

“En god start på skoledagen”

En kvantitativ undersøkelse av morgenrutiner i syv europeiske land
med vekt på norske forhold

Margrethe Røed

Veiledere

Hovedveileder: Astrid Birgitte Eggen

Biveileder: Elling Bere

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2011

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Førord

“Morgenstund har gull i munn” eller har den egentlig det? Mange barn har dårlige forutsetninger for å lykkes på skolen og en av årsakene kan være hvordan de har det på hjemmebane og hvordan dette er knyttet sammen med helse. Jeg har i lang tid vært interessert i denne problematikken. I løpet av pedagogikkstudiet og i arbeidet med denne oppgaven har jeg fått utvidet forståelsen av sentrale elementer som kan styre livene våre, ikke minst hva mat, fysisk aktivitet og familiens påvirkning har å si for elevenes læringsmiljø.

Det har vært en lang, krevende og spennende prosess og har ikke vært mulig uten gode støttespillere.

Jeg vil takke hovedveileder Astrid Birgitte Eggen for nyttig veiledning og oppmuntring i skriveprosessen. Takk til biveileder Elling Bere for at jeg fikk være med i ENERGY-prosjektet og for uvurderlig rettleiding med tall og tabeller. Fem uker med datainnsamling var en lærerik og til tider lystig opplevelse. Frøydis Vik sto for en super gjennomføring og har bidratt med gode tips i etterkant. I tillegg har jeg satt stor pris på tilrettelegging, omtanke og oppmuntring fra kollegaer ved institutt for Folkehelse, Idrett og Ernæring ved Universitetet i Agder. Takk også til Reidar Salvesen for tips og råd.

På hjemmebane har Andreas vært helt uvurderlig for at jeg skulle gjennomføre dette! Jørgen, Karianne og Eirik skal ha stor takk for mye omsorg og for at hodet mitt har blitt fylt opp av flere ting enn bare oppgaven.

Kristiansand, mai 2011

Margrethe Røed

Sammendrag

Bakgrunn: Skolebarn starter dagen forskjellig i forhold til hvor aktive de er på skoleveien, hvor mye de sover og hvilke måltidsrutiner de har. I det europeiske folkehelseprosjektet, ENERGY, er barn i syv land i Europa spurt om hva de foretar seg før skoledagen starter. Tidligere forskning viser forskjeller i vaner mellom land og sosiale grupper.

Hensikt og problemstilling: Dette forskningsprosjektet ønsker å beskrive et element i elevers læringsmiljø, nemlig hjemmesituasjonen. Hensikten er å utforske hvordan barn i Norge starter skoledagen i forhold til andre land i Europa og i tillegg se på hva barnas kjønn og familiære bakgrunn har å si for valgene som blir gjort.

Metode: Forskningsprosjektet er en kvantitativ analyse av over 5000 barns morgenrutiner der resultatene blir tolket i lys av Pierre Bourdieus teorier om kapital, felt og habitus. Dataene er hentet fra ENERGY-prosjektets kvantitative spørreundersøkelse som omhandlet spørsmål til ti- til tolvåringer og en av deres foreldre. Undersøkelsen ble gjennomført våren 2010 i syv land i Europa, inkludert Norge.

Resultat: De landene som har lavt score ligger i Sør-Europa og har lavt utdanningsnivå i befolkningen. I Norge har barna gode vaner om morgenen. Likevel scorer de barna som har foreldre med lang utdanning statistisk signifikant bedre enn barn som har lavt utdannede foreldre. I Norge finner vi større forskjeller mellom disse gruppene enn i de andre landene. Innvandrere scorer lavere enn de som er innfødte. Det er lite forskjell mellom hvordan gutter og jenter starter dagen. De som har innvandrerbakgrunn eller er fra en familie med lavt utdannede foreldre har mindre kulturell og økonomisk kapital enn andre, slik at de ikke har forutsetninger for eller velger å ta gode valg. De kan også ha vanskeligere for å tilpasse seg de feltene de til en hver tid befinner seg i, for eksempel på skolen, og gjør derfor vurderinger som er mindre fordelaktige.

Konklusjon: Resultatene viser at foreldrenes utdanningsnivå er det elementet som har størst betydning for hvilke valg som blir gjort på morgenen, men også elevenes etniske bakgrunn har betydning. Jenter og gutter har like vaner, noe som betyr at de befinner seg i like omgivelser (felt). Barn i Norge har gode vaner, men det er store forskjeller mellom sosiale grupper.

Nøkkelord

Bourdieu, "sosial klasse", morgenrutiner, kapital, felt, habitus, vaner

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Problemstilling	5
2 Bourdieu som teoretisk rammeverk	7
2.1 Pierre Bourdieus sosiologiske teori om kapital, felt og habitus	7
2.1.1 Bourdieus liv og forskning.....	7
2.1.2 Kapital.....	10
2.1.3 Felt	12
2.1.4 Habitus	14
2.1.5 Bourdieus relevans for forskningsprosjektet.....	17
2.2 Indikatorer på hva som er “en god start på skoledagen”	18
2.2.1 Vaner.....	18
2.2.2 Frokostvaner	20
2.2.3 Aktivitet til skolen.....	24
2.2.4 Søvn	26
2.3 Konseptuelt rammeverk for dette forskningsprosjektet	27
3 Forskningsprosjektets metode og design	30
3.1 Rammeverk for spørreundersøkelsen.....	30
3.2 Design	31
3.2.1 Utvalg og gjennomføring	32
3.2.2 Utvikling av måleinstrumentene	33
3.3 Kriterier for “en god start på skoledagen” scoren	34
3.3.1 Reliabilitetstesting og validering av variablene	36
3.3.2 Bakgrunnsvariabler	38
3.3.3 Forskningsprosjektets utvalg.....	38
4 Analyser av hva som er “en god start på skoledagen”	40
4.1 Deskriptive data.....	40
4.2 Landsgjennomsnitt for scoren	41
4.3 Foreldrenes utdanningsnivå.....	43
4.4 Kjønn.....	46
4.5 Etnisitet	49
5 Diskusjon over “en god start på skoledagen”	52
5.1 Spørreskjemaenes reliabilitet	52
5.1.1 Allmenn kildekritikk	52
5.1.2 Test-retest.....	54
5.2 Spørreskjemaenes validitet.....	54

5.3	Utarbeiding av scoren.....	55
5.4	Forskningsprosjekts resultater.....	57
5.4.1	Forskjeller mellom landene i hvordan de starter skoledagen.....	57
5.4.2	Forholdet mellom foreldrenes utdanning og “en god start på skoledagen”	59
5.4.3	Forholdet mellom kjønn og “en god start på skoledagen”	62
5.4.4	Forholdet mellom etnisitet og “en god start på skoledagen”	64
5.4.5	Skolens rolle i forhold til hvordan elevene starter skoledagen	66
6	Konklusjon.....	68
7	Litteraturliste.....	70

Oversikt over tabeller

Tabell 1 Kriterier for “en god start på skoledagen” scoren	36
Tabell 2: Reliabilitet og validitet til spørsmålene	37
Tabell 3: Antall enheter og mangler	39
Tabell 4: Alder og antall enheter fra hvert land	40
Tabell 5: Gjennomsnittscore, konfidensintervall og signifikansnivå	41
Tabell 6: Andel positive score i hvert land innenfor hver kategori	43
Tabell 7: Hvert enkelt lands andel høyt utdannede	44
Tabell 8: Forskjeller på scoren mellom utdanningsnivåene i hvert land og signifikansnivå. ..	45
Tabell 9: Andel gutter og jenter i hvert land	47
Tabell 10: Jenter og gutters score i hvert land og signifikansnivå	47
Tabell 11: Andel innfødte og innvandrere i hvert land	49
Tabell 12: Innfødte og innvandreres score i hvert land og signifikansnivå	50

Oversikt over figurer

Figur 1: Skaalvik og Skaalviks (2007, s. 15) illustrasjon av elevens læringsmiljø.....	2
Figur 2: Effekt av tidlig investering	11
Figur 3: Konseptuelt rammeverk.....	27
Figur 4: Gjennomsnitt for scoren for alle landene	42
Figur 5: Gjennomsnitt for scoren og utdanningsnivå.....	45
Figur 6: Gjennomsnitt for scoren for gutter og jenter	48
Figur 7: Gjennomsnitt for scoren for innfødte og innvandrere	50

1 Innledning

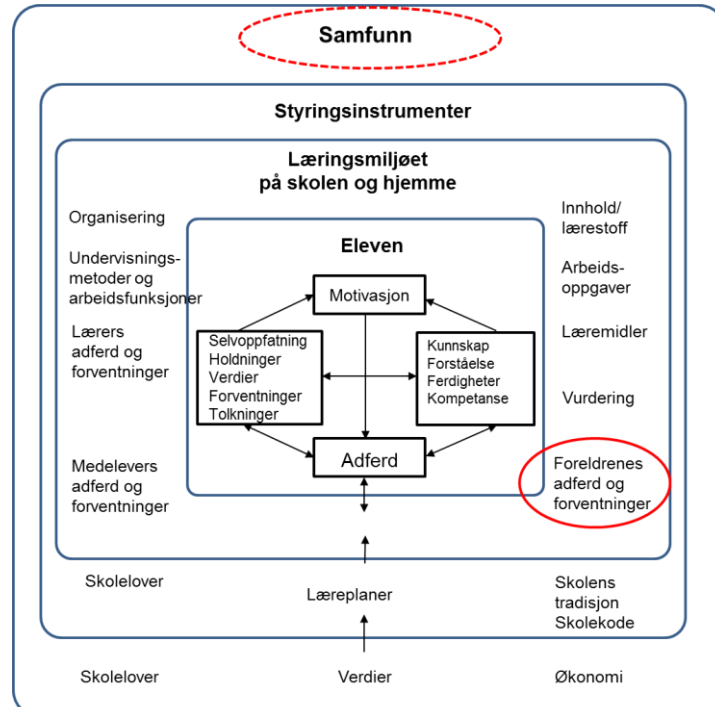
Som lærere er vi interessert i hvor mye elevene kan lære, at de trives og oppfører seg bra. Når barna kommer til skolen om morgenen, har de hatt ulike erfaringer i løpet av tiden fra de våknet til de sitter på skolebenken. Noen våkner av seg selv friske og opplagte til en ny dag, og deretter sitter hele familien sammen og spiser frokost og snakker om dagens gjøremål, før barna sykler til skolen. Andre ordner det meste selv, slår ned vekkerklokken noen ganger og løper i siste liten av sted til skolebussen uten å ha spist noe. Elevenes læring vil sannsynligvis bli preget av hva som skjer før skoledagen starter. Er det noen kjennetegn på hvilke vaner ulike grupper i samfunnet har og har vi i Norge de samme vanene som resten av Europa?

I mange år har jeg arbeidet med faget “Mat og Helse” både i grunnskolen og ved Universitetet i Agder. Dette faget fikk i Kunnskapsløftet nytt navn og økt fokus på hva mat og aktivitet gjør med kroppen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Våren 2008 var jeg medarbeider i et prosjekt som omhandlet skolebarns fysisk aktivitet og frukt og grønt inntak og interessen ble vekket for å undersøke barnas vaner nærmere. Ikke minst syntes jeg det var interessant at det så ut som barnas vaner hadde en sterk sammenheng med hvilke samfunnslag elevene kom fra. Da jeg ble spurt om delta i ENERGY-prosjektet, som denne oppgaven henter empiri fra, fikk jeg muligheten til å se på hvilke vaner og omstendigheter som påvirker elevenes skolehverdag.

ENERGY-prosjektet er et stort europeisk folkehelseprosjekt som går over nesten tre og et halvt år (avsluttes i juni 2012) og som tar for seg forbygging av overvekt. ENERGY står for “European Energy balance Research to prevent excessive weight Gain among Youth”. Det er finansiert av “The European Commission's Directorate General for Research” (Brug et al., 2010). Det overordnede målet for ENERGY-prosjektet er utviklingen av en teori- og evidensbasert intervensjonsplan med flere komponenter, for å forebygge unødig vektøkning blant barn i skolealder. Deretter er målet å gjøre intervensjonsplanen klar til å bli implementert og testet i hele Europa (Brug et al., 2010). Prosjektet inneholder en rekke elementer og empirien som her blir brukt er fra en spørreundersøkelse til skolebarn og foreldre (eller foresatte) i syv land. Spørreundersøkelsen omhandler atferd og holdninger elevene og foreldrene har, samt spørsmål om bl.a. utdanningsnivå, etnisitet og kjønn. En del av spørsmålene som er aktuelle i forbindelse med faren for overvekt vil også ha innvirkning på hvordan elevene forholder seg til og opplever skolen. Jeg har konkret undersøkt hva som skjer før elevene setter seg på skolebenken om morgenen.

Pierre Bourdieus teorier om kapital, habitus og felt setter lys på årsaker til menneskers handlinger, ikke minst når det gjelder helserelatert handlinger og vaner. Hvordan ulike sosiale klasser utøver vaner og handlinger har stor plass i forskningen og forfatterskapet (Bourdieu, 2006a, 2006b). Hans teori ble valgt i denne oppgaven fordi han på bakgrunn av konkret empiri ser på handlingene menneskene foretar seg på et overordnet (samfunnsmessig) nivå. Dette mener jeg er nyttig i denne sammenheng der empirien er en konkret spørreundersøkelse og omhandler sammenlikning av land og grupper innenfor disse landene. Det ble vurdert å bruke teorier om atferdsendring som for eksempel Banduras sosial-kognitive teori (Bandura, 2002), og Lillemyrs motivasjonsteori (Lillemyr, 2007), men på grunn av at empirien er hentet fra en flernasjonalt tværsnittundersøkelse og at undersøkelsen omhandler forutsetninger for læring, ikke prosessen, ble det vurdert som hensiktsmessig å bruke en teori som beskriver vaner på et samfunnsnivå.

Skal eleven utvikle seg på en god måte, er det en rekke faktorer som spiller inn. Elevenes læringsmiljø blir påvirket på flere nivåer. Skaalvik og Skaalviks illustrasjon av elevens læringsmiljø (Figur 1) blir her brukt for å beskrive hvilke elementer dette forskningsprosjektet skal omhandle.



Figur 1: Skaalvik og Skaalviks (2007, s. 15) illustrasjon av elevens læringsmiljø

Eleven selv har den avgjørende påvirkningskraften for hvordan læringsmiljøet er. Motivasjon og atferd legger grunnlaget for hva som skal læres i interaksjon med en rekke elementer som for eksempel selvoppfatning, ferdigheter og forventinger som den innerste firkanten i Figur 1 viser. Videre er det rammene som er på skolen, medelevene og forutsetninger hos foreldrene som påvirker barnets læringsmiljø. Mellom disse to nivåene skjer det gjensidig påvirkning. Foreldrene påvirker læringsmiljøet på bakgrunn av disse elementene: foreldrenes holdninger, verdier og forventninger, deres sosioøkonomiske status (SES) og ressurser i hjemmet, deres utdanning og evnen til å hjelpe og støtte barnet (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 14). Denne analysen har fokus på hjemmemiljøets betydning for elevenes læringsmiljø.

Forhold som ligger fjernere fra elevene enn skolen og familien, men som likevel har betydning for læringsmiljøet, er lover og regler for skolen og prioriteringer som gjøres lokalt i kommunen. Elementer som omhandler strukturelle forhold særlig på samfunnsnivå har også betydning for eleven. I denne undersøkelsen som omhandler hva som skjer på hjemmebane i ulike land, må de samfunnsmessige strukturene diskuteres.

På 60-tallet undersøkte Coleman et al. (1966) hva som hadde størst betydning for elevenes utvikling. Konklusjonens hans var at barnas hjemmeforhold var viktigst. Senere har blant annet Bloom (1984) forsøkt å finne ut av hvilke elementer i hjemmemiljøet som er avgjørende. Foreldrenes forventninger til skolen og barnet og deres aktive involvering i skolearbeidet samt gode rutiner i hjemmemiljøet, var elementer som gikk igjen som særdeles viktige. Slike elementer forekom helst i familier med høy sosial status, men hvis miljøet i familier med lav sosial status var preget av disse elementene, hadde barna store muligheter for å lykkes.

John Hattie (2009) har i de senere årene undersøkt hvilke faktorer som har størst betydning for hvordan barn lærer. Han har blant annet foretatt en syntese av 800 metaanalyser som omhandler hva som har effekt i forhold til barns læring. Dette prosjektet har fokus på skolens muligheter for å utvikle eleven, men han beskriver også hvilke elementer som er viktig og hvor stor innvirkning for eksempel det å se mye på TV har å si for hvordan barna prestere på skolen. Han har i tillegg vært med og undersøkt verdien av skolefrokost (Ni Mhurchu et al., 2010).

I Norge har ulike prosjekter tatt for seg elevenes læringsmiljø. Professor i pedagogikk Thomas Nordahl (2006) har utarbeidet LP-modellen (Læringsmiljø og pedagogisk analyse). Hensikten med dette prosjektet har vært å lage en modell for å analysere læringsmiljøet og

sette i gang tiltak som skaper omgivelser som legger et grunnlag for god læring og sosial atferd. Ut fra et systemteoretisk perspektiv har han laget en analysemodell for å legge til rette for å endre strukturer rundt elevene slik at elevenes atferd og kunnskap forbedres. Nordahl hevder at en rekke pedagogiske prosjekter har tatt for seg et snevert problemområde og har derfor gitt begrenset effekt på tross av betydelige økonomiske investeringer. Han viser til at elevenes familiebakgrunn og skolens økonomiske rammer er det lite å gjøre med og fokuserer derfor på hva skolen kan utføre. Likevel presiseres det at et godt skole/hjem samarbeid er en viktig faktor i læringsmiljøet som det er mulig å legge strukturelle og pedagogiske rammer for fra skolens side. Erfaringene på kommune og skolenivå med implementeringen av LP-modellen har vært delte (Sunnevåg & Aasen, 2010).

Kjønnsforsker Harriet Bjerrum Nielsen (2009) fulgte en skoleklasse fra de begynte i første klasse til de ble 23 år gamle ved å observere og intervjuer elevene. I utgangspunktet var hun interessert i forskjeller mellom kjønnene, men etter hvert så hun behov for å undersøke sosial bakgrunn og etnisitet også. Asbjørn Birkemo (2002) har med utgangspunkt i et prosjekt der elever ble fulgt opp i to år og også internasjonal forskning, skrevet om læringsmiljø og utvikling. Han legger blant annet vekt på hvordan skolen opptrer overfor barn med ulike bakgrunn.

For at elever skal lære, er det altså ikke bare undervisningen på skolen som er avgjørende, men også hvilke forutsetninger den enkelte har for å lære. Ulike helserelaterte og sosiale elementer som foregår før barna kommer til skolen, vil trolig påvirke skoledagen og prestasjonene.

Inntak av frokost er en faktor som har vært undersøkt i forhold til om skoleprestasjonene blir bedre (Cheng, Tse, Yu, & Griffiths, 2008; Rampersaud, Pereira, Girard, Adams, & Metz, 2005). Det ser ut for at frokost har særlig effekt på elevenes kognitive evner. Det er også sannsynlig at det er heldig å spise sammen med foreldrene slik at foreldrene ser og kan legge til rette for hva barna spiser og at det kan skape et positivt samhold i familien. Samtidig er det å sove nok om nattensentralt for å være opplagt til skoledagen (Buckhalt, El-Sheikh, Keller, & Kelly, 2009) i tillegg til å være i bevegelse på vei til skolen (Bere, van der Horst, Oenema, Prins, & Brug, 2008).

Negativ atferd innenfor et område, f.eks. å være fysisk inaktiv, ser ut til å være sammenfallende med andre negative elementer som lavt inntak av frukt og grønnsaker (Klepp & Aarø, 2009; Mamun, Lawlor, O'Callaghan, Williams, & Najman, 2005). Dette kan ha sammenheng med hvilken human kapital barnet har som følge av hvilken type familie barnet vokser opp i (Bourdieu, 2006a). Det vil også være nærliggende å tro at de som har en dårlig

helseatferd, vil oppleve at skolens normer, holdninger og regler skiller seg betraktelig fra deres hjemmesituasjon. Derfor kan det muligens være vanskeligere å tilpasse seg det som skolen forventer (Hattie, 2009). Graham F Moore et al. (2007) har gjort en studie på 111 skoler i Wales som viser assosiasjoner mellom holdninger til å spise frokost, konkrete frokostvaner og lav sosial status. Et generelt trekk er at barn fra lavere sosiale lag og enkelte etniske minoriteter har dårligere helserelaterte vaner, noe som bl.a. kan vise seg i økt fare for å bli overvektig (Folkehelseinstituttet, 2010). Individuer som har en god helserelatert livsstil har en tendens til å oppnå en høyere utdanning enn de som har dårlig helserelatert livsstil (Koivusilta, Rimpelä, & Rimpelä, 1998). Hvis barn har gode sosiale nettverk er det større sannsynlighet for at de har en bedre helseatferd og har større mulighet for å styre sine egne handlinger (Jensen, 2006).

For en nasjon er det sentralt å ha en sunn befolkning for å oppnå en god utvikling (Bælum & Sandø, 2006). Hva som har vært viktig å legge fokus på i et helsemessig perspektiv har forandret seg over tid fordi samfunnet endres og nye forhold rundt helse blir oppdaget (for eksempel vaksiner). I begynnelsen av forrige århundre var det viktig at barna fikk nok og riktig mat. Anna Sethne bidro for eksempel til å ansette skoleleger i mellomkrigsårene fordi hun innså at de fysiologiske forutsetningene hadde betydning for elevenes evne til å lære (Dale, 2008). Barna skulle bli fulgt opp i forhold til godt stell, riktig kost og tilstrekkelig søvn. En sentral utfordring i dagens samfunn er at barn får for mye eller feil mat og er for lite aktive slik at blant annet overvekt er stadig økende problem.

Opgavens utgangspunkt er at familiens påvirkning i forhold til elevenes læringsmiljø sannsynligvis har betydning for den enkelte og hvordan samfunnet utvikles.

1.1 Problemstilling

Dette forskningsprosjektet tar for seg det elementet i læringsmiljøet som handler om hjemmemiljøet. Empirien omhandler vaner som skjer i hjemmet og på vei til skolen. Helt konkret er fem elementer i hjemmesituasjonene på morgenen iberegnet antall timer søvn barna sover om natten, beskrevet og diskutert.

Det er en utfordring for samfunnet at barn har ulike forutsetninger for å lykkes på skolen. Forskjellene i hvilken start barn har på skoledagen vil antageligvis ha betydning for hvordan den enkelte, de enkelte land og kulturelle og sosiale grupper kan utvikle seg. Ved å belyse forutsetninger barn har før de setter seg på skolebenken om morgenen blir en viktig del av elevenes hverdag belyst. I lys av Bourdieus teori om kapital, habitus og felt har jeg

undersøkt om det er forskjell med henhold til kjønn, utdanningsnivå og etnisitet og hvordan barn starter skoledagen og om det er forskjeller i hvordan barn i Norge starter skoledagen i forhold til seks andre land i Europa (for forskningsspørsmål, se kapittel 2.3).

2 Bourdieu som teoretisk rammeverk

Teoridelen av oppgaven inneholder først en beskrivelse av det teoretiske rammeverket de empiriske funnene skal diskuteres ut fra. Deretter vil jeg beskrive hva vaner som skjer på morgenen har å si for barnas læringsmiljø. Denne beskrivelsen legger grunnlaget for hvordan empirien behandles i forhold til hva som betegnes som god eller dårlig atferd på morgenen.

2.1 *Pierre Bourdieus sosiologiske teori om kapital, felt og habitus*

I diskusjonen angående hvordan elevene starter skoledagen vil jeg belyse hvordan vanene våre påvirkes i lys av Bourdieus teorier om kapital, habitus og felt, men først beskrives Bourdieus liv og forskning for å legges rammer for å forstå begrepene bedre.

2.1.1 *Bourdieu's liv og forskning*

Pierre Bourdieus forskning omhandler både vaner hos den enkelte og hva som er representert i grupper av mennesker. Bourdieu mener at vaner er regulerte fordi det finnes regler, men at disse reglene ikke er rigide, det vil si at den bakgrunnen du har vil påvirke dine valg, men det er mulig å gjøre handlinger som går på tvers av det som er vanlig og sannsynlig (Bourdieu, 1990).

Bourdieu mener at en sosial gruppes kapital og en persons habitus har innvirkning på elevene i skolen (Bourdieu, 2006b). Bourdieus sosiologiske teorier er nyttige i forhold til det å fortolke det sosiale aspektet ved hvilke vaner som er anerkjente i de ulike sosiale gruppene. Han legger vekt på å forbinde sosiologiske og historiske fenomener. Disse er uløselig forbundet med hverandre. Han har gjennom utvikling av begrepet om habitus, satt den fysiske kroppsliggjøring og praktisk handling i sentrum for oppmerksomheten (Calhoun, 2006).

Franskmannen Pierre Bourdieu (1930-2002) var sønn av en postfunksjonær i en liten by i Pyreneene. Faren var overløper i bondesamfunnet på grunn av at han ble postmester. På lik linje var Bourdieu selv en overløper som steg i gradene (Bourdieu, 2008). Etter grunnskole på hjemstedet fikk han stipend til å gå på kostskole i den nærliggende byen Pau. Han studerte videre på en av Frankrikes mest prestisjetunge utdanningsinstitusjoner i Paris. Disse årene på kostskolen var problemfylte og han kjente på kroppen utfordringen ved å befinne seg i et miljø han ikke var oppvokst i. Bourdieu studerte først filosofi. Filosofi hadde på den tiden høy status i Frankrike. Denne retningen mener han selv ble valgt, fordi han ble selvsikker i å velge det som hadde status (Bourdieu, 2008). Han underviste deretter ved et universitet før han i 1955 reiste som menig i militærtjeneste til Algerie der det foregikk en blodig frigjøringskrig.

Etter at han fikk kontakt med lokale algeriere foretok han etnografiske undersøkelser som han ble helt oppslukt av. Han leste stadig mer vitenskapsfilosofi og matematikk. Etter militærtjenesten skaffet han seg en undervisningsassistentstilling ved det humanistiske fakultetet ved universitetet i Alger. I fritiden foretok han et stort antall ulike feltarbeid (spørreundersøkelser, observasjoner, intervjuer og arkivgjennomgang). Denne store interessen for landet og livet i Algerie førte til en stor indignasjon over den urett Frankrike hadde påført landet og folket. Det han opplevde i årene i Algerie satte dype og vedvarende spor som hadde betydning både for livet og forskningen. I denne perioden skjedde det et avgjørende skille i Bourdieus syn på verden som sammenfalt med hans dreining fra filosofi til sosiologi (Bourdieu, 2008). Da han returnerte til Frankrike underviste han noen år som lektor i Lille og fikk deretter en professorliknende stilling ved *Edole pratique de hautes études (EPHE)* i Paris. Det lå ikke i kortene at han skulle få en karriere slik han fikk, men hans mangesidige bakgrunn medførte at han fikk en unik forståelse for det sosiologiske fagfeltet (Sestoft, 2006).

Bourdieu er interessant fordi han på bakgrunn av empiriske studier, har en forståelse for hvordan miljøet påvirker den enkelte. Bourdieu mener han og hans medarbeidere har fått massiv kritikk på grunn av at de ved å ta tak i det praktiske feltet, rokker ved det tradisjonelle intellektuelle i de akademiske kretsene (Bourdieu, 2008). Hans publikasjoner var med enkelte unntak, bygget opp rundt empiriske studier. Bourdieu distanserer seg fra teoretikere som ikke begrunnet sine funn empirisk. Han var bl.a. kritisk til Frankfurterskolen, representert ved Habermas, Adorno og Horkheimer, for deres "teoretiske teorier". Bourdieu avviser på det sterkeste at han står for en streng determinisme, som vil si at menneskers liv og atferd er forutbestemt (Kvalsvik, 1993). Calhoun (2006) mener Bourdieus teoretiske grunnlag har sitt opphav i strukturalismen. Strukturalistene mener at alle fenomener må sees i en sammenheng og at alle elementer påvirker hverandre. Klassiske strukturalister så bort fra undersøkelser som var basert på subjektfilosofi. Dette synspunktet delte ikke Bourdieu, derfor ville han selv ikke kalle seg strukturalist (Bourdieu, 2008; Calhoun, 2006). Eksistensialisten Sartre benektet at det fantes iboende historiske disposisjoner, noe Bourdieu forsøkte å motbevise gjennom sine studier. Kilden til historiske handlinger befinner seg i rommet mellom to sosiale stadier, mente Bourdieu. For det første historien som er objektivert i tingen (i form av institusjoner) og for det andre den historien som er inkarnert i kroppen (*habitus*) (Calhoun, 2006). Bourdieu ville undersøke og "overvinne" spenningsfeltet i og mellom struktur og handling. Han mente skillene mellom objektivisme og subjektivisme og mellom strukturelle imperativ og individuelle handlinger var falske forestillinger. En totalvitenskap bør frigjøre seg fra motpoler. Motsetningene forsterker hverandre og forkludrer dermed helheten. Han

introduserer et nytt begrep, "Den sosiale praxologien", som holdes sammen av den strukturalistiske tilnærmingen og den konstruktivistiske tilnærmingen (Wacquant, 1995). Et brudd med det strukturalistiske paradigme førte til at han gikk fra å snakke om regler til å snakke om strategier, fra struktur til habitus, og fra system til den sosialiserte agenten (Bourdieu, 2008). Han er mer påvirket av og har forsket på Aaron Cicourel (amerikansk forsker bl.a. på helse-kognisjon), William Labov (sosiolingvistisk som ser sammenheng mellom språk og sosiale forhold), Robert Darnton (amerikaner, opptatt av Frankrikes historie) og Charles Tilly (amerikansk sosiolog og historiker), enn Jürgen Habermas (tysk filosof og sosiolog, kjent for kritisk teori), Michel Foucault (filosof og strukturalist) og Jacques Derrida (dekonstruktivist). Ikke minst fremhever han deres empiriske tilnærming som inspirasjonskilde. Han følte seg knyttet til Marx fordi han koblet sammen det praktiske og teoretiske og hadde fokus på kapital (Bourdieu, 2008).

Bourdieu mener sosiologi er å vise de dypere liggende strukturer i den sosiale verden som skaper det sosiale universet, samtidig som en avdekker de mekanismer som fører til overføringer mellom generasjoner (Wacquant, 1995). De motiverende faktorene i samfunnslivet, er jakt på profitt, makt, rikdom osv. Hvordan mennesker behandler sin kapital er et resultat i denne jakten. Det kan derfor hevdes at Bourdieu var mer lik andre kapitalforskere som for eksempel økonomen Gary Becker, enn han selv ville stå inne for. Becker fremhever at vi gjør rasjonelle valg utfra økonomiske hensikter. Denne ideen om at de rasjonelle disposisjonene bare er økonomiske, tar Bourdieu sterkt avstand fra (Calhoun, 2006). Bourdieu er også påvirket av fenomenologien, særlig Maurice Merleau-Ponty som han studerte sammen med (Østerberg, 1995). Ponty la særlig vekt på hvordan erfaringer og forståelse av verden først og fremst er kroppslig, noe Bourdieu samler i habitusbegrepet.

Bourdieu's teori har blitt brukt innenfor andre fagfelt enn sosiologi. Blant annet utdanningsvitenskap, antropologi, økonomi, statsvitenskap og filosofi. Den er anvendbar fordi den er omfattende i bruk av metoder, og forskningen er foretatt innenfor ulike fagområder (Wacquant, 1995). Nysgjerrigheten gjorde at han stadig var del av flere forskningsprosjekter samtidig, både som deltaker, igangsetter og veileder.

Bourdieu gjorde undersøkelser i flere land og innenfor mange sosiale sammenhenger, men kan hans funn og teori dermed overføres til andre situasjoner? Bourdieu ønsker å avdekke generelle lover som gjelder for alle samfunn om de er moderne eller tradisjonelle. På samme tid diskuterer han og ser ikke bort fra ulikhetene (Calhoun, 2006). For å forstå det generelle mener Bourdieu at vi først må gå inn i det spesielle, gjerne det som i utgangspunktet er kjent (sin egen kultur). Denne metodiske tilnærmingen skiller seg blant annet fra Foucault

som mener et innenfraperspektiv gir et skjevt og utilstrekkelig bilde av det som “egentlig” foregår (Hultqvist, 2004, s. 624). Bourdieu har som mål å gripe strukturene som er grunnlaget for samfunnet (Bourdieu, 1995). Han prøvde ut de kategoriene han hadde forsket seg fram til i Kabylia (Algerie) i Frankrike fordi han mente kategoriene kunne overføres til andre samfunn, fordi det var tilsvarende grunnleggende samfunnsproblemer i begge disse tilfellene (Calhoun, 2006).

Bourdieu skiller mellom grupper av sosiale klasser. I *Distinksjonen* (Bourdieu, 1995) deler han inn i tre klasser; borgerskapet (den dominerende klassen), småborgerskapet (middelklassen) og de folkelige klasser (industriarbeidere og bønder). I denne oppgaven er det vanligvis tilstrekkelig å dikotomisere i lavere og høyere sosiale lag eller høy og lav SES. SES relaterer seg til et individs (eller en families) relative posisjon i det sosiale hierarkiet og konkret til de ressursene individet (eller familien) er innehaver av (Hattie, 2009, s. 61). Klassene kan ikke enkelt defineres ved egenskaper som utdanningsnivå, arv, eller type arbeid, men av strukturen av relasjonene mellom alle egenskapene. Formelt utdanningsnivå er likevel i Bourdieus studier en indikator som definerer klassene (Rosenlund & Prieur, 2006).

Jeg skal i det følgende redegjøre for hans forståelse av kapital, felt og habitus.

2.1.2 Kapital

Sagt med Bourdieus egne ord er kapital akkumulert arbeid som når den tilegnes på en privat, det vil si eksklusiv, basis av aktører eller grupper av aktører, gjør det mulig for dem å tilegne seg sosial energi i form av tingliggjort eller levende arbeid (Bourdieu, 2006b, s. 5). Sagt på en enkel måte er kapital symbolske og materielle ressurser (Broady, 2000).

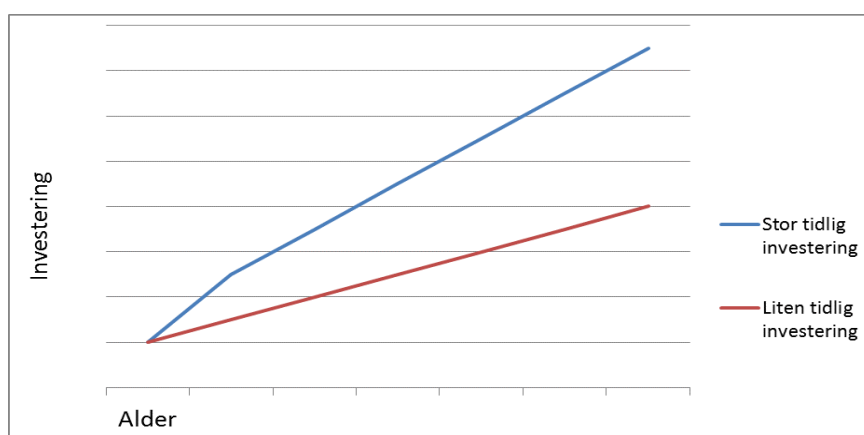
Bourdieu har en tendens til å redusere kapital til et spill om makt. En stor inspirasjonskilde til kapital var Karl Marx. Marx forholdt seg til økonomisk og materiell kapital, mens Bourdieu også snakker om kulturell og sosial kapital. Max Webers teori som omhandler makt og status formet også hans kapitalbegrep (Bourdieu, 2006b; Wilken, 2006).

Økonomisk kapital vil si materielle ressurser og kjennskap til de økonomiske spillereglene. Har en familie god økonomi kan de legge til rett for å leve etter det som er anbefalt.

Begrepet kulturell kapital dukket opp under Bourdieus forskning som en teoretisk hypotese for å forklare hvorfor barn fra ulike klasser presterte på ulikt nivå på skolen (Bourdieu, 2006b). Broady (2000) mener kulturell kapital muligens kun oversettes med dannelseskapital til dansk (eller norsk). Sent i karrieren kalte Bourdieu denne type kapital gjerne for informasjonskapital. De familiene som har stor kulturell kapital forstår bedre hvilke

muligheter som er tilgjengelige for å lykkes i samfunnet. I familien overføres kapital fra den ene generasjonen til den andre uten at noen tenker særlig mye over det. Vi etteraper familiens måter å spise på, fritidsaktiviteter, TV-vaner, søvnmønster og innkjøp. Bourdieu poengterer at den sterke familiære overføringen av kulturell kapital ikke må undervurderes i et undervisningsperspektiv. Dette mener han er den største svakheten i Gary Beckers human kapital teori som begrenser seg til å beskrive hvilke investeringer individer gjør for å skaffe seg økonomisk profitt (Bourdieu, 2006b).

Kulturell kapital opptrer i tre former (Bourdieu, 2006b). Den første, kroppsliggjorte tilstand, vil si disposisjoner i bevissthet og kropp som er av varig karakter. Kulturelle goder som bøker, maskiner, bilder osv. representerer den objektive formen. Til sist eksisterer kulturell kapital i en institusjonalisert tilstand som viser seg i hvilken utdanning, profesjon eller tittel enhver er i besittelse av. Tilegnelsen av kulturell kapital i den kroppslige formen kan ikke utføres av andre. Denne type arbeid tar tid. Resultatene viser seg gjerne etter mange år og det vil vanligvis innebære forsakelser for den enkelte (Bourdieu, 2006b). Resultatet av investeringer kan for eksempel være god helsetilstand som voksen på grunn av en aktiv tilværelse som barn ved blant annet å ha vært aktiv fram og tilbake til skolen. Denne formen for kulturell kapital kan ikke gis som gave eller arv, selges eller byttes. Den må erverves selv, derfor er den vanskeligere å få tak på, selv om familier legger til rette på ulik måter for at den skal tilegnes. Den kroppsliggjorte tilstanden tilegnes gjerne ubevisst. Selve tilegnelsen begrenses av aktøren selv og hans kapasitet. Hvis investeringer ikke blir gjort tidlig, kan det være vanskelig og kreve mer innsats å tilegne seg det senere. Tidlig innsats er derfor av stor betydning fordi effekten har en tendens til å akkumulere over tid, slik Figur 2 viser.



Figur 2: Effekt av tidlig investering

Tid er den sentrale begrensende faktoren. I familier med mye kulturell kapital skjer overføringen av kulturell kapital i kroppsliggjort tilstand rask og effektivt og danner grunnlaget for lett og rask akkumulering av andre typer nyttig kulturell kapital. (Bourdieu, 2006b)

Sosial kapital er knyttet til ressurser som nettverk av gjensidige bekjenskaper og anerkjennelse, altså forbindelser. ”Medlemmene” får økt kapital i det kollektive ved å kjenne eller anerkjenne hverandre (Bourdieu, 2006b). Sentral sosial kapital er elementer som familiebånd, vennskapsbånd og forbindelser på bakgrunn av like erfaringer (samme skole og lignende). Konversasjon ved måltider betegnes som et middel til å øke den kulturelle kapitalen som gir fordeler på skolen (Esmark, 2006). Hargreaves (2004, s. 80) sier at sosial kapital støtter opp under læring, gir den næring og finner både en hensikt med læringen og et utløp for den.

I samfunnet vil det alltid være begrensninger som styrer hvilken avkastning investeringene i kapital får. På samme måte som finanskrisen satte begrensninger for avkastningen av investeringene i bolig, kan endrede sosiale settinger gjøre at den tilegnede kapitalen ikke har samme verdi som tidligere.

Alle kapitalformene er konvertible. Hvis du har sosial kapital i form av kontakter kan det føre til at du får jobb som deretter gir deg økonomisk kapital (Bourdieu, 2006b). Det tar tid å investere i kulturell kapital i familien. Derfor vil økonomi i enkelte tilfeller betraktes som en forutsetning for å få tid til å investere i barnas kulturelle kapital. Slikt sett beskriver Bourdieu en hjemmевærende mor som er hjemme fordi familien har god økonomi, som en ressurs for barna slik at de får tilført mer kulturell kapital. Denne type investering kan muligens tjenes inn på sikt. Det å bo sentralt kan være et element i å skaffe seg bedre tid. Slike prioriteringer forutsetter selvfølgelig ofte god økonomisk kapital (Bourdieu, 2006b). Den kulturelle kapitalen har en mer diffus overføring til økonomisk kapital enn de andre kapitalformene fordi den overføres mer eller mindre bevisst innenfor familien og er ikke gjenstand for kontroll eller observasjon. Den får vanligvis sin fulle effekt når den bekreftes gjennom utdanningssystemet (Bourdieu, 2006b, s. 25).

2.1.3 Felt

Hva som er verdsatt er avhengig av hvilket abstrakt rom du befinner deg i. Bourdieu erstatter det utydelige begrepet “samfunn” med felt og sosialt rom (Wacquant, 1995). Et moderne samfunn består av en rekke ulike felt som sammen danner sosiale rom (feltenes felt) (Rosenlund & Prieur, 2006). Et differensiert samfunn former ikke en helhet ved hjelp av

strukturer, kryssende konflikter, felles kultur eller totalt diktatur, men er et sett av ulike ”spille-rom” som er forholdsvis selvstendige og som ikke lar seg innordne under en styreform (Wacquant, 1995). Et felt som for eksempel det økonomiske eller ungdomskulturen har ulike betingelser for hva som gir status. På skolen kan status være om man er god i idrett eller har de rette vennene, noe som representerer symbolske verdier. Egenskaper (goder og praksiser) som er verdsatte står alltid i relasjon til det som en gruppe til en hver tid anser som verdifulle (Bourdieu, 1997). De sosiale rommene er en usynlig virkelighet som organiserer aktørens virksomhet. De eksisterer bare på papiret for at forskeren kan analysere.

Ved klassifisering kan en i stor grad forutsi andre egenskaper enn de en konkret analyserer, men Bourdieu (1995) oppfordrer til å unngå å være for rigid i definisjonen av klasser fordi alle skillelinjer og klasser er i konstant bevegelse. I rommet skapes et “språk” som de innvidde forstår (Bourdieu, 1995). Bourdieu argumenterer for at de ulike feltene er homologe (ensartede), men dette mener Calhoun (2006) at Bourdieu muligens har problemer med å bevise. Et felt har sin egen relasjonelle logikk som er gjeldende for de agentene eller objektene som er en del av det. Et felt er også et rom for konflikter og konkurranse der en kappes om å vinne autoritet (Wacquant, 1995). Bourdieu skiller mellom rolle og posisjon. I en rolle er individet bevisst sitt spill. En posisjon kan representere ubevisste faktorer (Kvalsvik, 1993).

Smak er noe av det viktigste som står på spill i kampene for å “vinne” i det sosiale rom. Venner liker å si at de har samme smak (Bourdieu, 2006a). Det er en trygghet i å være del av en gruppe som har de samme referanser og erfaringer. Det betyr at habitus og livsstilen harmonerer.

Tilegnelsen av distingverte vaner er først og fremst knyttet til utdanningsnivå, deretter til sosial bakgrunn (Bourdieu, 1995). Barn fra intellektuelle hjem ser det som naturlig å interessere seg for det som skjer på skolen og forstår også spillereglene som er der (Prieur, 2006). Hvis vi ser på arbeiderklassen (lavere sosiale lag) som et felt, er det visse former for smak som er særegne for denne gruppen. I arbeiderklassen er det viktig å ha muligheten til å velge og i tillegg har det umiddelbare stor verdi (Bourdieu, 2006a). Det kan sannsynligvis gi seg utslag i frihet til å spise når en har tid og lyst. Kroppens styrke er viktigst i arbeiderklassen, mens kroppens form har større betydning for andre grupper (Bourdieu, 2006a). Derfor foretrekker arbeiderklassen billig og næringsrik mat. Å leve godt vil i lavere sosiale lag være ensbetydende med å spise og drikke godt. Dette kan føre til at kroppen blir et uttrykk for den sosiale klassen du tilhører. For eksempel at det er betraktelig flere overvektige i arbeiderklassen. Det å spise og drikke i fellesskap er en verdi i lavere sosiale

lag. Det stilles også færre krav til barna om å oppføre seg på en bestemt måte i denne gruppen (Rosenlund & Prieur, 2006). De som vil oppover i systemet er vant med begrensninger (Bourdieu, 2006a). Disse begrensningene kan være i forhold til mat og måltider, men også antall barn og utgifter til fritidsbeskjeftigelser (utstyr til golfspilling, feriereiser med mer). I høyere sosiale lag skal aktivitet skje innenfor de riktige formene og måtehold er en dyd (Bourdieu, 2006a). Ut fra det Bourdieu beskriver av overklassen i Frankrike er det lite trolig at den samme konformiteten for overklassen er like synlige i land som Norge, men det er interessant å trekke visse paralleller.

2.1.4 Habitus

Habitus er et sentralt begrep hos Bourdieu. Begrepet kommer fra latin og var først brukt av Thomas Aquinas. Objektivismen (som både kan være strukturalistisk og marxistisk) ser på mennesket som en del av et strukturert spill (skuespill) med lite mulighet for å ta selvstendige valg. Subjektivismen (for eksempel eksistensialisme og etnometodologi), tenderer til at alle menneskelige handlinger er selvstendige individuelle disposisjoner (Sestoft, 2006). Bourdieu sammenfatter disse tenkemåtene i habitusbegrepet. Hovedelementer som styrer individets forutsetninger for handling er struktur og "agency". Til sammen danner disse habitus (Bourdieu, 2006c). Agency kan oversettes med handlemåte, kraft og makt. Agency vil si hva en person eller aktør har av indre kvaliteter og evnen til å bruke dem. En aktør er en som handler. Det er verken snakk om en rolle eller et helt fristilt subjekt som står overfor objektene i sin omgivelse. Det er et menneske som er en del av en praksissammenheng der han handler og oppfører seg i den gitte sammenhengen, på bakgrunn av sin historie. På fransk brukes betegnelsen agent, men dette begrepet har en annen betydning på fransk enn på norsk. Aktør er derfor gjerne brukt i norske oversettelser (Kvalsvik, 1993).

På grunn av at det alltid vil være en viss form for improvisasjon kan atferden aldri predikeres helt. Taus kunnskap er et viktig element i å forstå habitus. Habitus er ikke noe som direkte reproduseres, men en disposisjon til å gjøre de handlingene som er normalt for den gruppen du er født inn i og oppdratt i. Mange handlingsmønstre og holdninger som overføres til neste generasjon kan nødvendigvis ikke artikuleres, men er likevel sentrale disposisjoner (Calhoun, 2006). Habitus kan sies å være krysningspunktet mellom plassen personen har i det sosiale rom og den mentale posisjonen han har. Det omhandler inkorporerte handlingsmønstre og strukturer som former og fører til et skille i språk, uttrykksmåte, vurderinger og ambisjoner mellom sosiale grupper (Bourdieu, 2006c). Habitus er strukturerende mekanisme som er nedfelt i den enkelte og avler de strategiene som gjør at en person har mulighet for å møte nye

situasjoner (Wacquant, 1995). En deltakers habitus er denne personens praktiske sans for hva som skal gjøres i en gitt situasjon, altså mestre kunsten å forutse hva som er fordelaktig å gjøre, det vil si å forstå spillet (Bourdieu, 1997). På lik linje som en spiller i for eksempel basketball må tilpasse seg reglene og medspillerne (og motspillerne) må alle mennesker tilpasse seg omverdenen med de regler, medmennesker og strukturer som er der. Dette gjøres ved at disposisjoner i habitus korrigeres og tilpasser seg til de nye situasjonene (Calhoun, 2006). Skal det skje endringer i habitus, må det skje på grunnlag i endringer som skjer utenfor individet. Habitus blir formet på arenaene der det foregår sosiale kamper (Wilken, 2006). En person med bred erfaringsbakgrunn har større erfaringsmessig repertoar å ta av når nye handlinger skal utføres. En basketballspiller vil trolig se flere muligheter i et spill med liten ball fordi han har erfaring med ballspill, enn en som har drevet med for eksempel svømming eller ingen idrett i det hele tatt.

Habitusbegrepet er et begrep som forener og genererer både indre og relasjonelle kjennetegn som kommer til uttrykk som enhetlig livsstil. Ulike habitusformer definerer hva som er bra og dårlig (Bourdieu, 1995). Habitus er individuell fordi hver enkelt har ulike erfaringer og opptrer som individ i en sosial sammenheng. Den er kollektiv fordi den formes i det sosiale rom. Habitus er også samfunnsmessig fordi den får oss til å akseptere ulikheter i samfunnet (Wilken, 2006).

Bourdieu betrakter sin egen habitus som splittet på grunn av den lave herkomsten og den høye utdannelsen som medfører en habitus som består av spenninger og motsetninger. Denne splittede habitusen er et resultat av forening av motsetninger (Bourdieu, 2008).

En "fornuftig oppførsel" fordrer en praktisk kunnskap om den sosiale verden som anvender visse klassifikasjonsskjema. Denne kunnskapen er innebygd i den enkelte og er ikke bevisst. Personene innenfor en gruppe har innebygd grunnleggende skjema for persepsjon. Dette utvikler seg i en verden av motsetninger. Disse motpolene er mellom eliten og massen mener Bourdieu (1995). Bourdieus (2006a) studier fra 1979 viste at inntak av fetende matvarer sank når personene steg i den sosiale verden. Dette kan være et resultat av økonomi, men kan også være et resultat av den inkorporerte smaken. Det er eksempler på grupper med samme inntekt som har totalt ulike preferanser angående næringsmidler. Mennesker som er innvandrere, syke eller adoptivbarn kan oppleve at habitus er utakt med den sosiale virkeligheten (Wilken, 2006).

Habitus er produkter av disposisjoner som er skapt gjennom strukturerte strukturer. Det skaper varige og overførbare disposisjonssystemer. Disse ligger inkorporert i den enkelte. Disposisjonssystemene er både styrt av regler og er regelmessige, men ikke rigide (Bourdieu,

2006c). Det vil si at den enkelte kan gjøre egne vurderinger (agency), men alle handlinger blir mer eller mindre styrt av de strukturer og systemer vi er oppvokst med. Det kan utløse et vell av ulike praksiser, men likevel innenfor rammene av de strukturene som er inkorporert i habitus. De samfunnsmessige og sosiale forutsetningene som mennesker har skapt og som influerer handlingsrommet, er det som betegnes som struktur innenfor habitusbegrepet. De inkorporerte strukturer er vanskelig å endre på. Det betyr at skal en gruppe forandre sine praksiser bør det skje strukturelle forandringer. Særlig er handlingene som en familie gjør så inkorporert i individene at disse er særdeles vanskelig å endre på. Bl.a. vil smaken av en bestemt mat forbindes med noe godt, ut fra det som gruppen gjennom generasjoner har prioritert. Om dette er frityrstekt mat, vil det være problematisk å endre det til salat. En gradvis endring der en tilsetter gulrøtter for eksempel, vil trolig være lettere.

Bourdieu's teori om de inkorporerte vanene kan bidra til å forstå resultatene i en studie angående frukt og grønt inntak. Det ble fra august 2001 utført en intervensjon som varte nesten et skoleår. 6. og 7. klassinger fikk enten en gratis frukt eller grønnsak hver dag eller et frukt- og grønt inspirert undervisningsopplegg i heimkunnskapstimen (Bere, 2004; St.meld. nr. 20, 2006/2007). Opplegget i heimkunnskapstimen hadde ingen statistisk signifikant effekt på frukt- og grøntinntaket. Gratis frukt derimot bidro til høyere inntak av frukt og grønt i alle de sosiale gruppene, særlig i lavere sosiale lag. I tillegg ble godteri og lignende foretrekk i kosten til fordel for frukt og grønnsaker. Det ble foretatt en ny undersøkelse tre år etter intervensjonen og den positive effekten ble opprettholdt. Hvis de iboende strukturene i menneskene er så elementære og vanskelige å endre på, er det sannsynlig at det å få frukt over lang tid bidro til at strukturene i habitus ble endret. Elevene som hadde gjennomført heimkunnskapsopplegget viste bedre teoretisk forståelse for frukt og grønt, men det førte ikke til endring i inntaket. Strukturelle endringer ble ikke inkorporert i habitus. Hvordan en møter skolen er avhengig av hvilken habitus en har, men habitus forandres også gjennom erfaringer i skolen (Prieur, 2006). Høyere inntak av frukt og grønt er positivt for folkehelsen. På samme måte kan strukturelle endringer som forbedret skolevei, tilgang til lavterskel fysiske aktiviteter og billigere sunn mat føre til endringer i strukturene som danner habitus og føre til et bedre handlingsmønster.

Selv om Bourdieu i stor grad har fokus på den kollektive habitus undervurderer han ikke at mennesket besitter intensjoner, vilje og evne til å handle aktivt på et selvstendig grunnlag (Broady, 2000). Det finnes en rekke kapitalformer mennesker streber etter. Ikke bare økonomisk kapital, men også kroppslig og sosial kapital (Prieur, 2006). Hva som er forutsetningene for å lykkes ligger i de strukturene en har inkorporert i habitus og den

enkeltes evne til å gjennomføre. For å lykkes på skolen vil det kreve personlig innsats. Bourdieu ser på handlinger som et spill. Hvis forutsetningene for å lykkes med investeringene oppleves som minimal, fører det ikke til handling (Bourdieu, 1999). De som kan betegnes som “ikke har noen fremtid” ser ikke verdien av å investere i noe som er langsiktig ved å forsake goder. Det blir derfor viktigere å leve og nyte de gode øyeblikkene (Bourdieu, 2006a). Bourdieu (2006a) hevder at de fra høyere og middels sosiale lag ser verdien av en fin kropp, dette kan gi seg utslag i at de er villige til å forsake for eksempel fet mat for å oppnå det og at de har en evne til å tenke langsiktig, noe som trolig ikke ligger i habitusen i samme grad til de fra lavere sosiale lag.

De som har fått tilgang på kultur utenfor skolen (bibliotek, aktivitet) har et fortrinn i skolen. De som ikke kjenner kodene kan kjenne seg fortappt (Bourdieu, 1995).

Hvis en skal argumentere for at dagens samfunn er postmoderne (som dagens samfunn ofte blir betegnet som) må en argumentere for at det har skjedd grunnleggende endringer i handlingene og/eller i den grunnleggende relasjonelle organiseringen av felt, og i relasjoner mellom habitus og felt. Bourdieu mener trolig at grunnstammen i dagens postmoderne samfunn (altså på disse tre feltene) ikke endrer seg så mye som vi gjerne tror at de gjør (Calhoun, 2006). Calhoun (2006) mener en viktig svakhet i Bourdieu teori er hans manglende fokus på hvordan de selvregulerende systemene i dagens samfunn fungerer. Bl.a om hvordan indirekte sosiale relasjoner (nettsamfunn, overvåkning) og komplekse administrative organisasjoner fungerer. Den enorme utviklingen innenfor data og kommunikasjonsteknologi som har funnet sted etter Bourdieu døde i 2002 kan kanskje forklare noe av Bourdieus manglende fokuset, sett i dagens perspektiv.

2.1.5 Bourdieus relevans for forskningsprosjektet

Bourdieu begreper tar for seg folks vaner på et samfunnsmessig nivå noe som er spesielt sentralt i dette forskningsprosjektet. Bourdieu er europeer og denne undersøkelsen omhandler europeiske land, noe som kan være en fordel i analysen. Likevel er det franske samfunnet trolig svært forskjellig fra de andre landene som er med, men begrepene han har forsket seg fram til mener jeg er både generelle og omfattende og verdifulle i analyser av fenomener i andre samfunn. Bourdieu er opptatt av hva som skaper vaner og han grunnlegger sine funn empirisk. Han er forholdsvis moderne og anerkjent og har et ønske om å se helheten i forskningsfeltet. De fleste livsstilsfaktorene som tas opp i denne undersøkelsen har Bourdieu også undersøkt i sine studier, selv om han ikke nødvendigvis har samme vinkling.

En av svakhetene ved hans forskning kan være at han har lite fokus på den individuelle motivasjonen, men dette forskningsprosjektet er en beskrivelse av faktorer som har betydning for elevenes læringsmiljø og derfor er personlige intensjoner mindre viktige. Bourdieu mener forskning bør være et resultat av å se fenomenet i en sammenheng, med utgangspunkt i sin egen situasjon. Resultatene i denne undersøkelsen blir tolket i lys av norske forhold slik Bourdieu legger vekt på. Empirien i dette konkrete forskningsprosjektet er bare hentet fra spørreundersøkelse i ENERGY-prosjektet, men hele prosjektet har med en rekke elementer. ENERGY-prosjektets intensjon er å gi en god oversikt på overvektsproblematikken hos barn og inneholder blant annet elementer av utprøving. Trolig vil denne type helhetlig prosjekt være i tråd med Bourdieus intensjoner for et godt prosjekt.

2.2 Indikatorer på hva som er “en god start på skoledagen”.

I denne delen av oppgaven ser jeg se på hvordan Bourdieus teori kan knyttes sammen med de konkrete vanene jeg skal har undersøkt og hva tidligere undersøkelser viser innenfor de samme områdene. Jeg ser først på livsstilsvaner generelt for deretter å diskutere frokostvaner, fysisk aktivitet og søvn spesielt. Tre forskjellige frokostvaner, aktivitet til skolen og søvn er indikatorene som skal danne en samlet indeks (eller score) som beskriver begrepet “en god start på skoledagen” (Ringdal, 2007).

2.2.1 Vaner

Et individs kapital er i følge Bourdieu materielle og symbolske ressurser (Broady, 2000). Han mener at disse ressursene er sterkt knyttet opp mot familiens status og vil prege de valgene som gjøres innenfor familiens fire vegger.

I Maslows klassiske behovspyramide omhandler det nederste trinnet de helt grunnleggende behovene. Det vil si de fysiologiske behovene som mat, vann, søvn og varme. Disse elementære behovene er helt eksistensielle fordi de er livsviktige og er ikke disse behovene dekket, vil de dominere personens oppmerksomhet. Er en person sulten, er det lite energi og oppmerksomhet igjen til å lære noe. (Skaalvik & Skaalvik, 2005)

Helseatferd er livsstil og levevaner som har betydning for helsen (Klepp & Aarø, 2009). Det gjelder særlig forhold som kosthold, fysisk aktivitet, røyking og alkoholbruk. Atferden er vanligvis nært knyttet til sosiale strukturer. De med lav utdanning og lav inntekt tenderer til å ha mindre helsefremmende vaner enn resten av befolkningen. De handlingene vi gjør er i følge Bourdieu (2006c) mer eller mindre styrt av hvilke strukturer og systemer vi er oppvokst med og omgir oss med. Skal vi da legge til rette for endring av atferd er det essensielt å endre

de bakenforliggende strukturene. Kampanjer som har til hensikt å endre helseatferd kan ha effekt, men treffer vanligvis best i de deler av befolkningen som allerede har god livsstil. Strukturelle forandringer som legger til rette for en bedre atferd ser ut til å ha større effekt på en samlet befolkning, enn helseopplysning og opplæring. På grunn av at kampanjer virker best hos dem som har god atferd, kan det være med å forsterke forskjellene i befolkningen. Det handler om å ha ressurser og overskudd til å ta til seg og gjøre noe med informasjonen som blir presentert. Gutter og jenter forholder seg vanligvis forskjellig til kampanjer som har til hensikt å endre atferd. Gutter responderer vanligvis dårligere.

Bourdieu legger vekt på at vaner utvikles sterkest når barna er små (se Figur 2, s. 11). Tiltak som gjøres i barndommen har sannsynligvis stor betydning for hvordan utviklingen blir senere i livet fordi gode vaner som utvikles i tidlig alder, tar barna med seg senere i livet (Bourdieu, 2006a; Bælum & Sandø, 2006; St.meld. nr. 20, 2006/2007). Det å få gode karakterer og god helse på bakgrunn av de valgene en gjør på morgenen, kan oppleves som lite konkrete og langsiktige mål. Det kan være vanskelig for enkeltpersoner og familier å forholde seg til. Kjennetegn på personer som oppnår mye innenfor utdanning (og økonomi) er evnen til å tenke langsiktig (Bourdieu, 2006a). Muligens vil dette også gjenspeiles i at de tar gode livsstils valg.

Utdanningsnivå brukes gjerne som en indikator på familiens sosiale posisjon, noe Bourdieu bruker i sine studier (Rosenlund & Prieur, 2006). Selv om ikke alle skal nå de samme målene, er det en klar sammenheng mellom å ha grunnleggende ferdigheter og være lønnstaker i stedet for sosialhjelpsmottaker (St.meld. nr. 16, 2006/2007). Regjeringens mål er å utjevne forskjeller slik at alle har de samme mulighetene. Et samfunn preget av likhet er vanligvis også mest produktivt (St.meld. nr. 16, 2006/2007). Foreldrenes levekår og muligheter på arbeidsmarkedet ser ut til å ha sammenheng med hvordan barnas utvikling blir (St.meld. nr. 16, 2006/2007). Er det sannsynlig at det i Norge også vil være store ulikheter mellom ulike sosiale grupper i hvilke vaner elevene har om morgenen?

Bourdieu hevder at det er mulig å forutsi en rekke vaner ved å plassere mennesker i sosiale rom (Bourdieu, 1995). Dette bekreftes av bl.a. Mamun, et al (2005) og Dejong, et al (2009) som ser at negativ atferd innenfor et område, f.eks. å være fysisk inaktiv eller ikke spise frokost, ser ut til å være sammenfallende med andre negative elementer. Er det sannsynlig at elever som spiser en god frokost sammen med foreldrene også sover lenge og er fysisk aktive eller er det ikke korrelasjon mellom disse konkrete vanene?

Strukturelle elementer som et utbygd gang- og sykkelstinet, søvnmønster eller tradisjon for felles måltider kan muligens gi utslag i at barn fra de ulike landene i Europa scorer

forskjellig. De strukturelle disposisjonene som et land legger til rette for både på det fysiske plan som sykkelstier, uteområder på skolene med mer, men også i innholdet skolevesenet og i helseforebygging, vil i følge Bourdieu ha stor innvirkning på hvordan det enkelte individ oppfører seg (Bourdieu, 2006c).

I følge Bourdieu har et menneske som befinner seg i “sitt rette element” lettere for å lykkes enn andre (Wilken, 2006). De som flytter til et nytt land er eksempler på det motsatte. Når en person skiller seg sterkt fra det miljøet han befinner seg i, oppleves dissonans (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Miljøet i seg selv har ikke dissonans, men det oppleves slik av den personen som skiller seg ut. En elev kan skille seg ut fra miljøet på bakgrunn av etnisitet, religion, SES, prestasjoner, atferd, normer, verdier eller andre ulikheter i kulturell bakgrunn. Ofte kan denne dissonansen resultere i vaner som skiller seg fra det som er vanlig i det landet de nå bor i. Det interessante i denne sammenheng er om konkrete vaner som mer eller mindre skjer hjemme, også gjenspeiler forskjeller mellom de som er innvandrere og andre?

2.2.2 *Frokostvaner*

Tre elementer som omhandler frokost vil bli undersøkt i denne oppgaven: Spiser barna frokost, spiser de i tilfelle sammen med foreldrene og ser de på TV samtidig med å innta frokosten. Å spise frokost blir gjerne fremstilt som det viktigste måltidet på dagen, men kan dette dokumenteres? Er det virkelig slik at ved å spise frokost blir en sunnere og kan prestere bedre? Et stort antall undersøkelser har blitt gjort for å undersøke sammenhenger mellom frokost og skoleprestasjoner. Internasjonale oversiktsartikler har vist at det sannsynligvis er en sammenheng mellom å spise frokost og å prestere godt på skolen, men resultatene er ikke entydige (Hoyland, Dye, & Lawton, 2009; Rampersaud et al., 2005). Frokost som en del av en sunn livsstil, kan trolig bidra til å øke barnas positive helse og velvære. Antallet som ikke spiser frokost har økt i USA siden 1970. Nå er det mellom 13 og 20 % som hopper over frokosten (Rampersaud et al., 2005). I Norge spiser syv av ti frokost og denne trenden har vært stabil over tid (Nasjonalt råd for ernæring, 2011). Frokost er det måltidet i løpet av dagen som flest utelater, noe som kan virke underlig på grunn av at det vanligvis er mange timer siden forrige måltid. Jenter ser ut til å droppe frokosten oftere enn gutter og andelen som ikke spiser frokost har tendens til å øke med alderen. De barna som har svar i denne undersøkelsen er mellom ti og tolv år. Kanskje tendensen til å utelate frokost ikke vil vise seg så sterkt fordi barna ikke har nådd tenårene?

Frokost ser ut til å øke den kognitive prestasjonen ved at barna slipper å føle seg sultne. Kognisjon er en fellesbetegnelse på grunnleggende mentale prosesser som tenkning,

sansetolkning, problemløsning med mer (Bø & Helle, 2008). Disse ligger til grunn for hvordan en person tilegner seg og bearbeider kunnskap og sanseinntrykk. Flere studier er gjort der barn med atferdsproblemer har hatt positiv effekt av å spise frokost. Ikke minst har negativ atferd blitt redusert slik at konsentrasjonen har bedret seg (Bräuner, 2002; Rampersaud et al., 2005).

Kortidsvirkning ved inntak av frokost kan bidra til at sentralnervesystemet får tilført næring slik at det fungerer bra. På lang sikt kan inntak av frokost gi effekt på næringsinntaket og næringsstatusen som kan påvirke kognisjonen positivt (Rampersaud et al., 2005). På kort sikt ser det ut til at for barn som er underernærte, har frokost god effekt på hvordan de presterer, mens forskning som ser på langtidseffekten viser små forskjeller (Rampersaud et al., 2005).

Selv om frokostspising kan settes i sammenheng med gode skoleprestasjoner, er det vanskelig å måle direkte effekten fordi andre bakenforliggende faktorer som sosial bakgrunn, er vanskelig å utelukke (Rampersaud et al., 2005). Lars Lien (2007) undersøkte 7500 ungdomsskoleelever i Norge og så at de som ikke spiste frokost hadde svakere prestasjoner og større fare for å oppleve stress. Barn og unge som dropper frokost er også i risikozonen for å droppe andre måltider, spise usunne småmåltider (snaks), være mindre fysisk aktive og bli overvektige (Dejong et al., 2009).

Hvis de strukturelle forutsetningene som påvirker habitus blir endret, kan dette medføre endringer i vanene barna har (Bourdieu, 2006c). Derfor er det muligens ikke så rart at en gjennomgående trend er at frokostspising som er organisert av skolen settes i sammenheng med bedre skoleprestasjoner og bedre oppmøte på skolen (Hoyland et al., 2009; Rampersaud et al., 2005). Evalueringen av skolefrokostprogrammer i USA viste i følge Kleinman et al. (2002) at barn som var i en ernæringsmessig risikogruppe (dårlig og for lite næring) hadde stort utbytte av å spise frokost på skolen fordi de fikk bedre ernæringsstatus og skoleprestasjonene ble bedre. I utgangspunktet hadde risikogruppen statistisk signifikant dårligere oppmøte, punktlighet, karakterer på skolen og oppførsel. I tillegg deltok de i mindre grad på skolefrokosten. Resultatene viste at de fra denne gruppen, som begynte å spise frokost, bedret sin ernæringsmessige status, fikk statistisk signifikante bedre resultater i matematikk og forbedret oppførselen. Barna som hadde for lavt energiinntak og for liten tilførsel av mikronæringsstoffer (som for eksempel jern og kalsium) rapporterte statistisk signifikant at de opplevde seg mer sultne enn andre barn. De hadde også statistisk signifikant lavere karakterer på skolen, hadde høyere fravær og hadde mer psykososiale problemer.

Frokost tilfører på lik linje med de andre måltidene næring til prosessene i kroppen. Barn i vekst trenger god ernæring som blir tilført regelmessig for å få best mulig tilgang på næringsstoffer. Om ikke barna spiser frokost er det veldig lang tid mellom det de spiste kvelden før, og formiddagsmat. Denne perioden uten mat er vanligvis lengre enn for voksne, fordi barn sover lenger om natten enn voksne. Den lange perioden uten mat i løpet av natten og utelatelse av frokost vil svekke inntaket av energi (glukose) og andre næringsstoffer som er viktige for at sentralnervesystemet skal fungere (Widenhorn-Müller, Hille, Klenk, & Weiland, 2008). Det gir en dårlig balanse i måltidsfrekvensen hvis frokost utelates. Barns raske vekst, betydningen av deres kognitive funksjoner for å oppnå akademiske prestasjoner og det høye stoffskifte på grunn av at de er i vekst, betyr at det er viktig at barn får optimal ernæring (Hoyland et al., 2009). Det ser ut for at yngre barn er mer avhengige av å spise frokost enn ungdommer fordi deres hjerne er større i forhold til resten av kroppen og trenger tilgang på energi og næringsstoffer oftere enn hos voksne (Widenhorn-Müller et al., 2008).

De fleste studier ser en positiv effekt når det gjelder å memorere etter å ha spist frokost. Hvor lang tid etter frokost testene blir foretatt har betydning, men en god frokost forsterker minne mange timer etter at den er fortært i forhold til ingen frokost eller en frokost med lite næring og energi. Det er særlig når det gjelder minne de positive effektene av frokost vises. I følge Rampersaud et al. (2005) sin oppsummering over en rekke undersøkelser er ikke sammenhengen like sterk når det gjelder frokost i forhold til andre kognitive prosesser som oppmerksomhet, problemløsning og lese- og lytteforståelse. Hoyland et al. (2009) sin systematiske gjennomgang av empiriske undersøkelser om frokostspising og kognisjon, viser det samme som Rampersaud et al. (2005) angående hvordan minne blir bedre ved å spise frokost, men Hoyland et al. (2009) viser i tillegg at også oppmerksomheten blir bedre og at det er sannsynlig at å spise frokost har effekt både på kort og lang sikt. Det er vanskelig å dokumentere hva en god frokost skal inneholde for å øke prestasjonene (Hoyland et al., 2009).

Barn oppgir at årsakene til at de ikke spiser frokost er for liten tid, at de ikke er sultne og et ønske om å gå ned i vekt (Rampersaud et al., 2005; Szajewska & Rusczyński, 2010).

ENDORSE studien (Dejong et al., 2009) viste at elementer i familien som å spise måltider sammen som familie, ha relevant frokostmat tilgjengelig og ha noen regler for frokostspising, økte sannsynligheten for å spise frokost. Regler det ble spurt om i denne studien var om foreldrene forventet at barna spiste frokost, at de skulle sitte sammen å spise og om det var retningslinjer for hvilken mat som kunne spises til frokost. Denne studien viste at holdning til frokostspising, foreldrenes og vennenes vaner, om barna fikk bestemme selv og

intensjon ved å spise frokost hadde statistisk signifikante assosiasjoner med daglig frokostspising. Foreldrenes påvirkning overfor barna hadde særdeles stor innvirkning på barnas frokostvaner. Foreldrene påvirket innenfor tre områder; for det første ved å sette retningslinjer for måltider, deretter hvordan tilgjengeligheten til matvarer var og til slutt hvordan de sosiale mønstrene for måltidene var (sitte sammen å spise).

Barnas utvikling de første tre årene har enormt stor betydning for hvordan hjernene utvikles. Dette kan ha betydning for resten av livet (St.meld. nr. 16, 2006/2007). Noe Bourdieu (2006a) også presiserer i sine studier. Foreldrenes frokostvaner gjenspeiler vanligvis barnas. Rampersaud et al (2005) hevder at foreldrenes frokostvaner er den faktoren som har mest å bety for barnets totale ernæringsatferd. Det kan se ut for at frokost predikerer god atferd. Å droppe frokosten har blitt satt i sammenheng med andre livsstilsfaktorer som røyking, lite aktivitet og overvekt (Rampersaud et al., 2005). De som spiser frokost tenderer til å gjøre gode ernæringsmessige valg i løpet av dagen og følge ernæringsrådene (Hoyland et al., 2009). De som dropper frokosten har lettere for å ty til snaks og mat med høyt fettinnhold (Rampersaud et al., 2005).

Barnehage og skole er arenaer som kan legge til rette for at barna kan få en god helseatferd slik at habitus blir påvirket. Helsestasjonene og skolehelsetjenesten har en rolle i å stimulere til gode vaner også på hjemmebane. Risikogrupper som enslige foreldre, innvandrergupper og de med lav inntekt, skal være i fokus for å få til livsstilsendring. (St.meld. nr. 20, 2006/2007)

Om familien spiser sammen, er et av elementene som skal undersøkes og derfor er det essensielt å se på verdien av familiens sosiale samspill. Bø & Schiefloe (2007) sier i sin bok, "Sosiale landskap og sosial kapital", at gode venner, en støttende familie og gode arbeidskolleger (klassekamerater) er sentralt for at en person skal føle lykke. Et tilfredsstillende familieliv er den viktigste faktoren. Dette er generelle trekk, men ikke alle familiære relasjoner er positive. Negative relasjoner gjelder spesielt der foreldre terroriserer hverandre og der barn opplever krenkelser. De som har stor sosial kapital er mer robuste og takler uforutsette hendelser bedre enn andre som er mer ensomme. Dette slår særlig ut når personen utsettes for stress, noe som vil skje i prestasjonssituasjoner på skolen. Bourdieu (2006a) sier også at de erfaringene barna får i familien absolutt ikke må undervurderes i et undervisningsperspektiv. Barn som har en rik stimulering på sosial atferd har større muligheter for å klare seg bra på skolen (St.meld. nr. 16, 2006/2007). For å klare håndtere livets utfordringer har individet bedre forutsetninger for dette hvis vedkommende har gode, tillitsfulle og varige relasjoner til andre mennesker (Bø & Schiefloe, 2007). Å være sammen

gir mulighet for hjelp, støtte og tilgang til informasjon som kan være til nytte i det daglige og i livet som helhet (Bø & Schiefloe, 2007). Utbyttet av relasjonene vil være avhengig av ressursene til partene og om det i selve relasjonen er vilje til å hjelpe og støtte. De ressursene (sosiale kapitalen) individet får i sosiale relasjoner, kan overføres til andre situasjoner og kapitalformer (Bø & Schiefloe, 2007). Hvis barnet er vant med gode og naturlige relasjoner til voksne, som felles frokost kan være en arena for, kan dette muligens overføres til å ha en naturlig kontakt til voksne på skolen. Bourdieu (1995) fremhever sterkt at de som har like erfaringer hjemme og på skolen vil i langt større grad enn andre tilpasse seg skolens normer og krav. Den viktigste relasjonen mellom mennesker er mellom barn og foreldre (Bø & Schiefloe, 2007). Å spise sammen til frokost kan være en arena i dette forholdet som gir barnet mulighet til sosial interaksjon. Foreldrene har også en stor mulighet for å direkte påvirke at barna spiser frokost og hva barna får i seg til frokost.

Norske og internasjonale studier viser at mye TV-titting, det vil si over ti til fjorten timer i uka, har en svak negativ effekt på hvordan skolebarn presterer på skolen (Birkemo, 2002; Ennemoser & Schneider, 2007; Hattie, 2009). Tv-titting under ti til fjorten timer kan ha en positiv effekt. Den negative effekten øker med antall timer over to timer foran skjerm hver dag. Hos jenter og barn med høy IQ var den negative effekten størst. De fleste studier viser at gutter og de som har lav IQ eller lav SES ser mer på TV enn andre grupper. Hvis barn ser mye på TV eller spiller dataspill, har de større tendens til å hoppe over måltider og ha et usunt måltidsmønster (Custers & Van den Bulck, 2010). Mye TV-titting er forbundet med stillesittende atferd. Barn sitter vanligvis og spiser frokost om de ser på TV eller ikke, men muligens sitter de lenger stille hvis TV-en er på. Det er også sannsynlig at de tar med seg en rekke inntrykk som kan påvirke tankevirksomheten og muligens forstyrre konsentrasjonen på skolen.

2.2.3 Aktivitet til skolen

Aktivitet på morgenen er gjerne forfriskende, energifrigjørende og oppkvikkende og fører sannsynligvis til at barna er bedre rustet for en ny skoledag når de setter seg på skolebenken. Fysisk aktivitet er av Wold (2009, s. 182) generelt definert som enhver kroppslig bevegelse initiert av skjelettmuskulatur, og som medfører at energiforbruket blir høyere. Hos barn fører fysisk aktivitet til sunn vekst og sosial utvikling. Utvikling av motoriske evner har betydning for barnets totale modenhetsutvikling (Berg & Mjaavatn, 2009). Å være fysisk aktiv fremmer velvære, psykisk og mental helse og øker fellesskapsfølelsen og gir økonomiske fordeler samt bidrar til en bærekraftig utvikling

(Helsdirektoratet, 2010). Mye av den fysiske aktiviteten er i dag skjøvet ut av dagliglivet, ikke minst når det gjelder transport til og fra gjøremål (Helsdirektoratet, 2010).

Generelt er aktivitetsnivået i Norge for lavt (St.meld. nr. 20, 2006/2007). For barn er det anbefalt å være fysisk aktiv 60 minutter hver dag. Aktiviteten bør inneholde både moderat og hard fysisk aktivitet (Berg & Mjaavatn, 2009). Aktivitet til skolen kan ha stor betydning for den samlede fysiske aktiviteten hver dag (Bere et al., 2008; Berg & Mjaavatn, 2009). Er barnets helse god, noe fysisk aktivitet kan bidra til, kan det føre til mindre fravær på skolen.

Det kan være vanskelig å bevise at bedre fysisk form fører til bedre skoleprestasjoner, men bl.a. Californiaundersøkelsen i 2002 viste at barn som er mer aktive scorer bedre på teoretiske tester (Mjaavatn & Gundersen, 2005). Det kan imidlertid diskuteres om det er den fysiske aktiviteten som fører til god teoretisk kunnskap eller motsatt. Andre faktorer kan også spille inn som for eksempel nervesystemets funksjonsevne og miljø. Trolig ligger en sum av disse faktorene til grunn for skille mellom prestasjonene elevene gjør (Moser, 2002).

Flere mulige årsaker kan forklare hvorfor eleven kan prestere bedre ved å være motorisk og fysisk aktiv. For det første kan utviklingen av persepsjon og sensoriske evner gjennom aktivitet legge grunnlag for god kognisjon. Dernest kan fysisk aktivitet utvikle nervesystemets funksjon og system som bl.a. kan gi mer våkenhet som derigjennom kan gi bedre hukommelse og lette læring. Til sist kan fysisk aktivitet gi positive psykologiske effekter ved at aktivitet fører til bedre motivasjon, sosialt samvær, selvpoffattelse og kommunikasjon som legger grunnlaget for god læring. (Berg & Mjaavatn, 2009)

Det er en klar sammenheng mellom fysisk aktivitet og skoleprestasjoner mener Sibley og Etnier (2003). Disse forskerne gjennomførte en metaundersøkelse som viste statistisk signifikant effekt på kognisjon ved økt fysisk aktivitet. Denne undersøkelsen omtaler flere intervensjoner som viser at selv om flere timer på skolen blir brukt til fysisk aktivitet på bekostning av akademiske fag, synker ikke resultatene.

De fleste barn med konsentrasjonsvansker har også en dårlig utviklet motorikk. Intervensjonsstudier fra Sverige antyder at økt motorisk trening gir bedre resultater på skolen. Slike forsøk kan være vanskelige å etterprøve, men tendensen er lik i liknende forsøk. (Berg & Mjaavatn, 2009)

Selvfølelsen kan bli bedre ved regelmessig fysisk aktivitet. Type aktivitet har trolig liten betydning for økt selvfølelse og også intensiteten ser ut til å ha mindre verdi. Aktivitet til skolen vil derfor være en aktivitet som kan styrke selvfølelsen som igjen kan ha betydning for hvordan elevene presterer på skolen. (Berg & Mjaavatn, 2009)

Bourdieu's undersøkelser viser at i arbeiderklassen oppleves arbeid som tvang. Derfor vil elementer som letter hverdagen være av verdi. Han mente til og med at å sette all mat på bordet med en gang, var et resultat av at en ikke trenger å løpe frem og tilbake hele tiden og dermed lettet arbeidet (Bourdieu, 2006a). Barn som har foreldre med lang utdanning er mer aktive enn andre viser bl.a. helseundersøkelsen HUBRO (St.meld. nr. 20, 2006/2007). Det er også en klar sammenheng i at fysisk aktive foreldre har fysisk aktive barn (Berg & Mjaavatn, 2009).

Bomiljøene skal oppfordre til fysisk aktivitet, som tilgjengelige sykkelstier med mer (Helsedepartementet, 2007). Avstanden og topografien fra hjemmet til skolen vil ha betydning for hvor mye den enkelte får av fysisk aktivitet til skolen. I Norge har sentralisering av skoler gjort at mange får lengre vei til skolen som kan føre til mer aktivitet, men også til at flere må eller velger å bruke buss eller bil. Den økte bilbruken bidrar til at flere blir kjørt av foreldrene. Ikke minst er bekymringer rundt sikkerhet grunner for ikke å la barna gå eller sykle til skolen, i tillegg til at det er enkelt og tidsbesparende å ta barna med i bilen og tilgjengeligheten for sykling og gåing kan være begrenset (Bere et al., 2008).

2.2.4 Søvn

De fleste av oss har opplevd at en god natts søvn legger grunnlaget for en god dag. Heier og Wolland (2009) sier at barn mellom ti og femten år trenger mer enn åtte timer søvn. Andre anbefaler for ti- til tolvåringer å sove ca ti til elleve timer hver natt (Amschler & McKenzie, 2005; Tremaine, Dorrian, & Blunden, 2010)

Amschler og McKenzie (2005) mener søvn er like viktig for utviklingen som daglig fysisk aktivitet og ernæring. De hevder også at for lite søvn kan resultere i dårligere konsentrasjon og skoleprestasjoner. Søvn er viktig for god helse. Et godt søvnmønster legger grunnlaget for å forhindre sykdommer, forbygge ulykker, ha en klar tanke og ha et stabilt humør.

Barn som sover lite eller har en søvnlidelse får ofte problemer på flere felt; henholdsvis humørsvingninger, dysfunksjonelt følelsesliv, atferdsproblemer og problemer med å utføre kognitive tester (Buckhalt et al., 2009). Psykiske og fysiske helseproblemer blir også satt i sammenheng med dårlig søvn. Denne sammenhengen kan opptre begge veier. Barna kan få psykiske og fysiske problemer av lite søvn, på den andre siden kan psykiske og fysiske problemer medføre søvnevansker (Buckhalt et al., 2009).

En rekke studier viser at søvn kan påvirke barnas aktiviteter på skolen. Det vil si årvåkenhet og oppmerksomhet, minne, praktisk arbeidsevne, individuell og sosial intelligens

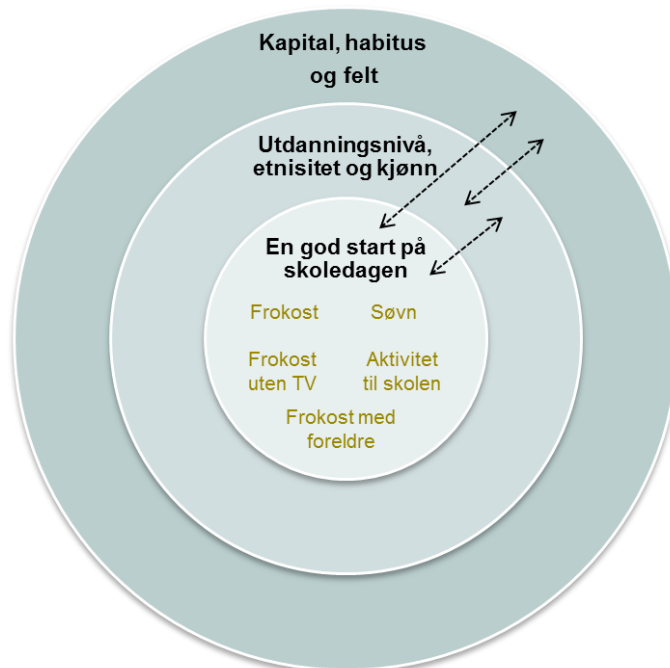
samt karakterer. Det er gjort undersøkelser av barn som har søvn problemer og det viser seg at de har svekkede kognitive funksjoner i forhold til friske barn. Hvis søvnproblemene blir behandlet, øker sannsynligvis de kognitive prestasjonene. (Buckhalt et al., 2009)

Det ser ut for at de som bruker mye tid foran skjerm (dataspill med mer) har større problemer med å sove (Amschler & McKenzie, 2005). Hvis barna har TV eller datamaskin på rommet fører det til færre timer søvn og mer trøtthet i løpet av dagen. Å argumentere med foreldrene om leggetid og å være oppe lenger enn foreldrene har oversikt over, er vanlig blant ti- til tolvåringer.

De personene som kommer fra lavere sosiale lag sover i gjennomsnitt kortere enn andre og oppgir at de har flere søvnlidelser. Det ser ut for at barn fra lavere sosiale lag får større problemer i å prestere på skolen ved lite søvn enn de fra høyere sosiale lag. Det er mulig at barn fra lavere sosiale lag har andre elementer i omgivelsene som i tillegg til lite søvn påvirker prestasjonene negativt. Buckhalt et al. (2009) mener det da er bekymringsfullt at en stor del av befolkningen sover kortere enn det som er anbefalt.

2.3 *Konseptuelt rammeverk for dette forskningsprosjektet*

Familien er en sentral del av elevenes læringsmiljø og det som skjer på morgenen har trolig innvirkning på elevens læringsevne. Her er en oppsummering av hvordan empirien og diskusjonen er utført, på bakgrunn av den teorien som er beskrevet.



Figur 3: Konseptuelt rammeverk

Figur 3 er en visualisering av det konseptuelle rammeverket. Det er interaksjon mellom alle nivåene og analysen er derfor ikke lineær. Det innerste nivået beskriver den konkrete empirien. På samme måte som en setter sammen flere elementer som utdanning, yrkesprestisje og inntekt for å beskrive en persons sosiale status (SES), er det her lagt sammen fem elementer for å beskrive begrepet “en god start på skoledagen”. Denne sammenslutningen kan kalles en indeks eller en score som beskriver graden av hvor god starten på skoledagen er (se for øvrig kapittelet 3.3 for konkretisering). Frokost om morgenen, om den spises sammen med foreldrene, om en ikke ser på TV til frokost, om en er aktiv på vei til skolen og om en har fått nok søvn er blitt vurdert som relevante indikatorer som gir en rimelig dekning for begrepet.

For å gi en oversikt på hvor viktig hjemmesituasjonen på morgenen er for læringsmiljøet for eleven, er det fremlagt dokumentasjon på hva de enkelte av morgenelementene som behandles i empirien, har å si for læring og læringsmiljøet.

Å spise frokost og å sove tilstrekkelig om natten, ser ut til å kunne påvirke skoledagen direkte hver dag, i tillegg til å ha god effekt på lang sikt. Å være fysisk aktiv har betydning for elevens kognisjon og helse, men om det er viktig rett før skolen, er vanskeligere å dokumentere. Det er likevel sannsynlig at elever som har vært aktive på vei til skolen har brukt energi og fått funksjonene i kroppen i gang, slik at det kan være lettere å sitte rolig og å konsentrere seg på skolen. Hvis en ikke er aktiv på skoleveien er det en utfordring for barna å være nok aktive hver dag (minst 60 minutter). Hvis barna ikke spiser frokost sammen med foreldrene, er det en fare for at de ikke spiser frokost i det hele tatt, noe som kan påvirke skoledagen. Det kan i tillegg være positivt for barnas sosiale utvikling (øke sosial kapital) å spise sammen med foreldrene. TV-titting på morgenen er den indikatoren som er vanskeligst å dokumentere, men mange timer foran skjerm hver dag (over to timer) har sannsynligvis negativ effekt på skoleprestasjonene og tiden foran TV på morgenen bidrar til at antall timer foran skjerm hver dag blir høyere. Samlet sett vil gode frokostrutiner, aktivitet til skolen og nok søvn være en brikke i elevens læringsmiljø som kan øke læringen.

Den mellomste sirkelen i Figur 3 beskriver bakgrunnsvariablene som scoren diskuteres ut fra. Spørreskjemaene i ENERGY-prosjektet som denne empirien er hentet fra, tar for seg en rekke elementer Bourdieu også behandler i sin teori. Utdanningsnivå er en anerkjent indikator på sosial status. Selv om ENERGY-prosjektet har til hensikt å avdekke hva som er noen av årsakene til overvekt, kan en rekke av variablene det spørres om i

spørreundersøkelsen, beskrive sentrale elementer i hvilke forutsetninger elevene har i forhold til skolehverdagen og læringsmiljøet.

Den ytterste sirkelen i rammeverket (Figur 3) omhandler den teoretiske tilnærmingen til analysen. De tre begrepene som er brukt er sentrale i Bourdieus teori. Kapital forklarer hvorfor elever og familier har ulike vaner ut fra den ballasten familien og individet er i besittelse av og tilegner seg. Felt beskriver hvilke mekanismer som oppstår i et samfunn eller i en gruppe, mens habitusbegrepet gir indikasjoner på hvordan individene blir påvirket av systemer i omgivelsene og disposisjoner i seg selv. Vi kan si at felt er et overordnet begrep som beskriver grupper i samfunnet, mens kapital beskriver både grupper og individet. Habitus har hovedvekt på det individuelle.

Å gjøre årsaksslutninger på bakgrunn av tverrsnittsdata bør gjøres med ydmykhet sier Ringdal (2007, s. 109). I diskusjonen vil jeg ta for meg de empiriske funnene generelt og spesielt innenfor utdanning, kjønn og etnisitet, og diskutere disse elementene i forhold til Bourdieus tre begreper. Denne måten å gjøre det på vil sette funnene inn i en konseptuell sammenheng der funnene kan beskrives og diskuteres selv om det er snakk om en tverrsnittsundersøkelse. Avslutningsvis vil jeg trekke noen linjer til hvordan skolens rolle bør være i forhold til hvordan elevene starter skoledagen.

Ut fra disse vurderingene fremsettes to konkrete forskningsspørsmål som diskuteres i lys av Bourdieus teori om kapital, habitus og felt:

- 1) Er det forskjeller i hvordan barn i Norge starter skoledagen i forhold til seks andre land i Europa?
- 2) Er det forskjeller i forhold til barnas kjønn, foreldrenes utdanningsnivå og familiens etniske bakgrunn og hvordan barn starter skoledagen?

3 Forskningsprosjektets metode og design

Empirien i denne undersøkelsen er hentet fra et spørreskjema som er en del av ENERGY-prosjektet. Dette prosjektet blir her beskrevet først for å gi en oversikt over grunnlaget og rammene for spørreundersøkelsen. Deretter følger en beskrivelse av hvordan spørreskjemaet er utviklet, hvilke variabler som er brukt og til slutt hvordan scoren over morgenvariabler er laget, hva som er tatt hensyn til og hvordan scoren blir behandlet i analysen.

3.1 Rammeverk for spørreundersøkelsen

ENERGY- prosjektet har adoptert EnRG-framework (Environmental Research framework of Weight Gain prevention) som det teoretiske rammeverket med fokus på hjemmets og skolens potensielle miljømessige faktorer (Brug et al., 2010). EnRG-framework er utarbeidet på bakgrunn av en teori, Theory of Planned Behavior (TPB), og en modell, Analysis Grid for Environment Linked to Obesity (ANGELO).

Theory of Planned Behavior (TPB) er en anerkjent sosialpsykologisk teori om helseatferd som av Baranowski et al. (2003) fremheves som den mest relevante i å utvikle intervensjoner for helseendring i forbindelse med overvekt. Det finnes også andre teorier som er nyttige i helsefremmende arbeid. Sosial-kognitiv teori (SCT) for eksempel, har vært den mest brukte helse atferdsendrings-teorien (Baranowski et al., 2003). I utformingen av intervensjoner om helseendring (nutrition education interventions) har SCT blitt brukt til å forstå helseatferd og hvordan atferden kan endres. Teorien fokuserer på hvilken kontroll den enkelte har overfor sin egen atferd. Baranowski diskuterer hvilke teorier som er mest hensiktsmessige å bruke i intervensjoner som omhandler overvektspromatikk. I og for seg er det lite forskjell, men han fremhever at erfaringer fra de senere årene har vist at Theory of Planned Behavior (TPB) er særdeles relevant å bruke i intervensjonsarbeid som omhandler overvekt.

Theory of Planned Behavior er utviklet fra Theory of Reasoned Action (TRA). Svakheten ved TRA er at fenomenet om at noen atferdsmønstre er utenfor individets kontroll ikke ble grundig nok behandlet innenfor teorien (Baranowski et al., 2003). Theory of Planned Behavior har fokus på kognitive faktorer som holdninger og subjektive normer, samt hvilken tilegnet kontroll individet har til å styre atferden (Kremers et al., 2006). Det har betydning om grunnholdningen til å utføre en oppgave er positiv eller negativ. De motiverende faktorene i TPB er de positive eller negative konsekvensene av handlingen som skal utføres eller

utsiktene for å få positiv tilbakemelding fra andre personer som er viktige for en selv (Baranowski et al., 2003). TPB fremhever ikke prosessen ved å utføre atferd eller atferdsendring. TPB viser derimot prosedyrer som kan føre til endringer i medierende variabler som siden vil føre til atferdsendring. For å få et innblikk i personens karaktertrekk kan undersøkelser skje på tre måter; ved observasjon, ved selvrapporing og gjennom referater fra andre personer som er nært knyttet til individet (Ajzen, 2005). ENERGY-prosjektet benytter seg av alle. Elevene observeres ved å bli målt og veid, skolens fasiliteter kartlegges, elevene besvarer spørreskjema og en av foreldrene svarer også på spørsmål om seg selv og sitt barn.

TPB forklarer i hovedsak kognitive faktorer mens ANGELO tar for seg faktorer i omgivelsene som har påvirkningskraft på atferd relatert til energi balanse (Energy balance-related behaviors, forkortet til EBRB). Disse atferdene omhandler fysisk aktivitet og spisevaner. Studier som har kombinert faktorer i omgivelsene med TPB variablene har vist at faktorer i omstendighetene ytterligere har forklart variansen i atferden utover de kognitive faktorene (Kremers et al., 2006).

3.2 Design

En tverrsnittsundersøkelse i form av spørreundersøkelse (survey) er meget vanlig å bruke i samfunnsforskning. I kvantitative metoder søker man å isolere det som skal undersøkes fra den innflytelse andre omstendigheter og historiske forhold kan ha (Kruuse, 2007). På den måten skal den ytre validiteten sikres. Denne spørreundersøkelsen som inneholder flere tusen respondenter, er et klassisk eksempel på kvantitativ metode. Et selvutfyllingsskjema i stor skala har liten grad av nærhet (Ringdal, 2007). Resultatene blir beskrevet med tall og tabeller. Forskerne i denne undersøkelsen har liten eller ingen kjennskap til forsøkspersonene. Formålet med denne avstanden er å unngå at forskeren påvirker forsøkspersonen og motsatt (Kruuse, 2007). Det skal være redskapet (spørreskjemaet) som er avgjørende for hvor relevant resultatet blir, ikke forskeren. Derfor er det både mulig og vanligvis nødvendig at den konkrete innsamlingen av data delegeres til mange medarbeidere.

Ut fra en gjennomgang av tilgjengelig forskning innen barn og overvekt og ved å benytte rammeverket som er beskrevet ovenfor, ble det utviklet en tverrsnittsundersøkelse (del av WP7) i ENERGY-prosjektet som omfattet sentrale elementer som påvirker overvekt (van Stralen et al., 2011). Dette arbeidet ble gjort av forskerne som arbeider i prosjektet. Det

ble deretter arbeidet med å tilpasse spørsmålene til alle landene. I en slik undersøkelse vil enkelte spørsmål være preget av at det skal være forståelig og relevant for de fleste aktuelle landene i Europa for å kunne sammenlikne resultatene i etterkant.

Spørreundersøkelsen til elevene var en del av en skolebasert undersøkelse som omfattet i tillegg til spørreskjema, antropometriske målinger (høyde, vekt og livvidde), spørreskjema til foreldrene og ledelsen på skolen samt en observasjon av skolens fasiliteter i forhold til aktivitet og ernæring. Syv land var med i denne delen av ENERGY-prosjektet; Norge, Hellas, Nederland, Belgia, Slovenia, Spania og Ungarn (van Stralen et al., 2011).

Forskerne i de enkelte landene søkte om etisk godkjenning fra de relevante etiske komiteer og ministerier.

3.2.1 Utvalg og gjennomføring

Ut fra erfaringer fra liknende tverrsnittundersøkelser var målet for hvert land å få minst 1000 skolebarn og en forelder for hvert barn. Antallet er anbefalt for å få godt nok grunnlag for analyser både innenfor det enkelte land og mellom landene (Klepp et al., 2005; van Stralen et al., 2011). Det er altså gjort et sannsynlighetsutvalg der målet er å generalisere resultatene i den populasjonen resultatene er hentet fra (Ringdal, 2007). Målet var å rekruttere 20 skoler med minst 50 elever på hver skole. Det var forventet at 10 % ville takke nei, derfor skulle 1100 elever og like mange foreldre rekrutteres.

Utvelgelsen av elever ble gjort i syv trinn (van Stralen et al., 2011). For det første måtte kommunene elevene kom fra ha mer enn 20 000 innbyggere (1). Deretter ble tre områder (f. eks fylker) valgt ut fra urbaniseringsgrad (2). Disse ble ordnet i tertiler (3) og etter dette ble en kommune trukket ut innenfor hvert av tertilene (4). En liste over alle skolene ble sendt til koordinator (5) som trakk ut et randomisert utvalg av skoler (6). Deretter startet rekruttering av skoler. Hvis ikke tilstrekkelig mange skoler ble rekruttert, ble nye kommuner eller områder valgt ut (7), noe som ble gjort blant annet i Norge. Et brev ble sendt til de aktuelle skolene, etterfulgt av en telefonsamtale.

I Hellas, Ungarn, Nederland og Slovenia var innsamlingen nasjonal. I Belgia var skolene valgt ut i Flandern der de snakker nederlandsk. I Spania var skolene hentet fra regionen Aragon og Sør-Norge var valgt i Norge. (van Stralen et al., 2011)

Hvis skolen ville delta, skulle skolen få et besøk av en medarbeider i prosjektet for å avklare spørsmål rundt gjennomføringen. Et brev der foreldrene skulle skrive under på om de ville delta, ble deretter sendt ut (aktivt samtykke). I Nederland var det tilstrekkelig med

passivt samtykke som betyr at foreldrene skal si ifra om de **ikke** vil være med (van Stralen et al., 2011). Hvis ikke det forelå et samtykke fra foreldrene, deltok ikke barnet.

Gjennomføringen foregikk mellom mars og juli 2010. Jeg kom inn i prosjektet i denne perioden og sammen med tre andre medarbeidere brukte vi fem uker på gjennomføringen av den skolebaserte undersøkelsen (WP7) i Norge. Barna svarte på spørreundersøkelsen i løpet av en skoletime (45 min). En av oss ledet gjennomføringen og svarte på eventuelle spørsmål. Mandager ble ikke benyttet fordi spørsmålene omhandlet hva som hadde skjedd det siste døgnet (24 timers recall) i forhold til skolehverdagen (for eksempel om hvordan barna kom seg til skolen den dagen).

Elevene mottok foreldrespørreskjemaet i en lukket konvolutt. De ferdige utfylte skjemaene leverte barna tilbake til læreren som samlet inn og sendte de til prosjektledelsen i landet.

3.2.2 Utvikling av måleinstrumentene

Utvelgelsen av hvilke spørsmål spørreskjemaene skulle inneholde ble valgt ut fra resultater av litteraturgjennomgang og at sekundære data ble analysert i forkant av spørreundersøkelsen (van Stralen et al., 2011). Etter denne grundige litteraturgjennomgang over hvilke atferder som har stor betydning for utvikling av overvekt, ble disse sentrale elementene valgt ut: stillesittende atferd foran skjerm, fysisk aktivitet, inntak av sukkerholdig drikke, frokostvaner og søvnmønster.

ENERGY-prosjektet hentet aktuelle spørsmål fra eksisterende validerte og relevante europeiske spørreundersøkelser. Der forskerne ikke fant slike spørsmål, ble det eventuelt brukt elementer fra tidligere eller pågående studier. Nye spørsmål eller elementer ble lagt til der det ikke fantes relevante alternativer. På grunn av at en rekke spørsmål var nye eller delvis nye, ble spørsmålene reliabilitetstestet og validert (Singh et al., upub-b; Singh et al., upub-a). Spørsmålene ble laget på engelsk, så oversatt til de respektive språkene for deretter å bli oversatt av en profesjonell oversetter tilbake til engelsk igjen for å avdekke eventuelle ulikheter. Disse ulikhetene ble diskutert og endringer ble eventuelt gjort (van Stralen et al., 2011).

I alle landene ble det gjennomført en pretest av barnespørsmålene på en liten gruppe. Formålet med denne var å undersøke forståelsen av spørsmålene (begrepsvaliditet) og hvor lang tid spørsmålene tok å gjennomføre. I etterkant ble 4-10 elever intervjuet (fokusgruppe intervju). Dette intervjuet besto av forhåndsdefinerte spørsmål der elevene ble spurt om hva de syntes om spørsmålene, om elevene opplevde at de forsto spørsmålene og hvordan

gjennomføringen av spørsmålene gikk, samt om hvordan elevene syntes skjemaet var designet. Foreldreskjema ble testet på tilsvarende måte, bortsett fra at intervjuene i etterkant ble foretatt individuelt per telefon.

3.3 Kriterier for “en god start på skoledagen” scoren

For å fange opp flere elementer av et sammensatt begrep er det mulig å lage et sammensatt mål for dette begrepet (Ringdal, 2007, s. 319-320). Her skal starten på skoledagen beskrives og det ble laget en indeks eller score av årsaksindikatorer som beskrev dette fenomenet. Denne scoren har jeg kalt “en god start på skoledagen”. Spørsmålene som jeg mente best mulig beskrev fenomenet ble plukket ut.

Variabler som ble valgt ut er spørsmål som omhandler hva barnet gjør før skolen starter. Fra barneskjema (vedlegg 1) omhandler det om barnet spiser frokost (spørsmål cD1), om barnet spiser frokost sammen med foreldrene (cD24), hvordan barnet kommer seg til skolen (cE1 og cE3) og om barnet ser på TV når de spiser frokost (cF20a). Fra foreldreskjema (vedlegg 2) brukes et spørsmål om hvor lenge barnet sover om natten (pH3). I tillegg brukes bakgrunnsvariabler som omhandler utdanningsnivå (pA9a), kjønn (cA3), etnisitet (pA8), alder (cA1, cA2 og pA4) og land (landskode på forsiden av spørreskjemaene).

For å lage en samlet score for hva som er positiv og negativ atferd før skolen begynner, er variablene dikotomisert. Tabell 1 viser hva som er tatt hensyn til i dikotomiseringen av variablene for utviklingen av scoren. Forskning som er gjort innenfor de aktuelle områdene som er beskrevet i forrige kapittel (se punkt 2.2.2, 2.2.3, 2.2.4) ligger til grunn for hvordan variablene ble dikotomiseres i tillegg til 50/50 fordeling (50/50 persentil). En slik persentil vil si å dele gruppen så nær gjennomsnittet som mulig fordi dette øker den statistiske styrken.

Elevene ble spurt om hvor mange av hverdagene de vanligvis spiste frokost (spørsmål cD1). De kunne krysse av for om de aldri spiste frokost, eller om de spiste en, to, tre, fire eller fem dager i uka. Hvis de spiste frokost hver dag, fikk de positivt score. DeJong et al (2009) bruker samme dikotomisering.

Et spørsmål (cD24) ble stilt om hvor mange dager i uka barna spiste frokost sammen med foreldrene. Svaralternativene var “aldri”, “mindre enn en gang /uke”, “en gang/uke”, “2 til 4 dager/uke”, “5 til 6 dager/uke” og “hver dag”. Her fikk elevene positiv score hvis de spiste sammen med foreldrene fra fem dager i uka eller mere.

Barna ble spurt om de så på TV under måltidene (spørsmål cF20). De kunne svare “alltid”, “ofte”, “noen ganger”, “sjelden” eller “aldri”. Hvis barna skrev at de aldri så TV mens de spiste frokost, fikk de positivt score.

For å lage variabelen om aktivitet til skolen er det tatt utgangspunkt i to variabler (cE1 og cE3) som omhandler hvor mange ganger barna vanligvis går eller sykler til skolen hver uke. De kunne krysse av for om de aldri gikk eller syklet til skolen eller om de gikk eller syklet en, to, tre, fire eller fem dager i uka. Antall dager elevene syklet eller gikk ble summert og elever som var aktive over fire dager i uka fikk positivt score. Hvis resultatet ble over fem dager (noe som i utgangpunktet ikke skulle forekomme) ble det regnet som å være aktiv til skolen hver dag.

Spørsmålet om søvn (pH3) er den eneste variabelen som er hentet fra foreldreskjemaet. Svaralternativene på hvor mange timer barnet ditt sover om natten på hverdager er: “6 timer eller mindre/natt”, “7 timer/natt”, “8 timer/natt”, “9 timer/natt”, “10 timer/natt” og “mer enn 10 timer/natt”. Anbefalte timer søvn for ti- til tolvåringer er ikke helt entydig. Heier og Wollands (2009) anbefalinger er at barn eldre enn ti år i alle tilfeller bør sove mer enn åtte timer hver natt. Denne variabelen er dikotomisert mellom åtte og ni timer søvn der de som sover ni timer eller mere får positiv score.

Alle variablene ga et poeng for antatt god atferd og til slutt ble alle disse fem elementene slått sammen og danner en score som representerer graden av positive elementer som elevene har før skoledagen starter slik Tabell 1 viser. Har en elev positiv atferd på alle variablene gir det 5 poeng.

Tabell 1 Kriterier for “en god start på skoledagen” scoren

Variabel	Spørsmål (Verdier)	0 = Negativ atferd (Verdier)	1 = positiv atferd (Verdier)	Høyeste sum
“Hvor mange dager i uka spiser du frokost? “	cD1 (0-5)*	4 dager eller færre (0-4)	5 dager i uka (5)	1
“Hvor mange dager i uka spiser du frokost sammen med foreldrene?”	cD24 (0- 0,5- 1- 3- 5,5- 7)	4 dager eller færre (0- 0,5- 1- 3)	5 dager eller flere (5,5- 7)	1
“Hvor ofte ser du på TV når du spiser frokost?”	cF20 (0-4)	Alltid, ofte, av og til, sjelden, (0-3)	Aldri (4)	1
“Hvor mange dager i uka går/syklar du til skolen?”	cE1 + cE3 (0-5)	4 dager eller færre (0-4)	5 dager i uka (5)	1
“Hvor mange timer sover barnet ditt om natten?”	pH3 (1-6)**	6-8 timer (1-3)	9 timer eller mer (4-6)	1
Sum				5

*c= child **p=parent

3.3.1 Reliabilitetstesting og validering av variablene

I alle landene ble det foretatt test-retest av spørreskjemaene der ca. 100 barn og 50 foreldre deltok for å undersøke reliabiliteten. Test-retest-reliabilitet er korrelasjon mellom målinger av samme variabler som er utført på to ulike tidspunkt (Ringdal, 2007). I denne sammenhengen skulle testene gjennomføres på samme virkedag og under så like omstendigheter som mulig med en ukes mellomrom. Test-retestene ble scannet eller punchet og 5 % av spørreskjemaene ble lagt inn i SPSS en gang til (randomisert utvalg) for å avsløre eventuelle feil. Feilmarginene var under 3 %, noe som ble regnet som akseptabelt (Singh et al., upub-b; Singh et al., upub-a).

Graden av samsvar mellom målingene ble klassifisert ved ICC (intraclass correlation coefficient) for kategorivariabler på ordinalnivå. I tillegg ble den prosentvise enighet bestemt, som viste i hvilken grad respondentene krysset av i samme kategori de to gangene. Klassifiseringen for ICC er: “meget god” ($\geq 0,81$), “god” (0,61-0,81), “moderat” (0,41-0,60) og “dårlig” ($\leq 0,40$). Tilsvarende klassifisering for prosent enighet er “meget god” (90-100%), “god” (75-89%), moderat (60-75%) eller “dårlig” ($< 60\%$). Hvis ICC var 0,40/0,60/0,80, men prosent enighet var 60 %/75 %/90 % ble den prosentvise enigheten rapportert (Singh et al., upub-b; Singh et al., upub-a).

Totalt 15 barn og 20 foreldre i hvert land ble intervjuet for å bestemme innholdsvaliditet, altså om det var samsvar mellom svarene på spørreskjemaene og svarene som blir gitt under intervjuet. Samme analyse ble brukt i alle landene. I validitetsundersøkelsen svarte barna og foreldrene først på spørreskjema og ble deretter intervjuet av en medarbeider i prosjektet som benyttet en konkret intervjuguide. Intervjuene ble tatt opp på bånd, ble deretter transkribert og en uavhengig medarbeider kategoriserte resultatene (Singh et al., upub-b; Singh et al., upub-a). Jeg kategoriserte resultatene, deltok på gjennomføringen av retesten og la resultatene fra den norske test-retesten inn i SPSS.

Foreldre som deltok på test-retesten og testingen av innholdsvaliditeten ble rekruttert gjennom skolene der test-retest av barnaskjemaene ble testet eller gjennom personlige kontakter. Tjue foreldre til ti- til tolvåringer ble intervjuet i hvert land, bortsett fra i Spania der ni stykker ble intervjuet.

Tabell 2: Reliabilitet og validitet til spørsmålene

Spørsmål (variabelnavn)	Reliabilitet	Validitet
	ICC (prosent enighet)*	ICC (prosent enighet)*
“Hvor mange dager i uka spiser du frokost?” (cD1)	0,73 (82,5 %)	0,23 (80,4 %)
“Hvor mange dager i uka spiser du frokost sammen med foreldrene?” (cD24)	0,74 (51,2 %)	0,66 (40,9 %)
“Hvor ofte ser du på TV når du spiser frokost?” (cF20a)	0,75 (60,0 %)	0,66 (64,2 %)
“Hvor mange dager i uka sykler du til skolen?” (cE1)	0,94 (87,6 %)	0,80 (72,6 %)
“Hvor mange dager i uka går du til skolen?” (cE3)	0,91 (81,1 %)	0,84 (75,4 %)
“Hvor mange timer sover barnet ditt om natten?” (pH3a)	0,81 (79,0 %)	0,80 (75,0 %)

*Data er hentet fra Singh et al. (upub-b) og Singh et al. (upub-a).

Tabell 2 viser resultater fra hele det europeiske utvalget. Innholdsvaliditeten for spørsmål cD1 skiller seg ut med lav ICC (0,23), likevel er den prosentvise enigheten god. Derfor kan validiteten likevel regnes som god. Spørsmål cD24 viser dårlig prosentvis reliabilitet (51,2 %), men god ICC (0,75). Spørsmålet om TV-titting har moderat til god reliabilitet og validitet, mens aktivitetsspørsmålene har god til meget god reliabilitet og innholdsvaliditet. Spørsmål pH3a som er hentet fra foreldreskjemaet, har god til meget god reliabilitet og god validitet.

3.3.2 *Bakgrunnsvariabler*

Utdanningsnivået til den som svarte på spørreskjemaet (pA9a) er her valgt til å representere utdanningsnivået til familien. Antallet valide respondenter øker noe i forhold til om begge foreldrenes utdanningsnivå skulle ligge til grunn. Ved å velge denne variabelen skilles det ikke mellom familier med en eller to foreldre. Analyser har blitt gjort både av mors, fars og begges utdanningsnivå og det viser tilsvarende tendenser som når svarerens utdanningsnivå legges til grunn. Variabelen er dikotomisert mellom de som har 14 år eller lengre utdanning (høyt utdanningsnivå) og de som har mindre enn 14 år (lavt utdanningsnivå). Andelen som hadde høyt utdanningsnivå var 58,4 %.

Barna skulle krysse av for kjønn (cA3) og andelen jenter som besvarte var 53,8 %.

Foreldrespørreskjemaet inneholdt et spørsmål om barnas biologiske foreldre er født i det landet undersøkelsen ble foretatt i (pA8). Svaralternativene var “Ja”, “Nei, bare den ene av foreldrene” og “Nei, ingen av foreldrene”. Av de som besvarte, svarte 84,4 % at begge foreldrene var født i det landet de bodde i mens 6,9 % svarte at en av foreldrene var innfødte og 8,7 % at begge var fra et annet land. De to siste alternativene blir nå slått sammen og representerer “innvandrere” selv om bare en av foreldrene er innvandrere. Denne fordelingen er også benyttet av Bere (2008).

3.3.3 *Forskningsprosjektets utvalg*

Det er 315 foreldreskjema der det ikke finnes barneskjema som samsvarer og 1592 barneskjema det ikke finnes samsvarende foreldreskjema. Dette er systemfeil. På grunn av at scoren ble laget av spørsmål fra begge skjemaene slik at barneskjemaene måtte ha samsvarende foreldreskjema, blir antall enheter tilgjengelig betraktelig redusert. I tillegg inneholdt enkelte skjema mangler på konkrete variabler (variabelmangler), og disse skjemaene blir derfor utelukket fra denne analysen. Se for øvrig Tabell 3 for konkretisering. 5595 enheter er med i analysene av scoren, i tillegg forsvinner et lite antall enheter (fra 10 til 52 stykker) i enkelte analyser fordi noen respondenter ikke har svart på bakgrunnsvariablene.

Tabell 3: Antall enheter og mangler

	Antall enheter	Mangler (systemmangler og variabelmangler)
Totalt	7537	
“Hvor mange dager i uka spiser du frokost? “ (cD1)	7187	350 (4,6 %)
“Hvor mange dager i uka spiser du frokost sammen med foreldrene?” (cD24)	7194	343 (4,6 %)
“Hvor ofte ser du på TV når du spiser frokost?” (cF20a)	7081	456 (6,1 %)
“Hvor mange dager i uka går/sykler du til skolen?” (cE1 og cE3)	7173	364 (4,9 %)
“Hvor mange timer sover barnet ditt om natten?” (pH3a)	5858	1679 (22,3 %)
Score	5595	1942 (34,8 %)
<u>Bakgrunnsvariabler:</u>		
Kjønn (cA3)	5585	10 (0,2 % av utvalget for score)
Utdanning (pA9a)	5545	50 (0,9 % av utvalget for score)
Etnisitet (pA8)	5543	52 (0,9 % av utvalget for score)

4 Analyser av hva som er “en god start på skoledagen”

Dataprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versjon 15.0, er brukt for å analysere data. Deskriptive frekvensanalyser, variansanalyser (ANOVA) og Post Hoc test som ser på statistisk signifikante forskjeller mellom de ulike gruppene, er de konkrete analysene som er benyttet. Det statistiske signifikans nivået ble satt til $p < 0,05$. De deskriptive dataene i starten av dette kapittelet skal gi en oversikt over datamateriale som et grunnlag for den videre analysen av scoren i forhold til land, utdanning, kjønn og etnisitet.

4.1 Deskriptive data

Tusen respondenter fra hvert land som var ønskelig å oppnå, har alle landene bortsett fra Nederland oppnådd når det gjelder barn (Belgia mangler bare tre). Tilbakemeldingen på skolenivå for å være med på undersøkelsen varierte sterkt. I Nederland var responsraten lavest med 5 %, i Norge var den 36 % og i Slovenia høyest med 100 % (van Stralen et al., 2011).

I alle landene har færre foreldre besvart enn barn, særlig i Nederland der under 400 foreldrene besvarte. (99 % av foreldreskjemaene var besvart av mor eller far, derfor er det valgt å bruke foreldre, ikke foreldre/foresatte i oppgaven). Denne tabellen (Tabell 4) viser enheter fra hvert land som inneholder både foreldre- og barneskjema og som har valide svar fra alle variablene som er i scoren.

Tabell 4: Alder og antall enheter fra hvert land

	Antall enheter fra hvert land	Barnas alder, år (standardavvik)	Foreldrenes alder (standardavvik)	Foreldrenes alder da barna ble født
Belgia	702	11,5 (0,68)	40,9 (4,7)	29,4
Hellas	972	11,3 (0,62)	41,5 (6,0)	30,2
Nederland	384	11,6 (0,73)	42,3 (4,8)	30,7
Norge	800	12,0 (0,74)	42,0 (5,0)	30,0
Slovenia	947	11,4 (0,61)	40,5 (5,0)	29,1
Spania	921	11,4 (0,63)	42,6 (4,5)	31,2
Ungarn	869	12,2 (0,63)	39,5 (5,3)	27,3
Alle	5595	11,6 (0,73)	41,2 (5,2)	29,6

Gjennomsnittsalderen for barna som har besvart spørreundersøkelsen er 11,6 år slik Tabell 4 viser. Det er statistisk signifikante forskjeller mellom landene i forhold til barnas

alder. De norske barna er 0,4 år eldre enn gjennomsnittet. Ungarn har statistisk signifikant ($p < 0,001$) høyere alder enn Norge, mens de andre landene har statistisk signifikant lavere alder enn Norge ($p < 0,001$). Norge og Nederland har det største standardavviket (0,74 og 0,73).

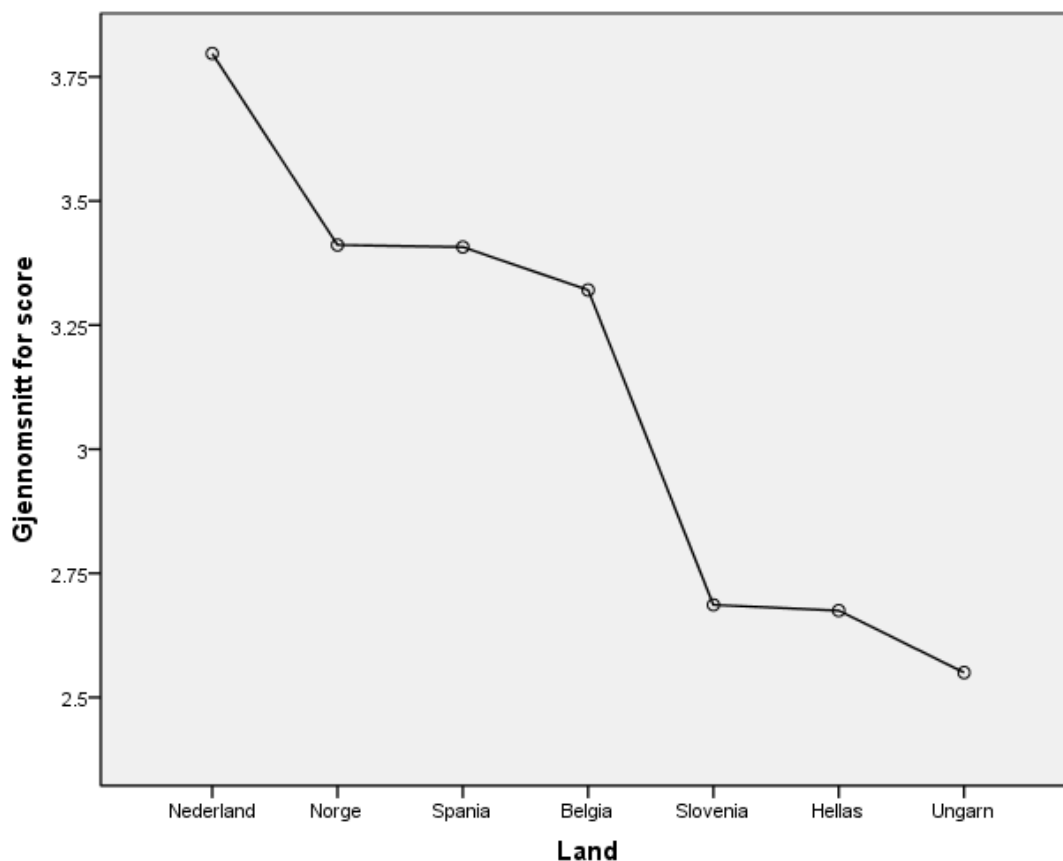
Gjennomsnittsalder for foreldrene som har besvart undersøkelsen er 41,2 år, med et standard avvik på 5,2. Foreldrene i Norge er 0,8 år eldre enn gjennomsnittet. De norske foreldrene har noe lavere alder enn foreldrene i Nederland og Spania og noe høyere enn i Hellas, men det er ikke snakk om statistisk signifikante forskjeller. I forhold til Belgia ($p = 0,001$), Ungarn ($p < 0,001$) og Slovenia ($p < 0,001$) er foreldrenes alder statistisk signifikant lavere enn i Norge. Det er verd å merke seg her at Ungarn har statistisk signifikant høyere alder på barna enn alle de andre landene ($p < 0,001$), og statistisk signifikant lavest alder på foreldrene ($p < 0,001$) i forhold til resten av utvalget. Foreldrene i Ungarn var over to år yngre da barna ble født, enn i noen andre land. De norske foreldrene var 0,4 år eldre enn gjennomsnittet da de fikk barn.

4.2 Landsgjennomsnitt for scoren

Tabell 5 og Figur 4 viser at det er store forskjeller mellom hvordan barna i de syv landene som er med i undersøkelsen starter dagen. Det er statistisk signifikante forskjeller mellom landene ($p < 0,001$).

Tabell 5: Gjennomsnittscore, konfidensintervall og signifikansnivå

	Sum score	95% konfidens-intervall	Signifikansnivå i forhold til Norge
Nederland	3,80	3,70 - 3,90	$p < 0,001$
Norge	3,41	3,34 - 3,49	
Spania	3,41	3,34 - 3,47	$p = 1,00$
Belgia	3,32	3,24 - 3,40	$p = 0,68$
Alle	3,04	3,01 - 3,07	
Slovenia	2,69	2,62 - 2,76	$p < 0,001$
Hellas	2,67	2,60 - 2,75	$p < 0,001$
Ungarn	2,55	2,48 - 2,62	$p < 0,001$



Figur 4: Gjennomsnitt for scoren for alle landene

Norge scorer statistisk signifikant lavere enn Nederland ($p < 0,001$). Det er ingen statistisk signifikante forskjeller mellom hvordan Norge, Spania og Belgia scorer. De andre landene scorer statistisk signifikant lavere enn Norge ($p < 0,001$).

I de neste tabellene og figurene som blir presentert, vil landene stå i samme rekkefølge som i Tabell 5, altså med den som har høyest verdi på scoren øverst.

Bourdieu (1995) hevder at grupper som har positiv atferd innenfor et område, også har det på andre områder. Tabell 6 viser andel positive score innenfor hver kategori i hvert land.

Tabell 6: Andel positive score i hvert land innenfor hver kategori

	Spiser frokost hver dag	Frokost med foreldre 5-7 dager i uka	Ser aldri på TV til frokost	Aktiv til skolen	Sover over 8 timer hver natt
Nederland	89,6 %	66,7 %	47,1 %	84,9 %	91,4 %
Norge	84,9 %	44,5 %	42,5 %	85,4 %	83,9 %
Spania	92,0 %	43,6 %	48,0 %	72,3 %	84,8 %
Belgia	77,6 %	57,5 %	57,7 %	47,4 %	91,7 %
Gjennomsnitt	73,4 %	38,3 %	54,1 %	62,7 %	75,7 %
Slovenia	55,9 %	27,2 %	61,9 %	45,6 %	78,0 %
Hellas	62,6 %	25,0 %	60,6 %	72,7 %	46,6 %
Ungarn	63,6 %	26,0 %	55,5 %	41,3 %	68,6 %

Norge scorer over gjennomsnittet på alle områdene bortsett fra når det gjelder hvor mange som aldri ser på TV til frokost (42,5 %).

I Spania er andelen som spiser frokost høyest (92,0 %). I Nederland er det flest barn som sitter sammen med foreldrene å spiser frokost hver dag (66,7 %). På tross av Slovenias lave totalscore, scorer de best på hvor mange som aldri ser på TV samtidig som de spiser frokost (61,9 %). Denne variabelen skiller seg ut ved at de tre landene som totalt sett har dårlig score, scorer høyere enn gjennomsnittet på denne variabelen. Norge scorer aller best i forhold til de andre landene når det gjelder aktivitet til skolen (85,4 %). I Belgia sover flest barn over åtte timer hver natten (91,8 %). Andelen som sover ni timer eller mer om natten er i Hellas meget lav, under halvparten (46,7 %) av foreldrene skriver at barna sover ni timer eller mer om natten.

4.3 Foreldrenes utdanningsnivå

Bourdieu sier at mange elementer ligger til grunn for hvilken sosial status (SES) en person eller familie har, men som indikator bruker han det offisielle utdanningsnivået (Rosenlund & Prieur, 2006). Utdanningsnivået til den som svarte på spørreskjemaet (spørsmål pA9a) er her valgt til å representere utdanningsnivået til familien. Av de som besvarte spørreskjemaet er 82 % besvart av mor, 17 % av far og resten av andre (stemor o.a.).

Tabell 7: Hvert enkelt lands andel høyt utdannede

	Lavt utdanningsnivå	Høyt utdanningsnivå	OECD rangering av utdanningsnivå for 35-45 åringer*
Nederland	29,9 %	70,1 %	3
Norge	35,2 %	64,8 %	1
Spania	27,5 %	72,5 %	3
Belgia	22,4 %	77,6 %	2
Alle	41,6 %	58,4 %	Gjennomsnitt
Slovenia	52,0 %	48,0 %	6
Hellas	58,9 %	41,1 %	5
Ungarn	52,1 %	47,9 %	7

*Utdanningsnivå for høyere utdanning hentet fra OECD rapporten *Education at a Glance 2010* (OECD, 2010)

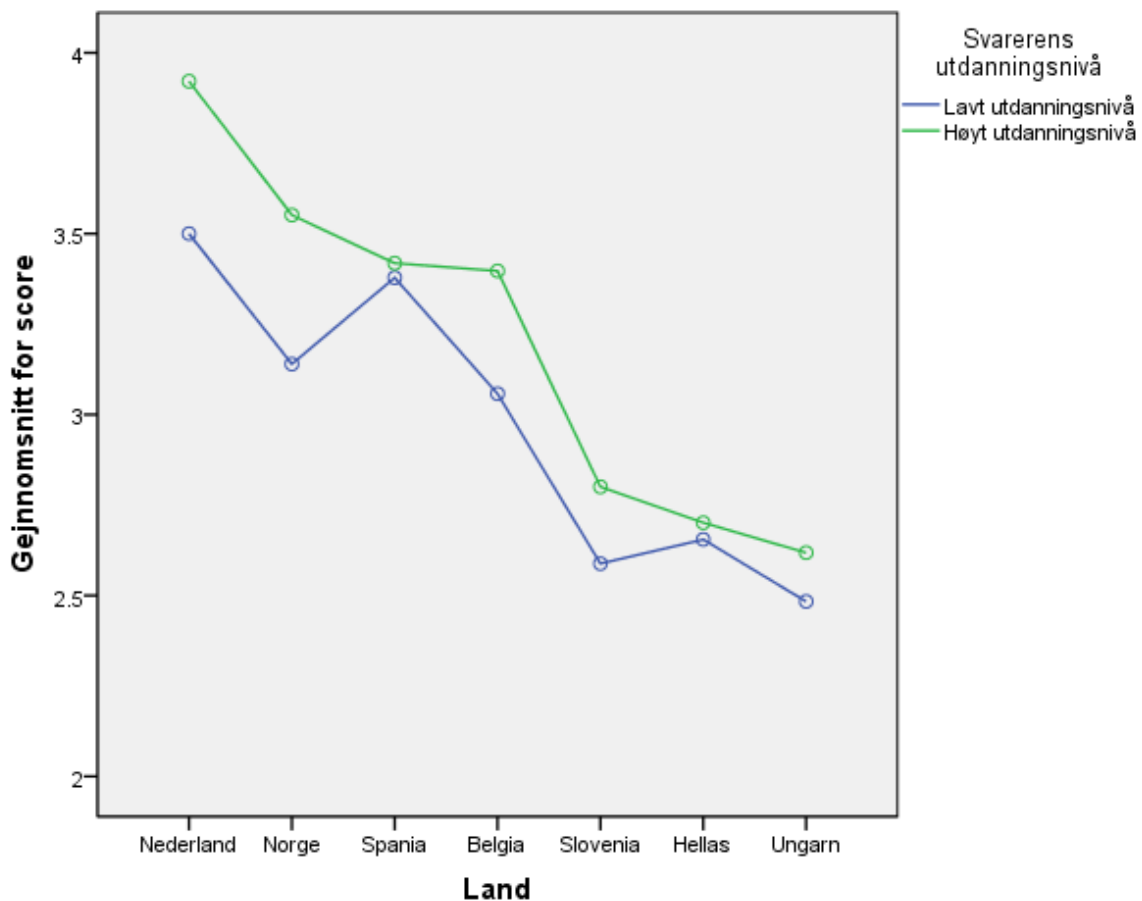
I de fire landene som scorer over gjennomsnittet, er andelen av de som har 14 år eller lenger utdanning over 60 % (Tabell 7). I de tre landene som scorer under gjennomsnittet er andelen av de som har høy utdanning under 50%.

Rangeringen av utdanningsnivået som er hentet fra OECD rapporten, *Education at a Glance 2010* (OECD, 2010), viser hvor stor andel av aldersgruppen fra 35 til 45 år som har gjennomført høyere utdanning (Tabell 7). Gjennomsnittsalder for foreldrene som har besvart denne undersøkelsen er 41,3. Rangeringen fra OECD er tatt med for å se om tendensen i utvalget for utdanningsnivået for 35 til 45 åringer i OECD og i denne undersøkelsen er lik. Vi ser at de tre landene som i denne undersøkelsen har lavere utdanningsnivå enn gjennomsnittet blir bekreftet av beregninger fra OECD, og de fire landene som har over OECD gjennomsnittet også har gjennomsnitt over i denne undersøkelsen, men rangeringen er noe forskjellig.

I alle landene scorer de som har lengst utdanning best slik Tabell 8 og Figur 5 viser. Forskjellen mellom scoren for de to utdanningsnivåene er statistisk signifikant i Nederland ($p < 0,001$), Norge ($p < 0,001$), Belgia ($p = 0,001$) og Slovenia ($p = 0,003$). Spania, Hellas og Ungarn har ikke statistisk signifikante forskjeller mellom gruppene.

Tabell 8: Forskjeller på scoren mellom utdanningsnivåene i hvert land og signifikansnivå.

	Lavt utdanningsnivå	Høyt utdanningsnivå	Signifikansnivå innenfor hvert land
Nederland	3,50	3,92	$p < 0,001$
Norge	3,14	3,55	$p < 0,001$
Spania	3,38	3,42	$p = 0,60$
Belgia	3,06	3,40	$p = 0,001$
Alle	2,81	3,20	$p = 0,001$
Slovenia	2,59	2,80	$p = 0,003$
Hellas	2,65	2,70	$p = 0,53$
Ungarn	2,48	2,62	$p = 0,07$



Figur 5: Gjennomsnitt for scoren og utdanningsnivå

Ser en på de forskjellige komponentene separat ser en at i alle landene er det mer vanlig å spise frokost hver dag i de familiene som har høy utdanning ($p < 0,001$). Innenfor hvert land er det også statistisk signifikante forskjeller, bortsett fra i Belgia.

Å spise frokost sammen er også forbundet med høy utdanning ($p < 0,001$). I Norge ($p = 0,001$) og Belgia ($p < 0,001$) er det statistisk signifikante forskjeller mellom gruppene.

I høyt utdannede familier er det flere barn som aldri ser på TV til frokost, enn i familier der foreldrene har lav utdannelse ($p < 0,001$). I Norge ($p < 0,001$), Nederland ($p < 0,001$), Slovenia ($p = 0,001$) og Ungarn ($p = 0,01$) er det statistisk signifikant forskjell mellom gruppene.

Det ikke er statistisk signifikant forskjell mellom gruppene i forhold til hvor aktive barna er på skoleveien, men analysen viser noe høyere score for familier med lav utdanning. I Norge derimot, scorer barna med høyt utdannede foreldre statistisk signifikant høyere enn barna med lavt utdannede foreldre ($p = 0,01$). Ellers er det ingen signifikante forskjeller i de andre landene.

I familier med høyt utdannede foreldre er det flere barn som sover ni timer eller mer om natten ($p < 0,001$). I Belgia er denne forskjellen statistisk signifikant ($p = 0,003$).

Innenfor fire av kategoriene scorer altså barna fra familier der foreldrene har høy utdanning statistisk signifikant høyest. Når det gjelder aktivitet på skoleveien er det ingen statistisk signifikante forskjeller i hele utvalget, men i Norge scorer de barna med høyt utdannede foreldre statistisk signifikant høyere. Norge har statistisk signifikante forskjeller mellom utdanningsnivåene innenfor alle kategoriene, bortsett fra antall timer barna sover om natten.

4.4 Kjønn

En av Bourdieus siste bøker heter "Den maskuline dominans" og handler om hvordan menn øver symbolsk vold overfor kvinner (Bourdieu, 2000). Han mener at gutter og menn kan ta seg større friheter enn jenter og kvinner. Her skal vi se på om gutter og jenter har ulike vaner og i tilfelle på hvilke områder de skiller seg fra hverandre.

Tabell 9: Andel gutter og jenter i hvert land

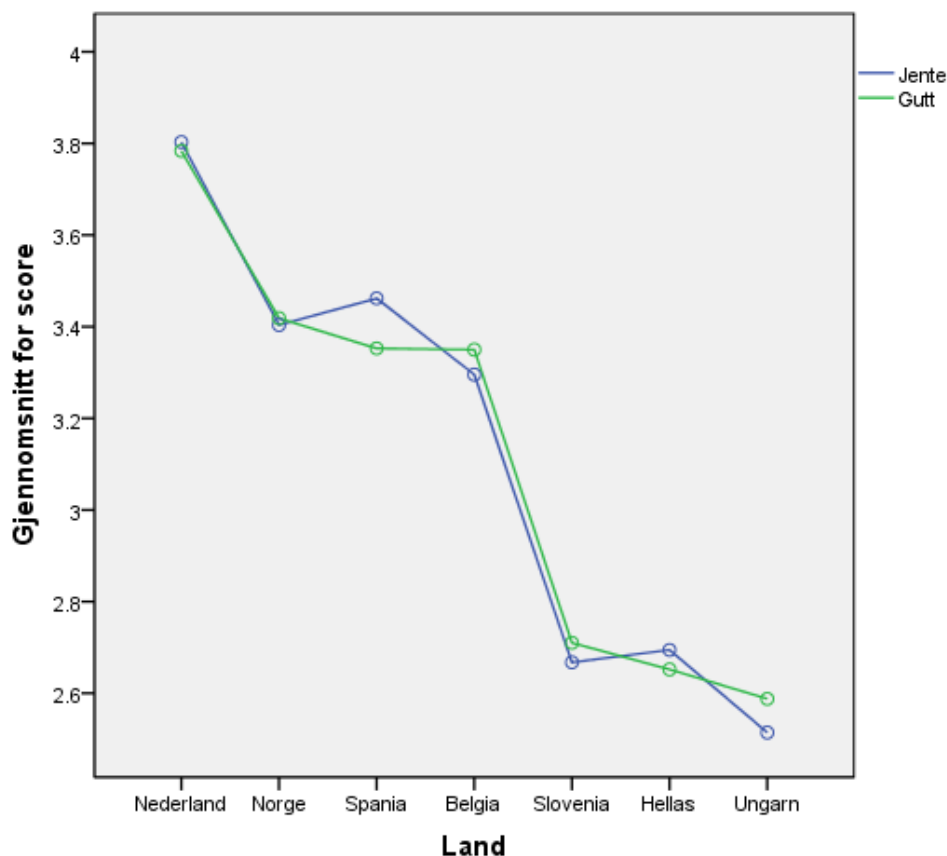
	Jenter	Gutter
Nederland	51,7 %	48,3 %
Norge	53,9 %	46,1 %
Spania	51,3 %	48,7 %
Belgia	54,0 %	46,0 %
Alle	53,8 %	46,2 %
Slovenia	52,9 %	47,1 %
Hellas	55,3 %	44,7 %
Ungarn	56.6 %	43.4 %

I alle landene har flere jenter enn gutter svart på spørreskjemaet, men det er ikke statistisk signifikante forskjeller verken mellom landene eller innenfor noen av landene.

Totalt sett er det små forskjeller mellom hvordan guttene og jentene scorer på morgenvariabelen slik Tabell 10 og Figur 6 viser, og ingen statistisk signifikant forskjell. Det er ikke statistisk signifikante forskjeller i noen av landene heller.

Tabell 10: Jenter og gutters score i hvert land og signifikansnivå

	Jente	Gutt	Signifikansnivå i hvert land
Nederland	3.80	3.78	p= 0,85
Norge	3.40	3.42	p= 0,85
Spania	3.46	3.35	p= 0,10
Belgia	3.30	3.35	p= 0,53
Alle	3.03	3.05	p= 0,50
Slovenia	2.67	2.71	p= 0,55
Hellas	2.69	2.65	p= 0,56
Ungarn	2.51	2.59	p= 0,34



Figur 6: Gjennomsnitt for scoren for gutter og jenter

Hvis vi ser på de enkelte faktorene, er det statistisk signifikante forskjeller mellom guttene og jentene når det gjelder frokostspising ($p < 0,001$). Jentene dropper frokost oftere enn guttene. Det er likevel bare i Ungarn guttene spiser statistisk signifikant oftere frokost enn jentene ($p = 0,001$).

Guttene spiser statistisk signifikant ($p = 0,008$) oftere frokost sammen med foreldrene enn jentene. Dette må sannsynligvis sees i sammenheng med at jentene dropper frokosten oftere enn guttene. Innenfor hvert land er det ikke statistisk signifikante forskjeller.

Jentene ser sjeldnere på TV når de spiser frokost. Dette er statistisk signifikant ($p < 0,001$) i hele utvalget. I alle landene viser analysene at flere gutter ser på TV hver dag, men forskjellene er bare statistisk signifikante i Belgia ($p = 0,02$), Hellas ($p = 0,006$), Slovenia ($p = 0,04$) og Spania ($p = 0,002$).

Analysen viser at det ikke er statistisk signifikante forskjeller i hvor aktive guttene og jentene er til skolen eller i forhold til søvn.

Analysen viser altså at guttene scorer statistisk signifikant høyere enn jentene på to områder, frokostspising og om de spiser sammen med foreldrene, mens andelen gutter som aldri ser på TV til frokost er statistisk signifikant lavere enn andelen jenter som gjør det.

4.5 Etnisitet

Når en person befinner seg i et felt han ikke er vokst opp i, vil han trolig ha større problemer med å tilpasse seg dette feltet. I følge Bourdieu er det en av årsakene til at innvandrere har problemer med å ta opp i seg de positive elementene som er i et samfunn (Wilken, 2006). De har sannsynligvis ikke den kapitalen som skal til for å kjempe om det som er verdsatt og vanene er ikke inkorporert i habitus. Vil det også gjenspeile seg i et skille i disposisjoner som skjer hjemme om morgenen?

Tabell 11: Andel innfødte og innvandrere i hvert land

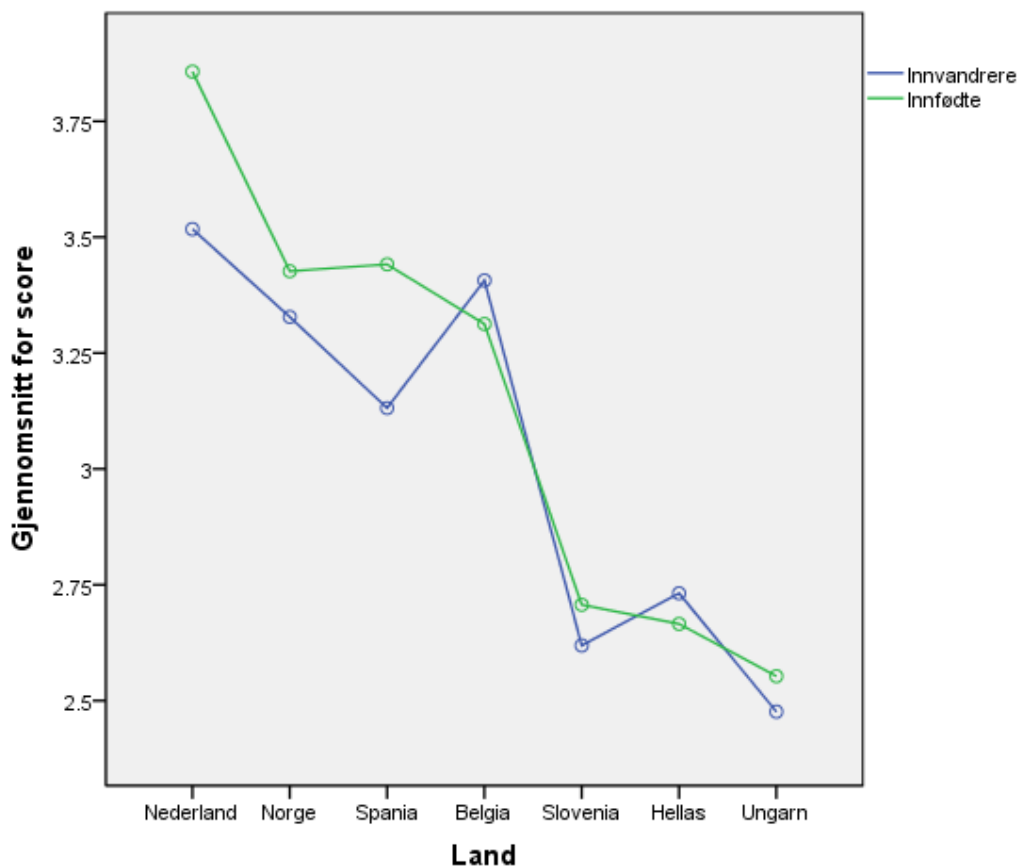
	Innfødt	Innvandrere
Nederland	84,7 %	15,3 %
Norge	84,7 %	15,3 %
Spania	89,2 %	10,8 %
Belgia	91,6 %	8,4 %
Alle	84,4 %	15,6 %
Slovenia	80,0 %	20,0 %
Hellas	68,4 %	31,6 %
Ungarn	95,1 %	4,9 %

Det ser ut for (Tabell 11) at andelen innvandrere i befolkningen har liten innvirkning på hvordan landene scorer (landene står i rekkefølge i forhold til scoren).

I alle landene var det større andel av høyt utdannede blant de innfødte. I hele utvalget er det blant innvandrere 42,5 % som har høy utdanning, mot hele 61,6 % blant de innfødte. I Norge er det størst likhet mellom antall utdannede blant innfødte og innvandrere, henholdsvis 64,9 % og 64,8 %.

Tabell 12: Innfødte og innvandreres score i hvert land og signifikansnivå

	Innfødt	Innvandrere	Signifikansnivå innenfor hvert land
Nederland	3,86	3,52	p= 0,02
Norge	3,43	3,33	p= 0,35
Spania	3,43	3,13	p= 0,004
Belgia	3,31	3,41	p= 0,54
Alle	3,07	2,92	p= 0,001
Slovenia	2,71	2,62	p= 0,33
Hellas	2,67	2,73	p= 0,41
Ungarn	2,55	2,48	p= 0,67



Figur 7: Gjennomsnitt for scoren for innfødte og innvandrere

For hele utvalget er det statistisk signifikant forskjell mellom de som er innfødte og de som ikke er det ($p=0,001$) slik Tabell 12 og Figur 7 viser. Innenfor hvert land er det bare i Nederland ($p=0,02$) og i Spania ($p=0,004$) det er statistisk signifikante forskjeller mellom gruppene.

Hvis vi ser på de enkelte faktorene så scorer de innfødte statistisk signifikant høyere enn innvandrere når det gjelder hvor mange som spiser frokost hver hverdag ($p<0,001$). I Spania ($p<0,001$), Slovenia ($p=0,02$) og Hellas ($p=0,04$) er dette statistisk signifikant.

Det er ikke statistisk signifikant forskjell mellom gruppene i forhold til om barna spiser frokost hver dag sammen med foreldrene i hele utvalget. I Hellas spiser flere barn fra innvandrerfamilier frokost sammen med foreldrene hver dag ($p=0,02$).

Gruppene scorer ikke statistisk signifikant forskjellig på spørsmålet om barna aldri ser på TV til frokost. Bare i Slovenia scorer innvandrerne statistisk signifikant ($p<0,001$) lavere enn innfødte.

Barna fra innvandrerfamilier er statistisk signifikant mer aktive til skolen hver dag enn de innfødte ($p<0,001$). Innenfor hvert land er det også statistisk signifikante forskjeller bortsett fra i Nederland, Norge og Ungarn.

Flere barn fra innvandrerfamilier sover under ni timer om natten enn barn blant de innfødte ($p<0,001$). I Norge ($p=0,001$) og Spania ($p<0,001$) er forskjellen statistisk signifikant.

Barn fra innfødte familier scorer høyere enn innvandrere i forhold til om de spiser frokost hver dag og hvor lenge de sover om natten. Blant innvandrerbarn er det større andel som er aktive til skolen hver dag. Elles er det ikke signifikante forskjeller. I Norge er det bare i forhold til søvn innvandrerne scorer statistisk signifikant lavere enn de andre.

Det ble gjort undersøkelser om gutter og jenter scoret ulikt om de var innfødte eller ikke. Det viste ingen statistisk signifikante forskjeller verken blant innvandrer eller innfødte, slik det også var for hele utvalget (Tabell 10 s. 47). Tilsvarende undersøkelser ble foretatt i forhold til foreldrenes utdanningsnivå og her var det statistisk signifikante forskjeller mellom gruppene om de var innfødte eller ikke ($p=0,002$ og $p<0,001$). Dette er også samme tendens mellom utdanningsnivåene som for hele utvalget (se Tabell 8 s. 45).

5 Diskusjon over “en god start på skoledagen”

En rekke studier tar for seg de enkelte elementene som skjer på morgenen og elementene har blitt diskutert i forhold til kjønn og barnas hjemmesituasjon. Det ser ikke ut for at noen har satt sammen elementene på den måten som er gjort i dette forskningsprosjektet for å beskrive hvilke forutsetninger barna har samlet sett før de starter skoledagen.

Den første delen av diskusjonen dreier seg om forhold knyttet til reliabiliteten og validiteten av spørreskjemaene og bearbeidingen av empirien. Siste delen tar for seg Bourdieus begreper i forhold til de konkrete resultatene. Helt til slutt trekkes det linjer mot hvordan disse resultatene kan legge føringer for arbeidet i skolen.

5.1 *Spørreskjemaenes reliabilitet*

I følge Ringdal (2007, s. 86) kan reliabiliteten undersøkes ved allmenn kildekritikk, test-retest design og intern konsistens. Intern konsistens er ikke relevant i forhold til denne scoren fordi scoren er en indeks, ikke en skala.

5.1.1 *Allmenn kildekritikk*

Allmenn kildekritikk vil si å undersøke hvordan spørsmålene er konstruert, hvordan dataene er samlet inn og spore mulige feilkilder på den enkelte variabelen (Ringdal, 2007).

Formålet med spørreskjemaene i ENERGY-prosjektet var å avdekke årsaker til overvekt, det er ikke det samme som målet for dette forskningsprosjektet. Kanskje hadde spørsmålene vært stilt noe annerledes hvis intensjonen hadde vært klar fra starten av. Likevel kan tilgangen på store mengder data og en relevant behandling av disse dataene, gi gode svar på tross av at spørsmålene muligens kunne vært stilt annerledes.

I undersøkelser er frafallet sjeldent tilfeldig (Ringdal, 2007, s. 198). Det er sannsynlig at for spørreskjema som henvender seg til foreldre på skolen, er det flere med høy utdanning og innfødt som svarer på denne type spørsmål og lar barna delta. Det betyr at utvalget sannsynligvis ikke beskriver hele populasjonen.

Ulike utdanningssystem, med bl.a. skille mellom når barn starter skolegangen og at flere med høy utdanning deltar i slike spørreundersøkelser, er en mulig feilkilde i forhold til foreldrenes utdanningsnivå. Sammenlikning med utdanningsnivået i *Education at the Glance 2010* (OECD, 2010) gir en indikasjon på at utvalget i denne undersøkelsen kan være representativt for befolkningen i landet. Denne sammenlikning viser at tendensene er lik i forhold til andelen høyt utdannede i hvert land. De landene som hadde andel høyt utdannede

under gjennomsnittet i OECD rapporten hadde det i denne undersøkelsen også, selv om rangeringen ikke var lik.

Enkelte elementer i utvalgsprosedyren var vanskelig å følge i alle landene. For eksempel gjorde lange avstandene i land som Norge at kontakt mellom prosjektmedarbeiderne og skolene i forkant av undersøkelsen ikke ble gjort ansikt til ansikt, men via telefon.

En undersøkelse som skal omfatte mange ulike land har sine utfordringer i forhold til å lage spørreskjema som skal kunne sammenliknes over landegrensler. Problemet med storskalaundersøkelser er at de ikke tar opp i seg særegenheter ved landets kultur mener (2010). En rekke bakenforliggende faktorer i de enkelte land, som sikkerhet for barna, politiske disposisjoner og antall tilgjengelige sykkelstier kan ha innvirkning på hvordan barn opptrer i de enkelte landene. Deler av undersøkelsen i Norge ble foretatt da det var snø. Det betydde at få syklet til skolen, noe som trolig medførte (delvis) uriktige verdier fra Norge når det gjelder hvordan barna kom seg til skolen. Børrestad et.al (2011) viser at det er store variasjoner i hvordan elever i Norge kommer seg på skolen om vinteren i forhold til om sommeren. På grunn av at denne problemstillingen ikke var relevant for store grupper i alle landene, ble dette ikke tatt hensyn til da spørreskjemaene ble laget. I Norge var det flere av elevene som krysset av både for sykling fem dager i uka og gåing fem dager i uka fordi de gjorde begge deler i løpet av skoleåret.

Barnas spørreskjema var forholdsvis omfattende. Flesteparten av elevene hadde god tid til å svare i tillegg til å bli målt og veid, innenfor de tilmålte 45 minuttene. Men for de som var svake lesere og sene til å skrive, var spørreskjemaet veldig omfattende. Vi så også at tiåringene trengte betraktelig lengre tid enn tolvåringene. Lengden kan ha medført problemer med oppmerksomheten mot slutten av undersøkelsen og kan dermed ha medført uriktige eller tilfeldige svar. Tabell 3 (s. 39) viser at spørsmålet om barna ser på TV til frokost (cF20a) har nesten tre ganger så mange variabelmangler som de andre barnespørsmålene. Denne variabelen var et av de siste spørsmålene barna skulle svare på. I tillegg var måten å avkrysse på annerledes enn i noen av de andre spørsmålene. Muligens fikk ikke alle elevene tid til å svare på dette spørsmålet eller de syntes det var vanskelig eller uinteressant å besvare mot slutten av undersøkelsen. Spørsmålsstillingen på dette spørsmålet, var konkretisert til TV, ikke generell skjermbruk og det er trolig at en del elever som sitter foran dataskjerm svarte positivt på dette spørsmålet. Sannsynligvis sitter likevel flere enn de som har svart positivt på dette spørsmålet foran skjerm til frokost med annen aktivitet enn å se på TV.

Spørsmål cd24 som omhandler hvor mange ganger barna spiser frokost sammen med foreldrene, har svaralternativene “aldri”, “mindre enn en gang i uka”, “en gang/uke”, “2-4 dager/uke”, “5-6 dager/uke” og “hver dag”. Disse svaralternativene gjør det vanskelig å skille mellom helg og ukedager. Undersøkelsen av morgenrutiner på skoledager har fokus på hverdager, derfor ville det vært interessant å ha en kategori som laget skille mellom hverdag og helg.

I Hellas sover betraktelig flere barn under ni timer per natt enn i resten av utvalget (46,6 %). Hvis en hadde spurt om hvor mange timer barna sover i døgnet i stedet for om natten, ville kanskje resultatet vært annerledes på grunn av tradisjonen med siesta i Hellas (Paraskakis et al., 2008). På den andre siden er det også tradisjon for siesta i Spania og her sover 84,8 % av barna ni timer eller mer om natten.

5.1.2 Test-retest

Seks av syv land ble reliabilitets- og validitetstestet (ikke Slovenia). I test-retesten som ble gjennomført for foreldre, deltok fra 39 til 70 personer. Flest mødre deltok og foreldrene hadde høyere utdanning enn foreldrene i spørreundersøkelsen. Dette utvalget er derfor ikke helt representativt for utvalget i selve spørreundersøkelsen.

Tabell 2 (s.37) viser at det var større samsvar mellom hva barna svarte på aktivitet til skolen variablene (god til meget god) enn frokostvariablene (fra dårlig til god). Om de spiser med foreldrene (cD24) og om de ser på TV til frokost (cF20a) viste dårligst reliabilitet. Opplevelsen av hva barna foretar seg i forhold til frokost blir muligens mer preget av hva som har skjedd på morgenen den dagen de svarer på spørsmålene, enn hvordan de kom seg til skolen.

5.2 Spørreskjemaenes validitet

Innholdsvaliditet for spørsmålene ble testet ved at det ble gjort intervjuer med respondenter etter at de hadde svart på spørreskjemaene, intervjuene ble deretter transkribert og kategorisert (Singh et al., upub-b; Singh et al., upub-a). Selv om prosedyren var detaljert og grundig, er det muligheter for at medarbeiderne måtte tolke resultatene. Det er vanskelig å avdekke om det er spørsmålene i spørreskjemaet det er avvik på, gjennomføringen eller spørsmålsguiden. Derfor bør en være varsom med å trekke bastante konklusjoner i denne forbindelsen, men det kan likevel være nyttig å trekke enkelte slutninger. Det ser ut for at barna har lettere for å forstå spørsmålene om aktivitet til skolen enn spørsmålene om frokostvaner slik Tabell 2 (s. 37) viser. Testingen av validiteten av spørsmålet om hvor mange

dager barna spiser sammen med foreldrene viser svakere validitet enn de andre spørsmålene. Det kan være at det er vanskelig å konkretisere om foreldrene er til stedet eller om de konkret sitter sammen rundt bordet og spiser. Det er også mulig at barna opplever det som glidende overganger om de sitter sammen, hvor lenge de sitter sammen og om de sitter sammen i det hele tatt.

Nomologisk validitet handler om resultatene viser forventede forskjeller (Ringdal, 2007, s. 335). Resultatene som kommer fram i denne analysen har like tendenser som flere andre undersøkelser. Ikke minst viser den på lik linje med andre studier at sosial status, representert ved foreldrenes utdanningsnivå, er det elementet som har størst betydning for hvordan familielivet og barnas liv er (Breivik et al., 2011; Lareau, 2002; Nielsen, 2009).

5.3 Utarbeiding av scoren

Scoren (indeksen) dekker fem elementer av det som skjer på morgenen. Aktivitet til skolen ble dannet av de to variablene som tok for seg om barna gikk eller syklet til skolen. Disse fem elementene ble vurdert som de mest relevante for å beskrive “en god start på skoledagen” ut fra de dataene som var tilgjengelig. Det kunne vært interessant og aktuelt å integrere andre elementer fra spørreskjemaene for å gjøre scoren rikere eller med annen fokus. Alternative variabler kunne vært spørsmål om hvor lang tid aktiviteten til skolen tok, hva frokosten inneholder, hvor frokosten ble inntatt og holdninger til frokost og fysisk aktivitet (se vedlegg 1 og 2). I tillegg kunne undersøkelsen inneholdt sammenlikning av det siste døgnets aktiviteter i forhold til de andre spørsmålene eller at disse spørsmålene var en del av scoren. En sammenlikning av barnas og foreldrenes vaner kunne også vært spennende særlig fordi Bourdieus teorier omhandler reproduksjon av vaner. Bakenforliggende variabler som hvilke type familie barna er vokst opp i (enslige foreldre, antall søsken og lignende) kunne også vært aktuelle å ta med og ikke minst hvilke type arbeid foreldrenes har (offentlig ansatt med mer) fordi Bourdieus teorier tar for seg dette elementet. Valgene av variabler ble gjort på bakgrunn av variablenes relevans i forhold til starten på skoledagen, de tilgjengelige dataene og undersøkelsens omfang. Hvis en hadde laget spørreskjema selv (innhentet primærdata), kunne det vært relevant og sett på hvordan elevene presterte på skolen og hvilket tidspunkt første måltid på skolen vanligvis ble spist, i tillegg til å intervju enkelte elever for å kartlegge årsakene til handlingene.

Fordelen med å være tilknyttet et stort prosjekt som ENERGY, er ikke minst tilgangen på et stort antall respondenter og resultater fra en rekke land. I tillegg har det vært lærerikt å få

innsikt i hvordan prosessene i et stort prosjekt foregår. Men det betyr også at en bare er delaktig i deler av prosessen, at mulighetene til å påvirke utvalget av variabler kan være mangelfulle eller fraværende, og at oversikten over arbeidet, mulige feilkilder og vurderinger som er gjort underveis, er mindre.

Måten scoren er konstruert på medførte et stort frafall av enheter. Det er en svakhet ved scoren. Ved at jeg hentet spørsmålet om søvn (pH3a) fra foreldreskjemaet måtte det være samsvar mellom barne- og foreldreskjemaene og det forårsaket stort frafall. Spørsmålene om etnisitet og foreldrenes utdanning er også hentet fra foreldreskjemaet og frafallet ville vært stort uansett i analysen av disse variablene om spørsmålet om søvn hadde vært fjernet, men mindre i analysen av scoren generelt og i analysen av kjønn. Verdien av å ha variabelen om søvn med i scoren ble derfor vurdert som høyere enn å få et større antall respondenter i deler av analysen.

Scoren er konstruert med lik vektning på alle fem variablene. Ut fra den forskningen som er lagt til grunn, er det en klar sammenheng mellom det å spise frokost og å sove godt om natten og elevens læringsmiljø. De andre elementene har sannsynligvis effekt på læringsmiljøet, men det er vanskeligere å trekke en direkte kobling til hvorfor det er sentralt at fysisk aktivitet skjer på morgenen, at å spise sammen på morgenen er spesielt viktig og at TV-titting til frokost er en viktig negativ faktor. Det ble gjort vurderinger om å vekte variablene forskjellig, men lik vektning ble valgt blant annet på bakgrunn av alternative analyser som viste lik tendens. For eksempel ble det foretatt analyser der frokost og søvn fikk høyere score i forhold til de andre og tendensen i resultatet var lik. Tre spørsmål omhandler frokost og gir dermed 3/5 av verdien på scoren. Det ble undersøkt om de tre elementene skulle gi et poeng til sammen, men tendensene i undersøkelsen var også her den samme. Derfor ble denne forholdsvis enkle inndelingen benyttet.

Denne undersøkelsen omhandler skoledagene, mens variabelen om barna så på TV til frokost (cF20a) refererer til hele uka, derfor kan det være at elevene krysser av på "noen ganger" fordi de ser på TV til frokost i helgene, men det kan vi ikke vite med denne spørsmålsstillingen. Spørsmålet kunne i utgangspunktet med fordel vært delt opp i ukedager og helg. Dikotomiseringen av dette spørsmålet kunne vært delt inn slik at de som så på TV av og til også fikk positivt score i tillegg til de som aldri så på TV til frokost. Norge hadde fått betraktelig flere positive score (i forhold til de andre landene) hvis den alternative fordelingen hadde blitt valgt. Dikotomiseringen ble gjort i henhold til 50/50 fordeling fordi gruppen av de som aldri så på TV til frokost var stor (52,5 %) og de norske resultatene var ikke representative for resten av utvalget.

Anbefalingene om hvor mange timer barn fra ti- til tolv år skal sove om natten, spriker en del. Enkelte mener ti- til tolvåringer bør sove minst ti til elleve timer hver natt og lavere anbefalinger for de som er over tolv år, mens andre sier barn fra ti år og oppover bør sove minimum ni timer (Amschler & McKenzie, 2005; Heier & Wolland, 2009; Tremaine et al., 2010). Gjennomsnittsalderen for de som har besvart denne undersøkelsen er 11,6 år som er ganske nærme 12 år. Derfor ble det vurdert som hensiktsmessig å bruke anbefalingene om minimum ni timer da denne variabelen skulle dikotomiseres.

Bakgrunnsvariabelen om etnisitet ble delt i to grupper der bare de som hadde begge foreldrene fra det landet undersøkelsen ble gjennomført i, ble betraktet som innfødte. Statistisk sentralbyrås (2011) definisjon på innvandrere er de som er født i et annet land eller har begge foreldrene fra et annet land. Denne undersøkelsen inneholder ikke spørsmål om hvor barna er født, derfor kan ikke SSBs definisjon benyttes. I Nederland er innvandrere definert på samme måte som det er gjort i denne undersøkelsen (Bere et al., 2008). Det er mulig det ville vært mer hensiktsmessig å betrakte slike familier der begge foreldrene var innvandrere for seg selv, men gruppen av innvandrere hadde da blitt liten og tendensen var den samme uavhengig hvordan delingen ble gjort.

5.4 *Forskningsprosjekts resultater*

5.4.1 Forskjeller mellom landene i hvordan de starter skoledagen

Landene i Nord-Europa i tillegg til Spania scorer høyere enn de andre landene i Sør-Europa på scoren. I Nederland har det vært problematisk å få nok foreldre til å svare på undersøkelsen. Årsaken kan ha sammenheng med at Nederland var det eneste landet som hadde passivt samtykke slik at foreldrene ikke var like delaktige i prosessen og derfor muligens valgte å unnlate å svare på foreldreskjema (van Stralen et al., 2011). I tillegg foregår det en rekke undersøkelser i Nederland rettet inn mot skolen, som gjør at skolene ikke føler at de har kapasitet til å delta i nye prosjekter. Det kunne vært et alternativ å utelate Nederland, men det ble ikke gjort.

I de tre landene som har høyest score (Nederland, Norge og Spania) er alderen på foreldrene høyest. Disse landene har også størst andel av høyt utdannede foreldre. Det er sannsynlig at foreldrene i disse landene har ventet med å få barn til de er ferdig med utdannelsen i motsetning til for eksempel i Slovenia der foreldrenes alder og utdanningsnivå er lavt. Disponeringene foreldrene gjør i de landene som scorer høyt kan være et resultat av at de forstår verdien av å tilegne seg utdanning før de setter barn til verden fordi det kan gi

fordeler på lang sikt. Bourdieu (2006b) vil si at de har stor kulturell kapital (informasjonskapital) slik at de forstå spillet og har ressursene som skal til for å tenke langsiktig slik at de lykkes i livet.

Norge har generelt et høyt score på alle morgenvariablene, noe som selvfølgelig gir seg utslag i en høy samlet score. Færre barn har krysset av på at de aldri ser på TV til frokost i Norge enn i flere av de andre landene, noe som kan indikere en for stillesittende livsstil, men barna er mer fysisk aktive på vei til skolen i Norge enn i de andre landene. Denne aktiviteten kan ha mange årsaker, men det er sannsynlig at tilrettelegging for gang og sykkelveier er et avgjørende element på samme tid som aktivitet til skolen er en vane som er nedarvet gjennom generasjoner. Strukturene som er lagt til rette for at barna kan bevege seg gir vanligvis et positivt utslag på atferden sier Bourdieu (2006c).

Positiv atferd går vanligvis igjen i alle variablene hos en person, men svarene på en variabel kan også påvirke de andre svarene. Å sitte sammen å spise frokost er her en indikator på tilgang på sosial kapital, men det er selvfølgelig mulig at foreldrene er sammen med barna og har en god kommunikasjon med barna om morgenen selv om familien ikke konkret sitter sammen og spiser. Bare 44,5 % av barna i Norge spiser frokost sammen med foreldrene hver dag, noe som kan medføre at barna i Norge har mindre tid sammen med foreldrene. Barna kan også ha tilgang på skolefrokost og spiser derfor ikke sammen med foreldrene. På denne variabelen er det store skiller mellom hvordan landene scorer (se Tabell 6 s. 43). De som ikke spiser frokost vil vanligvis ikke sitte sammen med foreldrene eller se på TV til frokost fordi de ikke spiser frokost. Det vil si at de to siste elementene kan være følger av det første. Samværet til frokost som kan øke den sosiale kapitalen, går barna sannsynligvis glipp av ved å droppe frokosten. TV-titting kan føre til at barna dropper frokost (Custers & Van den Bulck, 2010), da får TV-titting følger for variabelen om frokostspising. TV eller databruk kan øke den kulturelle kapitalen, men det er i begrensede mengder. Opp til ti timer i uka mener Hattie (2009) har en liten positiv effekt, derfor trenger ikke TV-titting i seg selv være negativ, men det er mulighet for det og er definert som negativt i denne sammenheng. Denne variabelen skiller seg ut ved at landene som scorer lavt totalt, scorer bra her. Det vil si at det er flere i disse landene som aldri ser på TV til frokost slik Tabell 6 s. 43 viser. Det er mulig at mange inntrykk gjennom skjermen på morgenen kan gi uro hos den enkelte, slik at konsentrasjonen blir dårligere når barnet kommer til skolen og at barna velger å kjøre til skolen i stedet for å gå eller sykle fordi de vil sitte lenger ved skjermen. Er barna opptatt av et nettspill, kan muligens tankene svirre rundt hvordan den kommende strategien i spillet er, i stedet for det som skjer på skolen.

De strukturelle elementene som er et resultat av forskjellig kultur, kan fremme eller begrense befolkningens vaner. I denne sammenhengen kan muligens søvnvaner i Hellas forklare deler av det negative utslaget på scoren, fordi det i Hellas er tradisjon for å ha siesta (Paraskakis et al., 2008). Et annet eksempel kan være forskjellen mellom nabolandene Belgia og Nederland i forhold til aktivitet til skolen. Nederland har et godt utbygd sykkelstinet og har en tradisjon for å bruke sykkel aktivt i større grad enn i Belgia (Pucher & Dijkstra, 2000).

5.4.2 Forholdet mellom foreldrenes utdanning og "en god start på skoledagen"

Denne undersøkelsen viser at de som har høy utdanning scorer høyere på scoren enn de med kort utdanning i alle landene bortsett fra i Belgia (se kapittel 4.3 s.43). Den økonomiske og kulturelle kapitalen til de høyt utdannede vil i følge Bourdieu (2006b) være større enn i andre grupper i samfunnet og derfor foretar personer i denne gruppen hensiktsmessige valg. Bourdieu kalte kulturell kapital gjerne for informasjonskapital som betyr at innehavere av slik kapital vet hva som skal til for å lykkes (Broady, 2000). De høyt utdannede forstår spillet slik at de kan se hva som skal til for å oppnå gode resultater på skolen eller å oppnå god helse. Gode morgenrutiner er en brikke i dette spillet. Denne gruppen har sannsynligvis lagt gode rutiner for barna sine i tidlig alder, slik at forskjellene er statistisk signifikante når vi i denne undersøkelsen undersøker rutineene for ti- til tolvåringer. Vaner som legges tidlig blir langt enklere en del av habitus i forhold til om det blir gjort senere i livet (Bourdieu, 2006b).

Foreldre med høyt utdanningsnivå har sannsynlig bedre økonomisk og materiell kapital enn de med lav utdanning. Bourdieu (2006b) mener dette er tilfellet fordi kapitalformene er konvertible. En god utdanning gir vanligvis muligheter for en godt betalt jobb. Har en familie små økonomiske ressurser kan det gi seg utslag i at barna ikke har sykkel som de kan bruke på vei til skolen eller liten tilgang på mat. Enkelte må muligens bo langt fra skolen på grunn av at dette er billigere og dermed kan barna være avhengig av offentlig transport. Det kan også bety at de lavt utdannede må jobbe mye og har lite tid sammen med barna slik at det er vanskelig å innarbeide gode rutiner både på grunn av mangel på tid og overskudd hos foreldrene. Bourdieu (2006b) mener hjemmeværende mødre som er hjemme på bakgrunn av gode økonomiske ressurser, kan være et element som øker den kulturelle kapitalen på grunn av at foreldrene da har bedre tid med barna. Det kan da resultere i at morgenrutiner blir bedre fulgt opp i slike hjem. Hatties (2009) undersøkelser viser derimot at det ikke har betydning for et barns skoleprestasjoner om moren jobber eller ikke.

Vi ser i punkt 4.3 (s. 43) at de landene som har et generelt høyt utdanningsnivå, også scorer godt både for de som har lang og de som har kort utdanning. Det kan se ut som at et

høyt utdanningsnivå i befolkningen fører til at alle grupper i befolkningen scorer høyere. Hvis vi ser på hvert land som et felt, vil det i følge Bourdieu (1995) utvikles en felles kultur der deltakerne kjemper om de samme posisjonene. Dette vil prege det enkelte landet og skape like vaner på tross av ulikt utdanningsnivå. Hvis ikke det hadde vært slik, ville alle med høy utdanning hatt høy score uavhengig av hvilket land de kom ifra. Er det mulig at en stor andel av personer med lang utdanning skaper et positivt sosialt samspill i befolkningen og at det også er strukturer i de enkelte landene som gjør at befolkningen velger gode alternativer? Det vil i følge Bourdieu (1995) bli en kamp i feltet om hvilke verdier som til en hver tid er mest anerkjente. Det kan se ut for at et økt utdanningsnivået vil øke forutsetningene for alle grupper i samfunnet til å utvikle gode vaner fordi en større gruppe verdsetter sunne verdier som hele befolkningen vil kjempe for å nå.

Elever fra intellektuelle hjem kan forstå at det er viktig å være godt fysisk og mentalt forbedret til skoledagen fordi de forstår spillet. Dette er selvfølgelig ikke bare bevisste strategier, men inngår i de disposisjonene som er inkorporert i habitus. Det vil si at de gode vanene blir inkorporert i habitus og at strukturene rundt legger til rette for at barna skal ha en god utvikling.

I familier der foreldrene har lang utdanning, har barna vanligvis bedre kosthold og mer regelmessige måltider (St.meld. nr. 20, 2006/2007). Måtehold og strukturerte daglige måltider og daglig fysisk aktivitet, er i tråd med anbefalingene for et godt kosthold der vekten holdes på et helsemessig riktig nivå (Shdir, 2003). I følge Bourdieu (2006a) er det i høyere sosiale lag status med slike vaner som representerer struktur og evnen til å kunne begrense seg. Struktur i hverdagen er sentral for å få lagt barna tidlig slik at de er opplagte til en ny dag og å kunne stå opp tidlig nok til å få gjennomført gode rutiner om morgenen. Å la barna sykle, legge til rette for å sove nok og å spise frokost kan være et resultat av at disse vanene har status. I arbeiderklassen (lavere sosiale lag) mener Bourdieu at det er færre retningslinjer for hvordan barna skal oppføre seg. Nyere forskning antyder også at arbeiderklassen har andre preferanser for hva som er viktig å overføre til barna enn i høyere sosiale lag. (Lareau, 2002; Nielsen, 2009; Vincent & Ball, 2007). Denne forskningen viser for eksempel at middelklasseforeldre dyrker fram talenter og ferdigheter som kan være nyttig senere i livet, mens arbeiderklassen mer fokuserer på trivsel, samvær og naturlig utvikling.

I Norge er det flere fra lavere sosiale lag som driver med kroppsbygging og vektløfting og flere fra høyere sosiale lag som driver med utholdenhetstrening, noe som samsvarer med Bourdieus funn (Bourdieu, 2006a; Breivik et al., 2011). Dette kan medføre at færre i lavere sosiale lag ser verdien av å være aktive til skolen fordi det ikke har stor betydning for

utvikling av muskelmasse. Slike vurderinger er trolig lite bevisste, men en del av disposisjoner i habitus som er nedarvet i generasjoner. Breivik et.al. (2011) sin rapport om fysisk aktivitet viser at flere fra lavere sosiale lag driver med dans, noe som burde motivert til også å drive med utholdenhetstrening som sykling eller gåing til skolen.

De som har lang utdanning leser trolig mer enn andre og holder seg oppdatert i hva som til en hver tid er anbefalt å gjøre for å oppnå best mulig helse og akademiske resultater. Det er sannsynlig at foreldre med god utdanning forstår spillet på den måten at de kan skille ut hva som er verd å ta hensyn til av informasjon i media. På forsiden av VG sto det for eksempel den 27.januar 2011 at frokost kunne droppes for å gå ned i vekt (Andersen & Engan, 2011). Ved nærmere undersøkelse refererte forsiden til funnene i en enkeltstudie av en liten gruppe voksne mennesker som skulle skrive dagbok over hva de spiste i 10 dager. De med høy utdanning vil muligens ut fra det Bourdieu (2006b) sier om å forstå spillet og tilgangen på informasjonskapital, ha større mulighet for å sette ny informasjon inn i en sammenheng og ikke ta forhastede valg når tabloide overskrifter lyser mot dem.

Scorene for Norge viser statistisk signifikante forskjeller mellom utdanningsnivåene. Det er statistisk signifikante forskjeller innenfor alle kategoriene bortsett fra søvn. Selv om både de med høy og lav utdanning i Norge scorer over gjennomsnittet for alle landene, er det lite ønskelig med denne forskjellen. I St. melding nr. 16. (2006/2007) som handler om sosial utjevning, står det at andre land enn Norge har lyktes bedre med å utjevne forskjeller og skal en utjevning skje, må det langsiktig planlegging til. Som vist tidligere er vanligvis de mest effektive midlene i å endre atferd i befolkningen gjort ved strukturelle endringer. Slike endringer kan være å bygge et godt sykkelstinetverk for å få flere til å sykle. Skal utjevningen likevel bli effektiv nok, ser det ut for at de personene som står i faresonen bør få konkret individuell oppfølging (St.meld. nr. 16, 2006/2007). Dette harmonerer med Bourdieus teori om at et menneskes habitus består både av strukturer og agency og både det individuelle og det kollektive må tas tak i skal en person endre vaner (Bourdieu, 2006c). På grunn av at Norge har store forskjeller mellom utdanningsnivåene og samtidig høy generell score, kan det tyde på at innsatsen i Norge spesielt bør settes inn i å endre vanene til dem som er i risikogrupperne. Flaxmere prosjektet ønsket å stimulere hjemmemiljø slik at det skulle bli bedre tilpasset skolemiljøet (Clinton, Hattie, & Dixon, 2007). De la til rette for at foreldre skulle få økt kunnskap i å forstå skolens språk. Tilretteleggingen for foreldrene omhandlet å lære hvordan skolen fungerte, hvordan de kunne engasjere seg i elevene og hvordan de skulle kommunisere med skolens lærere og øvrig personale. I løpet av prosjektet ble elevenes utvikling bedre, i tillegg til at foreldrene dro nytte av deltakelsen i prosjektet i forhold til å få

bedre personlige ferdigheter og faktisk bedre jobber. Dette tiltaket kan være et eksempel på en nyttig tilrettelegging for endring av vaner slik at elevene kan bli bedre tilpasset skolehverdagen. Walberg (2004) hevder også at “opplæring” av foreldrene til å hjelpe barna til å prestere på skolen, har potensiale til å redusere sosiale forskjeller. Barna tilbringer betraktelig mer tid sammen med foreldrene enn på skolen, så det er ikke så rart at påvirkningskraften er stor.

Bourdieu (2006a) studier viste at de fra lavere sosiale lag mente valgfrihet hadde stor verdi. Muligens kan det forklare hvorfor denne gruppen vanligvis spiser sjeldnere frokost enn andre, slik denne og andre undersøkelser viser (Rampersaud et al., 2005). Forutsetningen for å lykkes ligger i både de strukturelle omgivelsens og den enkeltes evne til handling, sier Bourdieu (1999). Hvis en person ikke ser sannsynlige muligheter for å lykkes på lang sikt, vil de heller ikke forsake umiddelbare goder. Muligens velger mennesker fra lavere sosiale lag løsninger som virker lettvinde og gode i nuet, fordi de ikke ser at de vil lykkes med å få eksempelvis en fin kropp eller bedre karakterer på lang sikt likevel. Slike disposisjoner er selvfølgelig i liten grad bevisste, men kan ubevisst ha blitt en del av habitus både gjennom overførte disposisjoner i familien eller basert på erfaringer individet selv har gjort.

5.4.3 Forholdet mellom kjønn og “en god start på skoledagen”

Analysen viser små forskjeller mellom hvordan gutter og jenter starter dagen (se kapittel 4.4 s. 46). Hvis vi går i detalj har guttene to områder de scorer høyere enn jentene på. Guttene scorer veldig dårlig på en av variablene, TV-titting til frokost. Denne variabelen ser ut til å skille seg ut fra de andre variablene både i forhold til at de landene som generelt scorer lavt, har god score på denne konkrete variabelen og at guttene scorer signifikant lavere på denne. Jentene dropper frokosten oftere enn guttene derfor vil de som følge av det heller ikke spise så ofte frokost med foreldrene eller se på TV til frokost. Andre forskningsprosjekt viser også at gutter bruker mer tid foran skjerm enn jenter i ti- til tolvårs alderen (Samdal et al., 2009; te Velde et al., 2007).

Gutter og jenter ser ut for å ha tilgang på den samme kapitalen som gir seg utslag i forholdsvis like vaner. Dette kan ha sammenheng med at foreldre overfører den samme kapitalen til begge kjønn. Kapitaloverføring i familien skjer vanligvis uten at deltakerne er det særlig bevisste (Bourdieu, 2006b). Derfor gjøres vanligvis ikke valg på bakgrunn av hvilket kjønn barna har hvis ikke det er disposisjoner i kulturen som tilsier at kjønnene skal behandles ulikt. En slik kulturell forskjell kan vært at jenter ikke får lov å bevege seg ute uten at en voksen eller bror er med. Det vil trolig begrense jenters aktivitetsnivå betraktelig.

Tid er den viktigste begrensende faktoren for kapitaloverføring, noe som tilsier at det ikke er i forhold til kjønn som avgjør investeringene, men andre faktorer som påvirker familiesituasjonen. Harriet Bjerrum Nielsen (2009) antyder at barn i dag blitt eksponert for likere rollefigurer (far og mor, lærer med mer) i forhold til det foreldregenerasjonen opplevde. Derfor er det sannsynligvis færre forskjeller mellom hvordan gutter og jenters oppvekst er i dag i forhold til tidligere. For eksempel er gjerne begge foreldrene i arbeid. Nielsen mener også at det settes likere krav til begge kjønn på skolen og i andre sosiale sammenhenger nå. Lærere er for eksempel oppmerksomme på at begge kjønn skal bli hørt i skoletimene i større grad enn tidligere.

Gutter og jenter befinner seg trolig i de samme sosiale rommene og kjemper om de samme elementene. Bourdieu (2000) legger vekt på guttenes dominerende stilling som vanligvis innebærer at de kan ta seg flere friheter enn jentene. De tre elementet der det er store forskjeller mellom kjønnene i denne undersøkelsen, er når det gjelder å se på TV der guttene ser statistisk signifikant mer på TV ved frokostbordet og at jentene dropper frokosten oftere og sitter sjeldnere sammen med familien og spiser frokost. Kanskje er TV-titting et element av guttenes valgfrihet? Dette element gir likevel ikke en klar tendens i hvordan guttene og jentene oppfører seg.

De sosiale mediene kan også ha ført til at gutter og jenter har fått flere felles arenaer som gir større likhet i habitus. Calhoun (2006) kritiserer Bourdieu for å legge for lite vekt på hvordan slike nyere interaksjonsarenaer påvirker samfunnet og individene.

Kravet til jentene om både å være flink og feminin, blir sannsynligvis tydeligere i tenårene, enn i ti- til tolvårs alderen. Muligens ville skillene mellom hvilke valg barna gjør på grunnlag av kjønn utkrystallisert seg senere. Utseende er et ubønhørlig krav til vellykkede kvinner og også for vellykkede menn (for eksempel store muskler), men ikke like sterkt krav for gutter hevder Nielsen (2009). Jentene kan muligens føle det er vanskeligere enn guttene å lykkes innenfor ulike felt fordi de opplever store forskjeller i hva som er verd å kjempe for innenfor de forskjellige feltene de er en del av. For eksempel er det gjerne et enormt fokus på kropp blant jevnaldrende og et stort faglig fokus på skolen. Guttene opplever muligens et lavere forventningspress til prestasjoner og et mindre fokus på kroppen som kan gjøre at de i det lange løp passer bedre inn i de feltene de befinner seg i slik at de klarer seg bedre i arbeidslivet på sikt.

Det er mulig at guttene opplever det som verdifullt å ha sett de rette filmene eller delta i de rette spillene og lignende som krever tid foran skjerm. I feltteorien kan det være en årsak

til at de velger å bruke tid foran skjerm også på morgenen. Det er altså et element i å skaffe seg mulighet for makt ved å tilegne seg verdifull kapital innenfor det feltet en befinner seg i.

Gutter og jenter vokser opp med forholdsvis like strukturelle rammer i alle fall i Norge, noe som gjør at det ene elementet (strukturen) som danner habitus er forholdsvis lik, men den enkeltes agency (individets handlemåte, kraft og makt) vil alltid skape ulikheter mellom individer og grupper. Det vil være forskjell i hvordan den enkelte forholder seg til strukturene. Feltene den enkelte og grupper danner og befinner seg i vil ha betydning for hvilke handlinger som utføres og dermed for hvordan habitus endrer seg. Det ser ikke ut for at tiltak for å legge til rette for en bedre start på dagen bør rettes inn mot enten jenter eller gutter, men heller mot andre grupper der ulikhetene er større.

5.4.4 Forholdet mellom etnisitet og “en god start på skoledagen”

Hele utvalget viser at barn fra familier der en eller to av foreldrene ikke er født i det landet de bor i, scorer statistisk signifikant dårligere på “en god start på skoledagen” scoren enn barna som har begge foreldrene sine fra det landet de bor i (se kapittel 4.5 s. 49). Det er innenfor hvert land likevel bare i Spania innvandrerne scorer statistisk signifikant dårligere enn de andre. Utdanningsnivået mellom gruppene i Norge er tilnærmet likt, noe som ikke er tilfellet i de andre landene der innvandrere har lavere utdanning enn innfødte. Det er sannsynlig at likheten i utdanningsnivå er med på å jevne ut forskjeller i hvordan innfødte og innvandrere scorer i Norge.

I følge Bourdieu (2006a) er det viktig å være fortrolig i det feltet en befinner seg i for å lykkes der. De som har flyttet til en ny kultur, vil oppleve at det er en rekke elementer som er nye og dermed vanskelig å forholde seg til. Det vil i følge Bourdieu (2006b) si at de har lavere kapital enn de andre fordi de har mindre mulighet for å forstå spillet som utspiller seg i feltet. Høy kapital gir overskudd til å ta gode valg også på det konkrete plan. Høy kapital kan bety at foreldrene har overskudd til å sette seg inn i hvilke vaner og rutiner som er anbefalt og hva som er viktig å overføre til neste generasjon.

Vanligvis skjer overføringer av vaner i familien uten at en tenker over det (Bourdieu, 2006b), men når en flytter til et annet land, kan det bety et brudd i hva som skjer naturlig og derfor kreve betydelig mer å tilegne seg nyttig kapital. Det å få i seg et godt måltid mat før en går ut hjemmefra om morgenen, er trolig del av habitusen til mange nordmenn og er derfor vanligvis enkelt å gjennomføre. Det trenger ikke være en del av habitus for dem som flytter til landet vårt og kan kreve kulturell kapital å utføre over tid.

Hva som har verdi vil alltid stå i forhold til den gruppen en er en del av (Bourdieu, 1997). Når en flytter til et annet land, vil goder og praksiser en har brukt energi på å tilegne seg i mange tilfeller få endret verdi. Nye goder og praksiser må den enkelte nå tilegne seg og det er både vanskelig og tidkrevende. Den kulturelle kapitalen i kroppsliggjort form tilegnes av den enkelte selv. Derfor begrenses den av aktøren og hans kapital. Hvis en innvandrer må tilegne seg en rekke kunnskaper og handlingsmønster bevisst som andre tilegner seg ubevisst, er det sannsynlig at kapasiteten til å tilegne seg nye gode vaner og kunnskaper er lavere enn hos dem som er i "sitt rette element".

Sosial kapital er ressurser og nettverk av familiær, vennskapelig og erfaringsmessig art (vært elev på samme skole og lignende) (Bourdieu, 2006b). En familie som flytter til et nytt land vil vanligvis ha mindre av denne kapitalen og dermed ha færre muligheter og personer som kan bidra til å overføre kapital til neste generasjon.

Bourdieu (2006b) mener at mennesker tilegner seg kapital på grunn av et ønske om makt, men hvis utsiktene for å oppnå dette er minimale, blir viljen til å investere redusert. Innvandrere kan muligens oppleve at de har små muligheter for innflytelse og derfor investerer de ikke i relevant kapital. Interessen for å investere i egen kropp, altså kulturell kapital i kroppsliggjort tilstand, kan også begrenses fordi enkelte innvandrere har et utseende og en kroppsfasong som skiller seg ut. Hvis det er en høy og tynn kropp som er idealet, kan det være umulig og uoverkommelig for mange oppnå dette. Dermed kan investeringene bli lavere fordi målet oppleves som uoppnåelig.

Svake språkferdigheter kan være et hinder for å ha informasjonskapital. Retningslinjer for hva som er viktig å gjøre som blir formidlet via språk kan være vanskelig å tilegne seg.

Innvandrerne har lavere utdanning enn andre i hele utvalget. Det vil si lavere kulturell kapital i institusjonalisert form. På grunn av at kapital er konvertibel, er det sannsynlig at innvandrerne har dårligere økonomi og færre materielle ressurser (Bourdieu, 2006b). Svak økonomi og få materielle ressurser begrenser vanligvis mulighetene til å tilegne seg kapital i de fleste former. Svak økonomisk kapital kan imidlertid også føre til positiv atferd. Denne analysen viste at flere innvandrere er aktive til skolen, noe som kan være resultat av at de ikke har bil eller penger til annen transport.

Habitus vil hele tiden forandres av ny erfaringer, men det vil sjeldent skje radikale forandringer fordi de nye erfaringene bearbeides på bakgrunn av skjema som allerede er inkorporert i individet (Prieur, 2006). Denne tregheten gjør at forandringer i sosiale klasser tar tid slik at vi muligens må til tredje generasjons innvandrere for å se mer likhet i atferd.

Hellas har en betraktelig større innvandrerbefolkning enn de andre landene, hele dobbelt så høy andel i forhold til gjennomsnittet (36,5 %). I Hellas er det ikke statistisk signifikante forskjeller mellom gruppene, men innvandrere scorer noe høyere enn de innfødte. Ut fra felt teorien kan det bety at mange innvandrere i et land skaper sine egne felt der disposisjoner som er innarbeidet i habitus får verdi og dermed blir ikke konfliktene i habitus så sterke og tilegnelsen av vaner er enklere. Det kunne også betydd at innvandrere hadde høyere utdanning enn resten av befolkningen, men det er ikke tilfelle i Hellas i dette utvalget. Innvandrerne kan komme fra land som scorer høyere enn Hellas og tar med seg gode vaner når de flytter.

5.4.5 Skolens rolle i forhold til hvordan elevene starter skoledagen

Funnene i dette forskningsprosjektet harmonerer med Bourdieus funn. Han mente utdanningsnivå først og fremst skapte de store skillelinjene mellom hvordan befolkningen tilegner seg distingverte vaner (Bourdieu, 1995). Det er her denne analysen også finner de virkelig store forskjellene mellom hvordan skoledagen starter.

Hargreaves (2004) mener at dagens elever er mer uensartede og krevende og hevder derfor at man som lærer må være villig til å trekke inn og trekke veksler på de familiene barna kommer fra, ikke bare erstatte dem. Han hevder videre at læreplanen bør være vid nok til å romme utvikling av sosial kompetanse. Dette betyr at skole - hjem samarbeidet bør være en prioritert del for skolen, ikke minst i forhold til elever med lav sosial status (SES). Ut fra det som kommer fram i dette forskningsprosjektet vil rutiner som skjer før skoledagen starter være et aktuelt tema å ta opp og diskutere i samarbeidet med foreldre fordi det kan ha betydning for hvordan barna presterer på skolen. En konkret innføring til de med lav sosial status i hva som påvirker elevens skolehverdag og en gjennomgang av hvordan skolen fungerer, ser ut for å være et sentralt område for å redusere sosiale ulikheter slik Flaxmere prosjektet viste (Clinton et al., 2007). Er skolen preget av store sosiale forskjeller kan det være nyttig å kartlegge elevenes atferd og eventuelt sette inn tiltak som skolefrokost og lignende.

Foreldremøter er en aktuell arena der morgenrutiner med fordel kan være tema. De som trenger veiledning mest, altså de familiene der foreldrene har lav utdannelse, kan ha tendens til å unnlate å stille på foreldremøter. Derfor kan det være relevant å vurdere spesifikke tiltak til denne gruppen.

Hvis lærerne antar at barna har hatt en dårlig start på skoledagen kan en henvisning til sosiallærer være et steg i å ta tak i problemet.

Helsedepartementet (St.meld. nr. 20, 2006/2007) vektlegger at helsestasjonene og skolehelsetjenesten kan påvirke elevenes atferd. Utfordringen er at disse institusjonene vanligvis ikke treffer barna jevning, slik at endringer godt nok kan følges opp. Disposisjoner i habitus er vanskelige å endre og krever et langsiktig og helhetlig perspektiv. Et relevant oppfølgingsarbeid bør ikke bare være et kortsiktig opplegg som bare omhandler eleven, men innebære oppfølging av familien over år, gjerne i samarbeid med skolen

Skolen bør være en pådriver for å legge til rette for strukturelle endringer i skolesystemet og i skolens omgivelser. Det kan omhandle nok ressurser til mat og helse undervisningen på skolen og tilrettelegging av sykkelstier i skolens nedslagsfelt. Det er også muligheter for å delta i prosjekter som for eksempel “Klar, ferdig, gå til skolen” som har til hensikt å få flere til å være aktive på skoleveien (Dahl, 2011). Målet i dette prosjektet er både økt trafikksikkerhet og bedre læring og helse.

Fysisk aktivitet i skoletiden kan stimulere til aktivitet på fritiden og har positiv innvirkning på læringen på skolen (Mjaavatn & Gundersen, 2005; St.meld. nr. 20, 2006/2007). Effekten ser ut til å være størst i de gruppene som trenger det mest. I st. melding nr. 20 2006/2007 står det: *Tilrettelegging for sunne måltider og fysisk aktivitet for alle i skolen kan i seg selv virke sosialt utjevnende, og i tillegg bidra til bedre læringsutbytte.* Skolen kan påvirke elevene til å endre atferd på hjemmebane. Mat og helse undervisningen bør legge til rette for at barna skal lære seg hva som skjer med kroppen hvis en ikke spiser frokost, er inaktiv og sover for lite. Både de konkrete konsekvensene for læringen på skolen etter en god start på skoledagen og de langsiktige konsekvensene ved å ha dårlige vaner på morgenen, bør legges vekt på.

6 Konklusjon

I dette forskningsprosjektet har det blitt undersøkt om barn starter skoledagen annerledes i Norge i forhold til i seks andre land i Europa og om foreldrenes utdanning og etnisitet og barnas kjønn har innvirkning på hvilke rutiner barna har. De fleste barn som bor i Norge har vaner som indikerer at de har en god start på skoledagen i forhold til de andre landene som er med i denne undersøkelsen. Bare i Nederland er den samlede scoren høyere. De landene som scorer dårligst ligger i Sør-Europa og har et lavt utdanningsnivå i befolkningen.

Resultatene viser sentrale skiller mellom typer familier (utdanning og etnisitet), men ikke mellom kjønnene. Jenter og gutter starter altså skoledagen forholdsvis likt. De største forskjellene mellom hvordan skoledagen starter er mellom barna som har foreldre med lav eller høy utdanning. På tross av Norges gode score, er det statistisk signifikant forskjell mellom utdanningsnivåene. Denne ulikheten er større i Norge enn i de andre landene. Dette bør tas hensyn til i utformingen av politikk for sosial utjevning, ikke minst i skolen. De som har høy utdanning har i følge Bourdieu (2006b) større kulturell kapital og sannsynligvis også høyere økonomisk kapital enn andre personer og gjør derfor fordelaktige valg som har betydning for barnas læringsmiljø. Dette gjør at vi ser skiller i hvilke valg barn fra disse gruppene gjør om morgenen. Det er sannsynlig at hvilke felt personen er medlem av og disposisjoner i en persons habitus har betydning for valg som gjøres på morgenen. Gutter og jenter befinner seg sannsynligvis i samme felt der de kjemper om samme kapital og tar derfor forholdsvis like avgjørelser i forhold til hvordan de starter dagen.

ENERGY-prosjektets spørreskjemaer som empirien er hentet fra er ikke beregnet for å beskrive elevenes læringsmiljø, men for å kartlegge elementer som forårsaker overvekt. I utarbeiding av scoren for “en god start på skoledagen” måtte foreldre og barneskjemaene samsvare, dette medførte et stort frafall av enheter. Scoren som representerer “en god start på skoledagen”, kunne vært konstruert med flere variabler og vært vektet annerledes. Dette er potensielle svakheter ved undersøkelsen. Instrumentet som benyttes er gjennomtestet, noe som styrker validiteten.

Dette forskningsprosjektet har bidratt til å gi et helhetlig bilde av hvordan barn starter skoledagen i motsetning til andre studier som tar for seg hvert enkelt av de elementene som er en del av scoren for “en god start på skoledagen”. Videre forskning i forhold til elever som har eller er i faresonene for å ha dårlige vaner, burde prioriteres i Norge. Ikke minst er det sentralt å benytte design som tar for seg hele familiens situasjon. Det kan være nyttig å

kartlegge hvilke institusjoner og områder som har størst innvirkning på familiens hverdag og deretter foreta utprøving av tiltak.

7 Litteraturliste

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior*. Maidenhead: Open University Press.
- Amschler, D. H., & McKenzie, J. F. (2005). Elementary students' sleep habits and teacher observations of sleep-related problems. *Journal of School Health, 75*(2), 50-56.
- Andersen, J. R., & Engan, Ø. (2011). Kutt ut frokost - og bli slankere. VG. Lastet ned 28.04.2011, fra <https://web.retriever-info.com/services/archive.html?method=displayDocument&documentId=0550162011012741291238&serviceId=2>.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review, 51*(2), 269-290.
- Baranowski, T., Cullen, K. W., Nicklas, T., Thompson, D., & Baranowski, J. (2003). Are current health behavioral change models helpful in guiding prevention of weight gain efforts? *Obesity Research, 11* Suppl, 23-43.
- Bere, E. (2004). *Increasing school-children's intake of fruit and vegetables: Fruits and vegetables make the marks*. Oslo: Unipub.
- Bere, E., van der Horst, K., Oenema, A., Prins, R., & Brug, J. (2008). Socio-demographic factors as correlates of active commuting to school in rotterdam, the netherlands. *Preventive Medicine, 47*(4), 412-416.
- Berg, U., & Mjaavatn, P. E. (2009). Barn og unge. I: R. Bahr (red.), *Aktivitetshåndboken: Fysisk aktivitet i forebygging og behandling* (s. 45-61). Oslo: Helsedirektoratet.
- Birkemo, A. (2002). *Læringsmiljø og utvikling*. Oslo: I samarbeid med Unipub.
- Bloom, B. S. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. *Educational Researcher, 13*(6), 4-16.
- Bourdieu, P. (1990). *In other words: Essays towards a reflexive sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde: Omkring teorien om menneskelig handlen*. København: Hans Reitzel.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditasjoner*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, P. (2000). *Den maskuline dominans*. Oslo: Pax.
- Bourdieu, P. (2006a). Habitus og livsstilens rom. *Agora: Journal for metafysisk spekulasjon, 1-2* 2006, 74-111.
- Bourdieu, P. (2006b). Kapitalens former. *Agora: Journal for metafysisk spekulasjon, 1-2* 2006, 5-26.
- Bourdieu, P. (2006c). Strukturer, habitus, praksiser. *Agora: Journal for metafysisk spekulasjon, 1-2*, 2006, 53-73.
- Bourdieu, P. (2008). *Utkast til en selvanalyse*. Oslo: Pax.
- Breivik, G., Sand, T. S., Rafoss, K., Tangen, J. O., Thorén, A.-K. H., Bergaust, T. E., m.fl. (2011). *Fysisk aktivitet: Omfang, tilrettelegging og sosial ulikhet*. Alta: Nasjonalt råd for fysisk aktivitet
- Broady, D. (2000). Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj. I: J. Bjerg (red.), *Pædagogik: En grundbog til et fag* (s. 453-490). København: Hans Reitzel.
- Brug, J., te Velde, S. J., Chinapaw, M. J. M., Bere, E., Bourdeaudhuij, I. d., Moore, H., m.fl. (2010). Evidence-based development of school-based and family-involved prevention of overweight across europe: The energy-project's design and conceptual framework. *BMC Public Health, 10*, 276-285.
- Bräuner, F. (2002). *Uten mat og drikke: Om kostens betydning for læring og adferd*. Oslo: Damm undervisning.

- Buckhalt, J. A., El-Sheikh, M., Keller, P. S., & Kelly, R. J. (2009). Concurrent and longitudinal relations between children's sleep and cognitive functioning: The moderating role of parent education. *Child Development*, 80(3), 875-892.
- Bælum, L., & Sandø, N. (2006). Samfunsmessige strategier i sunhedsfremmende perspektiv. I: K. Akselsen & B. Koch (red.), *Sundhed, udvikling og læring: Professionelle perspektiver på børn og unges sundhed*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Bø, I., & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: Praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I., & Schiefloe, P. M. (2007). *Sosiale landskap og sosial kapital: Innføring i nettverkstenkning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børrestad, L. A. B., Andersen, L. B., & Bere, E. (2011). Seasonal and socio-demographic determinants of school commuting. *Preventive Medicine*, 52(2), 133-135.
- Calhoun, C. (2006). Habitus, felt og kapital: Historisk spesifisitet i praksisteorien. *Agora: Journal for metafysisk spekulasjon*, 24(1-2), 352-385.
- Cheng, T. S., Tse, L. A., Yu, I. T.-S., & Griffiths, S. (2008). Children's perceptions of parental attitude affecting breakfast skipping in primary sixth-grade students. *Journal of School Health*, 78(4), 203-208.
- Clinton, J., Hattie, J., & Dixon, R. (2007). *Evaluation of the Flaxmere project: When families learn the language of school*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education
- Coleman, J. S., & et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington D. C.: National Center for Educational Statistics. Lastet ned 06.06.2011, fra <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED012275&login.asp&site=ehost-live>.
- Custers, K., & Van den Bulck, J. (2010). Television viewing, computer game play and book reading during meals are predictors of meal skipping in a crosssectional sample of 12-, 14- and 16-year-olds. *Public Health Nutrition*, 13(4), 537-543.
- Dahl, V. A. (2011). Flere føtter – mer læring. *Hjem & skole*, 1, 30-31.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen: Reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Dejong, C. S., van Lenthe, F. J., & Oenema, A. (2009). Environmental and cognitive correlates of adolescent breakfast consumption. *Preventive Medicine*, 48(4), 372-377.
- Elstad, E. (2010). Internasjonale storskalaundersøkelser: En sammenlikning mellom pisa, timss og pirls. I: E. Elstad & K. Sivesind (red.), *Pisa: Sannheten om skolen?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Ennemoser, M., & Schneider, W. (2007). Relations of television viewing and reading: Findings from a 4-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 349-368.
- Esmark, K. (2006). Bourdieus uddannelsessociologi. I: A. Prieur & C. Sestoft (red.), *Pierre bourdieu: En introduktion* (s. 71-113). København: Hans Reitzel.
- Folkehelseinstituttet. (2010). Overvekt og fedme hos barn og unge [Elektroniske versjon]. Lastet ned 28.04.2011, fra http://www.fhi.no/eway/default.aspx?pid=233&trg=MainLeft_6039&MainArea_5661=6039:0:15,4576:1:0:0:::0:0&MainLeft_6039=6041:84303::1:6043:16:::0:0.
- Graham, F. M., Katy, T., Simon, M., Rebecca, L., Larry, R., Claire, P., m.fl. (2007). Associations between deprivation, attitudes towards eating breakfast and breakfast eating behaviours in 9 -11-year-olds. *Public Health Nutrition*, 10(6), 582-589.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet: Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Heier, M. F. J. S., & Wolland, A. M. (2009). *Barn og søvn*. Oslo: Cappelen akademisk.

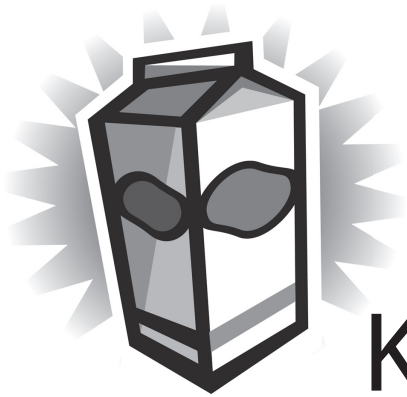
- Helsdirektoratet. (2010). *Internasjonal oppfordring til mer fysisk aktivitet*. Lastet ned 18.02, fra http://www.helsedirektoratet.no/fysiskaktivitet/internasjonal_oppfordring_til_mer_fysisk_aktivitet_748654.
- Hoyland, A., Dye, L., & Lawton, C. L. (2009). A systematic review of the effect of breakfast on the cognitive performance of children and adolescents. *Nutrition Research Reviews*, 22(2), 220-243.
- Hultqvist, K. (2004). Michel Foucault: Makten er det som viser seg mest og derfor skjuler seg best. I: K. Steinsholt & L. Løvlie (red.), *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne* (s. s. 619-633). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jensen, B. (2006). Unges sundhed og sårbarhed. I: K. Akselsen & B. Koch (red.), *Sundhed, udvikling og læring: Professionelle perspektiver på børn og unges sundhed* (s. 320 s.). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Kleinman, Hall, Green, Korzec, R., Patton, Pagano, m.fl. (2002). Diet, breakfast, and academic performance in children. *Annals of Nutrition & Metabolism*, 46, 24-30.
- Klepp, K.-I., Pérez-Rodrigo, C., De Bourdeaudhuij, I., Due, P., Elmadfa, I., Haraldsdóttir, J., m.fl. (2005). Promoting fruit and vegetable consumption among european schoolchildren: Rationale, conceptualization and design of the pro children project. *Annals of Nutrition & Metabolism*, 49(4), 212-220.
- Klepp, K.-I., & Aarø, L. E. (2009). Helse relatert atferd og livsstil i kontekst. I: L. E. Aarø & K.-I. Klepp (red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (s. 19-42). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Koivusilta, L., Rimpelä, A., & Rimpelä, M. (1998). Health related lifestyle in adolescence predicts adult educational level: A longitudinal study from finland. *Journal Of Epidemiology And Community Health*, 52(12), 794-801.
- Kremers, S. P. J., de Bruijn, G.-J., Visscher, T. L. S., van Mechelen, W., de Vries, N. K., & Brug, J. (2006). Environmental influences on energy balance-related behaviors: A dual-process view. *The International Journal Of Behavioral Nutrition And Physical Activity*, 3, 9-9.
- Kruuse, E. (2007). *Kvantitative forskningsmetoder: I psykologi og tilgrænsende fag*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet.
- Kvalsvik, B. N. (1993). Forord. I: P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant, *Den kritiske ettertanke: Grunnlag for samfunnsanalyse* (s. 7-16). Oslo: Samlaget.
- Lareau, A. (2002). Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American Sociological Review*, 67(5), 747-776.
- Lien, L. (2007). Is breakfast consumption related to mental distress and academic performance in adolescents? *Public Health Nutrition*, 10(4), 422-428.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse: Hva ligger bak det vi gjør?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Mamun, A. A., Lawlor, D. A., O'Callaghan, M. J., Williams, G. M., & Najman, J. M. (2005). Positive maternal attitude to the family eating together decreases the risk of adolescent overweight. *Obesity*, 13(8), 1422-1430.
- Mjaavatn, P. E., & Gundersen, K. A. (2005). *Barn - bevegelse - oppvekst: Betydningen av fysisk aktivitet for småskolebarns fysiske, motoriske, sosiale og kognitive utvikling*. Oslo: Akilles.
- Moser, T. (2002). Kan fysisk aktivitet gjøre oss klokere? *Fysioterapeuten*, 69 (12), 14-18.

- Nasjonalt råd for ernæring. (2011). *Kostråd for å fremme folkehelsen og forebygge kroniske sykdommer: Metodologi og vitenskapelig kunnskapsbidrag*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Ni Mhurchu, C., Turley, M., Gorton, D., Jiang, Y., Michie, J., Maddison, R., m.fl. (2010). Effects of a free school breakfast programme on school attendance, achievement, psychosocial function, and nutrition: A stepped wedge cluster randomised trial. *BMC Public Health*, 10, 738-738.
- Nielsen, H. B. (2009). *Skoletid: Jenter og gutter fra 1. Til 10. Klasse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2006). *Kunnskapsheftet: Forståelse av elevenes læring og atferd i skolen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- OECD. (2010). *Education at a glance 2010*. Lastet ned 28.04.2011, fra http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263238_45897844_1_1_1_1,00.html.
- Paraskakis, E., Ntoulos, T., Ntokos, M., Siavana, O., Bitsori, M., & Galanakis, E. (2008). Siesta and sleep patterns in a sample of adolescents in greece. *Pediatrics International*, 50(5), 690-693.
- Prieur, A. (2006). En teori om praksis. I: A. Prieur & C. Sestoft (red.), *Pierre Bourdieu, en introduktion* (s. 23-70). København: Hans Ritzel.
- Pucher, J., & Dijkstra, L. (2000). Making walking and cycling safer: Lessons from europe. *Transportation Quarterly*, 54(3), 25-50.
- Rampersaud, G. C., Pereira, M. A., Girard, B. L., Adams, J., & Metz, J. D. (2005). Breakfast habits, nutritional status, body weight, and academic performance in children and adolescents. *Journal Of The American Dietetic Association*, 105(5), 743-760.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rosenlund, L., & Prieur, A. (2006). Det sociale rum, livsstilenes rum - og la distinction. I: A. Prieur & C. Sestoft (red.), *Pierre Bourdieu: En introduktion* (s. s. 115-155). København: Hans Reitzel.
- Samdal, O., Leversen, I., Torsheim, T., Manger, M. S., Brunborg, G. S., & Wold, B. (2009). *Trender i helse og livsstil blant barn og unge 1985-2005: Norske resultater fra studien: Helsevaner blant skoleelever : En who-undersøkelse i flere land*. Bergen: Nasjonalforeningens HEMIL-senter.
- Sestoft, C. (2006). Om Pierre Bourdieu og hans værk. I: A. Prieur & C. Sestoft (red.), *Pierre Bourdieu: En introduktion* (s. 9-22). København: Hans Reitzel.
- Shdir. (2003). Mat og mosjon i hverdagen [Elektroniske versjon]. Lastet ned 28.04.2011, fra http://www.shdir.no/vp/multimedia/archive/00002/IS-1082_2024a.pdf.
- Sibley, B. A., & Etnier, J. L. (2003). The relationship between physical activity and cognition in children: A meta-analysis. *Pediatric Exercise Science*, 15(3), 243-256.
- Singh, A. S., Chinapaw, M., Uijtdewilligen, L., Vik, F. N., van Lippevelde, W., Fernandèz, J. M., m.fl. (upub-b). Test-retest reliability and construct validity of the energy-parent questionnaire on parenting practices, energy balance-related behaviours and their potential behavioural determinants: The energy-project.
- Singh, A. S., Vik, F. N., Chinapaw, M. J., Uijtdewilligen, L., Verloigne, M., Fernández-Alvira, J. M., m.fl. (upub-a). Test-retest reliability and construct validity of the energy-child questionnaire on energy balance-related behaviours and their potential determinants: The energy-project.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø: Selvoppfattelse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk Forl.

- St.meld. nr. 16. (2006/2007). *-og ingen sto igjen*. Oslo: Regjeringen. Lastet ned, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395>.
- St.meld. nr. 20. (2006/2007). *Nasjonal strategi for å utjevne sosiale helseforskjeller*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning. Lastet ned, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/Stmeld-nr-20-2006-2007-.html?id=449531>.
- Statistisk sentralbyrå. (2011). *Innvandring og innvandrere*. Lastet ned 06.06.2011, fra <http://www.ssb.no/innvandring/>.
- Sunnevåg, A.-K., & Aasen, A. M. (2010). *Implementering av lp-modellen: Evaluering av arbeidet med lp-modellen 2007-2009 (lp-2)* (3). Elverum: Høgskolen
- Szajewska, H., & Ruszczynski, M. (2010). Systematic review demonstrating that breakfast consumption influences body weight outcomes in children and adolescents in europe. *Critical Reviews in Food Science & Nutrition*, 50(2), 113-119.
- te Velde, S. J., De Bourdeaudhuij, I., Thorsdottir, I., Rasmussen, M., Hagströmer, M., Klepp, K.-I., m.fl. (2007). Patterns in sedentary and exercise behaviors and associations with overweight in 9-14-year-old boys and girls--a cross-sectional study. *BMC Public Health*, 7, 16-16.
- Tremaine, R. B., Dorrian, J., & Blunden, S. (2010). Subjective and objective sleep in children and adolescents: Measurement, age, and gender differences. *Sleep and Biological Rhythms*, 8(4), 229-238.
- van Stralen, M. M., Te Velde, S. J., Singh, A. S., De Bourdeaudhuij, I., Martens, M. K., van der Sluis, M., m.fl. (2011). European energy balance research to prevent excessive weight gain among youth (ENERGY) project: Design and methodology of the ENERGY cross-sectional survey. *BMC Public Health*, 11, 65-65.
- Vincent, C., & Ball, S. J. (2007). 'Making up' the middle-class child: Families, activities and class dispositions. *Sociology*, 41(6), 1061-1077.
- Wacquant, L. J. D. (1995). Innleiing. I: P. Bourdieu & L. J. D. Wacquant, *Den kritiske ettertanke: Grunnlag for samfunnsanalyse* (s. 22-52). Oslo: Samlaget.
- Walberg, H. J. (2004). International perspectives on families, schools, and communities: Educational implications for family-school-community partnerships. *International Journal of Educational Research*, ss. 1-2. Lastet ned 06.06.2011, fra <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=17990851&login.aspx&site=ehost-live>.
- Widenhorn-Müller, K., Hille, K., Klenk, J., & Weiland, U. (2008). Influence of having breakfast on cognitive performance and mood in 13- to 20-year-old high school students: Results of a crossover trial. *Pediatrics*, 122(2), 279-284.
- Wilken, L. (2006). *Pierre Bourdieu*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Wold, B. (2009). Ungdom og idrett: Stimulering av initiativ, mestring og sunn livsstil. I: K.-I. Klepp & L. E. Aarø (red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (s. 182-202). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Østerberg, D. (1995). Innledning. I: P. Bourdieu, *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (s. 11-29). Oslo: Pax.

Vedlegg 1: Spørreskjema til barn

Universitetet i Agder



KOSTHOLDS- OG FYSISK AKTIVITETSVANER HOS BARN

»» Spørreskjema **barn**



Landskode: <input type="text"/>	Skolenummer: <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	Klassenummer: <input type="text"/> <input type="text"/>	Kodenummer: <input type="text"/> <input type="text"/>
---	---	---	---

Kjære elev!

Vi er forskere som skal undersøke kostholdsvaner og fysisk aktivitetsmønster til 8000 barn fra ulike land i Europa. Vi vil gjerne finne ut mer om hvilke forskjeller det er mellom barn fra Belgia, Hellas, Ungarn, Nederland, Norge, Slovenia, Spania og Sveits. Derfor trenger vi DIN hjelp! Vi håper at kan svare på dette spørreskjemaet. Det tar omtrent en skoletime. Ingen – utenom forskerne – vil få vite dine svar. Du trenger ikke bekymre deg for at læreren din, foreldre eller klassekamerater vil få se det du har svart. Det finnes ikke "riktige" eller "gale" svar. Bare svar det som passer best for deg og din hverdag. Vi håper at du kan tenke deg å fylle ut spørreskjemaet. Det er frivillig å være med i studien. Så hvis du ikke ønsker å fylle ut spørreskjemaet, så kan du fortelle oss det.

På forhånd TAKK FOR HJELPEN

Frøydis N. Vik, Universitetet i Agder

Hvordan fylle ut spørreskjemaet?

- Bruk en blå eller svart penn.
- Sett en tydelig **X** i svaralternativet.
- De fleste spørsmålene kan besvares med en tydelig **X** i svaralternativet. Marker bare ett svar pr. spørsmål. Hvis det er mulig å gi flere svar, så vil dette stå i selve spørsmålet. I noen spørsmål spør vi om du kan skrive ned svaret med egne ord.

EKSEMPEL:

Hvor ofte spiser du brød?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

Skriv ned din favoritt brus.

Cola

Hvis du ønsker å forandre ett svar, la det gale svaret forbli X, og marker det riktige svaret helt svart.

For eksempel:

Hvor ofte spiser du brød?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger (Med dette menes at du spiser brød noen ganger)
- Ikke så ofte
- Aldri

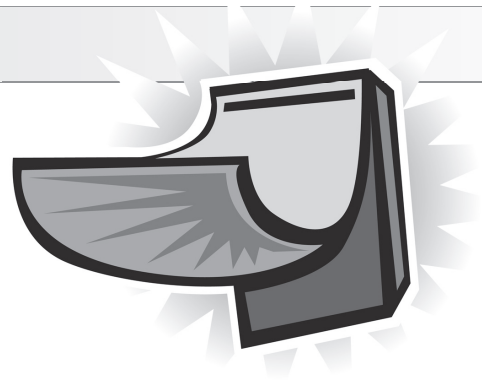


A1. Hvilket år ble du født? (sett ett tall i hver rute)

--	--	--	--

A2. Hvilken måned har du bursdag?

- | | |
|----------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Januar | <input type="checkbox"/> Juli |
| <input type="checkbox"/> Februar | <input type="checkbox"/> August |
| <input type="checkbox"/> Mars | <input type="checkbox"/> September |
| <input type="checkbox"/> April | <input type="checkbox"/> Oktober |
| <input type="checkbox"/> Mai | <input type="checkbox"/> November |
| <input type="checkbox"/> Juni | <input type="checkbox"/> Desember |



A3. Er du gutt eller jente?

- Jente
 Gutt

A4. Hvilken dato er det i dag?

--	--

Dag

--	--

Måned

--	--	--	--

År

A5. Hvilket språk snakker du oftest hjemme?

- Norsk
 Svensk
 Dansk
 Engelsk
 Annet

A6. Hvilke voksne bor du sammen med? (Du kan svare mer enn ett svar)

- Både min mor og min far hele tiden
 Bare min mor
 Bare min far
 Min mor og hennes nye partner
 Min far og hans nye partner
 Besteforeldre
 Andre voksne



A7. Bor du sammen med brødre og/eller søstre? (Du kan svare mer enn ett svar)

- Ja, en eller flere eldre brødre
- Ja, en eller flere yngre brødre
- Ja, en eller flere eldre søstre
- Ja, en eller flere yngre søstre
- Nei, jeg bor ikke i samme hus som min bror/brødre eller søster/søstre
- Jeg har ikke brødre eller søstre



De følgende spørsmålene er om dine kostholdsvaner. Først spør vi om hva du **vanligvis** spiser eller drikker. Tenk på de **siste ukene**. Hvis du ikke husker akkurat hva du spiste eller drakk, så svar det du tror. **Ikke la noen spørsmål være ubesvart.** Sett ett tydelig X i ett av feltene.



SPØRSMÅL OM BRUS/SAFT

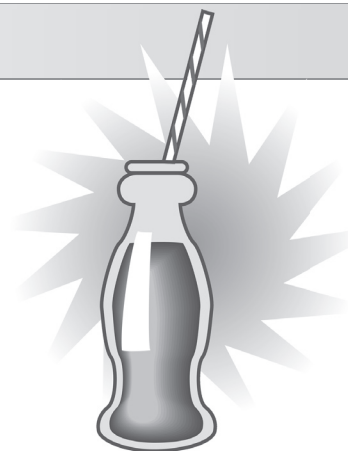
Når vi sier brus/saft, så mener vi sukkerholdig drikke. Vi mener IKKE lettbrus eller juice.

EKSEMPLER på brus/saft:

brus med sukker, saft, nektar, is-te, sports- og energidrikker

B1. Hvor ofte drikker du vanligvis brus/saft?

- Aldri
- Mindre enn en gang/uke
- En gang/uke
- 2-4 dager/uke
- 5-6 dager/uke
- Hver dag, en gang/dag
- Hver dag, mer enn en gang/dag



B2. På en dag som du drikker brus/saft, hvor mange glass, brusbokser eller flasker drikker du? Fyll inn antall glass (0,25 l), brusbokser (0,33 l) eller halvliters flasker som du drikker på en dag. Svar ett felt for kolonne a, ett felt for kolonne b og ett felt for kolonne c.

a. Glass (0,25 l)



- Ingen
- 1 glass
- 2 glass
- 3 glass
- 4 glass
- 5 eller flere glass

b. Bokser (0,33 l)



- Ingen
- 1 boks
- 2 bokser
- 3 bokser
- 4 bokser
- 5 eller flere bokser

c. Flasker (0,5 l)



- Ingen
- 1 flaske
- 2 flasker
- 3 flasker
- 4 flasker
- 5 eller flere flasker

B3. Hvor mye brus/saft drakk du i går?

Fyll inn hvor mange glass (0,25 l), brusbokser (0,33 l) eller halvlitersflasker som du drakk i går. Svar ett felt for kolonne a, ett felt for kolonne b og ett felt for kolonne c.

a. Glass (0,25 l)



- Ingen
- 1 glass
- 2 glass
- 3 glass
- 4 glass
- 5 eller flere glass

b. Bokser (0,33 l)



- Ingen
- 1 boks
- 2 bokser
- 3 bokser
- 4 bokser
- 5 eller flere bokser

c. Flasker (0,5 l)



- Ingen
- 1 flaske
- 2 flasker
- 3 flasker
- 4 flasker
- 5 eller flere flasker

B4. Jeg synes at det å drikke brus/saft er.....

- Veldig bra
- Bra
- Verken bra eller dårlig
- Dårlig
- Veldig dårlig

B5. Jeg tror at jeg blir tjukk av å drikke brus/saft.

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

B6. Hvis jeg drikker brus/saft, så synes mine foreldre/foresatte at det er.....

- Veldig bra
- Bra
- Verken bra eller dårlig
- Dårlig
- Veldig dårlig

B7. Hvis jeg drikker brus/saft, så synes de fleste av vennene mine at det er.....

- Veldig bra
- Bra
- Verken bra eller dårlig
- Dårlig
- Veldig dårlig

B8. Hvor ofte drikker dine foreldre/foresatte brus eller saft?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri



B9. Hvor ofte drikker vennene dine brus eller saft?

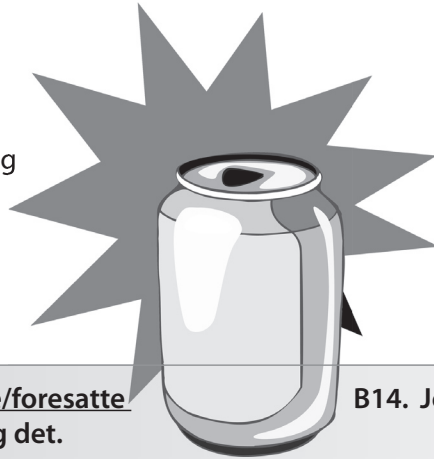
- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

B10. Jeg liker smaken av brus/saft

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

B11. Det å drikke brus/saft, er noe jeg gjør uten å tenke over det.

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig



B12. Jeg synes at det å IKKE drikke noe brus/saft er.....

- Veldig lett
- Lett
- Verken lett eller vanskelig
- Vanskelig
- Veldig vanskelig

B13. Hvis jeg spør mine foreldre/foresatte om brus eller saft, så får jeg det.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

B14. Jeg får lov til å ta brus/saft når jeg har lyst.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

B15. Har dine foreldre/foresatte regler for mye brus/saft du har lov til å drikke?

- Ja
- Nei

B16. Hvis du spør dine foreldre/foresatte om å kjøpe en bestemt brus/saft, vil de da gjøre det?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

B17. Er det vanligvis brus/saft hjemme?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri



B18. Når drikker du vanligvis brus/saft? (Du kan svare mer enn ett svar)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> I helgen | <input type="checkbox"/> Hvis jeg blir tørst mellom måltidene |
| <input type="checkbox"/> Til frokost | <input type="checkbox"/> Mens jeg trener/etter trening |
| <input type="checkbox"/> Til lunsj | <input type="checkbox"/> Når jeg er sammen med venner |
| <input type="checkbox"/> Til middag | <input type="checkbox"/> På bursdager og fester |
| <input type="checkbox"/> På skolen | <input type="checkbox"/> Jeg drikker ikke brus/saft |
| <input type="checkbox"/> Når jeg ser på TV | |

B19. Hvor ofte bruker du egne penger på å kjøpe brus/saft?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri



B20. Hvis brus/saft var dobbelt så dyrt, ville jeg kjøpe mindre brus/saft for mine egne penger

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig
- Jeg kjøper aldri brus eller saft for mine egne penger



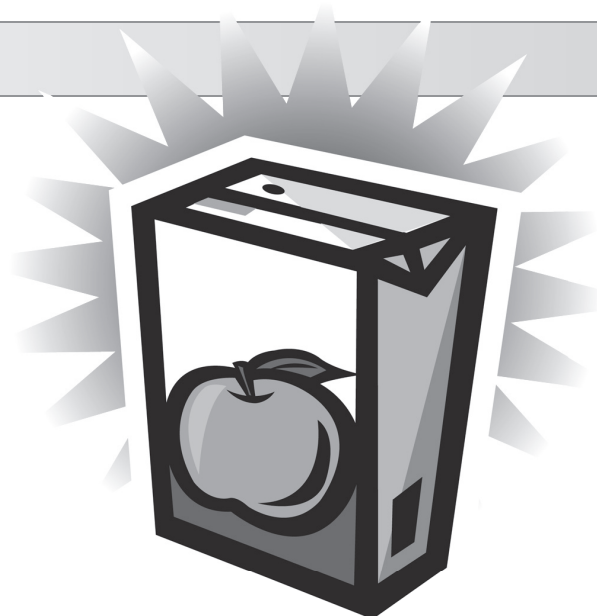
SPØRSMÅL OM JUICE

Når vi sier (frukt) juice, mener vi den ferdigkjøpte juicen (ikke nektar) og den friskpressende juicen (100% fruktjuice)

EKSEMPLER på juice: appelsinjuice, eplejuice

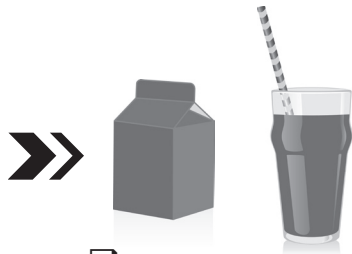
C1. Hvor ofte drikker du vanligvis juice?

- Aldri
- Mindre enn en gang/uke
- En gang/uke
- 2-4 dager/uke
- 5-6 dager/uke
- Hver dag, en gang/dag
- Hver dag, mer enn en gang/dag



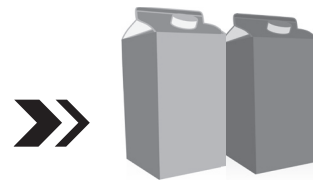
C2. På en dag hvor du drikker juice, hvor mange glass eller kartonger drikker du?
 Fyll inn antall glass/små kartonger (0,25 l) eller halvliters kartonger som du vanligvis drikker.
 (Svar ett felt for kolonne a og ett felt for kolonne b)

a. Glass eller små kartonger (0,25 l)



- Ingen
- 1 glass/kartong
- 2 glass/kartonger
- 3 glass/kartonger
- 4 glass/kartonger
- 5 eller flere glass/kartonger

b. Kartonger (0,5 l)

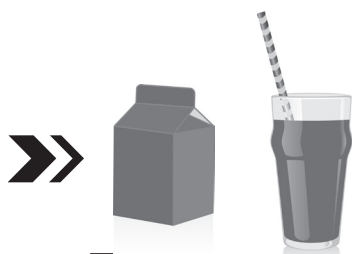


- Ingen
- 1 kartong
- 2 kartonger
- 3 kartonger
- 4 kartonger
- 5 eller flere kartonger



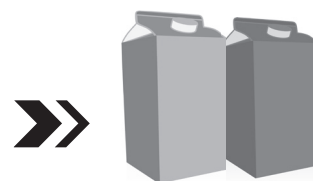
C3. Hvor mye juice drakk du i går?
 Fyll inn antall glass/små kartonger eller halvliters kartonger som du drakk i går.
 (Svar ett felt for kolonne a og ett felt for kolonne b)

a. Glass eller små kartonger (0,25 l)

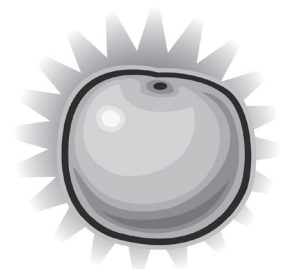


- Ingen
- 1 glass/kartong
- 2 glass/kartonger
- 3 glass/kartonger
- 4 glass/kartonger
- 5 eller flere glass/kartonger

b. Kartonger (0,5 l)



- Ingen
- 1 kartong
- 2 kartonger
- 3 kartonger
- 4 kartonger
- 5 eller flere kartonger



C4. Jeg synes at det å drikke juice er.....

- Veldig bra
- Bra
- Verken bra eller dårlig
- Dårlig
- Veldig dårlig



C5. Jeg tror det er anbefalt for barn på min alder.....

- Å ikke drikke juice i det hele tatt
- Å drikke så mye juice som en vil
- Å ikke drikke mer enn ett glass juice hver dag
- Jeg vet ikke hva som er anbefalt

C6. Jeg tror at jeg blir tjukk av å drikke juice

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

C7. Jeg har lov til å drikke juice når jeg vil

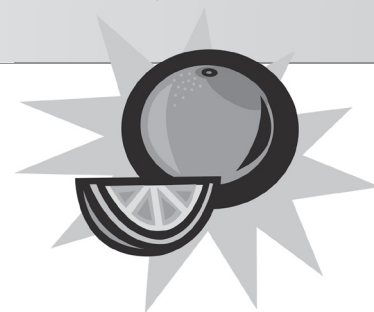
- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

C8. Har dine foreldre/foresatte regler for hvor mye juice du kan drikke?

- Ja
- Nei

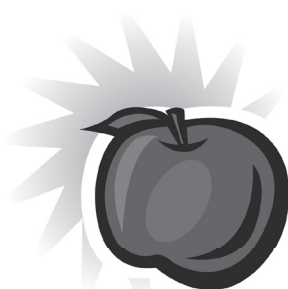
C9. Er det vanligvis juice hjemme hos deg?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri



C10. Når drikker du vanligvis juice? (Du kan svare mer enn ett svar)

- I helgen
- Til frokost
- Til lunsj
- Til middag
- På skolen
- Når jeg ser på TV
- Hvis jeg blir tørst mellom måltidene
- Mens jeg trener/etter trening
- Når jeg er sammen med venner
- På bursdager og fester
- Jeg drikker aldri juice





SPØRSMÅL OM FROKOST

Når vi sier frokost, mener vi det første som du spiser og drikker innen 2 timer etter at du har stått opp om morgenen. Dette kan være hjemme, på vei til skolen eller rett før skolen begynner. I helgene er frokost det du spiser/drikker før klokka 11.

D1. I en vanlig skoleuke fra mandag til fredag, hvor mange dager spiser du frokost?

- Jeg spiser aldri frokost på skoledagene
- 1 dag
- 2 dager
- 3 dager
- 4 dager
- 5 dager



D2. Hvor ofte spiser du frokost i helgene (lørdag og søndag)

- Jeg spiser aldri frokost i helgene
- Jeg spiser vanligvis frokost lørdag
ELLER søndag
- Jeg spiser vanligvis frokost både lørdag
og søndag

D3. Hva spiser du vanligvis på skoledagene?

- Bare noe å drikke
(melk, juice, te, kakao el.)
- Bare noe å drikke
(melk, juice, te, kakao el.)
- Noe å drikke sammen med kald mat
(frokostblanding, brød, ost, pålegg el.)
- Noe å drikke sammen med varm mat
(bacon, pizza, pai, egg el.)
- Annet

D4. Hvorfor dropper du vanligvis frokost?

- Jeg dropper aldri frokost
- Jeg har ikke nok tid
- Jeg liker ikke den maten vi har til frokost hjemme
- Jeg har aldri egentlig tenkt på det
- Jeg er ikke sulten om morgenen
- Jeg orker ikke spise så tidlig om morgenen

D5. Spiste du frokost i går?

- Ja
- Nei

D6. Spiste du lunsj i går?

- Ja
- Nei

D7. Spiste du middag i går?

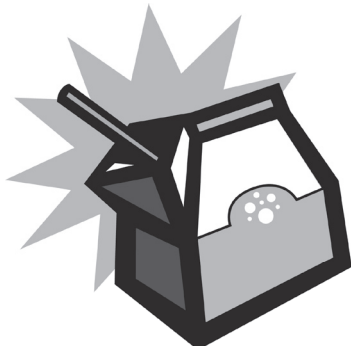
- Ja
- Nei

D8. Spiste du noe mellom måltidene i går?

- Ja
- Nei

D9. Jeg synes at det å spise frokost er.....

- Veldig bra
- Bra
- Verken bra eller dårlig
- Dårlig
- Veldig dårlig



D10. Jeg tror det er anbefalt for barn på min alder å.....

- Droppe frokost
- Spise frokost hvis en føler for det
- Spise frokost på skoledagene
- Spise frokost hver dag

D11. Jeg tror at det å IKKE spise frokost vil gjøre meg tjukk

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

D12. Jeg tror at hvis jeg spiser frokost, så vil jeg bli tjukk

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

D13. Hvis jeg spiser frokost, så synes mine foreldre/foresatte at det er.....

- Veldig bra
- Bra
- Verken bra eller dårlig
- Dårlig
- Veldig dårlig

D14. Hvis jeg spiser frokost, så synes de fleste vennene mine at det er.....

- Veldig bra
- Bra
- Verken bra eller dårlig
- Dårlig
- Veldig dårlig

D15. Hvor ofte spiser dine foreldre/foresatte frokost?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri



D16. Hvor ofte spiser de fleste vennene dine frokost?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri



D17. Jeg liker å spise frokost

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

D18. Det å spise frokost er noe jeg gjør uten å tenke over det.

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

D19. Jeg synes at det å spise frokost hver dag er

- Veldig lett
- Lett
- Verken lett eller vanskelig
- Vanskelig
- Veldig vanskelig

D20. Mine foreldre/foresatte oppmuntrer meg til å spise frokost

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

D21. Har dine foreldre/foresatte regler for om du må spise frokost?

- Ja
- Nei

D22. Hvis du spør dine foreldre/foresatte om hun kan kjøpe bestemt mat eller drikke til frokost, vil de gjøre det da?

- Ja, alltid
- Ja, som regel
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

D23. Er det vanligvis frokostmat (brød, frokostblandinger, melk) hjemme?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri



D24. Hvor ofte spiser du frokost sammen med dine foreldre/foresatte?

- Aldri
- Mindre enn en gang/uke
- En gang/uke
- 2-4 dager/uke
- 5-6 dager/uke
- Hver dag

D25. Hvordan spiser du vanligvis frokost?
(Du kan svare mer enn ett svar)

- Ved frokostbordet hjemme
- I sengen
- Mens jeg ser på TV
- På vei til skolen
- På skolen rett før timen begynner
- Jeg spiser aldri frokost



SPØRSMÅL OM FYSISK AKTIVITET



De neste spørsmålene er hvordan du vanligvis kommer deg til skolen.

E1. Hvor ofte sykler du vanligvis til skolen?

- Jeg sykler aldri til skolen
- 1 dag/uke
- 2 dager/uke
- 3 dager/uke
- 4 dager/uke
- 5 dager/uke

E2. HVIS DU SYKLER til skolen, hvor lang tid tar det?

- Jeg sykler aldri til skolen
- 1-5 minutter
- 6-10 minutter
- 11-15 minutter
- Mer enn 15 minutter

E3. Hvor ofte går du vanligvis til skolen?

- Jeg går aldri til skolen
- 1 dag/uke
- 2 dager/uke
- 3 dager/uke
- 4 dager/uke
- 5 dager/uke

E4. HVIS DU GÅR til skolen, hvor lang tid tar det?

- Jeg går aldri til skolen
- 1-5 minutter
- 6-10 minutter
- 11-15 minutter
- Mer enn 15 minutter

E5. Hvor ofte blir du kjørt i bil til skolen?

- Jeg blir aldri kjørt i bil til skolen
- 1 dag/uke
- 2 dager/uke
- 3 dager/uke
- 4 dager/uke
- 5 dager/uke

E6. Hvor ofte tar du offentlig transport til skolen (buss, trikk, tog)?

- Jeg tar aldri offentlig transport til skolen
- 1 dag/uke
- 2 dager/uke
- 3 dager/uke
- 4 dager/uke
- 5 dager/uke

E7. Hvordan kom du deg til skolen i dag?

(Hvis du tok to ting, f.eks. syklet til busstoppet, så kan du merke av mer enn ett felt)

- Sykkel
- Til fots
- Bil
- Offentlig transport (buss, trikk, tog)



» De neste spørsmålene er om hva du vanligvis gjør i friminuttene på skolen.

E8. Hva gjør du vanligvis i friminuttene på skolen?

- Jeg bruker vanligvis tiden til å sitte (lese, snakke, se på andre)
- Jeg bruker vanligvis tiden til å gå litt rundt og bevege meg
- Jeg bruker vanligvis tiden til sport, f.eks. spille fotball eller lignende

» De neste spørsmålene er om sportsaktiviteter og trening.

Når vi sier sportsaktiviteter og trening mener vi alle aktiviteter som skjer i en sportsklubb med en trener til stede. Det er for eksempel fotball, håndball, volleyball, tennis, basketball, friidrett, turn, ski o.l. Når du er med i en slik aktivitet så blir du sliten og andpusten.

E9. Min FAVORITT sport/trening er (fyll inn med egne ord i feltet)

Jeg er ikke med på noen sportsaktivitet/trening → Gå til spørsmål E14.

E10. Hvor mange timer i løpet av en uke gjør du favorittsporten din?
(Ta med både trening og konkurranser/kamper)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 30 minutter/uke | <input type="checkbox"/> 3,0 timer/uke |
| <input type="checkbox"/> 1,0 time/uke | <input type="checkbox"/> 3,5 timer/uke |
| <input type="checkbox"/> 1,5 timer/uke | <input type="checkbox"/> 4,0 timer/uke |
| <input type="checkbox"/> 2,0 timer/uke | <input type="checkbox"/> 4,5 timer/uke |
| <input type="checkbox"/> 2,5 timer/uke | <input type="checkbox"/> 5,0 timer/uke eller mer |

E11. Min nest beste favoritt sport/trening er: (fyll inn med egne ord i feltet)

Jeg har ingen favorittsport nummer 2 → Gå til spørsmål E14.



E12. Hvor mange timer i løpet av en uke, gjør du denne sporten/treningen?
(Ta med både trening og konkurranser/kamper)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> 30 minutter/uke | <input type="checkbox"/> 3,0 timer/uke |
| <input type="checkbox"/> 1,0 time/uke | <input type="checkbox"/> 3,5 timer/uke |
| <input type="checkbox"/> 1,5 timer/uke | <input type="checkbox"/> 4,0 timer/uke |
| <input type="checkbox"/> 2,0 timer/uke | <input type="checkbox"/> 4,5 timer/uke |
| <input type="checkbox"/> 2,5 timer/uke | <input type="checkbox"/> 5,0 timer/uke eller mer |

E13. Hvor mange timer sport/trening gjorde du i går?

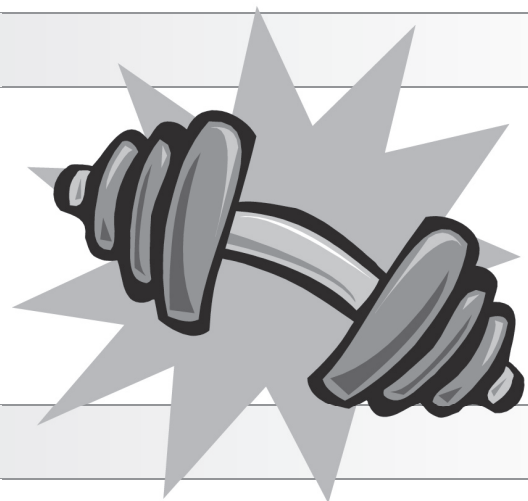
- | | |
|--------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> 30 minutter | <input type="checkbox"/> 3,0 timer |
| <input type="checkbox"/> 1,0 time | <input type="checkbox"/> 3,5 timer |
| <input type="checkbox"/> 1,5 timer | <input type="checkbox"/> 4,0 timer |
| <input type="checkbox"/> 2,0 timer | <input type="checkbox"/> 4,5 timer |
| <input type="checkbox"/> 2,5 timer | <input type="checkbox"/> 5,0 timer eller mer |

» Nå vil vi spørre deg noen spørsmål om hva du synes om fysisk aktivitet.

Husk at når vi sier fysisk aktivitet, så mener vi trening som fotball, ski osv, aktiv lek, sykling, gåing, skating og andre sports aktiviteter!

E14. Jeg synes fysisk aktivitet/trening er.....

- Veldig bra
- Bra
- Verken bra eller dårlig
- Dårlig
- Veldig dårlig



E15. Jeg tror det er anbefalt for barn på min alder å.....

- være aktiv en gang/uke
- være aktiv noen ganger/uke
- være aktiv hver dag i 30 minutter
- være aktiv hver dag i 1 time
- være aktiv hver dag i 2 timer
- være aktiv hver dag i 3-4 timer
- Jeg vet ikke hva som er anbefalt



E16. Jeg tror at hvis jeg IKKE er fysisk aktiv/trener, så vil jeg bli tjukk

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

E17. Hvis jeg er fysisk aktiv/trener, synes mine foreldre/foresatte at det er.....

- Veldig bra
- Bra
- Verken bra eller dårlig
- Dårlig
- Veldig dårlig

E18. Hvis jeg er fysisk aktiv/trener, synes de fleste vennene mine at det er.....

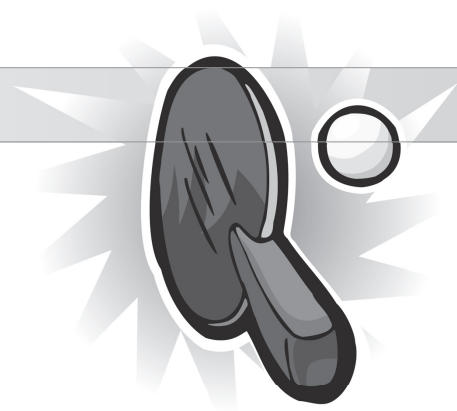
- Veldig bra
- Bra
- Verken bra eller dårlig
- Dårlig
- Veldig dårlig

E19. Hvor ofte er dine foreldre/foresatte fysisk aktiv/trener?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

E20. Hvor ofte er de fleste av vennene dine fysisk aktive/trener?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri



E21. Jeg liker å være fysisk aktiv/trener

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

E22. Fysisk aktivitet/trening er noe jeg gjør uten å tenke over det

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

E23. Jeg synes at det å være fysisk aktiv/trene 1 time hver dag er.....

- Veldig lett
- Lett
- Verken lett eller vanskelig
- Vanskelig
- Veldig vanskelig



E24. Mine foreldre/foresatte oppmuntrer meg til å være fysisk aktiv/trene

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

E25. Mine foreldre/foresatte hjelper meg hvis jeg trenger noe til treningen (sko, penger, utstyr, transport osv.)

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

E26. Har dine foreldre/foresatte regler for om du skal være fysisk aktiv/trene?

- Ja
- Nei

E27. Får du lov av dine foreldre/foresatte å delta i fysisk aktivitet/trening?

- Ja
- Nei

E28. Hvis du sier at du liker en spesiell fysisk aktivitet/trening, vil dine foreldre/foresatte la deg begynne?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri



E29. Har du følgende ting hjemme som du kan bruke til fysisk aktivitet/sport? (Du kan svare mer enn ett svar)

- Sykkel
- Tennis eller badminton racket
- Ball (basketball, volleyball, fotball osv)
- Joggesko
- Hoppetau
- Skøyter
- Ski
- Skateboard

E30. Hvor ofte er du fysisk aktiv/trener sammen med dine foreldre/foresatte?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Aldri | <input type="checkbox"/> 5-6 dager/uke |
| <input type="checkbox"/> Mindre enn en gang/uke | <input type="checkbox"/> Hver dag |
| <input type="checkbox"/> En gang/uke | |
| <input type="checkbox"/> 2-4 dager/uke | |



SPØRSMÅL OM TV-TITTING

Når vi sier TV-titting, mener vi også DVD, video og hvis du ser på film på PC'en.

F1. Hvor mange timer ser du vanligvis på TV på fritiden?
(Fyll inn ett felt for hverdager og ett felt for helgedager)

Hverdager (gjennomsnitt på alle hverdager)

- Ingenting
- Mindre enn 30 minutter/dag
- 1,0 time/dag
- 1,5 timer/dag
- 2,0 timer/dag
- 2,5 timer/dag
- 3,0 timer/dag
- 3,5 timer/dag
- 4,0 timer/dag eller mer

Helgedager (gjennomsnitt på en lørdag eller søndag)

- Ingenting
- Mindre enn 30 minutter/dag
- 1,0 time/dag
- 1,5 timer/dag
- 2,0 timer/dag
- 2,5 timer/dag
- 3,0 timer/dag
- 3,5 timer/dag
- 4,0 timer/dag eller mer

Når vi sier spille PC-spill, mener vi også spillkonsoll (Playstation, Xbox, GameCube). Når vi sier fritidsaktiviteter mener vi også chatting, internett, e-post osv.

F2. Hvor mange timer hver dag spiller du vanligvis dataspill, spillkonsoll eller bruker datamaskinen til aktiviteter som chatting, e-post, Internett, Facebook, Nettby på fritiden din?
(Fyll inn ett felt for hverdager og ett felt for helgedager)

Hverdager (gjennomsnitt på alle hverdager)

- Ingenting
- Mindre enn 30 minutter/dag
- 1,0 time/dag
- 1,5 timer/dag
- 2,0 timer/dag
- 2,5 timer/dag
- 3,0 timer/dag
- 3,5 timer/dag
- 4,0 timer/dag eller mer

Helgedager (gjennomsnitt på en lørdag eller søndag)

- Ingenting
- Mindre enn 30 minutter/dag
- 1,0 time/dag
- 1,5 timer/dag
- 2,0 timer/dag
- 2,5 timer/dag
- 3,0 timer/dag
- 3,5 timer/dag
- 4,0 timer/dag eller mer

F3. Omtrent hvor mange timer så du på TV i går?

- Ingenting
- Mindre enn 30 minutter
- 1,0 time
- 1,5 timer
- 2,0 timer
- 2,5 timer
- 3,0 timer
- 3,5 timer
- 4,0 timer eller mer

F4. Omtrent hvor mange timer spilte du dataspill, spillkonsoll eller brukte datamaskinen til aktiviteter som chatting, e-post, Internett, Facebook, Nettby i går?

- Ingenting
- Mindre enn 30 minutter
- 1,0 time
- 1,5 timer
- 2,0 timer
- 2,5 timer
- 3,0 timer
- 3,5 timer
- 4,0 timer eller mer



F5. Jeg synes det å se på TV er...

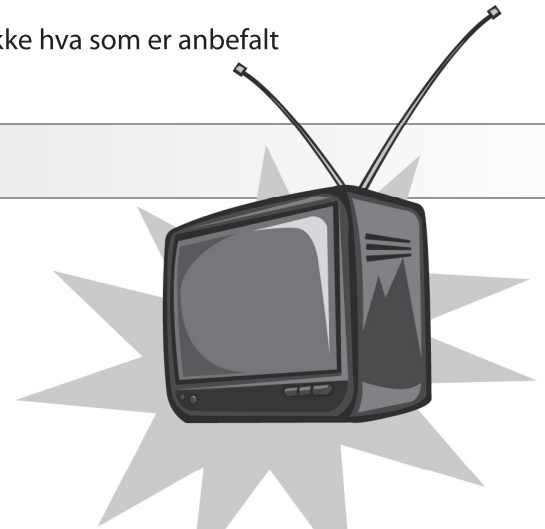
- Veldig bra
- Bra
- Verken bra eller dårlig
- Dårlig
- Veldig dårlig

F6. Jeg tror det er anbefalt for barn på min alder å.....

- Ikke se på TV i det hele tatt
- se på TV ikke mer enn noen få ganger i uka
- se på TV mindre enn 1 time hver dag
- se på TV mindre enn 2 timer hver dag
- ser på TV mer enn 2 timer hver dag
- se på TV så ofte som du vil
- Jeg vet ikke hva som er anbefalt

F7. Jeg tror at å se på TV for mye, kan føre til at jeg kan bli tjukk

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig



F8. Hvis jeg ser på TV, så synes mine foreldre/foresatte at det er

- Veldig bra
- Bra
- Verken bra eller dårlig
- Dårlig
- Veldig dårlig

F9. Hvis jeg ser på TV, så synes de fleste vennene mine at det er

- Veldig bra
- Bra
- Verken bra eller dårlig
- Dårlig
- Veldig dårlig

F10. Hvor ofte ser dine foreldre/foresatte på TV?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

F11. Hvor ofte ser de fleste vennene dine på TV?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

F12. Jeg liker å se på TV

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

F13. Å se på TV er noe jeg gjør uten å egentlig tenke over det

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

F14. Jeg synes at det å IKKE se på TV er

- Veldig lett
- Lett
- Verken lett eller vanskelig
- Vanskelig
- Veldig vanskelig

F15. Mine foreldre/foresatte lar meg se på TV så ofte som jeg vil

- Helt enig
- Litt enig
- Verken enig eller uenig
- Litt uenig
- Helt uenig

F16. Hvis jeg spør mine foreldre/foresatte om å se på TV, får jeg lov.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

F17. Har mine foreldre/foresatte regler for hvor mange timer hver dag du kan se TV?

- Ja
- Nei

F18. Har du TV på soverommet ditt?

- Ja
 Nei

F19. Hvor ofte ser du på TV sammen med dine foreldre/foresatte?

- Aldri
 Mindre enn en gang/uke
 En gang/uke
 2-4 dager/uke
 5-6 dager/uke
 Hver dag, en gang/dag
 Hver dag, mer enn en gang/dag

F20. Hvor ofte ser du på TV mens du spiser? (merk ett felt i hver linje)

	Alltid	Ofte	Noen ganger	Sjelden	Aldri
Frokost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lunsj	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Middag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

» NOEN SPØRSMÅL OM DEG SELV

G1. Synes du at du er for tynn eller for tjukk?

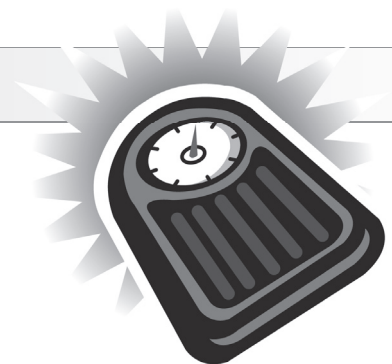
- Jeg er altfor tynn
 Jeg er litt for tynn
 Jeg er ikke for tynn og ikke for tjukk
 Jeg er litt for tjukk
 Jeg er altfor tjukk

G2. Hvor ofte har du prøvd å slanke deg/bli tynnere i løpet av det siste året?

- Aldri
 1-4 ganger
 5-10 ganger
 Mer enn 10 ganger
 Jeg prøver å slanke meg hele tiden

G3. Prøver du å slanke deg/bli tynnere akkurat nå?

- Ja
 Nei



» **TAKK FOR AT DU HAR SVART PÅ SPØRRESKJEMAET!**

Vedlegg 2: Spørreskjema til foreldre

KOSTHOLDS- OG FYSISK AKTIVITETSVANER TIL FORELDRE OG BARN

» Spørreskjema til **foreldre/foresatte**



Landskode: <input type="text"/>	Skolenummer: <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>	Klassenummer: <input type="text"/> <input type="text"/>	Kode nummer: <input type="text"/> <input type="text"/>
---	---	---	--

Kjære foreldre/foresatt,

Vi skal undersøke kostholdsvaner og fysisk aktivitetsmønster til 8000 barn og deres foreldre/foresatte fra ulike land i Europa. Vi ønsker å undersøke hvilke forskjeller det er mellom barn fra Belgia, Hellas, Ungarn, Nederland, Norge, Slovenia, Spania og Sveits. Til dette trenger vi DIN hjelp!

Resultatene blir langt mer relevante og nyttige hvis vi også får informasjon fra en forelder/foresatt (f. eks. mor eller far) til hvert barn som deltar i studien. Derfor ber vi deg om å besvare dette spørreskjemaet. Det tar ca. 45 minutter.

Resultatene fra denne studien vil kun bli brukt til vitenskapelige formål og til folkehelsefremmende tiltak. Informasjonen og resultatene er konfidensielle. Vennligst ikke skriv ditt navn noe sted i spørreskjemaet. Når du har besvart spørreskjemaet, legg det i den vedlagte konvolutten, og send det med ditt barn tilbake til kontaktlæreren på skolen.

Det er ingen rette eller gale svar.

Fyll ut det som passer best for deg og ditt barn. Din deltagelse i studien er frivillig. Vi setter stor pris på din deltagelse, men skulle du ikke ønske å delta, så returner gjerne det ubesvarte spørreskjemaet til skolen.

På forhånd TAKK FOR HJELPEN!

Frøydis N. Vik, Universitetet i Agder

Hvordan fylle ut spørreskjemaet?

- Bruk en blå eller svart penn.
- Sett en tydelig **X** i svaralternativet du ønsker.
- De fleste spørsmålene kan besvares med en tydelig **X** i svaralternativet. Marker bare ett alternativ pr. spørsmål. Det vil bli angitt i selve spørsmålet dersom det er mulig å svare for flere alternativer. I noen spørsmål spør vi om du kan skrive ned svaret med egne ord.

EKSEMPEL:

Hvor ofte spiser du brød?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

Skriv ned din favorittbrus.

Cola

Hvis du ønsker å endre ett svar, la det gale svaret forbli **X** og marker det riktige svaret helt svart. For eksempel:

Hvor ofte spiser du brød?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger (Med dette menes at du spiser brød **noen ganger**)
- Sjelden
- Aldri



SOSIODEMOGRAFISK INFORMASJON

Vennligst besvar alle spørsmål angående ditt barn som hadde spørreskjemaet med seg hjem. Det er viktig å merke seg at det ikke finnes rette eller gale svar. Fyll ut det som samsvarer best med deg eller din/deres situasjon.

A1. Når er ditt barn født?
(Vennligst fyll inn ett tall i hvert felt)

Måned

År

A2. Hvilken dato er det i dag?
(Vennligst fyll inn ett tall for hvert felt)

Måned

År

Følgende spørsmål er **til den som besvarer dette spørreskjemaet**:

A3. Spørreskjemaet besvares av...

- Mor
- Stemor
- Far
- Stefar
- Annen

A4. Hvor gammel er du?
(Vennligst fyll inn ett tall i hvert felt)

A5. Hva er din sivile status?

- Singel
- Gift
- Samboende (bor med min partner, men er ikke gift)
- Separert
- Skilt
- Annet

A6. Hvor mye veier du?
(Vennligst fyll inn tall i feltene)

kg

A7. Hvor høy er du?
(Vennligst fyll inn ett tall i hvert felt)

cm

A8. Er barnets biologiske foreldre født i Norge?

- Ja Nei, ingen av foreldrene
 Nei, bare den ene av foreldrene

A9. Hvor mange års skolegang har du fullført?
(Vennligst svar for både deg og din ektefelle/partner)

	Jeg	Ektefelle/Partner	Jeg har ikke ektefelle/partner
Mindre enn 7 år	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7-9 år	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
10-11 år	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
12-13 år	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
14 år eller mer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

A10. Hva jobber du med?

	Jeg	Ektefelle/partner	Jeg har ikke ektefelle/partner
Er offentlig ansatt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er ansatt i privat sektor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Er selvstendig næringsdrivende	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Har ikke en inntektsgivende jobb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	



SPØRSMÅL OM BRUS/SAFT

Med brus/saft, så mener vi sukkerholdig drikke. Vi mener IKKE lettbrus eller juice.

Eksempler på brus/saft:

brus med sukker, saft, nektar, is-te, sports- og energidrikker

Saft, is-te, nektar, sports og energidrikker osv.

Please pay attention: De neste spørsmålene handler altså IKKE om sukkerfri brus (light), sukkerfri saft eller juice.



SPØRSMÅL OM DEG

B1. Hvor ofte drikker du brus/saft?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Aldri → Gå til spørsmål B4. | <input type="checkbox"/> 5-6 dager/uke |
| <input type="checkbox"/> Mindre enn en gang/uke | <input type="checkbox"/> Hver dag, en gang/dag |
| <input type="checkbox"/> En gang/uke | <input type="checkbox"/> Hver dag, mer enn en gang/dag |
| <input type="checkbox"/> 2-4 dager/uke | |

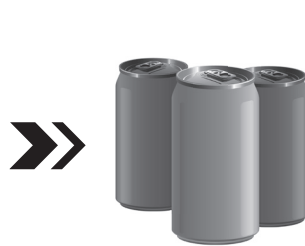
B2. På en dag hvor du drikker brus/saft, hvor mange glass, bokser eller flasker drikker du? Fyll inn antall glass, brusbokser (0,33 l) og flasker (0,5 l) som du vanligvis drikker. (Vennligst sett ett kryss i kolonne a, ett kryss i kolonne b og ett kryss i kolonne c)

a. Glass



- Ingen
- 1 glass
- 2 glass
- 3 glass
- 4 glass
- 5 eller flere glass

b. Brusbokser (0,33 l)



- Ingen
- 1 boks
- 2 bokser
- 3 bokser
- 4 bokser
- 5 eller flere bokser

c. Flasker (0,5 l)



- Ingen
- 1 flaske
- 2 flasker
- 3 flasker
- 4 flasker
- 5 eller flere flasker

B3. Å drikke brus/saft er noe jeg gjør uten å tenke over det.

- Helt enig
- Delvis enig
- Verken enig eller uenig
- Delvis uenig
- Helt uenig



SPØRSMÅL OM DITT BARN

B4. Det er brus/saft tilgjengelig hjemme for mitt barn.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

B5. Jeg legger merke til mengden brus/saft mitt barn drikker.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

B6. Hvis mitt barn spør etter brus/saft, så gir jeg det til han/henne.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

B7. Mitt barn får lov til å drikke brus/saft så ofte han/hun vil.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

B8. Jeg diskuterer med mitt barn om hvor mye brus/saft han/hun får lov til å drikke.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

B9. Hvor ofte forteller du ditt barn at brus/saft ikke er bra for ham/henne?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

B10. Hvor ofte forteller du ditt barn at brus/saft kan gjøre ham/henne tjukk?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

B11. Hvor ofte forteller du ditt barn at brus/saft er skadelig for tennene?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

B12. Hvis jeg har lyst på brus/saft, så lar jeg det være hvis mitt barn er til stede.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

B13. Hvis jeg prøver å forhindre mitt barn å drikke brus/saft, prøver hun/han å drikke det likevel.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

B14. Hvis jeg prøver å forhindre mitt barn å drikke brus/saft, synes jeg det er vanskelig å holde på reglene hvis han/hun begynner å diskutere.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

B15. Jeg gir brus/saft til mitt barn som belønning eller trøst.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

B16. Hvor ofte drikker du og/eller din ektefelle/partner brus/saft sammen med ditt barn?

- Aldri
- Mindre enn en gang/uke
- En gang/uke
- 2-4 dager/uke

- 5-6 dager/uke
- Hver dag, en gang/dag
- Hver dag, mer enn en gang/dag

B17. Hvis prisen på brus/saft var dobbelt så høy, ville mitt barn drikke mindre brus/saft.

- Helt enig
- Delvis enig
- Verken enig eller uenig
- Delvis uenig
- Helt uenig

B18. Hvor mye penger (gjennomsnittlig) gir du ditt barn pr. uke til kjøp av mat og drikke? Ikke ta med penger som du sparer eller bruker på klær til barnet.

- Jeg gir ikke penger til mitt barn
- Mindre enn 40 kroner
- Mellom 40 og 80 kroner
- Mellom 80 og 160 kroner
- Mellom 160 og 240 kroner
- Mellom 240 og 320 kroner
- Mellom 320 og 400 kroner
- Mer enn 400 kroner

B19. Mitt barn er prisbevisst når det gjelder mat, drikke og snacks.

- Helt enig
- Delvis enig
- Verken enig eller uenig
- Delvis uenig
- Helt uenig

B20. Jeg gir ikke mitt barn enkelte typer mat fordi prisen er for høy.

- Helt enig
- Delvis enig
- Verken enig eller uenig
- Delvis uenig
- Helt uenig

B21. Hva mener du er de tre mest aktuelle kjennetegnene på ditt barns måltid i løpet av skoledagen? (merk av tre felt)

- Næringsrik
- Tilfører energi
- Variert
- Tilfredstiller det mitt barn liker
- Ikke for dyrt
- Hjemmelaget
- Økologisk
- Vegetar
- Tilfredstiller religiøse behov og regler



SPØRSMÅL OM FRUKTJUICE

Når vi sier juice mener vi 100% fruktjuice (ferdigkjøpt eller friskpresset hjemme). Nektar skal ikke regnes med.

Eksempler på juice: appelsinjuice, eplejuice



SPØRSMÅL OM DEG

C1. Hvor mange ganger i uken drikker du juice (gjennomsnitt)?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Aldri → Gå til spørsmål C4. | <input type="checkbox"/> 5-6 dager/uke |
| <input type="checkbox"/> Mindre enn en gang/uke | <input type="checkbox"/> Hver dag, en gang/dag |
| <input type="checkbox"/> En gang/uke | <input type="checkbox"/> Hver dag, mer enn en gang/dag |
| <input type="checkbox"/> 2-4 dager/uke | |

C2. På en dag hvor du drikker juice, hvor mange glass eller kartonger drikker du?
Fyll inn antall glass (0,25 l) eller halvliters kartonger som du vanligvis drikker.
(Merk av ett felt i kolonne a og ett felt i kolonne b)

a. Glass (0,25 l)



- Ingen
- 1 glass
- 2 glass
- 3 glass
- 4 glass
- 5 eller flere glass

b. Kartonger (0,5 l)



- Ingen
- 1 kartong
- 2 kartonger
- 3 kartonger
- 4 kartonger
- 5 eller flere kartonger

C3. Å drikke juice er noe jeg gjør uten å tenke over det.

- Helt enig
- Delvis enig
- Verken enig eller uenig
- Delvis uenig
- Helt uenig





C4. Det er juice tilgjengelig hjemme for mitt barn.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

C5. Jeg legger merke til mengden juice mitt barn drikker.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

C6. Hvis mitt barn spør etter juice, så får hun/han det.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

C7. Mitt barn får lov til å drikke juice når hun/han har lyst.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

C8. Jeg diskuterer med mitt barn om hvor mye juice han/hun får drikke.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

C9. Hvor ofte forteller du ditt barn at juice er bra for han/henne?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

C10. Hvor ofte forteller du ditt barn at juice kan gjøre ham/henne tjukk?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

C11. Hvor ofte forteller du ditt barn at juice er skadelig for tennene?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

C12. Hvis jeg har lyst på juice, så lar jeg det være hvis mitt barn er tilstede.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

C13. Hvis jeg prøver å forhindre mitt barn å drikke juice, så prøver han/hun å drikke det likevel.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

C14. Hvis jeg prøver å forhindre mitt barn å drikke juice, synes jeg det er vanskelig å holde på reglene hvis han/hun begynner å diskutere.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

C15. Jeg gir juice til mitt barn som belønning eller trøst.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

C16. Hvor ofte drikker du og/eller din ektefelle/partner juice sammen med ditt barn?

- Aldri
- Mindre enn en gang/uke
- En gang/uke
- 2-4 dager/uke
- 5-6 dager/uke
- Hver dag, en gang/dag
- Hver dag, mer enn en gang/dag



SPØRSMÅL OM FROKOST

Når vi sier frokost, mener vi det første du spiser og drikker innen 2 timer etter at du har stått opp. Det kan være hjemme, på vei til jobb eller på jobb. I helgene er frokost det du spiser og drikker før kl. 11.



SPØRSMÅL OM DEG

D1. Hvor ofte spiser du vanligvis frokost fra mandag til fredag?

- Jeg spiser aldri frokost på hverdager.
- 1 dag
- 2 dager
- 3 dager
- 4 dager
- 5 dager



D2. Hvor ofte spiser du frokost i helgene?

- Jeg spiser aldri frokost i helgene
- Jeg spiser vanligvis frokost enten lørdag ELLER søndag
- Jeg spiser vanligvis frokost både lørdag OG søndag

D3. Å spise frokost er noe jeg gjør uten å tenke over det.

- Helt enig
- Delvis enig
- Verken enig eller uenig
- Delvis uenig
- Helt uenig



SPØRSMÅL OM DITT BARN

D4. Det er frokostmat (brød, melk, frokostblandinger) tilgjengelig hjemme for mitt barn.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

D5. Jeg oppmuntre mitt barn til å spise frokost.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

D6. Jeg legger merke til hva slags mat mitt barn spiser til frokost.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

D7. Mitt barn får lov til å droppe frokosten.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

D8. Jeg diskuterer med mitt barn hvor mye frokost han/hun må spise og/eller drikke.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

D9. Hvor ofte forteller du ditt barn at frokost er bra for ham/henne?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

D10. Hvis jeg prøver å forhindre mitt barn å droppe frokosten, prøver han/hun å droppe frokosten likevel.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

D11. Hvis jeg prøver å forhindre mitt barn å droppe frokosten, så synes jeg det er vanskelig å holde på reglene hvis han/hun begynner å diskutere.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

D12. Jeg roser barnet mitt hvis han/hun spiser frokost.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

D13. Hvor ofte spiser du og/eller din ektefelle/partner frokost sammen med ditt barn?

- Aldri
- En dag/uke
- 2-4 dager/uke
- 5-6 dager/uke
- Hver dag

D14. Hvor ofte spiser du og/eller din ektefelle/
partner lunsj sammen med ditt barn?

- Aldri
- En dag/uke
- 2-4 dager/uke
- 5-6 dager/uke
- Hver dag

D15. Hvor ofte spiser du og/eller din ektefelle/
partner middag sammen med ditt barn?

- Aldri
- En dag/uke
- 2-4 dager/uke
- 5-6 dager/uke
- Hver dag



SPØRSMÅL OM SLANKING

E1. Jeg forsyner meg bevisst med mindre porsjoner
som en måte å kontrollere egen vekt på.

- Helt enig
- Delvis enig
- Verken enig eller uenig
- Delvis uenig
- Helt uenig

E2. Enkelte typer mat spiser jeg ikke,
fordi de er fetende.

- Helt enig
- Delvis enig
- Verken enig eller uenig
- Delvis uenig
- Helt uenig

E3. På en skala fra 1 til 8 hvor 1 betyr ingen begrensing i hva du spiser (spiser så mye du vil, når du vil) og 8 betyr at du begrenser matinntaket konstant (alltid mindre porsjoner og aldri faller for fristelser), hvilken rangering vil du gi deg selv? (fyll inn feltet)



SPØRSMÅL OM FYSISK AKTIVITET OG SPORT



SPØRSMÅL OM DEG

De neste spørsmålene handler om hvordan du vanligvis kommer deg til jobb.

- F1. Jeg har en jobb → **Fortsett med spørsmål F2.**
 Jeg jobber ikke → **Gå til spørsmål F8.**
 Jeg jobber hjemme → **Gå til spørsmål F8**

F2. Hvor ofte bruker du bilen til jobb?

- Jeg bruker aldri bilen til jobb
- 1 dag/uke
- 2 dager/uke
- 3 dager/uke
- 4 dager/uke
- 5 dager/uke eller mer

F3. Hvor ofte bruker du vanligvis offentlig transport til jobb (buss, trikk, tog)?

- Jeg bruker aldri offentlig transport til jobb
- 1 dag/uke
- 2 dager/uke
- 3 dager/uke
- 4 dager/uke
- 5 dager/uke eller mer

F4. Hvor ofte sykler du vanligvis til jobb eller til en stasjon for offentlig transport?

- Jeg sykler aldri til jobb
- 1 dag/uke
- 2 dager/uke
- 3 dager/uke
- 4 dager/uke
- 5 dager/uke eller mer

F5. Hvis du sykler til jobb, hvor lang tid tar det til jobb eller til buss/tog/trikkestasjonen?

- Jeg sykler aldri til jobb
- 1 til 5 minutter
- 6 til 10 minutter
- 11 til 15 minutter
- Mer enn 15 minutter

F6. Hvor ofte går du til jobb eller til buss/tog/trikkestasjonen?

- Jeg går aldri til jobb
- 1 dag/uke
- 2 dager/uke
- 3 dager/uke
- 4 dager/uke
- 5 dager/uke eller mer

F7. Hvis du går, hvor lang tid tar det å gå til jobb eller til buss/tog/trikkestasjonen?

- Jeg går aldri til jobb
- 1 til 5 minutter
- 6 til 10 minutter
- 11 til 15 minutter
- Mer enn 15 minutter

De neste spørsmålene er om fysisk aktivitet/sport/trening på fritiden.

Når vi sier fysisk aktivitet/sport/trening, mener vi alle fritidsaktiviteter du gjør alene eller sammen med andre på fritiden i en sportsklubb eller andre steder. Eksempler er rask gange, løping, sykling, fotball, håndball, tennis, basket, volleyball, altså aktiviteter som du blir sliten og andpusten av.

F8. Omtrent hvor mange dager pr. uke driver du vanligvis med fysisk aktivitet/sport på fritiden?
(Fyll inn ett felt for hverdager og ett felt for helgedager)

Jeg driver ikke med fysisk aktivitet/sport → **Gå til spørsmål F11.**

Hverdager

- Aldri
- 1 dag
- 2 dager
- 3 dager
- 4 dager
- 5 dager

Helger

- Aldri
- 1 dag (lørdag ELLER søndag)
- 2 dager (lørdag OG søndag)

F9. Omtrent hvor mye tid pr. uke bruker du på fysisk aktivitet/sport på fritiden?
(Fyll inn ett felt for hverdager og ett felt for helgedager)

Hverdager (legg sammen tiden fra alle hverdager)

- Aldri
- 30 minutter/uke
- 1 time/uke
- 2 timer/uke
- 3 timer/uke
- 4 timer/uke
- 5 timer/uke eller mer

Helger (legg sammen lørdag OG søndag)

- Aldri
- 30 minutter/helg
- 1 time/helg
- 2 timer/helg
- 3 timer/helg
- 4 timer/helg
- 5 timer/helg eller mer

F10. Fysisk aktivitet/sport er noe jeg driver med uten å tenke over det.

- Helt enig
- Delvis enig
- Verken enig eller uenig
- Delvis uenig
- Helt uenig





SPØRSMÅL OM DITT BARN

F11. Jeg betaler penger for at mitt barn skal delta i fysisk aktivitet/sport.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

F12. Jeg leverer/henter mitt barn på trening.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

F13. Jeg oppmuntrer mitt barn til å delta i fysisk aktivitet/sport.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

F14. Jeg passer på at mitt barn driver med nok fysisk aktivitet/sport.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

F15. Mitt barn kan droppe trening så ofte han/hun har lyst.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

F16. Jeg diskuterer med mitt barn om hvor mye fysisk aktivitet han/hun må bedrive.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

F17. Hvor ofte forteller du ditt barn at fysisk aktivitet og sport er bra for ham/henne?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

F18. Hvis jeg prøver å forhindre at mitt barn dropper trening, vil han/hun prøve å droppe det likevel.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

F19. Hvis jeg prøver å forhindre at mitt barn dropper trening, synes jeg det er vanskelig å holde på reglene hvis han/hun begynner å diskutere.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

F20. Jeg roser mitt barn hvis han/hun deltar i fysisk aktivitet/sport.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

F21. Jeg straffer mitt barn ved å nekte han/henne å gå på trening.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

F22. Jeg begrenser tiden til trening for mitt barn for at det skal bli nok tid til lekser og andre viktige ting.

- Helt enig
- Delvis enig
- Verken enig eller uenig
- Delvis uenig
- Helt uenig

F23. Mitt barn får ikke lov til å drive med trening på fritiden, sånn at han/hun kan konsentrere seg om leksene.

- Helt enig
- Delvis enig
- Verken enig eller uenig
- Delvis uenig
- Helt uenig

F24. Hvor ofte er du og/eller din ektefelle/partner sammen med ditt barn i fysisk aktivitet/sport?

- Aldri
- Mindre enn en gang/uke
- En gang/uke
- 2-4 dager/uke
- 5-6 dager/uke
- Hver dag

F25. Mitt barn deltar på færre treninger enn ønskelig fordi det er for dyrt.

- Helt enig
- Delvis enig
- Verken enig eller uenig
- Delvis uenig
- Helt uenig



G1. Omtrent hvor mange timer hver dag ser du vanligvis på TV (inkludert DVD og video) på fritiden? (Fyll inn ett felt for hverdager og ett felt for helgedager)

Hverdager (gjennomsnitt alle hverdager)

- Ingenting
- 30 minutter/dag
- 1,0 time/dag
- 1,5 timer/dag
- 2,0 timer/dag
- 2,5 timer/dag
- 3,0 timer/dag
- 3,5 timer/dag
- 4 timer eller mer/dag

Helger (gjennomsnitt begge helgedager)

- Ingenting
- 30 minutter/helgedag
- 1,0 time/helgedag
- 1,5 timer/helgedag
- 2,0 timer/helgedag
- 2,5 timer/helgedag
- 3,0 timer/helgedag
- 3,5 timer/helgedag
- 4 timer eller mer/helgedag

G2. Omtrent hvor mange timer hver dag bruker du datamaskin/spillkonsoll (eks. playstation) til aktiviteter som chatting, surfing på internett, e-post eller til dataspill på fritiden? (Fyll inn ett felt for hverdager og ett felt for helgedager)

Hverdager (gjennomsnitt alle hverdager)

- Ingenting
- 30 minutter/dag
- 1,0 time/dag
- 1,5 timer/dag
- 2,0 timer/dag
- 2,5 timer/dag
- 3,0 timer/dag
- 3,5 timer/dag
- 4 timer eller mer/dag

Helger (gjennomsnitt begge helgedager)

- Ingenting
- 30 minutter/helgedag
- 1,0 time/helgedag
- 1,5 timer/helgedag
- 2,0 timer/helgedag
- 2,5 timer/helgedag
- 3,0 timer/helgedag
- 3,5 timer/helgedag
- 4 timer eller mer/helgedag

G3. Omtrent hvor mange timer hver dag bruker du vanligvis mobiltelefonen til ringing, sms, spille spill eller surfe på internett, på fritiden? (Fyll inn ett felt for hverdager og ett felt for helgedager)

Hverdager (gjennomsnitt alle hverdager)

- Ingenting
- 30 minutter/dag
- 1,0 time/dag
- 1,5 timer/dag
- 2,0 timer/dag
- 2,5 timer/dag
- 3,0 timer/dag
- 3,5 timer/dag
- 4 timer eller mer/dag

Helger (gjennomsnitt begge helgedager)

- Ingenting
- 30 minutter/helgedag
- 1,0 time/helgedag
- 1,5 timer/helgedag
- 2,0 timer/helgedag
- 2,5 timer/helgedag
- 3,0 timer/helgedag
- 3,5 timer/helgedag
- 4 timer eller mer/helgedag

G4. Å se på TV er noe jeg gjør uten å tenke over det.

- Helt enig
- Delvis enig
- Verken enig eller uenig
- Delvis uenig
- Helt uenig



G5. Til vanlig, hvor ofte ser du på på TV mens du spiser følgende måltider?
(Fyll ut ett felt for hvert måltid)

	Alltid	Ofte	Noen ganger	Sjelden	Aldri
Frokost	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lunsj	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Middag	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

SPØRSMÅL OM DITT BARN

De følgende spørsmålene er om TV-titting, DVD og video.

G6. Mitt barn har TV/video/DVD tilgjengelig på rommet.

- Ja
- Nei

G7. Jeg legger merke til hvor mye mitt barn ser på TV/video/DVD

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

G8. Hvis mitt barn spør om å få se på TV/video/DVD, så får han/hun lov.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

G9. Mitt barn kan se på TV/video/DVD når han/hun ønsker det.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

G10. Jeg diskuterer med mitt barn om hvor mye han/hun får lov til å se på TV/video/DVD

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

G11. Hvor ofte forteller du ditt barn at å se på TV/video/DVD ikke er bra for han/henne.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

G12. Hvor ofte forteller du ditt barn at å se på TV/video/DVD kan gjøre ham/henne tjukk?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

G13. Hvor ofte forteller du ditt barn at å se på TV/video/DVD kan være skadelig for synet?

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

G14. Hvis jeg ønsker å se på TV/video/DVD, så lar jeg det være hvis mitt barn er tilstede.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

G15. Hvis jeg prøver å forhindre mitt barn å se på TV/video/DVD, vil han/hun prøve å se likevel.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

G16. Hvis jeg prøver å forhindre mitt barn å se på TV/video/DVD, synes jeg det er vanskelig å holde på reglene hvis han/hun begynner å diskutere.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

G17. Jeg lar mitt barn se TV/video/DVD som belønning eller trøst.

- Alltid
- Ofte
- Noen ganger
- Sjelden
- Aldri

G18. Hvor ofte ser du (en forelder/ektefelle/partner) eller begge TV sammen med ditt barn?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Aldri | <input type="checkbox"/> 5-6 dager/uke |
| <input type="checkbox"/> Mindre enn en gang/uke | <input type="checkbox"/> Hver dag, en gang/dag |
| <input type="checkbox"/> En gang/uke | <input type="checkbox"/> Hver dag, mer enn en gang/dag |
| <input type="checkbox"/> 2-4 dager/uke | |



GENERELLE SPØRSMÅL

H1. Hva synes du om ditt barns vekt?

- Mitt barns vekt er OK
- Mitt barn veier litt for mye
- Mitt barn veier alt for mye
- Mitt barn veier litt for lite
- Mitt barn veier altfor lite

H2. Har ditt barn en fast leggetid?

- Ja
- Nei

H3. Hvor mange timer sover vanligvis ditt barn om natten?
(Fyll inn ett felt for hverdager og ett felt for helgedager)

Hverdager (gjennomsnitt/natt)

- 6 timer eller mindre/natt
- 7 timer/natt
- 8 timer/natt
- 9 timer/natt
- 10 timer/natt
- Mer enn 10 timer/natt

Helgedager (gjennomsnitt/helgenatt)

- 6 timer eller mindre/natt
- 7 timer/natt
- 8 timer/natt
- 9 timer/natt
- 10 timer/natt
- Mer enn 10 timer/natt

 **Takk for hjelpen!**