese alle intervjuene i sin helhet, for deretter å komprimere materialet ved å skrive et sammendrag fra hvert intervju. Etter sammendragene var skrevet, leste jeg over hvert intervju på nytt og samlet ungdommenes svar under like spørsmål. På denne måten fikk jeg bedre oversikt og en mer helhetlig forståelse av datamaterialet.

Videre i prosessen forsøkte jeg å identifisere ulike temaer som kunne belyse problemstillingene. I følge Kvale og Brinkmann (2009) «forsøker forskeren her å lese intervjupersonens svar på en så fordomsfri måte som mulig, og å tematisere uttalelsene fra intervjupersonens synsvinkel – slik forskeren fortolker denne» (s. 212). I arbeidet med å identifisere temaer i datamaterialet, leste jeg først gjennom sammendragene og ungdommenes svar på like spørsmål. Deretter skrev jeg ned hvilke temaer som umiddelbart syntes å være dominerende, som viste seg å være temaene fra intervjuguiden. Jeg valgte derfor å bruke ulike fargekoder for å markere utsagnene ut fra hvilket tema de hørte inn under. Thagaard (2013) understreker viktigheten av å se på datamaterialets helhet når man skal identifisere ulike temaer.

Det er fordi temasentrerte analysetilnærminger, og da spesielt «sitat-plukk-metoden», ofte kritiseres fordi de ikke ivaretar datamaterialets helhetlige perspektiv og at utsagnene løsrives fra sin opprinnelige sammenheng (Thagaard, 2013). Jeg var også bevisst på at det kunne dukke opp temaer som ikke eksplisitt kom til uttrykk i intervjuguiden. Jeg leste derfor over intervjuene i sin helhet på nytt, og brukte fargekoder til å markere utsagn som hørte til de dominerende temaene, men også til nye temaer som dukket opp underveis. I denne delen av prosessen dukket det opp et nytt tema av interesse hva angår ungdom og kroppspress. Ungdommenes utsagn gikk imidlertid ikke nok i dybden på temaet og var heller ikke relevant nok, til at jeg valgte å bruke det som et eget tema i videre analysearbeid. Utsagnene gikk heller ikke nok i dybden på et av hovedtemaene fra intervjuguiden (betydningen av venner i fysisk aktivitet), og derfor ble heller ikke dette temaet brukt i videre analysearbeid.

Kvale og Brinkmann (2009) hevder at en slik kontinuerlig fram- og tilbake prosess mellom datamaterialets deler og helhet kan åpne opp for en dypere og mer helhetlig forståelse av dataens meningsinnhold. Jeg gikk over utsagnene knyttet til ulike fargekoder samt datamaterialet i sin helhet flere ganger, og endte opp med tre hovedtemaer for den endelige analysen. Temaene («erfaringer med fysisk aktivitet generelt», «erfaringer med ScIM» og «erfaringer med to (u)like kontekster i skolen») samsvarer ikke fullstendig med temaene som ble utarbeidet i intervjuguiden. Dette skyldes at det oppsto nye tolkninger og forståelser for forskningsfeltet underveis i analysearbeidet. Likevel er de identifiserte temaene svært like tre av temaene fra intervjuguiden, som var en naturlig konsekvens av at flertallet av ungdommene ikke hadde reflektert noe særlig rundt denne konteksten fra før. Dette gjorde at samtalene sjeldent kom inn på andre temaer.

Avslutningsvis gjennomførte jeg det Thagaard (2013) omtaler som den endelige analysen. Det innebærer å fremstille oppgavens resultater i et analysekapittel, der forskeren tar utgangspunkt i datamaterialet og utvikler en forståelse av de temaene en forsker på (Thagaard, 2013). I denne oppgaven kalles kapittelet for «5. Funn og drøfting», og består av de tre overordnede hovedtemaene som belyser datamaterialets viktigste resultater. For å gi leseren en helhetlig forståelse av oppgavens resultater samt unngå mye repetisjon, har jeg valgt å samle analyse og diskusjon i ett og samme kapittel. Halvorsen (2008) fremhever i den sammenheng viktigheten av og

utfordringer med å la intervjupersonene nå fram med sin virkelighetsoppfatning, for å bevare deres integritet. På bakgrunn av dette har jeg forsøkt å la det komme tydelig frem hva som er ungdommenes uttalelser og hva som er mine tolkninger av disse. Jeg har også forsøkt å forklare mine tolkninger av ungdommenes uttalelser i lys av oppgavens teoretiske rammeverk, tidligere forskning og annen relevant litteratur. Bevaring av intervjupersoners integritet er imidlertid en av mange etiske problemstillinger man må forholde seg til i kvalitativ forskning. I det følgende vil derfor etiske refleksjoner og oppgavens kvalitet bli diskutert, før den endelige analysen blir presentert.

#### **4.4 Etiske refleksjoner**

Forskningsetikk handler om å ivareta personvernet og sikre troverdighet av forskningsresultater. Det har derfor med planlegging, gjennomføring og rapportering av forskning å gjøre (Dalland, 2012). Kvale og Brinkmann (2009) hevder at forskningsetikk omhandler krav om frivillig og informert samtykke, krav om konfidensialitet, eventuelle konsekvenser av forskningen, formell godkjenning av forskningen og rollen som forsker. I denne oppgaven har jeg intervjuet ungdom i 14-15 års alderen. Jeg vil derfor først presentere hva som er spesielt med forskning på barn og unge, og deretter gi en nærmere beskrivelse av og refleksjon omkring de sentrale etiske krav og hensyn nevnt ovenfor. Hvordan man opptrer som forsker er imidlertid sentralt i hele forskerprosessen, og vil derfor være gjennomgående i dette delkapittelet.

##### **4.4.1 Forskning på barn og unge**

Ungdommene i denne oppgaven er 14-15 år, og i følge FNs barnekonvensjon anses alle personer mellom 0 og 18 år som «barn» (Backe-Hansen & Frønes, 2012). En av hjørnesteinene i FNs barnekonvensjon er barns rett til deltakelse. Her fremheves viktigheten av at barn og unge deltar i forskning, fordi de har viktige og unike bidrag å komme med om sine egne liv som voksne nødvendigvis ikke ser (Backe-Hansen & Frønes, 2012).

Backe-Hansen og Frønes (2012) påpeker at 14-15 år gamle barn og unge er den vanligste aldersgruppen for barne- og ungdomsforskning, som samsvarer med alderen til ungdommene i denne oppgaven. Sammenlignet med forskning på yngre barn er det enklere å løse etiske utfordringer når det gjelder ungdom i denne alderen. Blant annet på grunn av kognitiv modenhet og at de ofte har kritiske holdninger til de voksnes autoritet (Backe-Hansen & Frønes, 2012). På tross av dette er 14-15 åringer stadig i utvikling, og vil derfor lettere påvirkes av en rekke faktorer. Dette er noe jeg har måttet ta ekstra hensyn til i gjennomføringen av denne studien. Både i prosessen med å utarbeide intervju spørsmål og informasjonsskriv samt egen rolle som forsker.

#### **4.4.2 Formell godkjenning og informert samtykke**

Forskning på barn (som all forskning generelt) som behandler personopplysninger, må meldes inn til Personvernombudet for forskning (NSD, 2018). Videre skal forskningsprosjekter som involverer sårbare grupper, herunder deltakere uten samtykkekompetanse, alltid godkjennes av NIHs etiske komite (NIHs etiske komite, 2018). Denne studien behandler både personopplysninger og involverer ungdommer som ikke er gamle nok til å samtykke på egenhånd. Det er ungdom over 14 år som kan samtykke på egenhånd (Backe-Hansen & Frønes, 2012). Denne oppgaven ble derfor meldt inn til og godkjent av NSD i forbindelse med ScIM-prosjektet (vedlegg 4). Oppgaven ble også meldt inn til og godkjent av NIHs etiske komite (vedlegg 5).

Et første grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis er kravet om informert samtykke, og intervjuene kan ikke settes i gang før deltakerne har mottatt dette (Thagaard, 2013). Thagaard (2013) hevder at det informerte samtykket skal gi informasjon om undersøkelsens formål, hovedtrekk og mulige risikoer og fordeler ved å delta i prosjektet. Intervjupersonene skal også informeres om at det er frivillig å delta og at en kan trekke seg når som helst. Fordi denne studien involverte enkelte ungdommer under 15 år, var jeg nødt til å skaffe både deltakernes og en av foreldrenes samtykke før intervjustart.

Thagaard (2013) påpeker at det foreligger utfordringer knyttet til informert samtykke. Forskeren må nøye avveie hvilken informasjon som skal gis og på hvilket tidspunkt, fordi for detaljert informasjon kan påvirke deltakernes atferd (Thagaard, 2013). I den

sammenheng var det to av ungdommene som meldte frivillig deltakelse som trakk seg før intervjurundene. Det er ukjent om det var fordi foreldrene måtte samtykke til deltakelse, men det kan ha vært en av grunnene til at de ikke ønsket å delta. En annen utfordring knyttet til informert samtykke er at innholdet i samtykket og informasjonsskrivet må være tilpasset slik at deltakerne forstår hva en ønsker å få informasjon om (Thagaard, 2013). I informasjonsskrivet (vedlegg 1) tilpasset jeg språket slik at det var forståelig for 14-15 åringer. Jeg informerte videre om prosjektets formål, om personvern og understreket spesielt at deltakelsen var frivillig. Jeg presenterte også problemstillingen og ønsket målgruppe. På denne måten fikk ungdommene vite hva intervjuene skulle handle om samt at de selv fikk avgjøre om de falt inn under ønsket målgruppe. For at det skulle oppleves trygt å delta, kom det også tydelig frem i skrivet at det bare var min veileder og meg selv som kom til å få vite hva deltakeren hadde fortalt.

#### **4.4.3 Konfidensialitet og eventuelle konsekvenser av deltakelse**

Et annet grunnprinsipp i forskningsetikken er kravet om konfidensialitet (Thagaard, 2013). I følge Thagaard (2013) betyr det at forskeren må behandle informasjonen som blir innhentet på en måte som beskytter intervjupersonenes anonymitet. Gjennom intervjuene med ungdommene fikk jeg som forsker innblikk i deres erfaringer og forståelser, men også deres identitet. Deres identiteter har blitt skjult ved anonymisering av deltakerne og deres skoler, og deltakerne fikk fiktive navn allerede i transkriberingen. Utradisjonelle fritidsinteresser har også blitt anonymisert, slik at det ikke skal være mulig å kjenne igjen deltakerne. I tillegg ble personopplysninger, irrelevant informasjon eller annen informasjon som ikke var innenfor prosjektets godkjente behandling, slettet i henhold til konfidensialitetsprinsippet. På den måten unngår intervjupersonene å oppleve negative tilbakemeldinger på bakgrunn av det de har sagt.

Det oppsto imidlertid en utfordring i forbindelse med konfidensialitetsprinsippet. I rekrutteringsarbeidet avtalte jeg som tidligere nevnt intervjutidspunktene med kroppsøvingslærerne ved de valgte skolene. Dette skyldtes at ungdommene ville bli intervjuet i skoletiden, og jeg måtte derfor forsikre meg om at det var greit å ta elevene ut av undervisningen. På en av skolene valgte i tillegg læreren ut

intervjupersoner han synes var relevante. I henhold til rammene innenfor masterprosjektet var det lite muligheter for meg som forsker å påvirke denne situasjonen, men det er likevel nødvendig å påpeke at den var problematisk. Dette kan for eksempel gjøre det lettere for læreren å identifisere elevene dersom oppgaven leses, som igjen kan påvirke relasjonen mellom lærer og elev. At læreren vet hvilke elever som har blitt intervjuet kan derfor betegnes som en svikt i oppgaven, som først og fremst skyldes praktiske begrensninger og i overkant hjelpsomme lærere.

Et tredje grunnprinsipp er knyttet til eventuelle konsekvenser av deltakelse i forskningen (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at forskeren bør forholde seg til både hvilken nytte forskningen kan gi deltakerne, samt risikoen for skade ved deltakelse. Hva angår nytte av forskningen, påpeker Backe-Hansen og Frønes (2012) at barn og unge sjelden har direkte nytte av forskningen, noe som også er tilfelle i denne oppgaven. Resultatene vil først og fremst kunne komme direkte til nytte for elevene som går på trinnene under intervjupersonene. På den annen side påpeker Backe-Hansen og Frønes (2012) at deltakelse i forskning kan være nyttig for barn og unge, fordi de får muligheten til å bli hørt og kanskje også bidra til endring i andre barn og unges oppvekst. Fysisk aktivitet i skolen blir debattert blant lærere, foreldre og ikke minst i media. I slike debatter slipper barn sjelden til med sine meninger, og de som eventuelt slipper til er ofte ikke representative for alle. Flere av mine intervjupersoner deltok nettopp av den grunn at de endelig fikk muligheten til å forklare og beskrive sine erfaringer og tanker omkring fysiske aktivitetstiltak i skolen. Deltakelse i denne studien kan derfor ha vært nyttige for enkelte av ungdommene.

Jeg har også reflektert over mulige konsekvenser av å delta i denne studien. Ungdommene i denne oppgaven definerte seg selv som inaktive, og trivdes i utgangspunktet ikke med fysisk aktivitet. Det viste seg at flere av ungdommene hadde negative assosiasjoner til temaet de fortalte om, og enkelte av intervjupersonene vegret seg mer enn andre når det gjaldt å svare utdypende på noen av spørsmålene. Jeg anså det derfor viktig å sikre at ungdommene skulle gå ut av intervjusituasjonen med en god følelse. Ungdommene ble i den forbindelse spurt om det var noe de angret på at de hadde sagt, eller om det var noen av uttalelsene de ikke ønsket at jeg skulle bruke i forskningen. Det var imidlertid ingen av ungdommene som ga uttrykk for at de opplevde situasjonen som ubehagelig ved endt intervju.



## 4.5 Studiens kvalitet

En viktig del av et forskningsprosjekt er å rette et kritisk blikk på studiens helhetlige kvalitet. Begrepene *validitet* og *reliabilitet* er utviklet innenfor kvantitativ forskning, og Halvorsen (2008) hevder derfor at de ikke passer så godt i kvalitativ forskning. Thagaard (2013) bruker derimot begrepene, og forklarer det med at «det ikke har nedfelt seg noen etablert praksis innenfor kvalitativ forskning som anvender alternative begreper for å vurdere spørsmål om forskningens legitimitet» (s. 23). I denne delen av oppgaven vil derfor begrepene validitet og reliabilitet brukes til å beskrive studiens kvalitet.

### 4.5.1 Validitet i kvalitativ forskning

Validitet omhandler spørsmål om forskningens gyldighet, og om studien undersøker det den søker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009). Thagaard (2013) hevder i den sammenheng at forskeren kritisk bør gå gjennom grunnlaget for sin egen tolkning og vise leseren veien til forståelsene oppgaven resulterer i. I denne prosessen blir det viktig å være saklig og pålitelig i sin bruk av metoder for datainnsamling og analyse av dataene (Halvorsen, 2008). Det blir også viktig å gjøre rede for fremgangsmåter, relasjoner og reflektere over egen posisjon under feltarbeidet (Kvale & Brinkmann, 2009).

I forbindelse med å sikre studiens validitet har jeg fokusert på å kritisk evaluere egne tolkninger og egen prosess. Gjennom metodekapittelet har jeg belyst egen forforståelse og reflektert rundt egen forskerrolle. Jeg har også tydeliggjort utfordringen med mangel på reflekterte utsagn, og at jeg derfor ofte var nødt til å tolke ungdommenes utsagn umiddelbart og deretter spørre dem om min tolkning av deres svar var «korrekt». På tross av at Halvorsen (2008) fremhever dette som en god måte å sikre studiens validitet, kan dette ha ført til ledende spørsmål i intervjuene. På grunn av dette har jeg som forsker også vært nødt til å tolke mye i analyseprosessen. Likevel har jeg forsøkt å sikre oppgavens validitet ved å begrunne egne tolkninger og valg i forskningen generelt. I tillegg blir sitater fra datamaterialet og mine tolkninger av disse presentert og forklart gjennomgående i drøftingskapittelet. På denne måten vil leseren få innblikk i og forståelse av datagrunnlaget, samtidig som leseren også har mulighet til å tolke dataene selv og dermed også gyldigheten av mine tolkninger.

#### **4.5.2 Reliabilitet i kvalitativ forskning**

Reliabilitet handler i kvalitativ forskning om troverdighet og konsistens i forskningsresultatene (Halvorsen, 2008). Troverdighet knyttes til tilnæringsmåten, innsamling, tolkning, analyse og rapportering. For å sikre resultatenes troverdighet har jeg vært åpen på at personlige verdier og interesser påvirker hele forskningsprosessen, noe Halvorsen (2008) fremhever som viktig. Konsistens knyttes til hvorvidt resultatene kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009). For å styrke oppgavens konsistens har jeg derfor forsøkt å forklare fremgangsmåter og å beskrive intervjupersonene og meg selv som forsker. I tillegg har jeg forsøkt å skille mellom konkrete beskrivelser og tolkninger, slik at andre forskere kan forsøke å reprodusere studien. Det vil imidlertid aldri være mulig å identisk reprodusere et kvalitativt intervju, fordi kunnskapen utvikles gjennom den sosiale relasjonen som utspilte seg mellom forsker og intervjuperson (Kvale & Brinkmann, 2009). Etter det nest siste intervjuet oppfattet jeg likevel intervjuene som mettende fordi det ikke fremkom noen ny informasjon. Det tyder derfor på at spørsmålene i intervjuguiden muligens kunne gitt tilsvarende funn, dersom denne studien ble gjort på åtte andre intervjupersoner.

Fordi det er nærmest umulig å identisk reprodusere et kvalitativt intervju, vurderes det ikke hvorvidt resultatene kan generaliseres. I kvalitativ forskning spør man heller om resultatene er overførbare til andre situasjoner eller steder (Halvorsen, 2008). Kvale og Brinkmann (2009) forklarer at kunnskapen som skapes i et intervju er en aktiv prosess som involverer både forskeren, intervjupersonen og konteksten. Forskerens bakgrunn vil derfor være med å farge alle faser av forskningen. I tillegg baserer kvalitative intervju seg på subjektive utsagn om personlige erfaringer. Resultater fra slik forskning vil derfor nødvendigvis ikke være overførbare (Thagaard, 2013). Et mål med kvalitative studier, så vel som denne studien, er dermed å få innsikt i ulike personers liv og erfaringer gjennom å samtale med dem. På tross av at ungdommene i denne oppgaven har mange fellestrekk og like erfaringer med fysisk aktivitet i skolen, er de også svært ulike som personer. Resultatene kan derfor vanskelig overføres til ungdommer i liknende kontekster eller livssituasjoner.

## **5. Funn og drøfting**

I dette kapitlet har jeg som nevnt i 1.4 og 4.3.1, valgt å slå sammen funn og drøfting. Dette er for å gjøre det mer oversiktlig for leseren og for å hindre for mange gjentakelser. Innledningsvis gir jeg en generell beskrivelse av hver enkelt intervjuperson. Deretter vil funnene bli drøftet under de tre hovedtemaene som dannet seg i analysearbeidet. Det første hovedtemaet (5.2) omhandler ungdommenes erfaringer med og tanker omkring fysisk aktivitet generelt og i skolen. Det andre hovedtemaet (5.3) handler om ungdommenes erfaringer med ScIM og hvilke relasjonelle endringer som eventuelt har oppstått hos de unge. Det tredje og siste hovedtemaet (5.4) tar utgangspunkt i ungdommenes erfaringer med ScIM og kroppsøving som to ulike kontekster i skolen. Dette temaet er ikke forankret i problemstillingen, men fordi ScIM inneholdt en ekstra kroppsøvingstime i uka ble dette temaet sentralt i intervjuene med ungdommene. Funnene som presenteres vil bli drøftet i lys av oppgavens teoretiske rammeverk (RDS), tidligere forskning og annen relevant litteratur.

### **5.1 Presentasjon av utvalget**

Studiens utvalg består som tidligere nevnt av åtte 9.klassinger, hvorav fem jenter og tre gutter. Ungdommene er strategisk valgt ut fra to ulike skoler i Akershus fylkeskommune, som begge deltok i ScIM skoleåret 2017/2018. Jeg skiller bevisst ikke mellom hvilken skole intervjupersonene kommer fra, fordi det ikke var vesentlige forskjeller i svarene deres. Dette er også med å gjøre anonymiseringen av ungdommene lettere.

Hvilke interesser og erfaringer ungdommene har med fysisk aktivitet fra før, vil ha betydning for hvilke forventninger, tanker og oppfatninger de har til og om fysisk aktivitet i skolen. Interessene og erfaringene har også betydning for hvilket syn de har på seg selv og sitt forhold til fysisk aktivitet. Jeg anser derfor en kort presentasjon av intervjupersonene som nødvendig, for å gi leseren større forståelse for mine tolkninger videre i drøftingen.

**Elise** fortalte at hun liker å være med venner på fritiden, og at hun heller vil være med dem enn å være i fysisk aktivitet. Dette skyldes at det ikke er noen sport hun kan delta på utenom skoletiden som fanger hennes interesser.

**Petter** fortalte at han liker å spille PC spill, og at det er der han holder mye av kontakten med vennene sine. Han benytter sykkelen som fremkomstmiddel av og til, men går sjeldent bevisst inn for å bedrive fysisk aktivitet. Petter forteller videre at han spilte fotball da han var yngre, men sluttet fordi det «ble for seriøst».

**Kristoffer** sin fritid går først og fremst til en utradisjonell aktivitet på hjul, og i likhet med Petter bruker han også sykkelen som fremkomstmiddel. Kristoffer forteller at han ikke er noe særlig fysisk aktiv på fritiden. Det virker som at han ikke anser sykling og andre utradisjonelle aktiviteter på hjul som fysisk aktivitet. Kristoffer gikk på svømming og trente på treningssenter da han var yngre, men det ble senere for travelt å få tid til alle aktivitetene.

**Sara** er mye med venner på fritiden, og forteller at hun ikke er spesielt glad i å være i fysisk aktivitet. Tidligere drev Sara med ballidrett, men sluttet da hun begynte på ungdomsskolen. Dette skyldes at det ble for «slitsomt».

**Alex** bruker i likhet med Petter, store deler av fritiden på å spille PC-spill. I tillegg gjør han skolearbeid og er med venner. Alex fortalte at han ikke er spesielt aktiv på fritiden, men at hans sjeldne besøk på treningssenter skyldes negative følelser knyttet til eget utseende. Da Alex var yngre gikk han på ulike ballidretter, men forteller at han de senere årene har fått større interesse for «gaming».

**Pernille** bruker fritiden på sine to hobbyer, henholdsvis lesing og en ikke tradisjonell aktivitet i vann. Pernille fortalte at hun ofte gikk tur med familien da hun var yngre, og Pernille trives derfor godt med å være ute. Hun har imidlertid et dårlig forhold til aktiviteter som hun anser som fysisk aktivitet, og som hun ofte deltar i på skolen.

**Yasmin** bruker store deler av fritiden på ulike strømmetjenester, og omtalte derfor seg selv som en lat person. Hun liker også å være med venner. Da Yasmin var yngre gikk

hun på flere individuelle idretter, men mistet interessen da hun skulle begynne på ungdomsskolen.

**Maria** går på speideren, og bruker i tillegg mye tid med venner og på fritidsklubben. Da hun var yngre gikk hun på ballidrett og treningssenter, men fortalte at hun har mistet interessen for denne type trening. Maria fortalte imidlertid at hun likevel har planer om å melde seg inn på treningssenter igjen i nærmeste fremtid.

Det er interessant at ungdommene i denne oppgaven fikk definere seg selv som inaktive, men at enkelte likevel viser seg å være relativt aktive på fritiden. Flere av ungdommene bruker sykkelen som fremkomstmiddel, mens enkelte driver med til dels utradisjonelle aktiviteter. Ungdommene betrakter imidlertid ikke dette som fysisk aktivitet, noe jeg tar med meg når jeg videre i kapittelet skal drøfte funnene fra analysen.

## **5.2 Erfaringer med fysisk aktivitet generelt**

Dette delkapittelet representerer drøftingens første hovedtema, og omhandler ungdommenes erfaringer med fysisk aktivitet generelt. Det tas utgangspunkt i deres tanker om verdien av fysisk aktivitet og hvordan de selv erfarer å være i fysisk aktivitet. Det rettes også fokus mot ungdommenes tanker omkring innføring av mer fysisk aktivitet i skolen.

### **5.2.1 Fysisk aktivitet for å unngå sykdom og overvekt**

Vinteren 2017 vedtok Stortinget innføring av mer fysisk aktivitet i skolen med utgangspunkt i et folkehelseperspektiv. Målet var å gi barn og unge helsegevinst her og nå, men også gode vaner de kan ta med seg senere i livet (Innst. 51 S (2017-2018)). Målet med ScIM prosjektet som ble gjennomført samme skoleår, var å undersøke effekten av fysisk aktivitet på de unges fysiske og psykiske helse samt læring og læringsmiljø (Kolle et al., 2017). Begge disse målene tar først og fremst utgangspunkt i de positive effektene fysisk aktivitet kan gi på de unges helse. I den sammenheng var det interessant å spørre de unge om deres tanker omkring innføringen av mer fysisk aktivitet i skolen, verdien av fysisk aktivitet og årsaker til å

være aktiv. Ungdommenes tanker om innføring av mer fysisk aktivitet i skolen indikerer at de unge er klar over deler av formålet, men at de omformulerer innholdet i relativt direkte, upolitiske og lite akademiske vendinger.

*Jeg tror det kanskje blir innført fordi folk syns at barn er for feite...*  
(Kristoffer).

Kristoffer nevnte overvekt blant barn og unge som årsak til innføring av mer fysisk aktivitet i skolen. Elise fortalte at innføringen skyldes at «ungdommer kan være sånn lite aktive», og Petter sa at «det kanskje er fordi alle sitter for mye på mobilen eller noe». Sara ga uttrykk for at barn og unge har mangel på energi, og at fysisk aktivitet kan hjelpe dem til «å orke og bevege seg mer i hverdagen». Ungdommene nevnte overvekt og inaktivitet blant unge som de viktigste årsakene til mer fysisk aktivitet i skolen. Andre årsaker som for eksempel at elever kan lære bedre eller knytte sterkere bånd seg imellom, ble ikke nevnt. Dette indikerer at ungdommenes umiddelbare tanker hva angår effekter av å være fysisk aktiv, først og fremst er å oppnå bedre helse og en slankere kropp.

Ungdommenes tanker om fysisk aktivitet som et middel for noe annet, har sannsynligvis sammenheng med at samfunnet er preget av et helsefokus (Ommundsen, 2008). Fysisk aktivitet som begrep samt forklaringer om effekt og metoder er svært synlig i media og i politikk. Aktivitetstiltak innføres fra politisk hold og internett florerer av overskrifter som «Forskning: Så mye må du løpe for å leve lenger» (Larsen, Lyhne, Thalund & Gottlieb, 2019) og «En av seks barn i Norge veier for mye» (Rødahl, 2018). Wright og Burrows (2004) påpeker i tillegg at ungdom spesielt, ofte blir fremstilt i media som en risikogruppe hvor det er fare for overvekt og inaktivitet. Ungdommene fortalte i den sammenheng at de får informasjon om fysisk aktivitet og helse fra alle kanter. Kristoffer nevnte for eksempel «gymlærerne mine, foreldrene mine, sosiale medier... alle egentlig». Yasmin nevnte også sosiale medier som informasjonskilde og fortalte «du ser det jo over alt, folk med perfekte kropper». Fysisk aktivitet som et middel for å oppnå bedre helse og en slankere kropp, og ikke nødvendigvis for noe annet, kommer også til uttrykk i ungdommenes tanker hva angår verdien av fysisk aktivitet.

*Fysisk aktivitet er jo viktig for å holde kroppen i stand... Når man sitter hele dagen og spiller så råtner jo hele kroppen (Kristoffer).*

Det er flere enn Kristoffer som uttrykte at fysisk aktivitet først og fremst er fordelaktig for kroppen rent fysisk. Sara sa for eksempel at «fysisk aktivitet er bra for kroppen», og Yasmin hevdet at fysisk aktivitet er viktig «for å få muskler». Funnene i denne oppgaven indikerer derfor at fysisk aktivitet først og fremst er viktig for kroppen rent fysisk, fremfor de sosiale og emosjonelle helseeffektene en også kan få ved å være i bevegelse. Denne oppfatningen kom også til uttrykk da de unge skulle fortelle hvorfor de av og til er i eller tenker på å være i fysisk aktivitet.

*Jeg drar på treningssenter noen ganger fordi... utseende. Miste noen kilo, noe fett. Jeg har ikke lyst til å bli feit akkurat. Moren min sier noen ganger til meg at jeg må passe på, for før så jeg bedre ut, når jeg drev med litt mer fysisk. Og hun sier også at jeg burde passe vekta mi til konfirmasjonen så jeg kommer inn i finbuksene. Så ja, det er jo for at jeg ikke skal bli overvektig... (Alex).*

Flere av ungdommene uttrykte i likhet med Alex at fysisk aktivitet er noe de må gjøre, for å unngå overvekt. Det var imidlertid ikke bare det å unngå overvekt som var målet med fysisk aktivitet, men også å kunne se ut på en bestemt måte. Alex ville for eksempel «bli tynnere... miste litt fett på mage og bein, og se litt annerledes ut», mens Yasmin ønsket seg en såkalt timeglassfigur. I den sammenheng uttrykte Maria:

*Det lønner seg å ha en større 'ass'! Det er jo det der kroppspresset, ikke sant. Jeg blir jo påvirka til en viss grad, men jeg prøver å ikke la alle rundt meg stresse meg liksom (Maria).*

Disse uttalelsene samsvarer med resultatene i en undersøkelse gjennomført i New Zealand (Burrows, 2008). Her ser det ut til at samfunnets stadige tips og råd om riktige og gale matvaner, viktigheten av å bevege seg og bekymringer rundt inaktivitet gjør at de unges kunnskap om hva helse er, først og fremst betyr å ha en kropp som samsvarer med deres idealers vekt, størrelse og form (Burrows, 2008).

Det kan virke som om ungdommene betrakter kroppen litt på utsiden av seg selv, og at de har tilnærmede dualistiske tanker og oppfatninger om kroppen. Disse tankene og oppfatningene er interessante, spesielt fra et utviklingsvitenskapelig perspektiv. RDS erkjenner at mennesket er født inn i en viss tid og kultur (Säfvenbom, 2018). I følge Overton (2013) må derfor all utvikling forholdes til temporalitet, eller tidsånd.

Ungdommene i denne oppgaven er født i 2003. De er dermed oppvokst i et samfunn hvor folkehelseperspektivet dominerer, der den fysiske og til dels patogene kroppen får stor oppmerksomhet, og hvor inaktivitet er en politisk problemstilling.

Bårdsen & Thornquist (2010) påpeker at dagens samfunn fremmer «trening som saken» for bedre helse, på tross av at det lenge har vært kjent at all kroppslig aktivitet er helsefremmende. Selv om fysisk aktivitet defineres som all kroppslig bevegelse (Bårdsen & Thornquist, 2010), virker det som om flertallet av ungdommene i denne oppgaven ikke oppfatter fysisk aktivitet som all kroppslig bevegelse. Det virker heller ikke som at de unge tenker over at all kroppslig bevegelse også er helsefremmende. De tenker ikke intuitivt at for eksempel utradisjonelle aktiviteter fremmer fysisk helse på samme måte som å gå på treningssenter.

Bårdsen & Thornquist (2010) hevder at hverdagsaktivitetene som de fleste ikke oppfatter som trening er i ferd med å forsvinne i dagens samfunn, og at dette skyldes en oppfatning om at vi sikrer oss god helse dersom vi følger tradisjonelt anerkjente treningsprinsipper. Dette samsvarer med hvordan ungdommene i denne oppgaven tenker om fysisk aktivitet, og det virker derfor som at samfunnets verdier og tankemåter har blitt internalisert i kroppen deres. På denne måten har de lært hvordan de skal opptre og gjøre samfunnets verdier og tankemåter til sine. Slike tankemåter og verdier ble sannsynligvis ikke internalisert i kroppene til de som er født på 70-tallet. Ungdommene i denne oppgaven er født inn i et samfunn hvor tidligere generasjoner har produsert heiser, rulletrapper, selvgående fortau og dataspill. De unge lærer imidlertid at dette er produkter de helst ikke bør bruke, fordi de allerede er for lite aktive i følge Helsedirektoratets (2016) anbefalinger.

### **5.2.2 Fysisk aktivitet kan være både «ubehagelig» og «deilig»**

Ungdommene i denne oppgaven er relativt inaktive på fritiden, men det virker likevel som at flertallet tenker på at de burde være i mer fysisk aktivitet. De unges uttalelser indikerer at dette først og fremst skyldes et ønske om å endre på utseende, og fordi det forventes av omgivelsene (deres sosiale systemer) at de er aktive. Da ungdommene skulle fortelle om hvilke emosjoner som engasjeres når de er i fysisk aktivitet, var det imidlertid mange som ble usikre og uttrykte motsigende emosjoner knyttet til fysisk



aktivitet. Dette kan være et resultat av at de unges systemer reagerer ulikt på konteksten.

*Jeg føler ikke noe spesielt liksom... Eller jeg føler fysisk aktivitet er bra for meg, men samtidig så er jeg litt sånn usikker (...). Hvis jeg må være i aktivitet en dag jeg ikke har lyst så føler jeg meg ikke så glad.. Det er kjipt (Yasmin).*

*Jeg synes det er ganske deilig å bli ferdig noen ganger da, men jeg hater å løpe (...). Jeg hater å få vondt i lungene når jeg løper liksom (...). Det er VELDIG kjipt (Pernille).*

Alex brukte også motsigende beskrivelser som at det gir en god følelse samtidig som at det er slitsomt, og Pernille fortalte at fysisk aktivitet føles deilig å bli ferdig med, men ubehagelig å gjennomføre. Maria beskrev sine erfaringer med fysisk aktivitet som både deilig og vondt, men understrekte at enkelte aktiviteter kun erfarer som «vondt». Et eksempel var løpetestene hun hadde deltatt i gjennom kroppsøvingsundervisningen.

*Jeg bare dør helt innvendig av å tenke på det. Og jeg er skikkelig dårlig til å løpe også. (...) Også går det på tid, og da blir man hvert fall pressa (...). Det blir jo konkurranse, selv om det ikke går på karakter. At man måler seg med andre og sånn (Maria).*

Det at ungdommene uttrykte motstridende følelser indikerer at de har et ambivalent forhold til fysisk aktivitet. De forstår at fysisk aktivitet er viktig for å unngå overvekt og motvirke inaktivitet fordi de er født i tiden for dette, men samtidig føler de på negative emosjoner knyttet til aktiviteter mange forbinder med kropp, helse og prestasjoner. Yasmin uttrykte eksempelvis «jeg føler det er bra for meg, men...» og Maria sa «det er egentlig bra for kroppen min, men...».

Fra et systemrelasjonelt perspektiv kan man tolke ungdommenes ambivalente forhold til fysisk aktivitet som et sluttprodukt av samspillet mellom de unges systemer, som for eksempel det biologiske, emosjonelle og sosiale systemet (Säfvenbom, 2018). Maria uttrykte at hun «dør helt innvendig» av løpetester i skolen. Dette indikerer at flere av hennes systemer responderer negativt på denne type kontekst, eksempelvis det emosjonelle, sosiale og biologiske systemet. Samtidig har hun lært at det å løpe er sunt. Alex uttrykte at deltakelse i fysisk aktivitet er «slitsomt», noe som indikerer at hans biologiske system responderer negativt fordi kroppen blir sliten rent fysisk. På

den annen side kan det også indikere at han reagerer negativt sosialt, og at det er «slitsomt». Det kan skyldes at han hele tiden må forholde seg til omgivelsenes forventninger om å skulle være aktiv, eller at han føler han blir sett på som utrent (ref. «jeg har ikke lyst til å bli feit» og «før så jeg bedre ut, når jeg drev med mer fysisk»). I den forbindelse uttrykte enkelte under 5.2.1, at de tenkte på å være eller var i fysisk aktivitet for å skulle se ut på en bestemt måte. Det å leve med et slikt press, men likevel ikke være aktiv, kan føre til negativ respons i det emosjonelle systemet hos de unge. For eksempel kan man få dårlig samvittighet ovenfor seg selv og omgivelsene. Uttrykk som «god følelse» og «deilig» kan derfor indikere at enkelte får god samvittighet når de har vært aktive i henhold til omgivelsenes forventninger. På den annen side kan det også indikere at de rent fysiologisk erfarer utskillelse av endorfiner.

I lys av disse tolkningene kan det virke som at ungdommenes ambivalente forhold til fysisk aktivitet, kommer av at de kognitivt vet at fysisk aktivitet er noe de bør gjøre på grunn av biologiske, sosiale og kulturelle systemer, samtidig som det mentale eller emosjonelle systemet ikke orker eller får det til.

### **5.2.3 Bevegelse uten mål og mening – mindre problematisk**

Hittil i oppgaven indikerer ungdommenes uttalelser at deres forbindelser til fysisk aktivitet først og fremst er knyttet til aktiviteter som mange forbinder med bedre helse, kropp og prestasjoner. Dette er aktiviteter flere av ungdommene knyttet negative emosjoner til, men som samtidig fremmes av samfunnet som avgjørende for god helse, og som de unge derfor også har et ambivalent forhold til. I den sammenheng er det interessant at aktiviteter som erfares som positive av ungdommene, ikke har de samme forbindelsene.

*Jeg kan godt bevege meg mye hvis jeg ikke tenker på det. Hvis vi driver med en lek som boksen går eller noe sånt, så går det helt fint for meg å bli sliten. Det samme var når jeg var med familien på fjelltur i fjor. Det gikk helt fint fordi jeg passa på hundene og prøvde å finne ut hvor jeg skulle og sånn. Og det var ganske gøy! Men når jeg bare skal løpe for å løpe så er det veldig ubehagelig (Pernille).*

Som tidligere nevnt er det mange i dagens samfunn som ikke oppfatter hverdagsaktivitet (eller fysisk aktivitet) som trening eller helsefremmende (Bårdsen & Thornquist, 2010). Säfvenbom (2016) forklarer at kroppslige bevegelser ikke bare er et middel for å oppnå bestemte mål, men fordi det er noe folk flest gjør hver eneste dag anses det normalt ikke som måloppnåelse. Pernille sitt utsagn indikerer at å leke eller å gå tur erfares positivt. Dette er aktiviteter som mange, også barn og unge, gjør uten å anse det som fysisk aktivitet eller trening. Maria ga uttrykk for at «det er gøy å leke og sånn, men når det er styrke er det veldig lett å bare gi opp». Alex fortalte at han ikke var til stedet når klassen skulle ha lekaktiviteter i snøen og at «det ødela ganske mye for meg, fordi det hadde jeg gledet meg til».

Ungdommenes uttalelser indikerer at flere av deres systemer responderer positivt på utradisjonelle og lekpregede aktiviteter. Dette er aktiviteter ungdommene ikke forbinder med begrepet fysisk aktivitet, og som ofte «ikke synes å ha noe (eksplisitt) mål utover seg selv» (Alver & Skre, 2016). Ungdommene forbinder imidlertid aktiviteter som løping og styrketrening til begrepet fysisk aktivitet. Disse aktivitetene har i tillegg ofte mål som samsvarer med de unges oppfatninger og tanker om fysisk aktivitet generelt. På grunn av dette kan ungdommene tenke at lekpregede aktiviteter er bortkastet tid, fordi de føler på at de heller burde løpt en tur. Det kan derfor virke som det er «effektiv og riktig» fysisk aktivitet som er vanskelig for de unge, mens det å være i bevegelse uten mål og mening er mindre problematisk. Det virker også som at ungdommenes evne til, og glede av å leke, skyves til siden for begrepet «fysisk aktivitet». Dette er bemerkelsesverdig i og med at fysisk aktivitet er et begrep de unge mest av alt ser ut til å assosiere med plikt, ansvar, moral og stigmatproblematikk (ref. «jeg så mye bedre ut før» (Alex) og «det lønner seg å ha en større 'ass'» (Maria)).

#### **5.2.4 Mer fysisk aktivitet i skolen – ja eller nei?**

På spørsmål om ungdommene ønsker mer fysisk aktivitet i skolen eller ikke, var det flere som uttrykte at de selv ikke har noen innvendinger på det, men at de forstår hvorfor enkelte har det.

*Altså, jeg har ikke noe problem med det. (...) Men jeg skjønner at noen kan ha problemer med det (Kristoffer).*

*Jeg synes man burde gjort det frivillig, fordi nå snakker jeg bare for meg, jeg liker det, men det kan jo være at noen andre ikke liker det, også må de være med uansett (Elise).*

Alex fortalte i likhet med Kristoffer og Elise at «enkelte hater jo gym, så de burde ikke bli tvunget til å ha enda mer». Umiddelbart indikerer disse utsagnene at de aksepterer mer fysisk aktivitet i skolen. På den annen side uttrykte disse tre ungdommene seg annerledes senere i intervjuene. Kristoffer fortalte eksempelvis at «det er litt kjipt, for jeg synes egentlig det er for mye fysisk aktivitet i skolen...». Det kan derfor virke som at de unge projiserer sine egne følelser omkring spørsmålet. Det ser ut som det kan være lettere for ungdommene å snakke om andre som seg selv, fordi de opplever at de ikke innfrir omgivelsenes forventninger. Disse forventningene tilsier at alle burde eller må være fysisk aktive, og ved å projisere unngår man å skape uønskede reaksjoner hos de rundt seg. Som for eksempel at medelever eller lærere oppfatter personen som lat eller rar fordi han eller hun ikke ønsker å være i mer aktivitet. Flere av de andre ungdommene uttrykte imidlertid også aksept for mer fysisk aktivitet i skolen, fordi de må jo være i fysisk aktivitet uansett.

*Det er helt greit at det blir innført. Jeg må jo være i fysisk aktivitet uansett, og når jeg ikke gjør det på fritiden så er det greit å gjøre det på skolen (Sara).*

Petter og Yasmin uttrykte også at fysisk aktivitet er noe man uansett må, og at innføringen derfor er «helt greit». Yasmin uttrykte i tillegg at «ungdommer er så slappe og late og de trenger å orke mer».

Det kan være flere årsaker til at flertallet i denne oppgaven tilsynelatende aksepterer mer fysisk aktivitet i skolen. Fra et RDS perspektiv kan det ses i sammenheng med at både personer og kontekster er plastiske (Lerner, 2018). Dersom ungdommenes kunnskap om effekten av fysisk aktivitet på helse har gjort at de har tilpasset seg konteksten, og at dette ikke har gitt tilsynelatende negative effekter på de unge, kan det være fordelaktig for deres utvikling. På den annen side kan ungdommenes evne til å tilpasse seg konteksten, og eventuelt også å hive seg på trenings- og kroppsbølgen, medføre uheldige konsekvenser over tid (Jåbekk, 2019). En konsekvens kan være som Bunkholt (2000) påpeker, at de unge ofte vil sammenligne seg med andre ut fra fysiske kriterier. Alle tegn på å ikke utvikle seg slik en håper eller ønsker, eller som en ser at andre gjør, kan derfor skape problemer (Bunkholt, 2000). Alexander og

Coveney (2013) fremhever at økt fokus mot inaktivitet som helseskadelig kan føre til mer aktive og mindre overvektige unge, men ikke nødvendigvis sunnere atferd. Dette er spesielt problematisk når kroppsstørrelse og utseende er eksplisitte helseindikatorer (Alexander & Coveney, 2013). I motsetning til de andre ungdommene i oppgaven, uttrykte Pernille at mer fysisk aktivitet i skolen kan ha negative konsekvenser for henne. Til tross for dette, virker det som at hun likevel aksepterer innføringen.

*Det bør innføres hvis det faktisk har noen effekt (...), men jeg synes det er litt trist, at folk som meg som blir fort slitne og ikke liker omtrent alt vi har i gym, må ha det tre timer i uka. Jeg ser poenget med det, men... (Pernille).*

Borgen og Engelsrud (2015) understreker verdien av å høre på de unges erfaringer med fysisk aktivitet i skolen. Det innebærer deres opplevelser med å bevege seg og ikke den «fysiske aktiviteten» som «virker på» dem, og som antas å ha fysiologiske helseeffekter (Borgen & Engelsrud, 2015). Pernille sitt utsagn indikerer at hennes opplevelse med å delta i fysisk aktivitet i skolen ikke er spesielt god. Likevel aksepterer hun mer fysisk aktivitet i skolen fordi hun har lært at fysisk aktivitet nettopp kan gi slike fysiologiske helseeffekter Borgen og Engelsrud (2015) referer til. Når målet med mer fysisk aktivitet i skolen først og fremst er å øke de unges totale aktivitetsnivå, og kvantitativ forskning viser at mer fysisk aktivitet i skolen bidrar til dette, samt at de unge uttrykker aksept for innføringen, kan det for flere være utfordrende å høre på de unges negative erfaringer med å bevege seg.

Dette hovedtemaet har tatt for seg ungdommenes forbindelser til og erfaringer med fysisk aktivitet generelt, samt om de ønsker mer fysisk aktivitet i skolen eller ei. Utsagnene indikerer at flere har negative erfaringer knyttet til aktiviteter de forbinder med helse, kropp og prestasjoner. Likevel har de positive erfaringer med aktiviteter som de ikke forbinder med det samme. I den sammenheng hevder Säfvenbom (2018) at det er mulig å gjenoppdage positive bevegelseserfaringer gjennom aktivitetsintervensjoner, fordi erfaringen allerede er levd og lagret hos den enkelte. Det vil derfor være interessant å få økt innsikt i hvorvidt ungdommene har gjenoppdaget disse positive bevegelseserfaringene gjennom deltakelse i ScIM, og om disse erfaringene eventuelt har endret deres atferd til å bli mer aktive på fritiden.

### 5.3 Erfaringer med ScIM

Dette delkapittelet representerer drøftingens andre hovedtema, og omhandler ungdommenes erfaringer med ScIM (modell 1). Fra et systemrelasjonelt perspektiv vil erfaringer man gjør seg i ulike kontekster, ha betydning for hvilke relasjonelle endringer som eventuelt oppstår hos den enkelte. Målet med ScIM-prosjektet var å undersøke effekten av fysisk aktivitet på fysisk- og psykisk helse samt læring og læringsmiljø (Kolle et al., 2017). Det betyr at ungdommene i denne oppgaven sannsynligvis har erfart ScIM både fysisk, emosjonelt, kognitivt og sosialt. Derfor er det interessant å undersøke om erfaringene med ScIM har ført til endringer i deres relasjon til skolen og medelever, og om erfaringene igjen har ført til atferdsendringer hos den enkelte. Som for eksempel om de opplever å ha blitt mer aktive på fritiden.

#### 5.3.1 Erfaringer med kroppsøving som en del av ScIM

I henhold til RDS er målet med tiltak eller intervensjoner å tilføre endringer i personers liv for å optimalisere person ↔ kontekst relasjoner (ref. teorikapittelet). ScIM representerer en slik tilført endring i ungdommenes sosiale system. Når eller dersom relasjonene er optimalisert omtales de som gjensidig utbytterike, som betyr at både individet og omgivelsene utvikler seg. Det er når relasjonene er gjensidig utbytterike at positive bevegelseserfaringer kan tilegnes hos den unge (PMEs) (Agans et al., 2013). I den forbindelse vil deltakelse i kontekster som ScIM kunne by på unike muligheter for å engasjere seg i aktivitet (Agans et al., 2013), og ved å engasjere seg i aktivitet gjennom ScIM kan det oppstå gjensidig utbytterike person ↔ kontekst relasjoner. Eleven kan tilegne seg positive bevegelseserfaringer, og de som utfører ScIM kan tilegne seg ny kunnskap om hvordan de kan tilrettelegge. Det betyr imidlertid at aktivitetene og det sosiale samspillet som oppstår i de ulike komponentene i ScIM, må oppfattes som viktige og meningsfulle for den enkelte. En av komponentene i ScIM var én time ekstra kroppsøving i uka, i tillegg til de to kroppsøvingstimene ungdommene hadde fra før. Ungdommene fikk derfor spørsmål om hvilke erfaringer de hadde med denne komponenten.

*Vi driver jo bare med ballspill, egentlig... fotball, håndball, basketball – jeg hater det. Og nå jobber vi med volleyball, men det er noe litt annet. Det er det ikke så mange som driver med, og det er ingen som er veldig mye bedre enn andre. Da er det liksom ikke bare jeg som er dårlig (Pernille).*

I likhet med Pernille fortalte Maria om sine erfaringer med ballspill i kroppsøvingskomponenten. Hun uttrykte at «jeg er liksom dårlig i fotball og da er det ikke gøy heller». Andre uttrykte negative erfaringer knyttet til utholdenhetsaktiviteter.

*(...) Jeg er i en klasse der hvor nesten alle andre enn meg går på noe fysisk. I hvert fall guttene. (...) Jeg kan ikke akkurat ta dem igjen fordi nesten alle er bedre trent enn meg. (...) Det er kanskje det jeg gruer meg mest til når jeg tenker meg om. Det at liksom hvis vi har jogging, så jogger jeg bakerst (Alex).*

Yasmin fortalte om sine erfaringer med et egentreningsprosjekt der temaet var utholdenhet og styrke: «Jeg valgte styrketrening da, fordi jeg ikke orker å løpe. Det er lettere å gjøre styrke enn å være ute og løpe liksom». Ungdommenes uttrykte erfaringer med én ekstra time kroppsøving, indikerer at erfaringene i all hovedsak har blitt tilegnet gjennom tradisjonelle ballidretter, løping og styrketrening. Dette er som tidligere nevnt aktiviteter de unge umiddelbart forbinder med fysisk aktivitet, og som de ikke er spesielt glad i. Det kommer frem at ungdommene ikke føler de har kompetanse i aktivitetene samt at de sammenligner seg med andre som faktisk får det til. I tillegg uttrykte enkelte at valgmuligheter hva angår aktiviteter ikke er fordelaktig når verken det ene eller det andre er spesielt givende. Eksempelvis valgte Yasmin styrketrening fremfor løping, fordi det ene alternativet var «lettere» å gjennomføre enn det andre.

Agans et al. (2013) hevder at hver enkelt må være både atferdsmessig, kognitivt og emosjonelt engasjert i aktiviteten, for å få positivt utbytte av bevegelseskonteksten. Atferdsmessig engasjement reflekteres gjennom i hvilken grad man utfører bevegelsene som er nødvendig for å delta. Kognitivt engasjement handler om hvilken intensjon man har for deltakelse, mens emosjonelt engasjement kommer til uttrykk gjennom hvor mye man bryr seg om aktiviteten (Agans et al., 2013). Deltakelse i aktivitet er imidlertid en kompleks prosess som involverer hele mennesket. Det blir derfor viktig å påpeke at en skjematisk inndeling av en person sitt engasjement vanskelig lar seg gjøre. En slik type inndeling brukes i all hovedsak for å tydeliggjøre at det er flere sider ved mennesket som involveres gjennom aktivitet, som igjen avgjør personens kroppslige erfaringer.

Ungdommenes erfaringer med én time ekstra kroppsøving i ScIM kan tyde på at flertallet er delvis engasjerte, både atferdsmessig og kognitivt, men i liten grad emosjonelt. De deltar i og gjennomfører aktivitetene, som sannsynligvis henger sammen med at ScIM er en obligatorisk kontekst. Kroppsøving som en del av ScIM er noe de er nødt til å gjøre, og som de blir vurdert på, på lik linje med andre fag i skolen. Dette i tillegg til at de unge har tilegnet seg samfunnets tankemåter og verdier om at deltakelse i slike aktiviteter er nødvendig for god helse, gjenspeiler deres intensjon for deltakelse. Ungdommenes uttalelser indikerer imidlertid lavt emosjonelt engasjement. Enkelte fortalte at de opplevde mangel på kompetanse. Andre uttrykte til dels likegyldige holdninger til aktivitetene. Kristoffer sa i den sammenheng at «jeg er ikke så fan av fotball, det er kjedelig... så det er litt ork å være med noen ganger». Sara virket også til dels likegyldig og sa at «det er litt kjedelig når vi gjør det samme hele tiden... så jeg går bare i timen når jeg orker egentlig, selv om jeg egentlig må».

Ungdommenes likegyldige holdninger kan ses i sammenheng med Seligman (1975) sin teori om lært hjelpeløshet. Denne teorien «problematiserer pedagogiske situasjoner der mennesker gjentatte ganger blir tvunget til å gjøre aktiviteter de ikke har forutsetning for å mestre, og der mennesket etter hvert forholder seg mer eller mindre hjelpeløst apatisk til disse situasjonene» (Säfvenbom, 2010, s.161). Gjennom ScIM har ungdommene vært nødt til å delta i ulike aktiviteter, som flertallet har negative erfaringer med på grunn av mangel på kompetanse og uheldige sammenligningssituasjoner. Säfvenbom (2010) påpeker at dersom en deltar i ubehagelige situasjoner uten mulighet til å komme seg ut, vil man til slutt lære å akseptere det ubehagelige inntil det en dag eventuelt tar slutt. På bakgrunn av dette, kan det være vanskelig for ungdommene å engasjere seg emosjonelt i aktivitetene.

I tråd med ungdommenes erfaringer med en time ekstra kroppsøving, hevder Agans et al. (2013) at aktivitetskontekster både kan bygge opp positive og negative forventninger hos personer. Disse forventningene kan igjen påvirke fremtidige person←→kontekst relasjoner, og også bidra til den levde erfaringen av deltakelse (Agans et al., 2013). Eksempelvis vil Alex sin erfaring med å alltid jogge bakerst eller Pernille sin erfaring med å ikke mestre ballspill, føre til at de sammenligner seg med de andre i klassen. Dette kan igjen føre til at de vegrer seg fra å delta i liknende aktiviteter senere i livet.



### 5.3.2 Erfaringer med «FYSAK» og «fysisk aktiv læring»

Ungdommene fikk også spørsmål om deres erfaringer med de to andre komponentene i ScIM. Fysisk aktivitet (FYSAK) innebar en halvtimes aktivitet uten vurdering, mens fysisk aktiv læring (FAL) innebar en halvtimes aktivitet knyttet opp til andre fag. Ungdommenes uttalelser indikerer at de har andre erfaringer med disse enn med kroppsøvingskomponenten.

*FYSAK er jo gøy, for det er også ganske chill. Det er ikke alt for mye løping, og det er nesten alltid kanonball (Alex).*

*Jeg synes ikke FYSAK er veldig gøy da... men en gang hadde vi dødball, og det var greiere.. fordi det er jo ikke folk som driver med det, og er sånn profesjonelle på det da (Pernille).*

Ungdommene brukte ord som «gøy», «fritt», «chill», «sosialt» og «helt greit» til å beskrive FYSAK. Flere uttrykte at det er mye kanonball, men at undervisningen også inneholder et større utvalg av utradisjonelle og lekpregede aktiviteter – eksempelvis boksen går og bli-kjent leker. Dette samsvarer med funnene i hovedrapporten til ScIM. Også her beskrives FYSAK som en friere time preget av mer lavterskelaktivitet og lek, som oppleves som mindre stressende enn kroppsøvingstimene (Kolle et al., 2019). Ungdommene i denne oppgaven uttrykte i den sammenheng at lekpregede aktiviteter ikke synliggjør prestasjoner og ferdigheter på samme måte som i tradisjonelle ballidretter, styrketrening og løping. Videre uttrykte de at det heller er samarbeid og sosiale faktorer som står i fokus. Pernille sa eksempelvis «fordi det er jo ikke folk som driver med det, og er sånn profesjonelle». Kristoffer forklarte at «gruppeaktiviteter, samarbeide med venner... sånne ting liker jeg», og Maria fortalte at «kanonball og leker hvor vi skal stå på en benk og sånn er gøy, fordi man blir skikkelig sånn... adrenalin og man skal liksom vinne, som et lag». FAL ble imidlertid beskrevet som «helt greit» og et bedre alternativ til ordinær undervisning.

*Den andre halvtimen er helt grei for da slipper vi den ene halvtimen med det faget vi allerede har. Selv om det handler om det faget så er det litt annerledes, quiz og løpe å hente ark og sånn. Men alle går uansett, så det er jo greit (Alex).*

Elise uttrykte at FAL er «greit... fordi jeg synes ikke matte er så veldig gøy». Maria påpekte i tillegg at «det går litt fort også blir man liksom ikke kjempesliten, så det er bra». Ungdommenes uttalelser indikerer at FAL erfares som et bedre alternativ til

eller som et fint avbrekk fra ellers kjedelige teorifag, noe som samsvarer med funnene i hovedrapporten til ScIM (Kolle et al., 2019). Det virker imidlertid som at ungdommene ivrer mer etter deltakelse i FYSAK, enn i FAL og kroppøving.

Når man i litteraturen skal forsøke å identifisere personers motivasjon eller driv for å lære og utvikle seg gjennom fysisk aktivitet, benytter enkelte forskere begrepet iver (eagerness) (Säfvenbom et al., 2016). Begrepet er teoretisk forankret i levde erfaringer, og den måten de levde erfaringene danner et vurderingsgrunnlag for personer når de skal tilegne seg nye erfaringer (Mikalsen, Lagestad, Bentzen & Säfvenbom, 2019). Iver assosieres med positive begreper som lidenskap (passion) (Vallerand et al., 2003) og dypt ønske (desire) (Jensen, 2007), og representerer en mental tilstand karakterisert av en dyp følelsesmessig vilje for eller lengsel etter noe som gjør en godt (Säfvenbom et al., 2016). Higgins et al. (2003) hevder at denne mentale tilstanden er assosiert med forfremmelse av positiv atferd, fremfor å forebygge negativ atferd. I tillegg retter begrepet seg mot atferd som vurderes å være relevant for en selv, eller som i seg selv er meningsfull (Mikalsen et al., 2019).

I tilknytning til begrepet iver kan det virke som at ungdommene ivrer mer etter deltakelse i FYSAK enn i kroppøvingskomponenten. Dette kan skyldes at de unge opplever lekpregede aktiviteter som meningsfulle i seg selv, men også fordi disse aktivitetene ikke synliggjør prestasjoner og ferdigheter i stor grad. Pernille uttrykte i den sammenheng at hun savner lekpregede aktiviteter i kroppøvingskomponenten, fordi «da får man veldig mange flere engasjerte enn det man får hvis man bare slenger ut en ball liksom». Ungdommenes erfaringer indikerer derfor at de ikke ivrer etter deltakelse i kroppøvingskomponenten, men heller forsøker å forebygge negativ helseatferd. Shah og Higgins (1997) hevder at folk som forsøker å forebygge negativ atferd opplever målene sine som ansvar, og oppnås derfor i form av plikt. Forpliktelsen de unge har overfor deltakelsen i kroppøving er dermed preget av å gjøre det som er nødvendig – og ingenting mer.

Dersom det er slik at de unge forsøker å forebygge negativ helseatferd i kroppøvingskomponenten, er de sannsynligvis heller ikke emosjonelt engasjert i aktiviteten. Iver for og engasjement i aktiviteter er imidlertid avgjørende for at man skal kunne få positive bevegelseserfaringer, som igjen er avgjørende for senere

engasjement i liknende aktiviteter (Agans et al., 2013). Ungdommene uttrykte imidlertid emosjonelt engasjement da de fortalte om sine erfaringer med FYSAK. Alex fortalte at han ikke var til stede i FYSAK når klassen skulle ha lekaktiviteter i snøen, og «det ødela ganske mye for meg, fordi det hadde jeg gledet meg til». Det kan derfor virke som at de unge blir mer engasjert gjennom deltakelse i FYSAK, også på et emosjonelt plan. Dette kan igjen øke sannsynligheten for deltakelse i liknende aktiviteter senere i livet.

### **5.3.3 Endringer i relasjon til skolen og medelever**

Målet med innføringen av mer fysisk aktivitet i skolen er som tidligere nevnt, blant annet å gi barn og unge gode vaner de kan ta med seg senere i livet (Innst. 51 S (2017-2018)). Fra et systemrelasjonelt perspektiv kan de unges erfaringer med ScIM ha ført til endringer i de unges relasjon til skolen og medelever. Dette vil igjen kunne påvirke deres vilje til eller ønske om å delta i aktivitet senere i livet. Eksempelvis vil deltakelse i meningsfulle aktiviteter i FYSAK kunne føre til positive endringer i de unges relasjon til skolen og medelever, på den måten at de skaper bedre relasjoner til enkelte i klassen og derfor også gleder seg mer til å gå på skolen. Dette kan igjen føre til at enkelte ønsker å delta i fysisk aktivitet på fritiden også. Motsatt vil deltakelse i prestasjonspregede aktiviteter i kroppsøving kunne føre til negative endringer i de unges relasjon til både skolen og medelever, på den måten at de sammenligner seg med andre og derfor også gruer seg til å gå på skolen. Dette kan igjen føre til at enkelte vegrer seg fra å delta i fysisk aktivitet både i skolen og på fritiden.

Dersom de unges relasjon til eksempelvis skolen eller medelever skal bli påvirket positivt av ScIM, påpeker Säfvenbom (2018) at tiltaket må passe inn i de unges store puslespill. Det betyr at ScIM må passe inn i en hverdag preget av karakterer, pubertert og sosial tilpasning. Ved å tolke ungdommenes uttalelser har jeg derfor forsøkt å forstå om ScIM har passet inn i deres liv, og om de selv opplever at relasjonene deres til skolen og medelever har blitt påvirket positivt.

*Jeg gruer meg ikke til skolen, men jeg gleder meg ikke heller.. Det er det samme, egentlig (Kristoffer).*

Elise fortalte at «jeg har ikke tenkt noe over om skoledagen har blitt bedre eller ikke, egentlig», mens Sara uttrykte i likhet med flere andre at «det er ganske irriterende å ha ScIM siste time på fredag faktisk, så lærerne burde tenke over når de legger det inn på timeplanen». Irritasjon over endring på timeplanen kommer også frem i hovedrapporten til ScIM (Kolle et al., 2019). Dette tyder på at flere av de unge opplever at ScIM ikke har passet inn i deler av sine liv. Til tross for dette virker det ikke som at ungdommene opplever å ha bli påvirket negativt av ScIM, og flere fortalte at skolehverdagen er den samme som før. Uttalelsene til Pernille og Alex indikerer imidlertid at erfaringene de har gjort seg i kroppsøvingskomponenten har påvirket deres relasjon til skolen i negativ retning, på den måten at de gruer seg mer til skolen.

*Jeg gruer meg litt mer... Jeg gruer meg ikke fordi jeg er redd for noe, men jeg gruer meg fordi jeg virkelig ikke har lyst til å ha ScIM. Jeg vet ikke hvordan jeg skal forklare det, egentlig... (Alex).*

*Hmm... jeg har lært i ScIM at det er veldig mye jeg ikke liker og jeg gruer meg mer til skolen nå enn før... Jeg føler det hadde vært bedre uten ScIM for da hadde jeg sluppet å grue meg til ekstra gym liksom (Pernille).*

Hvilke erfaringer man gjør seg i aktivitet stammer som nevnt i 1.3, 3.2 og 5.2.2, fra et samspill mellom ulike systemer (Agans et al., 2013). Alex og Pernille har tidligere uttrykt at de har negative erfaringer med kroppsøvingskomponenten. Her har de deltatt i aktiviteter der sannsynligvis ett eller flere av deres systemer har respondert negativt. Alex uttrykte eksempelvis at han alltid jogger bakerst og at dette påvirker han negativt. Ytterligere deltakelse i slike aktiviteter kan være årsaken til at han gruer seg mer til skolen nå enn tidligere. I den sammenheng ble relasjonen til medelever uttrykt som avgjørende for videre deltakelse, noe som tydelig viser at fysisk aktivitet har en sosial dimensjon.

*Hvis vi jogger, så jogger jeg jo bakerst... men så har jeg jo venner som jogger med meg for at jeg ikke skal være alene. Hvis jeg ikke hadde kjent noen i klassen min så tror jeg at jeg hadde skulka hver eneste gymtime, for da hadde jeg ikke hatt noen å være med (Alex).*

Det er flere av ungdommene som fremhevet sin relasjon til medelever som viktig hva angår deltakelse i aktivitet. Enkelte brukte begreper som vondt og kjipt om situasjoner hvor de må delta i fysisk aktivitet uten venner til stede. Kristoffer fortalte i tillegg at

«jeg har litt problemer med å fokusere på skolen, og da er det mye bedre med noen kompis der». Gode relasjoner til medelever virker å være viktig for de unge. Både som en trygghetsfaktor i aktiviteter som erfares som negative, men også som en motivasjonsfaktor for deltakelse i aktivitet senere i livet. Petter fortalte for eksempel:

*Det blir litt morsommere med venner da, fordi det er noen jeg kjenner godt og liker å være sammen med. Det kan kanskje være en grunn til at jeg ikke er aktiv på fritiden (Petter).*

Ungdommenes relasjoner til skolen virker ikke å ha blitt svekket av deltakelse i ScIM. Bortsett fra hos et par av ungdommene, som gruer seg mer til skolen nå enn tidligere. Dette skyldes først og fremst økt deltakelse i prestasjonsfokuserede aktiviteter. Ungdommenes relasjoner til medelever virker ikke å ha blitt verken svekket eller styrket av deltakelse i ScIM. De unge fremhevd imidlertid gode relasjoner til medelever som en viktig faktor for fremtidig glede av bevegelse. Ungdommenes uttalelser understreker derfor viktigheten av å la dem delta i aktiviteter med bruk av undervisningsmetoder som styrker disse relasjonene, heller enn å svekke dem.

#### **5.3.4 Endringer i den enkelte unge**

Dersom person $\leftrightarrow$ kontekst relasjonene til ungdommene hadde blitt optimalisert gjennom ScIM, kunne det ha oppstått flere endringer i deres systemer som igjen kunne ført til endret atferd hos den enkelte. For eksempel å bli mer aktiv på fritiden. Utvikling eller endret atferd er med andre ord et resultat av endringer som oppstår i ulike systemer hos den unge, på grunn av tilførte endringer (ScIM) i person $\leftrightarrow$ kontekst relasjoner (Säfvenbom, 2018). Funnene i denne oppgaven indikerer imidlertid at deltakelse i ScIM ikke har ført til åpenbare relasjonelle endringer hos flertallet. Det er derfor lite sannsynlig at ungdommene har endret seg atferdsmessig hva angår fysisk aktivitet.

Når personer deltar i aktivitet involveres både biologiske, sosiale, mentale og kulturelle faktorer, som igjen er avgjørende og viktige atferdsdeterminanter (Agans et al., 2013). For å få økt innsikt i hvorfor de unge har eller ikke har endret atferd hva angår fysisk aktivitet, er det derfor nødvendig med en oppsummering av ungdommenes erfaringer med ScIM. Ungdommenes uttalelser indikerer at ScIM kan

erfares både biologisk, kognitivt, emosjonelt og sosialt. Intervensjonen erfares biologisk på den måten at de unge kjenner at kroppen rent fysisk forbrenner energi. Den erfares kognitivt ved at de unge gjør seg kontinuerlige vurderinger om fysisk aktivitet generelt og i skolen, som for eksempel at fysisk aktivitet er viktig for å utvikle kropp og helse. De emosjonelle erfaringene ble uttrykt på den måten at lekpregede aktiviteter virker å gi glede og en følelse av frihet. Prestasjonsfremmende aktiviteter kan på den annen side føre til tristhet og skam, som en årsak av uheldige sammenligningssituasjoner. ScIM kan i den forbindelse erfares sosialt, ved at man kan bli støttet eller utstøtt av medelever i slike situasjoner. I lys av ungdommens erfaringer med ScIM kommer flertallet ut med et samlet resultat som ikke indikerer endring i atferd, men heller endring i måten de tenker om fysisk aktivitet.

*ScIM kan få meg til å bli mer aktiv på fritiden ja, få meg til å tenke litt annerledes, og få meg til å bli mer ivrig til å være aktiv da... men jeg må jo bli inspirert av noe da (Petter).*

Yasmin uttrykte «ja, kanskje... kanskje når man er aktiv på skolen så innser man at okei, jeg kan gjøre dette». Nok en gang kommer ungdommens tanker hva angår fysisk aktivitet til uttrykk. De fortalte at de ikke hadde blitt mer aktive etter ScIM, men at slike tiltak kan endre deres tankemåter i retning av at fysisk aktivitet er viktig og nødvendig for god helse. Eventuelle endringer i måten de unge tenker om fysisk aktivitet på er sannsynligvis et resultat av deres erfaringer med ScIM, men også av kulturelle og samfunnsmessige faktorer (Agans et al., 2013). Det kan virke som at aktivitetstiltak der målene tar utgangspunkt i et helseperspektiv, kan bidra til å forsterke de unges tanker om at fysisk aktivitet er viktig.

Hovedfokuset i RDS retter seg nettopp mot slike mål, eller «regler» som styrer endringene mellom individer og deres kontekster (Agans et al., 2013). Målene for, og innholdet i slike tiltak, må oppleves som meningsfullt for de unge dersom tiltaket skal påvirke dem positivt. Säfvenbom (2018) påpeker at slike mål i obligatorisk skole ofte er predefinert og målorientert fremfor dynamisk og prosessorientert. Hvorvidt slike mål er bra for de unges videre utvikling er mest sannsynlig avhengig av om tiltakene også stimulerer andre deler av den unge. I den sammenheng var det enkelte i denne oppgaven som uttrykte at de føler på et press om å være i mer aktivitet etter

intervensjonen. Noen fortalte i tillegg at lysten til å delta i aktivitet har blitt mindre etter intervensjonen.

*Assa... Jeg føler på en måte at jeg burde være i mer fysisk aktivitet etter ScIM. For før var det sånn «nei, det går bra», men nå har det blitt litt mer sånn «nei, jeg burde kanskje... jeg må faktisk starte et sted (Maria).*

*(...) Det blir bare mindre aktivitet egentlig. Jeg får mindre energi og blir mer sliten og da får jeg ikke lyst til å sosialisere meg med andre. Det blir jo bare til at jeg isolerer meg helt. Dessverre (Pernille).*

Utsagnene over indikerer at slike mål ikke stimulerer Maria og Pernille på et emosjonelt plan, noe som fører til opplevd press og redusert lyst til å være i aktivitet. Flere forskere hevder at det er lite hensiktsmessig å se på fysisk aktivitet som et middel (eller medisin) for bedre helse. Bedre helse bør heller betraktes som en biologisk tilleggseffekt av en kroppslig utfoldelse, initiert av interesse, lyst og fri vilje (Næss, Säfvenbom, & Standal, 2013; Säfvenbom et al., 2016). I henhold til dette hevder Myer, Faigenbaum, Edwards, Clark, Best og Sallis (2015) at fysiske aktivitetstiltak har rettet for mye fokus mot de fysiologiske anbefalingene om mengde fysisk aktivitet. Både i forbindelse med frekvens, lengde og intensitet. På grunn av dette har de kvalitative aspektene, for eksempel gleden av bevegelse, blitt undervurdert i utarbeidingen av tiltakene (Myer et al., 2015).

I henhold til ungdommenes erfaringer med ScIM, kan det stilles spørsmål ved om en skal oppfordre unge til å være mer aktive for å unngå sykdom og overvekt, uten å ta mer hensyn til hvilke konsekvenser det kan medfølge. Det er sannsynlig å tro at et overordnet mål som retter fokus mot viktigheten av alle former for aktivitet og gleden av bevegelse, i større grad er fordelaktig for å fremme positive atferdsendringer hos de unge.

### **5.3.5 Endring av atferd – en pedagogisk utfordring**

Ungdommene i denne oppgaven uttrykte ikke bemerkelsesverdige atferdsendringer etter deltakelse i ScIM. Påvirkning av atferd og utvikling hos den enkelte er utfordrende, spesielt i skolesammenheng (Säfvenbom, 2018). Det er først og fremst utfordrende fordi alle personer er ulike og har hver sin unike utviklingsbane (Lerner, 2018), slik ungdommene i denne oppgaven også har. I tillegg til dette bør pedagoger

forsøke å møte alles interesser, slik at det blir en samstemmighet mellom individets interesser, mål, verdier og egenskaper, og de interesser, mål, verdier og egenskaper konteksten tilbyr («goodness of fit») (Säfvenbom et al., 2016). I den sammenheng uttrykte alle ungdommene i denne oppgaven negative erfaringer med aktiviteter som ballidretter, løping og styrketrening. Det kan derfor virke mindre utfordrende for en pedagog å legge til rette for «goodness of fit» hos disse ungdommene. På den annen side går de i klasse med mange andre, som sannsynligvis finner glede i de aktivitetene ungdommene har negative erfaringer med. Dette gjør oppgaven vesentlig mer utfordrende.

Den pedagogiske utfordringen må også ses i sammenheng med at den enkelte unge betraktes som aktiv i egen utviklingsprosess (Säfvenbom, 2018). Det betyr at det bare er en selv som vet hvilke interesser man har, og at pedagogen derfor kun kan bidra i den totale påvirkningsprosessen (Säfvenbom, 2018). I henhold til dette ble ungdommene spurt om organiseringen av ScIM var den beste for dem, eller om det kunne vært gjort på en annen måte for å treffe deres interesser bedre. Flere svarte at intervensjonen sannsynligvis kunne vært gjort på en annen måte, men at de ikke hadde noen forslag til hvordan. Det ble imidlertid uttrykt et ønske om mer varierte aktiviteter.

*Jeg ville kanskje sett på litt andre ting i gym da, enn bare ballspill. Litt sånne utradisjonelle ting da. Du nevnte jo parkour og kampsport; det kunne jeg godt lært. Ellers har jeg ikke sett så mye på sånt da, men jeg vedder på at det er mange rare ting som ikke er ballspill, eller andre typer ballspill for eksempel (Pernille).*

Funnene i denne oppgaven indikerer at å oppnå «goodness of fit» hos hver enkelt er utfordrende, spesielt når det virker som at de unge ikke selv vet hvilke aktiviteter de finner interessante. Dette kommer sannsynligvis av at de ikke har noen gode preferanser fra tidligere aktivitetskontekster. Det blir derfor viktig å introdusere varierte og utradisjonelle aktiviteter for de unge, som bidrar til å styrke og optimalisere deres person↔kontekst relasjoner.



## 5.4 Erfaringer med to (u)like kontekster i skolen

Dette delkapittelet representerer drøftingens tredje og siste hovedtema, og omhandler hvilke erfaringer ungdommene har med ScIM og kroppsøving som to ulike kontekster i skolen. I henhold til RDS vil ScIM være en endring i et av ungdommenes sosiale system, som oppstår i en kontekst som foregår samtidig som andre kontekster (eksempelvis kroppsøving). De unge har derfor uoppfordret og nærmest uvilkårlig sammenlignet disse kontekstene når de har fortalt om sine erfaringer med ScIM. Det rettes fokus mot hvordan ungdommene evner å skille kontekstene fra hverandre, og hvilken av kontekstene som foretrekkes av den enkelte.

### 5.4.1 Et utydelig skille

Flere forskere påpeker at fysisk aktivitet i skolen og kroppsøvingsfaget representerer to ulike kontekster i skolen, men at de likevel ofte forveksles med hverandre (Borgen, Hallås, Løndal, Moen & Gjørme, 2017). Fysisk aktivitet i skolen foregår som ulike tiltak innenfor skolens rammer, og blir ofte innført fra politisk hold for å «redde folkehelsen» (Borgen et al., 2017). Mye av argumentasjonen for tiltakene lener seg i tillegg på forskning som viser positive effekter av aktivitet, som for eksempel bedre skoleprestasjoner samt psykisk- og emosjonelt velvære (Bailey et al., 2018).

Kroppsøving er derimot et fag i skolen regulert av Læreplanverket for kunnskapsløftet med et formål om å være «et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede» (Utdanningsdirektoratet, 2015). Her skal elevene lære både om og med kroppen i ulike bevegelseskontekster, og ikke bare være aktive for aktivitetens egen skyld (Borgen et al., 2017). Kontekstene har med andre ord ulike formål, og er ment og forstås som forskjellige. Likevel blir kroppsøvingsfaget ofte assosiert med helsefremmende tiltak i mange land (Green, 2010). Ungdommene i denne oppgaven virker umiddelbart også å ha vanskeligheter med å skille kontekstene fra hverandre.

*Jeg føler fysisk aktivitet og gym er det samme stort sett. Jeg merker ikke noe forskjell... (Kristoffer).*

I likhet med Kristoffer uttrykte Yasmin og Pernille at «alt sammen er likt, egentlig» og «jeg føler de blander seg litt». Dette har sannsynligvis sammenheng med at en av komponentene i ScIM var en time ekstra kroppsøving i uka. Ungdommene fortalte i

den forbindelse at de ikke opplevde noen forskjell på de ordinære kroppsøvingstimene og kroppsøvingskomponenten i ScIM. Da ungdommene uttrykte sine erfaringer med kroppsøvingskomponenten refererte de derfor også til sine erfaringer med kroppsøvingsfaget generelt. På tross av at de ikke evnet å skille kroppsøvingsfaget fra kroppsøvingskomponenten, uttrykte de tydelige forskjeller på FYSAK og kroppsøving.

*ScIM er litt mer å ha det gøy, mens gym er litt mer om å trene og lære, kan man si. I ScIM så trener vi ikke på basket, vi spiller bare basket, mens i gym kan vi øve på forskjellige ting... det å kaste og sånn (Alex).*

Ungdommenes uttalelser indikerer at kroppsøving forstås som et fag i skolen med fokus på læring og vurdering, mens FYSAK er en mindre seriøs kontekst der man bare er i aktivitet for aktivitetens skyld. Sara uttrykte eksempelvis at «kroppsøving er litt mer seriøst» og Petter sa at «kroppsøving er jo et fag som går igjen i alle skoler, der man skal lære noe. Man lærer ikke så veldig mye i ScIM for eksempel». Maria uttrykte at «i gym får man jo karakter og får trent kroppen mye mer, mens det er ikke sånn at man trener ordentlig i ScIM». På bakgrunn av ungdommenes uttalelser virker det som at flertallet av ungdommene evner å skille kroppsøving fra FYSAK, først og fremst fordi kroppsøving er et fag i skolen knyttet til vurdering.

#### **5.4.2 ScIM eller kroppsøving?**

Forskning gjort på ungdomsskolen og videregående skole viser at 56% av ungdommene er fornøyd med hvordan kroppsøvingsfaget gjøres i dag (Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2015). Den samme undersøkelsen viser imidlertid også at 44% har innvendinger på hvordan faget gjøres. Av disse ungdommene er det 32% som synes faget burde vært gjort på en annen måte, og 12% som rapporterer at de ikke liker faget. I tillegg indikerer forskningen at elever som ikke er aktive i idrett, eller generelt er inaktive, muligens har dårligere forutsetninger for utvikling og læring i kroppsøving i kontrast til elever som er idrettsaktive (Säfvenbom et al., 2015). Samtidig viser et av funnene i hovedrapporten til ScIM, at intervensjonen ikke hadde noen effekt på elevenes iver etter å delta i kroppsøving (Kolle et al., 2019). Ungdommene i denne oppgaven betegnet seg selv som inaktive, og uttrykte negative erfaringer med kroppsøving. Samtidig har de fått delta i en alternativ

bevegelseskontekst, som synes og erfares som positiv. Det er derfor interessant å få innsikt i hvilken av kontekstene de unge foretrekker og hvorfor.

*Assa, jeg er egentlig ganske positiv til fysisk aktivitet i skolen, men av og til tenker jeg bare «hvorfor har vi dette her». Men det er liksom greit... Jeg vet jeg får utbytte av det, så ja. Jeg ville fortsatt med det, men tre timer gym blir litt i overkant. Det er greit å ha fysisk aktivitet i mange av timene, men når vi har så mye gym, da synes jeg det blir litt sånn... (Maria).*

Elise uttrykte at «jeg ville ha valgt ScIM», Sara sa «jeg synes ScIM er best» og Alex sa at «ScIM er mer gøy». Pernille uttrykte imidlertid at «jeg føler det hadde vært bedre uten ScIM, for da hadde jeg sluppet å grue meg til ekstra gym liksom». Dette indikerer at det er ekstra tid til kroppsøving som først og fremst er problematisk for henne. Flertallet av ungdommene foretrekker ScIM (FYSAK) fremfor kroppsøving, og begrunner det med tre forskjellige årsaker.

*I gym er det sånn «ja, i dag er jeg sliten, men jeg må gi alt». Jeg må liksom slite meg ut og ikke orke å gjøre noe annet fordi jeg må få bra karakter (Pernille).*

Fravær av vurdering i FYSAK fremheves som en viktig årsaksfaktor. Maria fortalte at «i gym får man jo karakter, så da er det veldig vanskelig å sluntre unna», og Kristoffer påpekte at «jeg hadde ikke hatt noe problem med kroppsøving hvis det ikke hadde vært karakter, egentlig. Da hadde det blitt gøyere! men man må jo, så...». Dette samsvarer med funnene i hovedrapporten til ScIM, der de unge gav uttrykk for at FYSAK var et kjærkomment pusterom fra vurdering (Kolle et al., 2019).

Den andre årsaken til at ungdommene foretrekker FYSAK, henger sammen med årsaken over, og handler om at kroppsøvingfaget er preget av et idretts- og prestasjonsfokus. I den forbindelse har ungdommene tidligere uttrykt at faget først og fremst innebærer deltakelse i ballidretter, løping og styrketrening: «i gym har vi bare løping og sånt» (Elise), «i gym driver vi jo bare med ballspill, egentlig» (Pernille), «vi har ikke hatt noen utradisjonelle aktiviteter i gym» (Petter). De uttrykte også at de ikke evnet å skille kroppsøvingskomponenten fra kroppsøvingfaget. Fordi kroppsøvingskomponenten i modell 1 skulle ha fokus på høy intensitet og høyt aktivitetsnivå (Kolle et al., 2016), er det sannsynlig å tro at den ordinære kroppsøvingundervisningen også har vært preget av et slikt fokus. Flere forskere

forklarer denne type organisering av faget med at kroppsøving er karakterisert av en idrettsdiskurs mange steder (Kirk, 2013; Säfvenbom, 2010; Säfvenbom et al., 2015). Det vil si at idretten har hatt, og fortsatt har sterk innflytelse på kroppsøvingsfaget, både når det gjelder arenaer, utstyr og ikke minst aktivitet (Säfvenbom, 2010).

Aasland, Walseth og Engelsrud (2019) understreker at idrettsdiskursen også har sterk innflytelse på kompetansebegrepet i kroppsøvingsfaget. Forskernes funn viser at det å være kompetent i kroppsøving, ofte innebærer å inneha visse idrettslige ferdigheter og teknikker samt være i god fysisk form (Aasland et al., 2019). Ungdommenes uttalelser indikerer at denne forståelsen av kompetansebegrepet også er gjeldende hos dem. I den forbindelse har de tidligere uttrykt at deltakelse i tradisjonelle idretter, løping og styrketrening gjør at de opplever mangel på kompetanse, mye fordi de sammenligner seg med andre som løper fort, løfter mye eller kaster langt. På tross av at ungdommene har fått beskjed av læreren om at ferdigheter teller i liten grad på karakter, og at det er innsats som er det viktigste, uttrykte flere:

*Jeg skjønner ikke helt hva de ser etter. Fordi jeg gir jo mitt beste, men jeg får fortsatt ikke toppkarakter sånn som de andre gjør... og jeg føler jeg gjør det samme som dem (Pernille).*

*Det er liksom... Hvis man ikke har veldig bra kondis, så sliter du. Da kan du få problemer med karakteren (Kristoffer).*

Aasland et al. (2019) påpeker at elever som mangler tradisjonelle og idrettslige ferdigheter og et 'tilfredsstillende' nivå av fysisk form, ofte anses å ha mindre kompetanse i faget. Videre hevder de at elever som mangler denne type kompetanse før deltakelse i kroppsøving, har reduserte muligheter til å oppnå de høyeste karakterene uavhengig av innsatsen deres (Aasland et al., 2019). Dette virker å samsvare med Pernille sin erfaring med vurdering i kroppsøvingsfaget. Pernille drev ikke med tradisjonell idrett da hun var yngre, og uttrykte at hun selv opplever å ha lav kompetanse i ballspill. På tross av at hun gir all innsats i timene, har hun fortsatt ikke mulighet til å få en av de høyeste karakterene. Det kan derfor virke som at ungdommene først og fremst blir vurdert på prestasjon og ferdigheter, fremfor innsats.

Da ungdommene fortalte om hva de følte de hadde lært i kroppsøving, var svaret: «Vi lærer forskjellige slag i volleyball (...). Og sånn sidehopp dunkgreie i basketball. Ja,

litt teknikker, egentlig» (Pernille). Flere av de andre ungdommene ga også uttrykk for at teknikk og regler er det viktigste de har lært i faget. Maria uttrykte eksempelvis at «jeg føler jeg lærer regler og teknikk og sånt... bare det egentlig». Erdvik, Haugen, Ivarsson & Säfvenbom (2019) hevder at å assosiere kroppsøving til innlæring av teknikker lett kan føre til en snever forståelse av kompetanse, med lærere som legger vekt på fysiske funksjoner og atletiske ytelser fremfor utviklingsprosesser, forståelse og læring blant elevene. Det at ungdommene opplever mangel på kompetanse i flere av disse aktivitetene, kan derfor komme av at læreren knytter kompetansebegrepet til hvilken grad man utfører ulike teknikker. Ungdommenes uttalelser indikerer altså at fokus på idrett og prestasjon gjør at både organiseringen av og vurderingen i faget preges av dette, og at de derfor foretrekker FYSAK i ScIM fremfor kroppsøving.

Større variasjon av aktiviteter i FYSAK, virker å være den tredje årsaksfaktoren til at ungdommene velger denne komponenten fremfor kroppsøving:

*Jeg tror jeg syns ScIM er best, fordi det er litt forskjellige temaer hver uke, mens i gym har vi for eksempel styrke hele måneden eller i flere uker. Det blir liksom kjedelig når vi gjør det samme hele tiden... (Sara).*

Maria uttrykte at «læreren må liksom gjøre det litt mer variert da» og Yasmin sa at «det er mye av det samme, og da begynner det å bli litt kjedelig». Säfvenbom (2010) hevder at verdi- og interesse mønsteret hos elever, spesielt de som i utgangspunktet ikke har vært spesielt begeistret for faget, kan endres når læreren i større grad åpner for erfaring med alternative bevegelsesidealer. I tillegg blir det sagt at nyere livsstilsaktiviteter som for eksempel cheerleading, rullebrett og yoga øker motivasjon for deltakelse (Quick, Dalziel, Thornton & Simon, 2009). Pernille nevnte i den sammenheng at aktiviteter som «parkour og kampsport kunne jeg tenkt meg og lært». De fleste av dagens generasjon unge har et annet forhold til bevegelse enn elever for bare 10-15 år tilbake (Säfvenbom, 2010). De har vokst opp med de konvensjonelle idealene i idrett og «fitness», men også med et stort utvalg av innovative bevegelsesidealer som er forankret i en annen logikk enn de konvensjonelle (Säfvenbom, 2010). Å legge til rette for at undervisningen i større grad blir preget av flere aktiviteter enn kun de konvensjonelle kan gjøres ved å åpne opp for alternative bevegelsesidealer, men også ved å gi de unge flere valgmuligheter i faget.

*Det er litt mer fritt i ScIM, og noen ganger pleier vi å ha sånn hva vi vil aktivitet. Da blir det litt mer fritt da, i stedet for å gjøre en bestemt oppgave... Jeg synes det er bedre når jeg noen ganger kan bestemme litt selv (Petter).*

Pernille uttrykte også at «jeg synes ScIM er best fordi der får vi noen ganger lov til å bestemme selv og gjøre det vi liker da». I den sammenheng viser forskning at medbestemmelse er med å øke bevegelsesglede og motivasjon hos de unge, i tillegg til å kunne bidra til bedre selvfølelse i forhold til kompetanse i kroppsøving (Gråstén, Jaakkola, Liukkonen, Watt & Yli-Piipari, 2012).

Det er interessant at Petter sa at han ønsker å bestemme selv, «noen ganger». Dette indikerer at ungdommene ikke nødvendigvis ønsker å bestemme alt selv, men at man heller kan samarbeide med læreren og komme frem til aktiviteter som passer flere sine interesser og behov. Fra et systemrelasjonelt perspektiv er det pedagogens oppgave å identifisere hvilke interesser de unge har, samtidig som det kun er den unge selv som vet hva en finner interessant (Säfvenbom, 2018). Ved å åpne opp for medbestemmelse i faget kan læreren lettere identifisere de unges interesser. Samtidig kan deltakelse i nye aktiviteter gjøre at de unge identifiserer nye interesser de ikke visste om. På denne måten kan det lettere dannes gjensidig utbytterike person↔kontekst relasjoner, som er avgjørende for å inspirere de unge til livslang bevegelsesglede.

Flertallet i denne oppgaven har gitt uttrykk for at de heller ville ha valgt FYSAK fremfor kroppsøving. Deres uttalelser indikerer at dette skyldes fravær av vurdering, mindre fokus på idrett og prestasjon samt mer varierte aktiviteter i FYSAK. Dette er et viktig og interessant funn hva angår kroppsøvingsfagets legitimitet og fremtid. Borgen et al. (2017) problematiserer at det innføres mer fysisk aktivitet i skolen samtidig som læreplanen for kroppsøving blir revidert. Endringene i de ulike kontekstene foregår ut fra helt ulike styringsprosesser, og kroppsøving som skolefag står allerede svakt ressursmessig med mangel på kvalifiserte lærere (Borgen et al., 2017). Forskerne hevder at den politiske innføringen av fysisk aktivitet i skolen gir føringer for å fylle skolene med «personlige trenere», i stedet for å rette fokus mot fagligdidaktisk veiledning av utdannede kroppsøvingslærere. De understreker videre at dette vil få konsekvenser for de unges opplæring i skolen (Borgen et al., 2017). I lys av ungdommenes erfaringer med ScIM er det definitivt avgjørende for deres

deltakelse i aktivitet senere i livet, at både fysisk aktivitet i skolen og kroppsøvningsfaget ledes av pedagoger som evner å identifisere de unges mål, interesser og verdier. Funnene i denne oppgaven viser imidlertid at flertallet av ungdommene har tilegnet sine negative erfaringer gjennom kroppsøvningsfaget. I tillegg virker de og trives med FYSAK i ScIM. Det er derfor grunn til å hevde at det er et like stort, om ikke større behov for å motvirke idrettsdiskursen som dominerer i kroppsøvningsfaget, heller enn å kritisere innføring av fysisk aktivitet i skolen.

## 6. Avslutning

Utgangspunktet for denne oppgaven var innføringen av mer fysisk aktivitet i skolen, og argumentet om at det er i skolen man kan «nå alle». Når det snakkes om å «nå alle» er det sannsynlig å tro at det først og fremst refereres til barn og ungdom som ikke er spesielt glad i å være i fysisk aktivitet, og som er relativt inaktive på fritiden. Med et kritisk og relasjonelt blikk har jeg derfor forsøkt å forstå hvordan ungdommer som selv har definert seg inn i denne målgruppa, tenker om og erfarer deltakelse i en aktivitetsintervensjon i skolen (ScIM, modell 1). Med dette som utgangspunkt formulerte jeg problemstillingen:

*«Hvordan erfarer den viktigste målgruppen for fysisk aktivitet i skolen å delta i fysisk aktivitet i skolen?»*

Ungdommenes erfaringer har blitt belyst gjennom det foregående kapittelet. I lys av disse erfaringene vil jeg oppsummere studiens hovedfunn, og deretter drøfte hvorvidt ScIM har «nådd» ungdommene i denne oppgaven. Avslutningsvis vil jeg reflektere omkring forskningsprosessen og presentere tanker om veien videre på forskningsfeltet.

### 6.1 Studiens hovedfunn

Gjennom kvalitative intervjuer med ungdommene og senere analyser, er det tre hovedfunn jeg anser som viktige og interessante.

Det første hovedfunnet har ikke direkte tilknytning til ScIM, men handler om hvilke erfaringer de unge har fra tidligere og dermed også hva og hvordan de har lært om fysisk aktivitet generelt. De har vokst opp i et samfunn der folkehelseperspektivet dominerer og inaktivitet er en politisk problemstilling. I tillegg foreligger det en utbredt oppfatning i samfunnet om at god helse sikres ved å følge tradisjonelt anerkjente treningsprinsipper (Hyggen & Stefansen, 2016). Ungdommene i denne oppgaven virker også å ha en slik oppfatning. De uttrykte at det er gjennom «effektive» treningsaktiviteter man får god helse og en slankere kropp. Måten de unge har lært om fysisk aktivitet på, har resultert i et ambivalent forhold til fysisk aktivitet. «Jeg føler fysisk aktivitet er bra for meg, men...», «det er egentlig bra for kroppen



min, men...», «jeg ser poenget med det, men...», «jeg er egentlig ganske positiv til fysisk aktivitet i skolen, men...». På den ene siden er de klar over verdien og effekten av å være aktiv, og de kobler fysisk aktivitet til klassiske og effektive idretts- og helserelevante aktiviteter. På den andre siden har de flere negative emosjonelle erfaringer med deltakelse i slike aktiviteter. De har lært at de burde trene og at fysisk aktivitet er viktig, men de har ingen god erfaring med treningen. I deres ambivalente forhold til fysisk aktivitet ser kunnskapen om fysisk aktivitet ut til å dominere, noe som virker å være den viktigste årsaken til at ungdommene aksepterer mer fysisk aktivitet i skolen.

I lys av RDS er hovedfunnet presentert over interessant. Som nevnt i teorikapitlet har alle unge indre ressurser (internal assets), og som regel har de også tilgang til ytre ressurser (external assets). Dette er faktorer som hjelper hver enkelt av dem til å navigere gjennom barndom og ungdomstid på en mer eller mindre meningsfull måte (Lerner, 2018). Når unge deltar i kontekster som ScIM (external assets), vil de tilegne seg nye ressurser fra konteksten og foredle allerede iboende ressurser og verdier. I den sammenheng hadde ungdommene i denne oppgaven med seg kunnskaper (indre ressurser) om fysisk aktivitet inn i intervensjonen. Dette var kunnskap om at man får god helse og en slankere kropp gjennom «effektive» treningsaktiviteter. Gjennom deltakelse i ScIM har de unge tilegnet seg nye ressurser. Dette er ressurser tilegnet i en kontekst som er regulert av et mål om å vise effekter av fysisk aktivitet på helse, samt et fokus på intensitet og høyt aktivitetsnivå. Ungdommenes kunnskap om fysisk aktivitet (indre ressurser) og det som regulerte relasjonen mellom elevene og ScIM, samsvarer med hverandre. Det virker derfor som at innføringen av fysisk aktivitet i skolen har forsterket de unges kunnskap om fysisk aktivitet, og at prosjektet i så måte vil kunne påvirke deres videre utvikling. For eksempel er det enkelte i denne oppgaven som føler på et press om å måtte være mer aktiv etter intervensjonen, og flere uttrykte «jeg må jo være i fysisk aktivitet uansett». Agans et al. (2013) hevder at positive bevegelseserfaringer forutsetter et mer fullstendig samsvar mellom de unges ressurser og de eksterne ressursene, enn hva ScIM har bidratt til. Ungdommene har andre indre ressurser (for eksempel interesser) som ikke samsvarer med reguleringen av ScIM, som bringer oss over på hovedfunn nummer to.

Det andre hovedfunnet handler om ungdommenes erfaringer med fysisk aktivitet i skolen. Dette er erfaringer knyttet til deltakelse i alle tre komponentene i ScIM; FYSAK, FAL og kroppsøving samt kroppsøvingfaget generelt. Det interessante er hvilke aktiviteter ungdommene har positive og negative bevegelseserfaringer med. Deres negative bevegelseserfaringer knyttes først og fremst til aktiviteter som mange (inkludert dem selv) forbinder med begrepet fysisk aktivitet, og dermed også bedre helse, kropp og prestasjoner. Deres positive bevegelseserfaringer knyttes på den annen side til aktiviteter som de ikke forbinder med det samme. Ungdommene forklarte i den sammenheng at utradisjonelle, nyere og lekpregede aktiviteter erfares som positive. Dette skyldes først og fremst at disse aktivitetene har fokus på samarbeid og sosiale faktorer, fremfor prestasjon og ferdigheter. Fra et systemrelasjonelt perspektiv kan det derfor argumenteres for at ungdommene kunne ha erfart gjensidig utbytterike relasjoner (PMEs) gjennom deltakelse i ScIM. Tiltaket måtte imidlertid ha vært basert på gjensidige interesser, nysgjerrighet og et felles ønske om å lære og utforske blant både lærere og elever («goodness of fit»). «Litt mer sånne utradisjonelle ting da. Parkour og kampsport; det kunne jeg godt lært». Modell 1 i ScIM ser altså ut til å ha forsterket de unges forståelse av fysisk aktivitet som noe fornuftig som alle burde gjøre. I tillegg ser den også ut til å ha forsterket deres erfaring med at disse biologisk sett fornuftige handlingene fører til negative emosjoner (sinne, redsel og fortvilelse), framfor positive emosjoner som nytelse og engasjement.

Oppgavens tredje og siste hovedfunn handler om at de unge heller foretrekker fysisk aktivitet i skolen (FYSAK i ScIM) fremfor kroppsøving. Dette skyldes ungdommenes negative erfaringer med kroppsøvingfaget, som knyttes til både aktiviteter, vurdering, testing og ferdigheter. Ungdommene fortalte at de har tilegnet seg negative erfaringer gjennom kroppsøving, først og fremst fordi store deler av undervisningen har bestått av ballidretter med fokus på prestasjon og ferdigheter. «Fotball, håndball, basketball – jeg hater det!». Dette har ført til at de har sammenlignet seg med andre i klassen, og følt at de selv ikke har kompetanse nok til å få en god vurdering. Selv i aktiviteter der prestasjonen ikke gikk på karakter (som for eksempel løpetester), fortalte ungdommene at uheldige sammenligningssituasjoner oppstod likevel. «Jeg bare dør helt innvendig av å tenke på det (...), at man måler seg med andre og sånn». I FYSAK var imidlertid prestasjonsfokus, testing og vurdering fraværende. I denne

komponenten deltok heller de unge i lekpregede og til dels utradisjonelle aktiviteter, der fokuset var på samarbeid og sosiale faktorer. «Gruppeaktiviteter, samarbeide med venner... såne ting liker jeg». Det var også større rom for medbestemmelse i denne komponenten. FYSAK synes å ha truffet de unges interesser og behov i større grad. Det kan derfor spekuleres i om det er måten kroppsøvfingsfaget formidles på som bør problematiseres, heller enn innføringen av mer fysisk aktivitet i skolen.

## **6.2 Kan man «nå alle» med mer fysisk aktivitet i skolen?**

Argumentet om å «nå alle» er avgjørende for å intervenere med fysisk aktivitet i skolen. Ungdommene i denne oppgaven representerer den viktigste målgruppen for fysisk aktivitet i skolen, og jeg ønsker derfor å drøfte om og eventuelt hvordan ScIM har «nådd» disse ungdommene. I den sammenheng blir det avgjørende hvilket perspektiv man ser erfaringene fra, og refleksjonene vil derfor gjøres fra både et epidemiologisk og utviklingsvitenskapelig perspektiv.

Ungdommene i denne oppgaven har deltatt i en intervensjonsmodell med fokus på intensitet, og hovedrapporten fra ScIM viser at deltakerne i modell 1 har økt sitt totale aktivitetsnivå etter deltakelse (Kolle et al., 2019). Fra et epidemiologisk perspektiv er dette utelukkende positivt. Slik forskning har tidlig avklart at det er en klar sammenheng mellom fysisk aktivitet og dødelighet (Ekelund et al., 2015; Paffenbarger, Hyde, Wing, & Hsieh, 1986). I tillegg er det flere studier som har vist at fysisk aktivitet i skolen er positivt assosiert med flere helsefordeler, spesielt for barn og unge som er overvektige eller i dårlig form (Janssen & LeBlanc, 2010). Ungdommene i denne oppgaven har sannsynligvis økt sitt totale aktivitetsnivå ved å delta i mer fysisk aktivitet i skolen, og intervensjonen har dermed påvirket de unge positivt rent biologisk. Fra et epidemiologisk perspektiv kan man derfor argumentere for at de unge har blitt «nådd» gjennom ScIM.

Hvorvidt ScIM også har «nådd» de unge kognitivt, sosialt og emosjonelt kan imidlertid diskuteres. Deltakelse i ScIM virker ikke å ha gitt tilsynelatende negative effekter på flertallet av ungdommene i denne oppgaven. Likevel er det ingen av ungdommene i oppgaven som uttrykte at de har blitt eller fått mer lyst til å være aktiv på fritiden etter deltakelse. Enkelte føler heller på et press om å måtte være mer aktiv,

og andre gruer seg mer til skolen nå enn tidligere. Det blir viktig å påpeke at det var den ekstra kroppøvingstimen og ikke den ekstra aktivitetstimen de først og fremst gruet seg til. Fra et systemrelasjonelt perspektiv kan det derfor se ut til at prosjektet har hatt en gunstig påvirkning på det biologiske systemet, men ikke uten medfølgende konsekvenser. Konsekvenser av deltakelse i fysiske aktivitetstiltak kommer også til uttrykk i andre kvalitative studier (Ingulfsvann, 2018; Rugseth & Standal, 2015). Med et helhetlig og integrert syn på fysisk aktivitet, blir det derfor vanskelig å argumentere for at man kan nå alle elever med mer fysisk aktivitet i skolen utelukkende fordi de faktisk deltar i aktivitet, og på denne måten er aktive.

### **6.3 Refleksjon rundt forskningsprosessen**

Gjennom metodekapittelet har jeg reflektert rundt hvilke metodiske implikasjoner som oppsto underveis i forskningsprosessen, som for eksempel rekrutteringen av intervjupersonene. Jeg har også påpekt hvorfor disse implikasjonene eventuelt kan betraktes som svakheter ved oppgaven. Fordi jeg allerede har reflektert rundt oppgavens metodebruk, vil jeg i dette delkapittelet reflektere rundt valget av det teoretiske rammeverket (RDS), og hvorvidt et slikt perspektiv har vært fruktbart for å belyse problemstillingen.

For det første har kombinasjonen av RDS og kvalitative datainnsamlings- og analysemetoder vært fruktbart for å belyse problemstillingen. Det er fordi slike metoder samsvarer med kompleksiteten og nyansene som RDS innebærer (Geldof et al., 2014). På grunn av denne kombinasjonen vil forhåpentligvis oppgaven gi en større forståelse for nyansene i ungdommenes erfaringer med fysisk aktivitet i skolen (ScIM). For eksempel har bruken av RDS gjort det mulig å identifisere ungdommenes ambivalente forhold til fysisk aktivitet. Med et helhetlig og integrert syn på menneskelig utvikling, der alle individer anses som ulike, har oppgaven også synliggjort kompleksiteten av fysiske aktivitetstiltak i større grad.

For det andre har RDS vært fruktbart for å komme frem til kunnskap om hvordan ungdommenes relasjoner til fysisk aktivitet og hverandre kan bli påvirket av deltakelse i fysisk aktivitet. Dette er kunnskap som kan benyttes i arbeidet med å

utvikle metoder for å drive fysisk aktivitet i skolen, slik at alle elever, også de inaktive kan få positive bevegelseserfaringer.

For det tredje har RDS vært fruktbart for å komme frem til kunnskap om ungdommenes deltakelse i ScIM og kroppsøving som to ulike kontekster i skolen. I følge RDS foregår menneskelig utvikling og læring alltid i kontekst og alle mennesker tar del i mange ulike kontekster i løpet av en dag. Disse kontekstene kan forsterke hverandre med tanke på hvordan de påvirker utvikling og læring, eller de kan erfares som motstridende. I denne studien har ungdommene delt sine erfaringer fra samhandling med både fysisk aktivitet og kroppsøving i skolen, og det har bidratt til diskusjonen omkring disse kontekstene sin verdi som utviklingskontekster i de unges liv.

Avslutningsvis blir det viktig å påpeke at det også har vært svakheter ved å bruke RDS som teoretisk rammeverk. På tross av at fysisk aktivitet i skolen er et dagsaktuelt tema, og at RDS er ment å gi en større forståelse for menneskelig utvikling gjennom deltakelse i fysisk aktivitet, er det lite forskning som har blitt gjort på området. Det er svært få som har undersøkt fysisk aktivitet på ungdomsskolen gjennom et systemrelasjonelt perspektiv. Dette kan ha svekket studien ved at det har vært få studier eller resultater å sammenligne med, som også kan ha hemmet drøftingen omkring ungdommenes erfaringer. På den annen side vil mangel på liknende forskning gjøre at denne oppgaven er et enda større bidrag til forskningsfeltet.

## **6.4 Veien videre**

Denne oppgaven har belyst hvordan åtte inaktive ungdommer erfarte fysisk aktivitet i skolen, nærmere bestemt intervensjonsmodell 1 i ScIM prosjektet. Jeg anser studien som et bidrag til forskningsfeltet, samtidig som dette feltet ikke kan ses som ferdig utforsket. Når jeg nå skal forsøke å gi forslag til videre forskning, vil jeg argumentere for at fysisk aktivitet sett fra et systemrelasjonelt perspektiv er viktig å undersøke videre. Det å få inaktive ungdommer til å bli mer aktive er på ingen måte en enkel prosess, og må ses i assosiasjon med en serie av forandringsmekanismer. Målet bør være å videre undersøke hvilke typer av person $\leftrightarrow$ kontekst relasjoner som produserer positive bevegelseserfaringer. Da kan man lettere utvikle intervensjoner

som baserer seg på de positivt assosierte utkommevariablene for å øke unges deltakelse i bevegelseskontekster. I den sammenheng er reguleringene som styrer interaksjonen viktig. Dersom det er fysisk form som skal styre slike tiltak kan det føre til fokus på mengde av og intensiteten til den fysiske aktiviteten. Ut fra funnene i denne oppgaven samsvarer en slik regulering dårlig med ungdommenes indre ressurser. Denne studien understreker derfor behovet for å ta med elevene på råd hvis det skal innføres fysisk aktivitet i skolen.

I tillegg til å gjøre liknende mer dyptgående kvalitative undersøkelser, gjør behovet for å ta med elevene på råd, at jeg også foreslår aksjonsforskning som et alternativ til å finne ut hva som er hensiktsmessig for elevene hva angår fysisk aktivitet i skolen. Et eksempel er FYSAK gjort ved Søndre Land ungdomsskole, også kalt Fysak-skolen. Der har de fått til 30 minutter daglig fysisk aktivitet i tillegg til kroppsøvingstimene. Her har det først og fremst vært faglig læring som har styrt tiltaket, og tiltakets suksess kan skyldes at et slikt fokus i større grad har samsvart med de unges indre ressurser. Dette prosjektet har vært utviklet gjennom flere år, der både ivrige lærere og elever har forsøkt å komme frem til en beste løsning. Aksjonsforskning der modeller utarbeides i samarbeid med både lærere, forskere og elever, kan derfor være fordelaktig.

## Referanser

- Aalmen, T. (2014). Ny skikkelighetskultur blant ungdom. *Spor*, 17(3), 18-21. Hentet 2.september 2018 fra <http://www.korusnord.no/Global/Publikasjoner/Spor/spor32014.pdf>
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2019). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society* doi:10.1080/13573322.2019.1622521
- Agans, J. P., Säfvenbom, R., Davis, J. L., Bowers, E. P. & Lerner, R. M. (2013). Positive Movement Experiences: Approaching the Study of Athletic Participation, Exercise, and Leisure Activity through Relational Developmental Systems Theory and the Concept of Embodiment. *Advances in Child Development and Behavior*, 45, 261-286.
- Alexander, S. A. & Coveney, J. (2013). A critical discourse analysis of Canadian and Australian public health recommendations promoting physical activity to children. *Health Sociology Review*, 22(4), 353-364.
- Alver, B. & Skre, I. B. (2016). *Lek – aktivitet*. Hentet 4.mars 2019 fra [https://snl.no/lek\\_-\\_aktivitet](https://snl.no/lek_-_aktivitet)
- Backe-Hansen, E. (Red.). & Frønes, I. (Red.). (2012). *Metoder og perspektiver i barne- og ungdomsforskning*. Gyldendal Akademisk.
- Bailey, A. P., Hetrick, S. E., Rosenbaum, S., Purcell, R. & Parker, A. G. (2018). Treating depression with physical activity in adolescents and young adults: a systematic review and meta-analysis of randomised controlled trials. *Psychological Medicine*, 48, 1068-1083. doi:10.1017/S0033291717002653
- Bauman, A. E. (2004). Updating the evidence that physical activity is good for health: an epidemiological review 2000-2003. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 7(1), 6-19. doi: [https://doi.org/10.1016/S14402440\(04\)80273-1](https://doi.org/10.1016/S14402440(04)80273-1)
- Bjelland, M., Bergh, I. H., Grydeland, M. & Lien, N. (2013). *Utvikling, gjennomføring og evaluering av HEIA-prosjektet: Kan skolen være en arena for å fremme sunn vektutvikling blant 11-13 åringer?* Hentet 14.mai 2018 fra <http://www.fug.no/getfile.php/2357513.1542.xpsvxtqcaw/Ern%C3%A6ring-+Artikkel+om+heiaprojektet.pdf>

- Booth, J., Leary, S., Joinson, C., Ness, A., Tomporowski, P., Boyle, J., & Reilly, J. (2013). Associations between objectively measured physical activity and academic attainment in adolescents from a UK cohort. *British Journal of Sports Medicine*, 48(3), 265-270.
- Borde, R., Smith, J. J., Sutherland, R., Nathan, N. & Lubans, D. R. (2017). Methodological considerations and impact of school-based interventions on objectively measured physical activity in adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Obesity Reviews*, 18(4), 476-490. Hentet 4.februar 2019 fra <https://doi.org/10.1111/obr.12517>
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2015). *Ulike perspektiver – en utfordring i debatten fysisk aktivitet i skolen?* Hentet 12.april 2018 fra <https://forskning.no/blogg/nih-bloggen/ulike-perspektiver-en-utfordring-i-debatten-fysisk-aktivitet-i-skolen>
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Løndal, K., Moen, K. M. & Gjølme, E. G. (2017). *Kroppsøving blir redusert til «fysisk aktivitet» – debatten uteblir.* Hentet 12.mars 2018 fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/kroppsøving-er-mer-enn-fysisk-aktivitet/>
- Brändtstadter, J. (1999). The self in action and development: cultural, biosocial, and ontogenetic bases of intentional self-development. I: Brändtstadter & R. M. Lerner (Eds.), *Action and self-development: Theory and research through the live span* (s. 37-65). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bugge, A., Möller, S., Tarp, J., Hillman, C. H., Lima, R. A., Geil, A. K., Wedderkopp, N. (2018). Influence of a 2-to-6-year physical education intervention on scholastic performance: The CHAMPS study-DK. *Scandinavian journal of medicine & science in sports*, 28(1), 228-236.
- Bunkholt, V. (2000). *Utviklingspsykologi* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Burrows, L. (2008). «Fit, Fast, and skinny»: New Zealand school students 'talk' about health. *Physical Educator – Journal of Physical Education New Zealand*, 41(3), 26-36.



- Burton, L. M., Garrett-Peters, R., & Eaton, S. C. (2009). «More Than Good Quotations»: How Ethnography Informs Knowledge on Adolescent Development and Context. I: R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology, Vol. 1: Individual Bases of Adolescent Development* (s. 55-92). N.J.: John Wiley & Sons, Inc.
- Bårdsen, Å. & Thornquist, E. (2010). Må vi trene for å ha god helse? *Tidsskriftet Den Norske Legeforening*. Hentet 10.april 2019 fra <https://tidsskriftet.no/2010/08/kronikk/ma-vi-trene-ha-god-helse>
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5.utg). Oslo: Gyldendal akademisk
- Duesund, L. (2007). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ekelund, U., Ward, H. A., Norat, T., Luan, J., May, A. M., Weiderpass, E. ... Riboli, E. (2015). Physical activity and all-cause mortality across levels of overall and abdominal adiposity in European men and women: the European Prospective Investigation into Cancer and Nutrition Study (EPIC). *Am J Clin Nutr.*, 101(3), 613-621. doi:10.3945/ajcn.114.100065
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A. & Säfvenbom, R. (2019). Global Self-Worth among Adolescents: The Role of Basic Psychological Need Satisfaction in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. Hentet 20.april 2019 fra <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1600578>
- Ericsson, I. & Karlsson, M. (2014). *Daglig undervisning i idrett og helse forbedrer motorik och skolprestationer: En nioårig interventionsstudie*. Hentet 5.mai 2018 fra <https://idrottsforum.org/ericsson-karlsson140123/>
- Erikson, E. H. (1992). *Identitet: ungdom og kriser*. København: Reizel.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven: Hvordan begynne – og fullføre* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom*. Cappelen Damm AS.

- Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Johnson, S. K., Hershberg, R. M., Hilliard, J. V. & Lerner, R. M. (2014). Relational Developmental Systems Theories of Positive Youth Development: Methodological Issues and Implications. I: P. C. M. Molenaar, R. M. Lerner & K. M. Newell (Eds.), *Handbook of Developmental Systems Theory & Methodology* (s. 66-94). Guilford.
- Glaser, V. & Bølstad, J. (2008). *Moderne oppvekst, nye tider – nye krav*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Green, K. (2010). Aktiv livsstil, helse og kroppsøving: utfordringer og begrensninger, *Aktive liv* (s. 219-232). Trondheim: Tapir akademisk.
- Grimen, H. & Ingstad, B. (2015). Kvalitative forskningsopplegg (2.utg). I: Laake, P. Olsen, B.R. & Benestad, H.B (red). *Forskning i medisin og biofag* (s. 321 – 350). Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Gråstén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A. & Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(2), 260- 269.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg). Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Harvey, S. B., Hotopf, M., Overland, S., Mykletun A. (2010). Physical activity and common mental disorders. *Br J Psychiatry*, 197(5), 357–364. doi: 10.1192/bjp.bp.109.075176.
- Harwood, C. & Knight, C. (2009). Stress in youth sport: a developmental investigation of tennis parents. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 447-456.
- Haugen, T., Säfvenbom, R. & Ommundsen, Y. (2011). Physical activity and global self-worth: the role of physical self-esteem indices and gender. *Mental Health and Physical Activity*, 4, 49-56.
- Helsedirektoratet. (2016). *Statistikk om fysisk aktivitetsnivå og stillesitting*. Hentet 12.april 2018 fra <https://helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/statistikk-om-fysisk-aktivitetsniva-og-stillesitting>

- Higgins, E. T., Idson, L. C., Freitas, A. L., Spiegel, S., Molden, D. C. & Devine, P. (2003). Transfer of value from fit. *J Pers Soc Psychol*, 84(6), 1140-53. doi: 10.1037/0022-3514.84.6.1140
- Hyggen, C. & Stefansen, K. (2016). Sosiologiske blikk på ungdom og ungdomstid. *Sosiologi i dag*, 46, 5-8. Hentet 2.februar 2019 fra file:///Users/siriholmjohansen/Downloads/1296-1433-1-SM.pdf
- Ingulfsvann, L. S. (2018). *Affected by movement: A qualitative exploration of 10-year-old children's experiences from a school-based physical activity intervention*. Doktorgradsavhandling ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Innst. 51 S (2017-2018). *Innstilling fra helse- og omsorgskomiteen om Representantforslag fra stortingsrepresentantene Kjersti Toppe, Marit Arnstad, Åslaug Sem-Jacobsen og Marit Knutsdatter Strand om å innføre en ordning som sikrer elever på 1.-10. trinn minst én time fysisk aktivitet hver dag*. Hentet 8.desember 2017 fra <https://stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2017-2018/inns-201718-051s/#m1>
- Janssen, I. & LeBlanc, A. (2010). Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*. Hentet 16.september 2018 fra <https://doi.org/10.1186/1479-5868-7-40>
- Jensen, K. (2007). The desire to learn: an analysis of knowledge-seeking practices among professionals. *Oxford review of education*, 33(4), 489-502.
- Jåbekk, P. (2019). *Hvordan vi snakker om forskning, vekt og fysisk aktivitet*. Hentet 1.februar 2019 fra [https://forskning.no/helse-trening/hvordan-vi-snakker-om-forskning-vekt-og-fysisk-aktivitet/1282300?fbclid=IwAR1YsWQRSxGwlx4UzW\\_VD5Gw0dCxc1AEVfR-jG8FZfxUGhcNG4j6BgH0bx4](https://forskning.no/helse-trening/hvordan-vi-snakker-om-forskning-vekt-og-fysisk-aktivitet/1282300?fbclid=IwAR1YsWQRSxGwlx4UzW_VD5Gw0dCxc1AEVfR-jG8FZfxUGhcNG4j6BgH0bx4)
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational philosophy and theory*. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986. doi:10.1080/00131857.2013.785352
- Kleven, T. A. (red.), Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Vigmostad & Bjørke AS.

- Kolle, E., Steene-Johannessen, J., Säfvenbom, R., Sigmund, A. Anderssen, Grydeland, M. ... Solberg, R. B. (2019). *Hovedrapport – School In Motion*. Hentet 29.april 2019 fra <https://www.udir.no/contentassets/00554e6be9104daeb387287132cef1e0/slutt-rapport-scim.pdf>
- Kolle, E., Säfvenbom, R., Ekelund, U., Solberg, R., Grydeland, M., Anderssen, S. A., Steene-Johannessen, J. (2016). *Utprøving og evaluering av modeller for fysisk aktivitet for elever i ungdomsskolen*. Kunnskapsoversikt. Norges idrettshøgskole. Hentet 2.februar 2018 fra <http://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/kunnskapsoversikt-om-fysisk-aktivitet.pdf>
- Kolle, E., Säfvenbom, R., Solberg, R., Ekelund, U., Anderssen, S., Tjomsland, H. & Steene-Johannessen, J. (2017). *Delrapport 1 – School In Motion «ScIM»*. Hentet 8.mars 2018 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/utproving-og-evaluering-av-modeller-for-fysisk-aktivitet.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2.utg) (Oversatt av T.M. Anderessen & J. Rygge). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Larsen, J. U., Lyhne, L. Thalund, N. C. & Gottlieb, H. W. (2019). *Så mye må du løpe for å leve lenger*. Hentet 5.februar 2019 fra <https://aktivtrening.com/trening/loping/sa-mye-ma-du-lope-for-a-leve-lenger>
- Lerner, R. (2018). Concepts and Theories within Contemporary Developmental Science: An Overview. I: R. Lerner, *Concepts and theories of human development* (4th ed.), (s. 17-47). New York and London: Routledge.
- Lerner, R. (2018). On the Primacy of Concepts and Theories. I: R. Lerner, *Concepts and theories of human development* (4th ed.), (s. 1-15). New York and London: Routledge.
- Lerner, R. M., J. P. Agans, L. M. DeSouza & R. M. Hershberg. (2014). Developmental Science in 2025: A Predictive Review. *Research in Human Development*, 11(4), 255-272. doi:10.1080/15427609.2014.967046.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., von Eye, A., Bowers, E. P., & Lewin-Bizan, S. (2011). Individual and contextual bases of thriving in adolescence: A view of the issues. *Journal of Adolescence*, 34(6), 1107-1114. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.08.001>

- Lerner, R. M., Roeser, R. W. & Phelps, E. (2008). Positive development, spirituality, and generosity in youth: An introduction to the issues. I: R. M. Lerner, R. W. Roeser & E. Phelps (Eds.), *Positive youth development and spirituality: From theory to research*. (s. 3-22). US: Templeton Foundation Press.
- Lerner, R. M. & Steinberg, L. (2009). The scientific study of adolescent development. I: R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology. Vol. 1: Individual Bases of Adolescent Development*. (s. 3-15). N.J.: John Wiley & Sons.
- Lillejord, S. & Johansson, L. (2017). «Effekten av fysisk aktivitet i skolen – mange uavklarte spørsmål.» Hentet 15.mars 2018  
<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/effekten-av-fysisk-aktivitet-i-skolen--mange-uavklarte-sporsmal/>
- Lillejord, S., Vågan, A., Johansson, L., Børte, K. & Ruud, E. (2016). *Hvordan fysisk aktivitet i skolen kan fremme elevers helse, læringsmiljø og læringsutbytte – en systematisk kunnskapsoversikt*. Hentet 8.mars 2018 fra  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/fysisk-aktivitet-i-skolen.pdf>
- Liu, M., Wu, L. & Ming, Q. (2015). How Does Physical Activity Intervention Improve Self-Esteem and Self-Concept in Children and Adolescents? Evidence from a Meta-Analysis, *PLoS ONE*, 10(8). doi: 10.1371/journal.pone.0134804
- Loland, S. (2017). The exercise pill: should we replace exercise with pharmaceutical means?, *Sport, Ethics and Philosophy*, 11(1), 63-74. Hentet 5.juni 2018 fra  
<https://doi.org/10.1080/17511321.2016.1272132>
- Lyngstad, I. (2017). Fenomenologisk forståelse av elevens bevegelsesaktivitet – et bidrag til innsikt i lærerens tolkningsarbeid i kroppøvningsundervisningen, *Journal for Research in Arts and Sports Education, Vol. 1, 2017*, 1–15. doi:10.23865/jased.v1.665
- Malterud, K. (2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring*. (3.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mikalsen, H. K., Lagestad, P., Bentzen, M. & Säfvenbom, R. (2019). Does Eagerness for Physical Activity Matter? The Association Between Eagerness and Physical Activity Among Adolescents. *Front. Public Health*, 7(88), 1-9. doi:10.3389/fpubh.2019.00088

- Mikkelsen, E. M. (2009). Epidemiologisk forskningsmetode – kort fortalt. *Tidsskrift for sygeplejeforskning*, 2, 3-7.
- Moen, K. M. & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvningsfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Vol. 2, 154-168. Hentet 3.september 2018 fra <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v2.1052>
- Myer, G. D., Faigenbaum, A. D., Edwards, N. M., Clark, J. F., Best, T. M., & Sallis, R. E. (2015). Sixty minutes of what? A developing brain perspective for activating children with an integrative exercise approach. *British Journal of Sports Medicine*, 49, 1510–1516. doi:10.1136/bjsports2014-093661
- NIHs etiske komite. (2018). *NIHs etiske komite*. Hentet 20.mai 2018 fra <https://www.nih.no/forskning/etikk/nihs-etisk-komite/>
- NSD. (2018). *Må jeg melde prosjektet mitt?* Hentet 15.oktober 2018 fra [https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/index.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/index.html)
- Næss, H. S., Säfvenbom, R. & Standal, Ø. F. (2013). Running with Dewey: Is it possible to learn to enjoy running in High School Physical Education? *Qualitative research in sport, exercise and health*, 6, 301-315.
- Ommundsen, Y. (2008). Kroppsøving: Danning eller helse? I: P. Arneberg & L.G Briseid (red.), *Fag og Danning: mellom individ og felleskap* (s. 193-208). Bergen: Fagbokforlaget.
- Overton, W. F. (2013). A New Paradigm for Developmental Science: Relationism and Relational-Developmental Systems. *Applied Developmental Science*, 17(2), 94-107. doi: 10.1080/10888691.2013.778717
- Paffenbarger, R. S. Jr., Hyde, R. T., Wing, A. L. & Hsieh, C. C. (1986). Physical activity, all-cause mortality, and longevity of college alumni. *N Engl J Med*, 314(10), 605-613. doi:10.1056/NEJM198603063141003
- Poitras, V. J., Gray, C. E., Borghese, M. M., Carson, V., Chaput, J-P., Janssen, I. ... Tremblay, M. S. (2016). Systematic review of the relationships between objectively measured physical activity and health indicators in school-aged children and youth. *Appl. Physiol. Nutr. Metab.* 41, 197-239. Hentet 14.april 2018 fra <http://www.nrcresearchpress.com/doi/pdf/10.1139/apnm-2015-0663>

- Quick, S. Dalziel, D., Thornton, A. & Simon, A. (2009). *PE and School Sport Survey 2008/09*. London: Department for Children, Schools and Families.
- Resaland, G. K. (2010). *Cardiorespiratory fitness and cardiovascular disease risk factors in children: effects of a two-year school-based daily physical activity intervention*. Doktorgradsavhandling ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Robinson, H. (2003). *Dualism*. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, I: Zalta, E. N. (red.). Hentet 5.juni 2018 fra <https://plato.stanford.edu/entries/dualism/>
- Rugseth, G. & Standal, Ø. F. (2015). «My body can do magical things»: the movement experiences of a man categorized as obese – a phenomenological study. *Phenomenology & Practice*, 9, 5-15. Hentet 15.september 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2358095/RugsethPhenomenPract2015%202.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Rugtvedt, L. (2015). *Styrk elevenes rett til fysisk aktivitet*. Hentet 12.april 2018 fra <https://forskning.no/meninger/kronikk/2015/10/styrk-elevenes-rett-til-fysisk-aktivitet>
- Rødahl, J. M. (2018). *En av seks barn i Norge veier for mye: Slår alarm om overvekt: Nytt storprosjekt skal slanke norske barn*. Hentet 5.februar 2019 fra <https://www.dagbladet.no/mat/slar-alarm-om-overvekt-nytt-storprosjekt-skal-slanke-norske-barn/69973479>
- Shah, J., & Higgins, E. T. (1997). Expectancy x value effects: Regulatory focus as determinant of magnitude and direction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 447–458. doi:10.1037/0022-3514.73.3.447
- Singh, A.S, Saliassi, E., van den Berg, V., Uijtendwilligen, L., de Groot, R. H. M., Jolles, J. ... Chinapaw, M. J. M. (2018). Effects of physical activity interventions on cognitive and academic performance in children and adolescents: a novel combination of a systematic review and recommendations from an expert panel. *Br J Sports Med*, 0, 1-10. doi:10.1136/bjsports-2017-098136.
- Steene-Johannessen, J., Anderssen, S. A., Bratteteig, M., Dalhaug, E. M., Andersen, I. D., Andersen, O. K. ... Dalene, K. E. (2018). *Nasjonalt overvåkingssystem for fysisk aktivitet og fysisk form: Kartlegging av fysisk aktivitet, sedat tid og fysisk form blant barn og unge 2018 (ungKan3)*. Hentet 2.januar 2019 fra [https://www.fhi.no/globalassets/bilder/rapporter-og-trykksaker/2019/ungkan3\\_rapport\\_final\\_27.02.19.pdf](https://www.fhi.no/globalassets/bilder/rapporter-og-trykksaker/2019/ungkan3_rapport_final_27.02.19.pdf)

- Sterdt, E., Liersch, S. & Walter, U. (2014). Correlates of physical activity of children and adolescents: A systematic review of reviews. *Health Education Journal*, 73(1), 72-89. doi:10.1177/0017896912469578
- Susman, E. J. & Dorn, L. D. (2009). Puberty: its role in development. I: R. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology. Vol. 1: Individual bases of adolescent development*. (s. 116-151). N.J.: John Wiley & Sons.
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse: og det gode liv, *Aktive liv* (s. 155-173). Trondheim: Tapir akademisk.
- Säfvenbom, R. (2018). Ikke publisert utkast til bokkapittel NIH. *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst: Grunnbok i aktivitetsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säfvenbom, R., Buch, R., & Aandstad, A. (2016). Eagerness for Physical Activity Scale: Theoretical background and validation. *Applied developmental science*, 21(3), 184-199.
- Säfvenbom, R., Haugen, T., Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE: who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. doi:10.1080/17408989.2014.892063
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 5.februar 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan/?kode=KRO1-04>
- Vallerand, R. J., Blanchard, C., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C., Léonard M. & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'ame: On Obsessive and Harmonious Passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756-767. doi:10.1037/0022-3514.85.4.756
- Wright, J. & Burrows, L. (2004). 'Being healthy': the discursive construction of health in New Zealand children's responses to the national education monitoring project. *Discourse: Studies in the Cultural of Education*, 25(2), 211-230.



Zschucke, E., Gaudlitz, K. & Ströhle, A. (2013). Exercise and Physical Activity in Mental Disorders: Clinical and Experimental Evidence. *Journal of Preventive Medicine & Public Health*, 46(1), 12-21. doi:10.3961/jpmph.2013.46.S.S12

## **Tabelloversikt**

|  |    |
|--|----|
| <b>Tabell 1:</b> Dato og varighet på intervjuene ..... | 37 |
|--|----|

## **Vedlegg**

Vedlegg 1. Informasjonsskriv til deltakere og deres foreldre

Vedlegg 2. Samtykkeerklæring til deltakere og deres foreldre

Vedlegg 3. Intervjuguide

Vedlegg 4. Bekreftelse på endring fra NSD

Vedlegg 5. Godkjenning fra NIHs etiske komite

## Vedlegg 1. Informasjonsskriv til deltakere og deres foreldre

### INFORMASJONSSKRIV OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

#### «Hva lærer ungdom av fysiske aktivitetstiltak i skolen?»

Hei!

Jeg heter Siri Holm Johansen, og jeg er student ved Norges Idrettshøgskole hvor jeg tar en mastergrad innenfor kroppsøving og pedagogikk. I den forbindelse skal jeg skrive en masteroppgave som skal leveres i løpet av studieåret 2018/2019. I mitt prosjekt ønsker jeg å finne ut av hvordan du som ungdom opplever fysiske aktivitetstiltak på din skole, og hva slike tiltak gjør med ungdom generelt og med deg spesielt.

#### Hvorfor vil jeg kontakte akkurat deg?

Jeg ønsker spesielt å snakke med deg som i utgangspunktet ikke er veldig glad i å være i fysisk aktivitet, som kanskje ikke liker kroppsøving så godt og som eventuelt ikke driver med organisert idrett på fritiden. Voksne trenger å forstå hvordan dere har det og hvordan tiltak som fysisk aktivitet i skolen påvirker dere. Deltakelse vil innebære et intervju med meg, i ca. 45 minutter. Intervjuet kan gjennomføres i skoletiden, men også på fritiden om det er ønskelig.

#### Hva skjer med informasjonen om deg?

Under intervjuet vil jeg gjerne benytte meg av båndopptaker slik at det blir lettere for meg å jobbe med informasjonen du gir meg etter at intervjuet er ferdig. All informasjon du gir til meg, vil bli behandlet konfidensielt, og du vil ikke kunne bli kjent igjen i den ferdige oppgaven. Det er kun meg og veilederen min som har tilgang til informasjonen. Alle lydopptak og avskrifter fra opptak vil bli slettet etter at oppgaven er vurdert.

#### Frivillig deltakelse

Det er helt frivillig å delta og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne hvorfor. Dersom du trekker deg, vil innsamlede data om deg bli slettet.

Studien er meldt inn til personvernforbundet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Hvis du ønsker å delta må du og dine foreldre/foresatte skrive under på samtykkeerklæringen som du finner på motsatt side. Ved ytterligere spørsmål fra deg eller dine foresatte, ta gjerne kontakt med meg per telefon; 96 01 17 57, eller via mail; [siri.holm.johansen@hotmail.com](mailto:siri.holm.johansen@hotmail.com). Du kan også kontakte min veileder Reidar Säfvenbom på mail; [reidar.safvenbom@nih.no](mailto:reidar.safvenbom@nih.no) eller på telefon 93 03 95 06.

Med vennlig hilsen

Siri Holm Johansen

E-post: [siri.holm.johansen@hotmail.com](mailto:siri.holm.johansen@hotmail.com)

Telefon: 96 01 17 57

## **Vedlegg 2. Samtykkeerklæring til deltakere og deres foreldre**

### **Samtykke til deltakelse i studien (elev)**

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### **Samtykke til deltakelse i studien (foresatte)**

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3. Intervjuguide

| Tema og hovedspørsmål   | Oppfølgingsspørsmål  |
|---|--|
| <p><u>Introduksjon</u></p> <p><b>Generell informasjon om informanten; alder, kjønn, fritidsaktiviteter, familie</b></p>   | <p>Presentasjon av meg selv og prosjektet</p> <p>Gjennomgang av informasjonsskriv og informert samtykke</p> <p>Eventuelle spørsmål</p>   |
| <p><u>Opplevelser med og holdninger rundt fysisk aktivitet generelt</u></p> <p><b>Kan du fortelle litt om ditt forhold til fysisk aktivitet og trening?</b></p> | <p>Pleier foreldrene dine å ta deg med på aktiviteter? Har de eventuelt gjort det tidligere, når du var yngre? Har du drevet med noen idrett?</p> <p>Hva tenker du på når du hører begrepet «fysisk aktivitet»?</p> <p>Hvordan opplever du å være i aktivitet? <i>Bli du glad/sliten/sur?</i></p> <p>De gangene du trener, hvorfor trener du? <i>Er det noe du føler du MÅ gjøre?</i></p> <p>Hva tenker du om at det skal bli innført mer aktivitet i skoler over hele landet? <i>Er det meningsfullt/håpløst/kjipt/slitsomt?</i></p> <p>Hvorfor tror du at dere skal få mer aktivitet i skolen? Hvorfor akkurat nå?</p> <p>Hva prøver samfunnet/politikerne og fortelle deg/dere med dette? <i>Er det riktig at de bare kan bestemme at dette skal innføres i skolen?</i></p>   |
| <p><u>Erfaringer med ScIM-prosjektet</u></p> <p><b>Hvordan opplever du å delta i ScIM – aktivitetstiltaket som er iverksatt på din skole?</b></p>               | <p>Hvordan er det fysiske aktivitetstiltaket organisert på denne skolen?</p> <p>Hva syns du om:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ekstra kroppsøvings/gymtime</li> <li>2. «Aktiv læring» – være i aktivitet i andre fag, f.eks matte - læringsaspekt</li> <li>3. FYSAK – 30 min aktivitet uten vurdering, på elevenes premisser</li> </ol> <p>Hvordan opplever du og måtte delta i et slikt tiltak? <i>Har det påvirket deg på noen måte? På godt/vondt?</i></p> <p>Føler du at du har lært noe av å være med i dette tiltaket, eventuelt hva?</p> <p>Føler du deg annerledes etter og ha vært med i dette prosjektet? <i>Er du bedre/dårligere «trent»? Mindre/mer stressa? Mer/mindre energi? Mer glad? Mer oppgitt/lei deg?</i></p> <p>Har du fått dårligere/bedre karakterer dette året? Hva tror du det kan skyldes?</p> <p>Tiltaket er kun ment positivt for deg, men opplever du at det faktisk er det?</p> <p>Gruer du deg/gleder du deg? Er du oppgitt/glad/sint/trist?</p> |

|  |   |
|--|---|
|  | <p>Hvordan oppfører du deg i timene?</p> <p>Har det påvirket stemningen i klassen? <i>Er det noen som «hater»?</i></p> <p>Er denne måten og organisere på best mulig måte for akkurat deg? Forslag til noe annet?</p>   |
| <p><u>Fysisk aktivitet i skolen VS kroppsøvningsfaget</u></p> <p><b>Opplever du at fysisk aktivitet i skolen er det samme som kroppsøving? Hvorfor/hvorfor ikke?</b></p>                     | <p>Er kroppsøvningsfaget eller FYSAK annerledes enn den organiserte idretten? Eller er alt bare «dritt»? Eventuelt hvorfor?</p> <p>Hva syns du er best, på tross av at du muligens ikke liker noen av de? Hvorfor det/hvorfor ikke det?</p> <p>Vet du hva du skal lære i timene med kroppsøving? Eksempel?</p> <p>Hvilke aktiviteter har dere i kroppsøving? I fysisk aktivitet? Hender det at dere har «rolige» aktiviteter i kroppsøving?</p> |
| <p><u>«Venner i bevegelse» – betydningen av venner i fysisk aktivitet</u></p> <p><b>Kan du fortelle litt om hva vennene dine har og si for din trivsel i fysisk aktivitet på skolen?</b></p> | <p>Hvordan snakker du/dere om fysisk aktivitet/trening?</p> <p>Hva snakker dere om i friminuttene? <i>Trening? Gutter? Scim?</i></p> <p>Hva syns de nærmeste vennene dine om det å være i fysisk aktivitet? Dette tiltaket?</p> <p>Hvordan føler du deg om dine beste venner ikke kommer på skolen en dag?</p> <p>Hvordan snakker læreren din om prosjektet? Hvilken informasjon har du fått og hvilke holdninger føler du læreren din har?</p> |
| <p><u>Avslutning</u></p> <p><b>Har du noen spørsmål? Eventuelt mer du vil fortelle?</b></p>  | <p>Har du forberedt deg til intervjuet? Hvorfor ville du delta?</p> <p>Ville du svart annerledes om jeg var læreren din eller en psykolog for eksempel?</p> <p>Er det mulighet for å ta kontakt igjen om jeg angres på at jeg ikke spurte om noe?</p>   |

## Vedlegg 4. Bekreftelse på endring fra NSD

**Fra:** Håkon Tranvåg <[Hakon.Tranvag@nsd.no](mailto:Hakon.Tranvag@nsd.no)>

**Dato:** 16. mars 2018 kl. 13:13:16 CET

**Til:** "[elin.kolle@nih.no](mailto:elin.kolle@nih.no)" <[elin.kolle@nih.no](mailto:elin.kolle@nih.no)>

**Emne:** Prosjektnr: 49094. Utprøving og evaluering av modeller for fysisk aktivitet for elever i ungdomsskolen

### BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei, viser til endringsmelding registrert hos personvernombudet 21.02.2018.

Vi har nå registrert at tre masterstudenter skal innhente data til sine oppgaver fra det allerede eksisterende utvalget. To studenter gjør intervjuer med elever ved to intervensjonsskoler. Deltakelse her er frivillig, og elevenes foresatte samtykker. Den siste studenten skal intervju lærere ved to intervensjonsskoler. Det innhentes skriftlig samtykke fra lærerne.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Mvh,

--

Håkon Jørgen Tranvåg

Rådgiver | Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services

T: (+47) 55 58 20 43

**NSD** – Norsk senter for forskningsdata AS | **NSD** – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

T: (+47) 55 58 21 17

[postmottak@nsd.no](mailto:postmottak@nsd.no) [www.nsd.no](http://www.nsd.no)



## Vedlegg 5. Godkjenning fra NIHs etiske komite

Reidar Säfvenbom

OSLO 03.september 2018

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

### **Søknad 75 -300818 – School in motion; mer fysisk aktivitet i skolen til det beste for alle, eller...?**

Vi viser til søknad, prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv og innsendt melding til NSD.

I henhold til retningslinjer for behandling av søknad til etisk komite for idrettsvitenskapelig forskning på mennesker, ble det i komiteens møte av 30. august 2018 konkludert med følgende:

#### **Vedtak**

*På bakgrunn av forelagte dokumentasjon finner komiteen at prosjektet er forsvarlig. Til vedtaket har komiteen lagt følgende forutsetning til grunn:*

*At vilkår fra NSD følges*

*At prosjektleder utdyper hvordan en kan unngå stigmatisering av forskningsdeltakerne i forbindelse med rekrutteringen (9.klassinger som ikke trives med fysisk aktivitet)*

Komiteen gjør oppmerksom på at vedtaket er avgrenset i tråd med fremlagte dokumentasjon. Dersom det gjøres vesentlige endringer i prosjektet som kan ha betydning for deltakernes helse og sikkerhet, skal dette legges fram for komiteen før eventuelle endringer kan iverksettes.

Med vennlig hilsen

Professor Sigmund Loland

Leder, Etisk komite, Norges idrettshøgskole