

**Stian Stabrun Smith**

## **Minoritetsungdom og deres fysiske identiteter**

I hvilken grad er kroppsøvningsfaget med å utvikle elevenes "fysiske-jeg"?

**Masteroppgave i idrettsvitenskap**

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole, 2009I



## Forord

Etter flere år i aktiv tjeneste som kroppsøvingslærer fant jeg igjen veien til Norges Idrettsøghskole, for å studere til Mastergraden i idrettsvitenskap. Formålet kan sies å ha vært høyst instrumentelt; større mobilitet på arbeidsmarkedet og høyere lønn var vel noe av det som veiet tyngst da jeg bestemte meg for å gjøre dette. Da jeg var så heldig å komme inn i et inspirerende miljø, fikk disse to årene en langt større verdi for meg enn det jeg hadde trodd på forhånd. Som kroppsøvingslærer har jeg fått ny innsikt, både gjennom egen og ikke minst andres forskning. Og noe av denne innsikten må jeg bare innrømme, har satt mitt eget forhold til faget på prøve. Mine tidligere ”tatt for gitte” holdninger til fagets innhold, organisering og ikke minst formål, har jeg måttet gå noen runder med. Forhåpentligvis har det gjort meg til en bedre lærer!

Å skrive en masteroppgave kan nok tidvis være en ensom prosess. Jeg har heldigvis hatt gleden av å dele kontor, og jobbe tett med min medstudent og venn Vegard T. Sandven, som var med på samme prosjekt som det jeg var. Prosjektet ble ledet av Fiona J. Dowling, som også var min veileder, på meget inspirerende vis. Stor takk til dere begge for et givende samarbeid og en meget lærerik prosess.

Men for å skrive en oppgave trengs det mer enn en veileder og en medstudent. Uten informantene mine hadde det blitt lite å skrive om, så jeg skylder dem en stor takk også! Jeg henvendte meg til en rekke skoler og institusjoner i mitt arbeid med å rekruttere informanter. Mange steder møtte jeg stor velvilje og en hjelpende hånd. Spesiell takk til Ole F. Rose og Eivind Andersen for den hjelpen dere ga meg. Takk også til biblioteket på NIH og de som hjalp med å lese korrektur.

Etter å ha lest så mye Bourdieu, om hans habitusbegrep og sosial reproduksjon, ville det være rart å ikke nevne familien min når blomster skal deles ut. Selv om det i vår familie på mange måter har vært relativt liten grad av reproduksjon når det gjelder ”taste” for fysisk aktivitet, har jeg gjennom arbeidet med denne oppgaven, blitt veldig klar over hvor betydningsfull svømmeopplæring på Hurum, skiturer i Hemsedal, og søndagsturer (med sjokoladecake) til Gupu har vært for meg, og min egen fysiske identitet. Takk!

Sist, men ikke minst, tusen takk til Lorraine. Du har vært utrolig forståelsesfull når jeg har måttet bruke helger og fridager på kontoret. Jeg kunne ikke fått en mer støttende kone, på alle mulige måter.



## Innhold

<b>Forord</b> .....	<b>3</b>
<b>Sammendrag</b> .....	<b>6</b>
<b>Teorikapittel: Om verktøykassa til Bourdieu og kroppsøvfingsfaget som en arena for utviklingen av fysisk identitet.</b>	
Innledning.....	7
Den konseptuelle konteksten for undersøkelsen.....	8
Kroppen i sosiologien.....	8
Pierre Bourdieu; som fisken i vannet.....	9
Kritikk av Bourdieu.....	15
Sosial klasse.....	17
Kroppsøvfingsfaget; ulik bakgrunn, like muligheter?.....	19
<b>Metode</b> .....	<b>28</b>
Innledning.....	28
Fenomenologi og det fortolkende paradigme.....	28
Metodologi.....	31
Intervjuguide.....	32
Intervjusituasjonen og min rolle som forsker.....	34
Etiske overveielser i forbindelse med kvalitative intervjuer.....	36
Utvalg og rekruttering av informanter.....	37
Gjennomføring av intervjuene.....	39
Analysen.....	40
Minn venn, loggboken!.....	43
Presentasjon av undersøkelsen. Writing it up!.....	44
”Validitet”.....	45



<b>Presentasjon og drøfting: Minoritetsungdom og fysisk kapital: Fortellinger om sosial bakgrunn, fysisk aktivitet og kroppsøvningsfaget.....</b>	<b>49</b>
Presentasjon av informantene.....	49
Foreldrenes fysiske kapital.....	51
Bevegelseskulturen i hjemlandet.....	51
Foreldrenes møte med norsk bevegelseskultur.....	54
Opplevde forskjeller i bevegelseskulturene.....	59
Foreldrene om verdien av å drive fysisk aktivitet.....	61
Foreldrenes rolle i barnas tidlige bevegelseserfaringer.....	63
Barnas bevegelseserfaringer fra organisert idrett og uorganiserte aktiviteter.....	65
Erfaringer fra den organiserte idretten.....	65
Fysisk aktivitet utenfor den organiserte idretten.....	72
Begrensninger når det gjelder deltagelse i fysisk aktivitet.....	78
Familiens sosiale bakgrunn og klassetilhørighet.....	80
I hvilken grad reproducerer ungdommene foreldrenes fysiske identitet?.....	85
Fortellinger fra kroppsøvningsfaget.....	89
Kroppsøvningsfagets formål og struktur.....	92
Fagets status.....	98
Utbytte av kroppsøvningsundervisningen.....	103
<b>Oppsummering: Om dannelse av fysiske identiteter og betydningen av sosial klasse i forbindelse med kroppsøvningsfaget som en læringsarena.....</b>	<b>106</b>
Forslag til videre forskning.....	115

## **Litteraturliste**

### **Vedlegg:**

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til foreldre og elever

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til rektor

Vedlegg 4 og 5: Intervjuguide elever og intervjuguide foreldre





## Sammendrag

I denne undersøkelsen intervjuet jeg minoritetsungdom og deres foreldre, om forholdet til fysisk aktivitet og om deres erfaringer fra kroppsøvningsfaget. Målet var å undersøke nærmere hvilke arenaer disse ungdommene så på som viktige for dannelsen av sin fysiske identitet. Ved å bruke begreper fra den franske sosiologen Pierre Bourdieus ”verktøykasse” som bakgrunn for undersøkelsen, ønsket jeg å se på hvordan familienes hverdagslige praksis var med å produsere ulik fysisk kapital. Som jeg argumenterer for, var familien derfor en viktig arena når det gjaldt dannelsen av ungdommenes fysiske identitet. Ut fra sin kulturelle kapital på de sosiale feltene i bevegelseskulturen, inntok foreldrene forskjellige roller med hensyn til barnas deltagelse i fysisk aktivitet. Gjennom undersøkelsen har jeg forsøkt å belyse hvordan dette påvirket ungdommenes møte med ulike sider av norsk bevegelseskultur, blant annet kroppsøvningsfaget. Samtidig har jeg ut i fra informantenes fortellinger, tolket hvordan de posisjonerte seg i forhold til dominerende diskurser på de ulike sosiale felt.

I møtet med kroppsøvningsfaget vil jeg hevde at ungdommene i hovedsak vektla instrumentelle sider ved faget, og at opplevelsen av å lære noe i mindre grad var fremtredende. Med tanke på opptjening av fysisk kapital opplevde de derfor en begrenset ”verdi” utvikling. Helseaspektet ved å være i bevegelse, at faget skulle gi dem bedre helse, var det de så på som fagets formål. Faget hadde også en annen instrumentell verdi, da de så på kroppsøvningsfaget som et fag der det var lett å få god karakter, og dermed var med å høyne karaktersnittet deres. I forbindelse med deres fortellinger fra kroppsøvningsfaget har jeg stilt spørsmål om skolen klarer å møte elevenes spesifikke læringsbehov i kroppsøving. I den forbindelse argumenterer jeg for at sosial klasses tilhørighet, som en viktig identitetsakse, i større grad må tas i betraktning når det gjelder å kunne møte de læringsbehovene hver enkelt elev har. Først da kan vi snakke om en utdanning, i den forstand at elevene får muligheten å tilegne seg fysisk kapital, og til å utvikle sitt fysiske-jeg.

Nøkkelord: Fysisk identitet, sosial klasse, etnisitet, Bourdieu, fysisk kapital og kroppsøvningsfaget.



# **Teorikapittel: Om verktøykassa til Bourdieu og kroppsøvningsfaget som en arena for utviklingen av fysisk identitet.**

---

## **Innledning**

Kroppsøvningsfaget i den norske skolen har som formål å gi barn og unge forutsetninger for å være med i og utvikle ferdigheter i idrett og andre aktiviteter i bevegelseskulturen (KD, 2006). Gode opplevelser i kroppsøvningsfaget skal legge grunnlaget for en fysisk aktiv livsstil, som gir hver enkelt en helsemessig gevinst. Samtidig skal faget være med å styrke elevens selvbylde, identitet og flerkulturell forståelse. Et spørsmål jeg stiller i min oppgave er om alle elever, ut fra sin sosiale bakgrunn, har lik mulighet til å oppnå disse gode opplevelsene i forbindelse med kroppsøvningsundervisningen, og om faget er med på å utvikle elevenes "fysiske-jeg". Flere undersøkelser viser at barn med høyt utdannede foreldre presterer bedre på skolen enn elever med arbeiderklassebakgrunn (Bakken, 2007; Karlsen Bæck, 2005; Stefansen, 2007), og at minoritets elever presterer dårligst av alle (Hægeland, Kirkebøen & Raaum 2005). Riktignok er kroppsøvningsfaget i liten grad belyst i denne sammenheng, men det er grunn til å tro at sosial bakgrunn er en viktig faktor, også når det gjelder utviklingen av elevenes "fysiske-jeg". Jeg vil i min oppgave undersøke hvordan kroppsøvningsfaget oppleves av elever med etnisk-minoritetsbakgrunn, og hvilken rolle faget spiller i dannelsen av deres fysiske identitet. For å belyse problemstillingen i undersøkelsen har jeg valgt å bruke Pierre Bourdieus teori om sosial reproduksjon. Bourdieu kritiserte skolesystemet for å favorisere elever fra de høyere sosiale lag, og på denne måten opprettholde de sosiale forskjeller som eksisterer i samfunnet. Bourdieu er mest opptatt av sosial klasse i sin teori, men som jeg argumenterer for senere i oppgaven, mener jeg hans begrepsapparat også kan brukes for å forstå hvilke undertrykkende mekanismer (Mills & Gale, 2007) barn og foreldre med minoritetsbakgrunn møter i den norske skole generelt, og kroppsøvningsfaget spesielt. Jeg mener en slik undersøkelse er viktig, fordi kunnskapen vil gi aktørene i skolen innsikt i hvilken rolle kroppsøvningsfaget spiller i reproduksjonen av sosiale ulikheter. Først da vil faget kunne være med å utgjøre en forskjell, når det gjelder å utjevne disse ulikhetene. Ved å gi elevene lik mulighet til å oppnå sitt fysiske potensiale, vil faget være med å styrke og utvikle elevenes fysiske identitet.



## Den konseptuelle konteksten for undersøkelsen

### Kroppen i sosiologien

I kroppsøvningsfaget er vi, ikke overraskende, opptatt av kroppen. Det samme kan vi si er tilfelle, i økende grad, i samfunnet generellt. I en tid beskrevet av Giddens (1991) som høy-, eller senmoderniteten, er tendensen at kroppen vår har fått en stadig større plass når det gjelder individets oppfatning av seg selv, og egen identitet (Schilling, 1993b). Ikke så rart kanskje, når man daglig blir bomadert, særlig gjennom ulike media, med råd og tips for hvordan vi skal ta vare på kroppen vår. I et samfunn der det snakkes om "fedmekrise" (Kirk, 2006), og det lages tv underholdning av unge mennesker som blir sendt til "Fat Camp", har kroppsøvningsfaget blitt utpekt som en arena der blant annet fedme skal bekjempes (Tinning & Glasby, 2002; Kirk, 2006), og hvordan elevene skal tilegne seg en sunn livsstil. Det økte kropps fokuset, har naturligvis også gjort seg gjeldende innenfor sosiologien, som tradisjonelt har hatt en dualistisk syn på forholdet mellom kropp og sjel, og hvor kroppen enten har blitt oversett, eller i beste fall, blitt tatt for gitt (Schilling, 1993b). Sosiologiens beskjefteigelse med studier av kroppen har de senere år trukket veksler på to ulike tradisjoner, som står i skarp motsetning til hverandre. Sosiologien har derfor møtt en rekke utfordringer, når det gjelder å utforme teoretiske tilnærminger som dekker to-sidigheten som følger i kjølevannet av dem. Utgangspunktet for denne to-sidigheten er det biologiske og det sosiale ved kroppen. Disse to motstående tradisjoner, når det gjelder analyse av kroppen i sosiologien, er på den ene siden den *naturalistiske* tilnærmingen og på den andre siden den *sosial-konstruktivistiske* (Schilling, 1993b). Det er flere retninger innenfor de to nevnte tilnærmingene, men jeg velger bare å skissere fellestrekkene innenfor de to retningene. Felles for de *naturalistiske* tilnærmingene, er at de ser på kroppen som en pre-sosial, biologisk basis som de overbyggende strukturer av selvet og samfunnet er bygget på. Den menneskelige kroppens styrker og svakheter er avgjørende for en persons identitet. På samme måte er forskjeller og maktforhold i samfunnet bygget på den biologiske kroppens naturgitte styrker, og svakheter. På motsatt ende av skalen står den *sosial-konstruktivistiske* tilnærmingen til kroppen. Her blir de medfødte egenskaper og disposisjoner vi er født med tillagt mindre vekt. Begrepet kan ses på som et samlebegrep for de syn som innebærer at kroppen, på en eller annen måte formes, hindres, eller mest radikalt, skapes av samfunnet. Det er ikke tilstrekkelig å analysere kroppen som et biologisk fenomen, fordi de forskjeller som eksisterer i samfunnet er



sosiale produkter. I hvilken grad kroppen er et sosialt produkt varierer innenfor sosialkonstruktivismen. De to motstående tilnærmingene har begge gitt viktige bidrag for hvordan kroppen blir oppfattet innenfor sosiologien, men begge er reduksjonistiske i den forstand at de ikke fullt ut klarer å ta i betraktning viktigheten av menneskelig kroppsliggjøring i dannelsen av sosiale systemer, eller hvorfor kroppen har fått en økt betydning for dagens mennesker (Schilling, 1993b). Pierre Bourdieu har en tilnærming til kroppen der han ønsker å overkomme denne to-sidigheten som svekker de ulike teoretiske tilnærmingene (Mills, 2008; Schilling, 2004). Når det gjelder det opplagte skillet mellom natur/kultur, eller biologi og samfunn, som jeg har skissert ovenfor, mener Bourdieu at kroppen er noe uferdig, og som utvikles i samsvar med ulike krefter i det sosiale. Sentralt i hans arbeid er hvordan disse kreftene bidrar til at sosiale forskjeller opprettholdes. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Bourdieus teoretiske rammeverk i mitt prosjekt. Jeg mener, som Schilling (1993b), at Bourdieus kapitalbegrep er med å forklare hvorfor kroppen er blitt viktig i vårt samfunn. At kroppens ytre tillegges verdi, gjør at den er en kilde til makt og status. Dermed blir kroppen også viktig når det gjelder dannelsen av egen identitet.

### **Pierre Bourdieu; som fisken i vannet**

I følge Pierre Bourdieu, er målsetningen for sosiologisk forskning å avdekke de dypestliggende strukturer av ulike sosiale verdener som utgjør det sosiale universet. Like viktig er det å avdekke de mekanismer som sørger for at disse strukturene blir reproduisert eller forandret (Bourdieu, 1996, sitert av Reay 2004). Jeg tar i min oppgave i bruk Bourdieus rammeverk, som bygger på begrepene *habitus*, *kapital* og *sosiale felt*. Jeg vil først gjøre rede for de ulike begrepene som er sentrale i Bourdieus teori om sosial reproduksjon. Begrepene må ses og brukes i sammenheng med hverandre, men jeg vil for ordens skyld gi en redegjørelse for dem hver for seg først. Deretter vil jeg ta for meg noe av den kritikken som er rettet mot Bourdieu, og hvordan jeg har valgt å bruke hans begrepsapparat. I den siste delen av kapittelet vil jeg sirkle inn mine egne problemstillinger ut i fra det teoretiske rammeverket som min oppgave bygger på.

*Habitus* begrepet er ikke eksklusivt knyttet til Bourdieu, og det hevdes at begrepet har vært tilstede siden Aristoteles dager (Se Grenfell & James, 1998). *Habitus*, som et begrep i Bourdieus ”verktøykasse” (Reay, 2004), kan ses på som en disposisjon for handling, som omfatter persepsjonsmåter, kroppsoppfatning, faktorer og smak (Strandbu,





2006). Disse disposisjonene er et ervervet system av generativ skjemaer (Grenfell & James, 1998), som er etablert i bestemte sosiale posisjoner, og er farget av de posisjoner de er etablert i. For Bourdieu er habitus en måte å forklare at det finnes andre skapende prinsipper enn de rasjonelle og beregnede handlinger vi utfører. Habitus opererer på et nivå som ikke er oss bevisst (Mills, 2008). Begrepet brukes om gjentagende mønstre innenfor en sosial klasse (se beskrivelse av Bourdieus sosiale klassebegrep senere i oppgaven). Verdier, handlinger, hvordan man snakker, kler seg og hvilke manerer man har, innprentes gjennom den daglige omgangen med familie, venner og skole. De anlegg eller disposisjonene som habitus består av, innprentes gradvis, og starter tidlig i barndommen. Bourdieu ser på disse tilbøyelighetene som et produkt av muligheter og begrensninger som danner rammene for menneskets tidligere livserfaring. Disse blir kontinuerlig restrukturert i møte med verden (Di Maggio, 1979, sitert av Reay, 2004). Dette gjør at habitus er en kompleks blanding av fortid og nåtid. Habitus opererer i underbevisstheten ved å gi individet en følelse av hvordan man skal handle eller respondere i dagliglivet, uten at man bevisst følger uttalte regler (Bourdieu, 1990, sitert av Mills, 2008), og sørger for en viss konstanthet i individets handlinger (Grenfell & James, 1998). Selv om det er rom for individuelle handlingsmåter, vil individets habitus gjøre at man er predisponert mot noen typer adferd (Reay 2004). Habitus former, men bestemmer ikke våre valg i livet (Mills, 2008). Ut i fra dette kan vi se på individets handlinger som subjektivt motiverte, men de er motivert ut i fra en virkelighetsforståelse, en habitus, som er formet ut i fra individets plass i det sosiale (Strandbu, 2006). I noen tilfeller vil habitus ekskludere et sett av handlinger, dette gjelder når handlingene er ukjente for den kulturelle grupperingen som individet tilhører. Mennesker fra ulik sosial bakgrunn vil derfor ha utviklet ulik habitus, og de disposisjoner man har vil avspeile de sosiale forholdene de ble tilegnet i. Derfor vil like oppvekstvilkår gi grupper av mennesker en form av habitus som ligner hverandre, og vil føre til en viss likhet i hvordan disse gruppene lever sitt liv. Både individets egen historie, men også den kollektive familiehistorien og klassehistorien, som individet er en del av, vil være grunnleggende for et menneskets habitus. I følge Bourdieu må vi forstå habitus også som et kollektiv begrep, som en "en klasses habitus". Forståelsen av individets habitus må ses i sammenheng med at individet bærer med seg sin posisjon i den sosiale strukturen til enhver tid. En sentral karakteristikk av habitus er altså at den ikke bare består av holdninger og innsikt på det mentale plan, habitus er i aller høyeste grad også kroppsliggjort (Reay, 2004). Habitus kan med andre ord oversettes med



praktiske ferdigheter , og disse ferdighetene etableres og læres gjennom praksis (Bourdieu, 1977, sitert av Strandbu, 2006). Begrepet, slik som Bourdieu bruker det, tar ikke bare for seg det at kroppen er i den sosiale verden, men også hvordan den sosiale verden er i kroppen (Bourdieu, 1977, sitert av Reay, 2004). Det bringer meg over til det neste begrepet i Bourdieus teori, *det sosiale felt*, eller *field*.

Å gjøre rede for *det sosiale felt* uten å vite noe om habitus er vanskelig, fordi forholdet mellom det sosiale feltet og habitus er to-veis. De betinger hverandre. Menneskelige handlinger og adferd må ses på mer enn som et produkt av habitus alene. De må forstås som et produkt av relasjonen mellom habitus og den spesifikke sosiale konteksten eller ”field”, som individet befinner seg i (Mills, 2008; Mills & Gale 2007). Det sosiale feltet er et strukturert system av sosiale relasjoner, på både makro og mikro nivå. De eksisterende relasjoner mellom individer, grupperinger og institusjoner, er bestemmende og reproduserende for sosial aktivitet (Grenfell & James, 1998). Det sosiale feltet, eller den verden individet befinner seg i, strukturerer habitus ut i fra de iboende nødvendigheter som finnes i det sosiale feltet. På den andre side er habitus med å gjøre det sosiale feltet meningsfullt for individet. Bourdieu & Wacquant (1992, sitert av Reay, 2004) beskriver to virkeligheter, en i det sosiale felt, og en i habitus. Disse to virkelighetene opererer på innsiden (habitus) og utsiden (sosiale felt) av individet. I hvilken grad disse to virkelighetene sammenfaller er avgjørende for om individet vil føle seg hjemme i situasjonen, og om han/hun ser på det sosiale felt som meningsfylt (Grenfell & James, 1998). Når habitus møter en virkelighet den er et produkt av, er det som med ”fisken i vannet”. Fisken vil ikke merke vekten av vannet og den vil ta sin vante verden for gitt (Ibid). I habitus møte med en ukjent virkelighet derimot, ligger det potensiale for både forandring og ny forståelse, men også misforståelse. På denne måten bringer begrepet om det sosiale felt en dynamisk kvalitet til habitusbegrepet (Reay, 2004). Slik kan vi forstå habitusbegrepet som potensielt både reproduserende og forandrende (Mills, 2008). For at denne dynamiske kvaliteten kan forstås helt ut, kan vi ikke betrakte det sosiale feltet som et stillestående og avgrenset område. Det vil hele tiden være krefter som virker på, og i feltet. Med andre ord, et felt vil aldri være isolert, fordi andre sosiale felt vil påvirke dem (Grenfell & James, 1998). Tar vi kroppsøvingfaget i skolen som et sosialt felt, er det nok trygt å si at det er en betydelig påvirkning fra andre felt, som f.eks organisert idrett, helsemyndigheter og media. Faget kan også ses på som et felt som opererer innenfor et annet felt. Skole og utdanning er et



større felt, som kroppsøvingen opererer innenfor. Et hvert sosialt felt vil være en kamparena, der det kjempes mer eller mindre uttalt, om makt og innflytelse mellom de som dominerer og de som blir dominert, i det Antoni Gramsci kaller hegemonikamp (Winther Jørgensen & Phillips, 1999). Med andre ord foregår kampen om posisjoner og dominans (Mills, 2008), som en kamp mellom de som er utstyrt med våpen, og de som ikke er det. Hierarkiet på det sosiale feltet vil til en hver tid utfordres. De som er i dominerende posisjoner vil kjempe for å bevare det bestående, mens de som har mer underordnede roller ønsker forandring (Wacquant 1998, sitert av Mills 2008). Våpnene det kjempes om, og med, fører meg over til et tredje sentralt begrep i Bourdieus teori; *kapital*.

Bourdieu's begrep om *kapital* kan grovt sett deles inn i tre hovedkategorier. *Økonomisk kapital* kan med en gang og direkte omgjøres til penger, det kan være eiendommer eller annet, som lett kan konverteres til penger. *Kulturell kapital* kan på visse betingelser gjøres om til økonomisk kapital. Kulturell kapital, er i følge Bourdieu et produkt av utdanning, eller det "akademiske marked" som han referer til (Grenfall & James, 1998). Utdanning må ses i en bredere sammenheng enn bare formell utdanning. Generell dannelse inngår i begrepet, det samme gjør institusjonene der utdanningen fant sted (ibid). *Sosial kapital* består av sosiale forbindelser, som under riktige omstendigheter kan konverteres til økonomisk kapital. En adelig tittel kan være en form for slik kapital (Bourdieu 1986, sitert i 2006). Bourdieus tanke er at kapital tiltrekker seg kapital, og at de mange formene for kapital er omsettelig med hverandre (Grenfall & James, 1998). Med mye kulturell kapital, i form av en solid utdanning, (og kanskje med noe sosial kapital i tillegg) vil en kunne "kjøpe" seg en godt betalt jobb. Vekslingsverdien av de ulike kapitalene avgjøres av den dominante klassens verdier som til en hver tid finnes på de sosiale feltene. Jeg vil i denne presentasjonen legge delvis til side den økonomiske og den sosiale kapitalen. Jeg ønsker å fokusere på den kulturelle kapitalen, fordi Bourdieu selv skriver mye om skolens rolle i reproduksjon av det han kaller legitim kultur (Mills, 2008). Jeg vil videre gjøre rede for begrepet kulturell kapital, sett i lys av Bourdieus kritikk av skolesystemet. Mye av denne problematikken ligger tett opp i mot min problemstilling, noe jeg vil belyse underveis i dette kapitlet.

Til tross for ideologier som tilsier like muligheter og et meritokrati, hevder Bourdieu at skolen som institusjon i for stor grad er med på å reproducere forskjeller som allerede



eksisterer. Han argumenterer mot det han kaller en meritokratisk illusjon, der gode prestasjoner på skolen blir tillagt elevens begavethet. Han peker på det han kaller en skjult forbindelse mellom dette og en kulturell arv (Mills, 2008). Denne kulturelle arven er middelklassens levesett, kunnskap og verdier, som denne klassen tar meg seg til skolen, og som skolen på mange måter tar for gitt. Elevene vil komme til skolen med en svært ulik fordeling av slik kulturell kapital, og vil derfor møte skolens praksis svært forskjellig. De elevene som har med seg ”den riktige” kulturelle kapitalen, vil ha en fordel på skolen. På denne måten opprettholder den dominante klassen sin posisjon, fordi annen kulturell kapital har ikke samme vekslingsverdi. Men kulturell kapital kan ikke bare knyttes til sosial klasse i tradisjonell forstand. Mange foreldre med en etnisk minoritetsbakgrunn har med seg kulturell ballast, tradisjoner og verdier som ikke alltid ivaretas av den norske skole. Med andre ord, deres habitus sammenfaller i liten grad med det sosiale felt som er den norske skole. Samtidig vil skolens kommunikasjonsform og tradisjoner være fremmed for mange med en annen bakgrunn enn etnisk-norsk (Ericsson & Larsen, 2000). Reay (1998, sitert av Mills 2008) trekker fram et eksempel fra sin undersøkelse, der foreldre med innvandrerbakgrunn ga uttrykk for at de synes det var vanskelig å kompensere for det de opplevde som hull i barnas skolegang. Dette, i motsetning til hvite mødre fra middelklassen, som i større grad klarte å legge forholdene tilrette for tilegnelse av ”riktig” kulturell kapital. Særlig vil innvandrerforeldre med en ”hjemlandsvedt strategi” (Ericsson & Larsen, 2000) i tilnærmingen til barnas opplæring og fremtid passiviseres, i møte med den norske skolen, og de krav som de møter med når det gjelder hjem-skole forholdet.

Studier som tar for seg forholdet mellom skole og sosiale ulikheter, har hatt en klar tendens mot å se på utdanning som intellektuell utvikling (Schilling, 1993a). Dette har medført at kroppsøvingfaget i stor grad har blitt oversett i studier av hvordan skolen er med på å skape, og opprettholde sosiale ulikheter. I min undersøkelse vil jeg sette søkelyset på kroppsøvingfaget, som en arena for dannelse av elevenes fysiske identitet. Jeg vil videre trekke veksler på det som Bourdieu (1986, sitert av Hunter 2004) refererer til som *fysisk kapital*, som en form av kulturell kapital. I denne oppgaven setter jeg likhetstegn mellom fysisk identitet og fysisk kapital. Når jeg videre snakker om ”kroppen”, mener jeg ikke bare som et biologisk fenomen, men hvordan individet fremstår gjennom handlinger, som et produkt eller manifestasjon (Hunter, 2004) av habitus. Bourdieus arbeid er eksepsjonelt, i den forstand at den sosialt formede kroppen





settes i sentrum, gjennom teorien om sosial reproduksjon (Schilling, 1993a). Gjennom kroppsøvningsfaget på skolen, får elevene ”kjenne” på egen kropp. Og det er opplagt at faget har en viktig rolle, når det gjelder formingen av elevenes syn på egen og andres kropp . Ved å se på kroppen som en form for fysisk kapital, vil jeg undersøke om det er slik at faget bidrar til å (re)produsere kroppslige forskjeller. Produksjon av fysisk kapital refererer til den sosiale formingen av kroppen gjennom aktiviteter, på måter som uttrykker sosial tilhørighet. Bourdieu (1985, sitert av Schilling, 1993a) refererer til sosial tilhørighet som den ”avstanden fra nødvendighet” som mennesker har, fra økonomiske og materielle behov. Dette påvirker hvordan individet utvikler, forandrer og bærer den fysiske kroppen, men også hvordan han/hun fremstår og håndterer kroppen, gjennom blant annet språk, bekledning og ganglag. Sentralt her står kroppen som bærer av symbolsk verdi. Den fysiske kapitalen kan derfor beskrives som den verdien kroppens ytre tillegges på et sosialt felt. Sosial tilhørighet vil gjennom *habitus* og *taste*, gi og sosialisere elevene til forskjellige typer av fysisk kapital (Schilling, 1993a). Dette synlige ytre, hvordan vi fremstår, kaller Bourdieu *taste* (Schilling, 2004). En persons *taste* vil gjenspeile den posisjonen, eller den sosiale bakgrunnen individet har. Vi kan si at de dypestliggende disposisjoner av *habitus* kroppsliggjøres gjennom *taste* (Schilling, 2004). Med andre ord, *taste* utvikles gjennom den nevnte ”avstanden fra nødvendighet” til materielle behov, dvs at den har røttene sine i materielle restriksjoner. I sin bok *Distinksjonen* (1995) beskriver Bourdieu hvordan *taste* er nært knyttet opp til kassetilhørighet. Han viser hvordan valg av biler, musikksmak, mat- og drikkevaner er bestemt gjennom sosial tilhørighet, ved at den dominerende klassen, gjennom slike valg distingverer seg i forhold til de dominerte. Et annet eksempel på en slik ”classtaste”, er det Archer (2007) i sin undersøkelse kaller *style*. Gjennom å kle seg på en spesiell måte (i dette tilfelle i sportsklær fra Nike), signaliserte ungdommen, med arbeiderklassebakgrunn sin kroppsliggjorte klasseidentitet. Også når det gjelder deltagelse i fysisk aktivitet er det forskjeller. I følge Bourdieu (1984, sitert av Schilling, 1993a) vil den dominante klassen i større grad behandle kroppen som et ”mål i seg selv”, i motsetning til arbeiderklassen som vil utvikle en instrumentell tilnærming til kroppen, fordi den er et middel til målet, som f.eks er å tjene penger. Når det gjelder aktiviteter, vil den dominerende klassen hele tiden søke etter nye aktiviteter som vil skille dem fra den lavere klassen. Som den berømte rockegruppen Pink Floyd en gang sang det; *It’s us and them*, også når det gjelder kroppen, og den fysiske kapital.



## Kritikk av Bourdieu

Bourdieu's teori om sosial reproduksjon, og habitusbegrepet har blitt kritisert for å være for deterministisk (Reay, 2004; Schilling, 2004; Mills, 2008). I skillet mellom aktør og struktur, har Bourdieu blitt beskyldt for å havne på struktursiden (Strandbu, 2006), at det subjektive i handlingsvalgene, både de bevisste og ubevisste, ikke blir vektlagt sterk nok i teorien hans. Med andre ord, han blir kritisert for et overdrevet deterministisk syn på menneskelige handlinger (Mills, 2008). Det blir hevdet at det ikke er rom for individuell "motstandskraft" når det gjelder handlingsvalg, og at hans verden dermed er langt mer reproduserende enn forandrende, fordi menneskene ikke har mulighet til gripe inn i, og forandre sine forutbestemte handlinger (Jenkins, 2002, sitert av Mills, 2008). Mills hevder at kritikken er unøyaktig, og at ved å kalle Bourdieu en strukturalist, har man oversett hva han egentlig vil med sin teori. Bourdieus utvikling av habitus gjenspeiler et forsøk på å overkomme skillet mellom objektive strukturer og subjektivism. Han vil redegjøre for individuelle handlinger, i en verden som er begrenset for individet. Bourdieu selv så på habitusbegrepet som både skapende, når det gjelder handlinger, og strukturerende, når det gjelder å definere grensene for hva som oppfattes som handlingsmuligheter. I skolesammenheng ligger det muligheter for forandring i å forandre hva som er "riktig" kulturell kapital. Ser vi på kroppsøvningsfaget som et sosialt felt, vil en bevisstgjøring rundt "evner" og kroppsidealere være en start, når det gjelder hva som blir verdsatt. Forandringspotensialet i habitus ligger altså i samspillet med begrepene kulturell (og fysisk) kapital, og det sosiale felt, der særlig elevens møte med et nytt sosialt felt, vil gi habitusbegrepet en dynamisk kvalitet (Reay, 2004). Jeg er enig i at Bourdieu gjennom habitus gir aktørene rom for forandring, når det gjelder handlingsvalg, og at de objektive strukturene ikke er fullt ut bestemmende for et individs handlinger. Likevel tolker jeg teorien hans dithen, at den forklarer reproduksjon bedre enn den forklarer forandring, og at habitusbegrepet kan være begrensende når formålet er å se på muligheter for forandring (Schilling, 2004).

Chris Schilling (2004) har videreutviklet habitusbegrepet i sine arbeider rundt kroppens sosiologi. Han foreslår å bytte det ut med en mer pragmatisk ide om situasjonsbetinget handling. Først og fremst gjør han dette fordi han mener at habitus er for deterministisk, i den forstand at det er et overdrevent fokus på reproduksjon i forhold til forandring. Når vi er opptatt av forandring er det problematisk å se på det sosiale livet og de forskjeller som finnes, som noe regulært og stabilt som følger faste mønstre. Problemet



med habitus begrepet, er i følge Schilling, at det ikke klarer å forklare betydelige sosiale forandringer, for eksempel når et individ bryter med sin tiltenkte ”prosjektilbane”. Der habitus hos Bourdieu i hovedsak er styrt av sosial klasses tilhørighet, tar pragmatismen i større grad hensyn til individets refleksjon rundt egne kroppsliggjorte erfaringer. I likhet med Sayer (2004, sitert av Reay, 2004), mener Schilling at den verdslige dagligdagse refleksjonen, den indre samtalen, blir neglisjert i Bourdieus teori. Denne refleksjonen påvirker ”*the body schema*”, som er individets oppfatning av egne kroppslige muligheter og begrensninger (Schilling, 2004:480), og er en viktig komponent av habitus. Å bevare eller forandre sitt ”body schema” er derfor ikke bare avhengig av sosiale normer og strukturer. Ved å vektlegge individets kapasitet når det gjelder refleksjon rundt det sosiale, vil vi ha en mindre deterministisk tilnærming til å forklare praktisk handling. Alle menneskelige handlinger er fanget i spenningen mellom ureflekterte habituelle handlinger og kreativt virke (Joas, 1996, sitert av Schilling, 2004). Gjennom et slikt pragmatisk syn på ”body schema” kan vi identifisere tre væremåter (modaliteter) ved handlinger. Den første er *Habituelle handlinger*, som er formet av normer og strukturer i det sosiale feltet. I likhet med Bourdieus habitus, blir omgangen man har i tidlig barndom med familien vektlagt, som svært viktig for oppfattelsen av vår fysiske kapasitet. Kritikken mot Bourdieus habitusbegrep er den vektleggingen det er på at disse er vanskelig å forandre. For kroppsøvfagets del vil noen verdier og tradisjoner, som tas for gitt, være kilde til distansering fra faget for noen. De habituelle handlingene som noen elever har, vil i liten grad sammenfalle med tradisjonene i faget. På denne måten opprettholdes ulikheter når det gjelder elevenes fysiske kapital. Den pragmatiske oppfatningen av ”body schema” med individets refleksjon sentralt, ser på forholdet mellom sosiale normer, praktisk handling og personlig refleksjon, som en potensiell avbryter av disse handlingene. Når dette forholdet forstyrres i stor grad vil man handle som følge av en *krise*. En krise kan være at man som elev opplever at de oppfatninger man hadde om egen fortreffelighet, ikke stemmer overens med et nytt sosialt felt man beveger seg inn i. Den fysiske kapitalen eleven sitter med, har dermed ingen verdi på det nye feltet. Dette vil få innvirkning på elevens ”body schema”, ved at en ser nye kroppslige begrensninger for seg selv. En slik krise er ofte forløperen til handlinger gjort ut i fra en tredje væremåte, *kreative åpenbaringer*, om hvordan man kan overkomme disse nye hindrene. Eleven vil gjennom refleksjon kunne tilegne seg kunnskap om hvilke ferdigheter, holdninger og væremåter som gir muligheter for ny frisk fysisk kapital. Dette begrepet gir oss



muligheten til å utforske hvordan individer involverer seg, og oppdager at de har større fysisk potensial enn de før har trodd. Disse åpenbaringene kan forklare hvordan elever som aldri har likt kroppsøving på skolen, under andre omstendigheter begynner med fysisk aktivitet.

## **Sosial klasse**

En annen kritikk av Bourdieus teori er at fokuset i for stor grad ligger på sosial klasse. Tradisjonelle teorier rundt sosial klasse, har i stor grad dreid seg om økonomiske forskjeller i identifiseringen av klassegrupperinger (Veenstra, 2005). Fra franske liberalister på 1700-tallet, via Karl Marxs definisjon av klasse, ut i fra forholdet individet og grupper hadde til produksjonsmidlene, har begrepet blitt vidreført og tilpasset sosiale forandringer opp gjennom historien. Max Weber, som Bourdieu senere ble kollega av, hevdet at klassebegrepet også hadde en kulturell dimensjon, som gav status og prestisje, i tillegg til det materialistiske (Evans & Davies, 2006). I dag vil noen hevde at klassebegrepet ikke lenger har noen betydning i et postmoderne samfunn, som preges av globalisering og massekonsum (MacDonald, 2003). På bakgrunn av denne utviklingen vil noen påstå at "alle" nå tilhører middelklassen, og at klassebegrepet er dødt (Lawler, 2005). Men vi kan også se det på en annen måte, at en oppfatning om ingen klassetilhørighet, er et bevis på den vidtstrekende kraften klassebegrepet har (Divine & Savage, 2005). Eller for å si som Bourdieu (1995: 41), "*Å benekte eksistensen av klasser(...), er å benekte eksistensen av forskjeller, og av prinsipper for å frembringe forskjeller*". I mitt prosjekt støtter jeg meg på det siste, og hevder at klassebegrepet fremdeles har en rolle å spille når det gjelder å forstå hvordan forskjeller mellom ulike sosiale grupper oppstår og opprettholdes. Det som er viktig i en sann sammenheng, er hvilken tilnærming en har til begrepet (MacDonald, 2003).

Når vi snakker om sosial klasse, blir dette ofte brukt som et synonym for et individs eller en families sosio-økonomiske status (Green, Smith & Roberts, 2005). En klasse ses gjerne på som en gruppe mennesker som som er jevnbyrdige når det gjelder bidrag til økonomisk produksjon, rådigheten de har over ressursene dette gir dem, og den livsstil de skaper med hjelp av disse ressursene (Sugden & Tomlinson, 2002, sitert av Green et al, 2005). Jeg anerkjenner i mitt prosjekt at en families sosio-økonomiske status har stor betydning når det gjelder den fysiske kapitalen elevene kommer til skolen med. Det er gjort noen kvantitative undersøkelser når det gjelder sammenhengen mellom





økonomiske ressurser i familien og deltagelse i fysisk aktivitet. Det konkluderes med at økonomisk kapital ligger til grunn for de forskjellene som eksisterer mellom ulike sosiale klassegrupperingers bruk av fritid, og deltagelse i fysisk aktivitet (Geen et al, 2005; Evans & Davies, 2006). Det går fram av disse undersøkelsene at barn med høyt lønnede foreldre har bedre og flere muligheter for deltagelse i fysisk aktivitet (Stroot, 2002, sitert av Evans & Davies 2006), og at unge med middelklassebakgrunn driver med idrett, og er oftere i aktivitet, enn unge med arbeiderklassebakgrunn (Roberts, 1996; Duncan, 2002, sitert av Evans & Davies 2006). Slike undersøkelser er med å tegne noen av konturene rundt sosial klasse og involvering i idrett og kroppsøvingsfaget, og dermed når det gjelder opptjening av fysisk kapital. Men de sier lite om de iboende forskjeller som ligger innenfor de ulike klassene, med hensyn til forskjeller mellom etniske grupper og kjønn, når det gjelder oppfatningen av kroppsøvingsfaget, adgang til fysisk aktivitet eller synet på helse (Evans & Davies, 2006). Ved å bruke Bourdieu og hans kapitalbegrep i en sãnn sammenheng, får klassebegrepet en kulturell, en sosial og en fysisk dimensjon (Green et al, 2005), som gjør at økonomisk kapital ikke er alene, eller kanskje ikke engang den mest relevante formen for kapital, når jeg ønsker å identifisere ulike klassegrupperinger (Laberge & Kay, 2002, sitert av Veenstra, 2005). Når Bourdieu snakker om klasse, mener han ikke som Marx "virkelige" klasser, som i virkeligheten er konstituert som grupper, og som er mobilisert for et felles mål, mot en annen klasse. Han bruker klassebegrepet om teoretiske klasser, eller fiktive grupperinger, som bare eksisterer på papiret, fordi forskerens intellekt har bestemt at de skal gjøre det (Bourdieu, 1995). Samfunnsklasser eksisterer ikke i følge Bourdieu, men det som finnes er et *sosialt rom*, som er et samfunnsmessig rom av sosiale posisjoner, og forskjeller. Dette rommet er organisert som et hierarki, på bakgrunn av to differansieringsprinsipper. Den første er den totale mengde av kapital som individene besitter. Den andre er fordelingen mellom økonomisk kapital og kulturell kapital (Järvinen, 2007).

Bourdieu brukte sin teori i hovedsak for å analysere den dominansen noen grupper har i samfunnet. Det blir hevdet at den rollen sosial klasse har på utviklingen av habitus er for ensidig. Et sentralt spørsmål rundt Bourdieus teori er derfor om etnisitet og kjønn er nok vektlagt i dannelsen av habitus (Reay, 2004)? Hovedfokuset hans har helt klart ligget på sosial klasse, mens den rollen blant annet kjønn, rase og etnisitet har på utviklingen av individets habitus har vært underordnet (Reay 2004; Schilling 2004).



Likevel er det mulig å få en forståelse av habitus som noe som også er formet av kjønn og etnisitet. Som McClelland sier (1990, sitert av Reay 2004), kan den med letthet brukes i analysen av de ulemper som er forbundet med kjønn eller rase og etnisitet. Klasse viser seg på en rekke måter, og inkluderer makro spørsmål om kjønn, rase og alder (Grenfell & James 1998), herunder kan jeg, for egen del, legge til etnisitet. I tillegg ser vil klasse gjennom et mangfold av mikro aspekter, eller mindre forskningskontekster, som klasserom, lærerværelse eller lekeplassen (Reay, 2004). I min undersøkelse anerkjenner jeg problematikken med å ha hovedfokuset på en sosial kategori, eller to som er tilfelle for mitt prosjekt. Jeg vil ta utgangspunkt i elever og deres familier med etnisk minoritetsbakgrunn fra ulike sosio-økonomiske sjikt. Men jeg vil samtidig være bevisst, og ha spørsmål som er relatert til andre kategorier, først og fremst kjønn og religion, men også eventuelle funksjonshemninger og alder. Min aldersgruppe for undersøkelsen er 14-16 år, og det kan være interessant å se på forskjeller i alder, da dette er en tid hvor frafall fra organisert idrett er stor i befolkningen generelt, og en alder da bevisstheten rundt kroppen, som en del av identiteten, forsterkes. Jeg vil derfor bruke klassebegrepet også som en form for kulturell identitet og livsstil, et sett av perspektiver på verden og de sammenhenger vi ser i den (Evans & Davis, 2006). På denne måten blir ikke sosial klasse eller etnisk bakgrunn bare kategorier, eller to av mange forklaringsvariabler. I stedet blir klasse en sett av grunnleggende handlinger som individer og familier håndterer i dagliglivet, herunder deltagelse i fysisk aktivitet og oppfatningen av kroppsøvningsfaget.

### **Kroppsøvningsfaget; ulik bakgrunn, like muligheter?**

Når jeg nå har gjort en generell redegjørelse for de mest sentrale begrepene i Bourdieus teori, vil jeg nå knytte dette opp mot eget prosjekt. Jeg vil underveis, ut i fra den teorien jeg har brukt, sirkle inn de problemstillingene som jeg ønsker å belyse i min undersøkelse.

Et sentralt spørsmål i mitt prosjekt er i hvilken grad den norske skole generelt, og kroppsøvningsfaget spesielt, er med å reprodusere de sosiale forskjeller som allerede finnes. Den nasjonale læreplanen for kroppsøving hevder at idrett, lek, dans og friluftsliv er en viktig del av av norsk kultur og en del av identitetsskapningen i samfunnet (Kunnskapsdepartementet [KD], 2005). Deltagelsen i faget skal være med å utvikle ferdigheter slik at elevene får adgang til bevegelseskulturen. Gode opplevelser i



faget kan være med å legge grunnlaget for en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil. Sentralt i formålet med faget står ønske om å styrke elevenes selvbylde og identitet. Den generelle læreplanen (1996) legger vekt på at undervisningen skal tilpasses ”personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet” (1996:5). Likevel viser undersøkelser at den sosio-kulturelle bakgrunn hver elev har, har stor betydning for hvordan det blir prestert på skolen. Barn med høyt utdannede foreldre får jevnt over langt bedre karakterer (Bakken, 2007), og undersøkelser viser at barn med minoritetsbakgrunn presterer dårligst av alle (Hægeland et al, 2005). I Norge har skolesystemet tatt mål av seg å redusere betydningen av elevens sosiale bakgrunn. Resultatene fra de nevnte undersøkelser tyder på at denne utjevningstanken har slått feil (Bakken, 2007). Undersøkelsene viser at forskjellene eksisterer, men det har vært gjort lite arbeid på hvilke årsaksforhold som ligger til grunn for forskjellene. Når det gjelder kroppsøvingsfaget spesielt, har dette i norsk sammenheng ikke blitt belyst i særlig grad. Generellt ser det ut som elever som har foreldre med høyere utdanning, er bedre rustet til å møte skolens undervisning og form, fordi disse sammenfaller med de de møter hjemme av verdier og holdninger til skole og utdanning (Karlsen Bæck, 2005). På denne måten får barn fra høyere sosiale lag en ”hjemmebanefordel” i forhold til barn fra det lavere sjikt. Disse forskjellene i prestasjoner på skolen kan derfor direkte relateres til den kulturelle kapital som barna tilegner seg gjennom familien (Stefansen, 2007). Foreldre fra de høyere sosiale lag har mer kunnskap om hva som foregår på skolen, de omgås i større grad andre foreldre fra samme sosiale klasse og føler større nærhet til skolen (Lareau, 1997, sitert av Karlsen Bæck, 2005). Foreldrenes innstilling til barnas utdanning står svært sentralt i å skape denne fordelene. En fremtidsrettet syn på utdanningen gjør at middelklassebarna i større grad blir forberedt på fremtiden. Barna her får en mer organisert og tettere oppfølging enn barn fra de lavere sjikt. Barnas utvikling kan ses på som et prosjekt for foreldrene i den forstand at de følges tettere og lite overlates til tilfeldighetene. Dagliglivet er gjennomorganisert og det er lite frirom for barna. Dette gjelder også for fritidsaktiviteter. I mitt virke som lærer ser jeg stadig, og det er særlig mødre, hente barna sine på skolen, slik at de rekker både tennistreening og korøvelsen som dessverre er lagt til samme kveld. Disse foreldrene ”gir” barna sine ferdigheter og verdier som verdsettes i skolen og andre institusjoner de ferdes i, og kan senere overføres til andre arenaer i voksenlivet. Lareau (sitert av Stefansen, 2007) bruker begrepet ”intensiv foredling” om den oppfølgingen disse barna får fra sine foreldre. Dette står i motsetning til arbeiderklassens mer ”her og nå”



innstilling til skole og utdanning, der det viktigste er at rammene er tilstede for en ”naturlig utvikling”. I denne forskjellen i foreldrepraksis ligger det en mekanisme for reprodusering (Stefansen, 2007). Gjennom skolens og de dominante gruppenes praksis i familien reproduseres *doxa*, et begrep brukt av Bourdieu om de verdier, tradisjoner og kunnskap som blir tatt for gitt, og som ligger underforstått i praksisen (Hunter, 2004). Doxa kan forstås som en legitim kultur, dvs en kultur som er dominerende, men ikke anerkjent som det eksplisitt. Vi snakker her om en taus anerkjennelse (Grenfell & James, 1998). På denne måten opprettholdes de holdninger og verdier som denne dominante gruppen står for. Disse undertrykkende mekanismene for reprodusering av sosiale forskjeller opererer ofte uten at aktørene, og kanskje spesielt lærerne, er klar over det, eller at de ønsker det (Mills, 2008). Kroppsøvningsfaget har i mindre grad blitt belyst, og det er grunn til å stille spørsmålet;

### **Er faget med å utvikle elevens fysiske identitet eller blir de sosiale forskjellene forsterket også gjennom dette faget?**

I min undersøkelse vil jeg ut i fra et slikt perspektiv, belyse hvordan ungdom med minoritetsbakgrunn opplever kroppsøvningsfaget. Noen undersøkelser er gjort internasjonalt på ungdom med minoritetsbakgrunn og deltagelse i fysisk aktivitet og kroppsøvningsundervisningen. Her konkluderes med at mange muslimske jenter opplever begrensninger når det gjelder deltagelse i fysisk aktivitet på skolen, både i den obligatoriske kroppsøvningsundervisningen og ”extra-curriculum aktiviteter” etter skoletid. Disse begrensningene skyldtes i stor grad skolens praksis med hensyn til garderobeproblematikk, påkledning og utvalget av aktiviteter. Samtidig ble det fremhevet at lærernes forståelse av deres situasjon var en faktor som var med å bestemme graden av deltagelse i undervisningen. Også familien hadde en sterk påvirkning, som oftest begrunnet ut i fra religion, om at deltagelse ikke var noe for dem. (Dagkas & Benn, 2006; Dagkas & Stathi, 2007; Kay, 2006). En sentral arena for utviklingen av den fysiske identiten er hva man ”får” meg seg fra hjemmet av ”socio-kulturell bagasje”. Undersøkelser viser at både kroppsøvningsfaget og fysisk aktivitet generelt tillegges liten verdi hos unge muslimer (Shropshire 1997, Fleming, 1991, 1994, i Dagkas & Benn 2006). I min undersøkelse vil jeg se nærmere på i hvilken grad dette sammenfaller med foreldrenes oppfatning på området. **I hvilken grad ungdommen reproduserer sine foreldres fysiske identitet er et av de spørsmålene jeg ønsker å belyse i denne oppgaven.** For elever der kulturelle eller religiøse skikker begrenser





aktivitet utenfor skoletid, får kroppsøvfingsfaget en viktig rolle, som eneste mulighet for disse elevene til å drive fysisk aktivitet. Når det gjelder gutter med innvandrerbakgrunn er det gjort betraktlig mindre. Peter Bramham (2003) fant i sin undersøkelse hvordan gutter med asiatick opprinnelse ble sett på som et problem i kroppsøvingen av sine etnisk hvite engelske skolekamerater. Bakgrunnen var at de, i følge de etnisk hvite engelske guttene, hadde en anti-sport innstilling, og kun deltok når cricket sto på programmet. Green (2008) hevder at kroppsøvfingsfaget i Storbritania har sett en konflikt mellom elever med Sør- Asiatick opprinnelse, i hovedsak fra Pakistan og Bangladesh, og de tradisjonelle verdiene i faget (Carroll, 1998, sitert av Green, 2008). I hjerte av denne konflikten ligger motsetningene mellom Islamsk kultur og kroppsøvfingsfagets tradisjoner. De siste årene har sett en forandring i skolens praksis når det gjelder å legge til rette for deltagelse i kroppsøvfingsfaget, ved å ta større hensyn til religiøse skikker. De fleste av disse er av ren praktisk art, som for eksempel å tilby svømming i kjønnsdelt undervisning, mindre strenge krav til riktig bekledning og mindre slitsomme aktiviteter under Ramadan. Men selv om lærernes praksis har forandret seg, er det ikke sikkert at holdningene er forandret i samme grad. Undersøkelser viser at lærernes sosialisering til yrket (Capel, 2005; Dowling Næss, 1998) skjer gjennom egne opplevelser i idrett og i faget, og at disse forsterkes gjennom utdanningen. Denne sosialiseringen vil i stor grad styre deres yrkesfilosofi og verdier, som de tar med seg ut i feltet. Når vi vet at kroppsøvfingslærerne i den vestlige verden er en relativt homogen gruppe når vi ser på etnisk bakgrunn (Ennis, 1995, sitert av Green, 2008), er det grunn til å spørre om de verdiene som formidles gjennom faget, blant annet når det gjelder ferdigheter og evner, er med å distansere ungdom med minoritetsbakgrunn fra fysisk aktivitet og kroppsøvfingsfaget? Eller for å si det på en annen måte;

**Er det slik at minoritets elever møter en diskriminerende praksis i faget, fordi de verdiene som formidles tilhører den dominerende klassen, og setter dette begrensninger for deres deltagelse i bevegelseskulturen?**

Ved å bruke Bourdieus habitusbegrep kan vi få en forståelse for hvordan sosial klasse, etnisk bakgrunn og kjønn spiller en avgjørende rolle for hvordan elevene opparbeider sin fysiske kapital, og hvordan den fysiske kapitalen blir skjevt fordelt ut fra elevenes socio-kulturelle bakgrunn. En uttalt målsetning for kroppsøvfingsfaget er å gi de unge forutsetninger for å være med i, og utvikle ferdigheter i idrett og andre aktiviteter i



bevegelseskulturen (KD, 2005). At dette skal gjøres uten at de sosio-kulturelle dimensjonene av begrepene ferdighet, eller ”evner” (Evans, 2004), samt fysisk aktivitet og idrett, er problematisk. Azzarito & Solomon (2005) peker på skolens målsetning om at elevene skal tilegne seg en fysisk aktiv livsstil. De hevder at skal skolen klare å nå sine mål, må de ta høyde for kjønn, sosial klasse og etniske forskjeller i læreplanene.

Evans (2004) tar i denne sammengeng opp problematikken rundt ”abilities”, eller *evner*, som er betegnelsen jeg vil bruke i fortsettelsen. Han hevder at oppfatningen om hva evner i kroppsøvningsfaget er, har blitt redusert til et en-dimensjonalt og statisk begrep, som tas for gitt (Hay & Hunter, 2006). Det er problematisk når evne karakteriseres som noe medfødt, homogent og uforanderlig. Dermed blir begrepet tillagt liten verdi som en dynamisk, sosio-kulturell konstruksjon eller prosess. Evne, blir i følge Evans, den verdien som tillegges en persons habitus i et spesifikt sosialt felt. Eller for å bruke Bourdieu; Fysiske evner er en form for fysisk kapital (Wright & Burrows, 2006). Holdninger og verdier som er gjeldene i det sosiale feltet, er avgjørende for om eleven oppfattes som ”evnesterk”, eller rik på fysisk kapital. Å ha gode evner kobles ofte til å utføre gode prestasjoner, som gjerne kan måles etter satte standarder. Evner relateres også til noen typer av kroppslige idealer (Fitzgerald, 2005; Garrett, 2004a). Ser vi på kroppsøvningsfaget i skolen som et sosialt felt, kan vi se på det som et strukturt system av sosiale relasjoner mellom skolemyndighetene, lærerutdannere i faget, læreplanforfattere, aktører fra helse og idrettssektoren som har innflytelse, hver enkelt skoleadministrasjon, kroppøvningslærere, elever (Hunter, 2004) og foreldre. Det er viktig å kunne identifisere de holdninger og verdier som er dominerende på det gjeldende feltet. Bare ved å få en forståelse for hvordan disse skapes og opprettholdes, vil faget kunne bidra til forandring. Er vi ikke bevisst disse mekanismene, vil skolen ikke kunne være med å skape evner, eller fysisk kapital, hos elevene, noe som jo står eksplisitt som mål i læreplanen for faget. I stedet vil faget (fortsette) å bygge på, og reproducere de forskjellene som allerede eksisterer i elevenes fysiske kapital. I tilfelle av det siste vil faget motarbeide egne målsetninger og antagelser, om blant annet en aktiv og sunn livsstil, som faget rettferdiggjøres ut i fra, fordi mange elever vil oppleve det Bourdieu kaller *symbolic violence* (Hay & Hunter, 2006). Når en snever oppfatning av evnebegrepet opprettholdes, også blant de mindre ”evnesterke” elevene, legger dette begrensninger i forhold til å oppnå det fysiske potensialet eleven har. Dette fører igjen til at mange distanses seg fra faget, og muligens fysisk aktivitet generelt.



Kroppsøvingen i skolen kan derfor for noen, være delaktig i å bryte ned unge menneskers oppfatning rundt egen tilstrekkelighet og kontroll over eget liv, som gjør dem sårbare for mer destruktive midler for kroppslig kontroll (Garrett, 2004a).

I Norge er det gjort noen undersøkelser, når det gjelder deltagelse i frivillig idrett, både i organisert form, gjennom idrettslag, og gjennom uorganisert aktivitet (Walseth, 2006; Strandbu & Bakken, 2007). Konklusjonen når det gjelder jenter med minoritetsbakgrunn, og spesielt muslimske jenter (Walseth 2006), er at deltagelsen er svært lav i forhold til etnisk norske jenter på samme alder. Dette sammenfaller med de undersøkelser som er gjort i Storbritannia (Green 2008). Når det gjelder guttenes deltagelse er bildet noe annerledes. I Norge er riktignok majoritetsguttene mer aktive, hvis vi kun teller medlemskap i idrettslag. Men bildet er mindre entydig når det gjelder aktivitetsnivået utenfor den organiserte idretten. Her viser undersøkelsen til Strandbu & Bakken (2007) at gutter med minoritetsbakgrunn i Oslo, er like aktive som majoritetsguttene. Også andelen av minoritetsjenter som er fysisk aktive utenfor idrettslagene ligger høyere enn tallene for medlemskap i idrettslagene. Et annet interessant funn i denne sammenheng, er at den totale fysiske aktiviteten hos ungdom i Oslo har gått opp, både talt i medlemskap og målt i mer eller mindre uorganisert aktivitet. De siste 10 årene har denne økningen utelukkende skyldes økt aktivitet hos majoritetsungdommen gjennom medlemskap i idrettslag. Med andre ord, forskjellen i fysisk aktivitet i idrettslagene mellom majoritetsungdom og minoritetsungdom har økt betydelig på disse årene. Også frafallet blant de som har vært medlemmer i idrettslagene er større hos minoritetsungdom. Det er naturligvis forskjeller mellom ulike etniske grupper, men det totale bildet i de undersøkelser som jeg har referert til, er at minoritetsungdommen i mindre grad er medlemmer i idrettslag, og at dette gjelder spesielt for jentene. Forskjellene er der i mot mindre når man regner med mer eller mindre uorganisert fysisk aktivitet. Ut i fra et slikt bilde er det opplagt at elevene kommer til skolen med vidt forskjellig fysisk kapital, ut fra etnisk bakgrunn, kjønn og sosial klasse. Derfor kan man spørre seg hvem sine interesser tjener faget, og hvordan tjener det dem? Jeg vil belyse kroppsøvfingefagets rolle i en slik sammenheng, fordi når vi tar i betraktning idrettslagenes sentrale plass i norsk bevegelseskultur, og den underrepresentasjonen vi ser blant minoritetsungdom i idrettslagene, er det grunn til stille spørsmål om alle har en lik mulighet til å utvikle sitt "fysiske jeg" gjennom faget. Med kroppsøvfingefagets nære relasjon til idretten, uttrykt gjennom læreplaner (KD,



2005) og lærernes bakgrunn og profesjonelle identitet ( Dowling Næss, 1998; Dowling, 2002), samt det Green (2000) kaller ”kroppsøvlingslærernes filosofi”, er det grunn til å stille spørsmålet:

**Får minoritetsungdom dermed mindre utbytte av kroppsøvlingsundervisningen med hensyn til utviklingen av sitt ”fysiske jeg”, og tilegnelse av fysisk kapital?**

I mitt prosjekt, vil jeg med utgangspunkt i de skisserte problemområdene, se nærmere på minoritetsungdom og dannelsen av deres fysiske identitet. Problemstillingen min lyder derfor:

**Hvilke arenaer opplever minoritetsungdom som viktige for dannelsen av sin fysiske identitet. Og hvilken rolle spiller kroppsøvlingsfaget i denne dannelsen?**

Som et allmenndannende fag, skal kroppsøving som nevnt, bidra til å utvikle elevenes identitet. Sentralt i dannelsen av ens identitet står, i følge Schilling (1993b), det ”fysiske-jeg”. Kroppens plass i kulturen spiller en viktig rolle for formingen og opprettholdelsen av egen identitet, i forståelsen av hvem vi er, og vår posisjon i det sosiale (Giddens, 1991, sitert av Kirk & Tinning, 1994). Med andre ord, oppfatningen om hvem vi er, kan ikke adskilles fra kroppen vår (Howson, 2004). Vi har i den vestlige delen av verden, sett en betydelig dreining mot en kultur rundt kroppen, som ser på kroppen som en handelsvare (Garrett, 2004a). Kropp er blitt big buisness. Vi kan trimme våre legemer for den nette sum av 600 kroner i måneden, den ene pillen slanker bort mer flekk enn den neste, lettkledde kvinner og menn reklamerer for kremer og parfymer, og det er nok også sånn at mange vet mer om David Beckhams tatoveringer, og hans kones buksestørrelse, enn de gjør om hans prestasjoner på gresset. Bourdieu så på kroppen som bærer av symbolsk verdi, og denne økte betydningen av kroppen vi ser i den vestlige delen av verden, gjør at individets oppfatning av seg selv i større grad er knyttet opp mot kroppen (Schilling, 1993b). Med dette som utgangspunkt vil jeg i min oppgave forsøke å belyse hvilke mekanismer som ligger bak utviklingen av den fysiske identiteten, eller kroppen hos ungdom med minoritetsbakgrunn. Hvordan tilegner de seg sin fysiske kapital, og hvilken verdi har denne kapitalen? Ungdomstiden er en periode i livet, der det oppstår en økt bevissthet rundt kroppen, som en dimensjon av egen identitet, og hvor konstruksjonen av den fysiske identiteten blir mer synlig og bevisst gjennomarbeidet. Derfor er også denne prosessen sannsynligvis mer åpen for ”forstyrrelse” fra ulike arenaer for populær fysisk kultur (Kirk & Tinning, 1994).





Kroppsøvfingsfaget er naturlig nok en slik arena, som gir signifikante fysiske opplevelser (Garrett, 2004a), der ungdom møter en institusjonalisert fysisk kultur som de må ta stilling til. For mange elever, og kanskje spesielt gutter fra den hvite middelklassen, vil fagets innhold og verdier sammenfalle med det de er vant med fra sin deltagelse i den organiserte idretten, og det de får med seg fra hjemmet. Denne relasjonen til idretten, kaller Azzarito & Solomon (2006) for et mannlig sportshegemoni. Hargreaves (1977, sitert av Kirk 1992) hevder at de verdier og holdninger som fremmes i faget er knyttet opp mot en protestantisk arbeidsetikk, der konkurranse, individualisme, respekt for autoriteter, arbeidsdisiplin og mannlighet verdsettes høyt. Dette vil gå i disfavør av elever fra en rekke andre sosiale grupper. For noen av disse elevene vil ofte det viktigste være å ikke skille seg ut, eller å unngå å bli sett. Disse elevene bygger et ytre, som passer med de forventninger de føler at ligger på dem. Det ”egentlige” selvet deres skjules derfor for omverden, i frykt for å ikke passe inn. Giddens (1991, sitert av Kirk & Tinning, 1994), kaller dette for ”*disembodiment*”, som beskriver en avstand mellom det indre selvet og det ytre, kroppen. Jenter trekkes fram som eksempel på en gruppe som blir diskriminert ut i fra fagets innhold og verdier (Azzarito & Solomon, 2006; Kirk & Tinning 1994; Kirk 1992;), og som dermed blir sett på som et ”problem” (Garrett, 2004a).

Ved å utforske minoritetsungdoms opplevelser i kroppsøvfingsfaget, vil jeg sette søkelyset på hvordan de tar stilling til ”kroppsøvfingskulturen”. Jeg vil se på hvordan, og i hvilken grad faget spiller en rolle for dannelsen av deres fysiske identitet. Jeg anerkjenner i mitt prosjekt, det post-strukturalistiske synet på dannelsen av et individs identitet, som noe flersidig og komplekst. Jeg støtter meg på Weedon (1987, sitert av Garrett, 2004a), som sier at identiteten blir formet gjennom en rekke diskursive praksiser, der meningene er flersidige, flytende og komplekse. En forståelse av selvet er skapt innenfor gitte kontekster, gjennom å posisjonere seg i forhold til disse diskursene. Vi kan se på en *diskurs* som en form for kommunikasjon, om hvordan folk oppfatter egne og andres aktiviteter, og hendelser i verden rundt dem (Kirk, 1992). Sagt enkelt, kan vi si at en diskurs er en felles måte å ” snakke” om, f.eks kroppsøvfingsfaget på. Men en diskurs er større enn det som blir uttrykt skriftlig, verbalt eller gjennom handlinger. En diskurs er også det som ikke sies eller gjøres. På denne måten fremheves noen interesser fremfor andre (Penney & Evans, 2004). Ser vi på kroppsøvfingsfaget, både gjennom læreplan og i praksis, kommer det til uttrykk, både eksplisitt og implisitt,



hvilke interesser faget tjener. Dominerende diskurser fra vitenskap rundt trening, helse og fitnessbevegelsen og organisert idrett, har sentral plass i fagets praksis og dets legitimering. Tatt for gitte "sannheter" som at fysisk aktivitet gir god helse, og at noen typer ferdigheter og kroppsideal er mer verdt enn andre, er eksempler på dominerende diskurser innenfor kroppsøvingsfaget. Kroppsliggjøringen av identiteten skjer gjennom internalisering og hvordan man "lever ut" de tilgjengelige diskursene (Garrett, 2004a). I min undersøkelse vil jeg derfor forsøke å belyse hvilke posisjoner minoritetsungdom tar i forhold til diskursene rundt kroppsøving og fysisk aktivitet, og hvordan de innenfor denne konteksten danner seg en oppfatning om sitt "fysiske-jeg". Det har blitt gjort noe arbeid rundt kroppsøving og dannelsen av fysiske identiteter, når det gjelder kjønnsforskjeller (se Garrett, 2004a; Garrett, 2004b; Azzarito & Solomon, 2006; Kirk & Tinning, 1994) og sosial klasse (se Green et al, 2005; Evans & Davies, 2006). Etnisk bakgrunn har i langt mindre grad blitt belyst. Jeg vil i min undersøkelse utforske hvordan elevenes opplevelser med fysisk aktivitet er med å forme deres oppfatning av sitt fysiske selv. Samtidig vil jeg se på de diskurser, rundt kroppen og minoritetsungdom, som opererer både innenfor kroppsøvingsfaget, og blant disse ungdommene selv. På denne måten ønsker jeg å avdekke de *institusjonelle*, (læreplaner, praksis i faget) og de *kulturelle* (etniske verdier og tradisjoner) kreftene, som arbeider på de ulike sosiale feltene, og som dermed er bidrar til "inngraveringen" av deres fysiske identiteter (Garrett, 2004a). Med *institusjonelle* krefter mener jeg her de kreftene som er innkorporert i skolen generelt og kroppsøvingsfaget spesielt. Hvilke ferdigheter og holdninger som tillegges verdi er eksempler på slike krefter. Med *kulturelle* krefter mener jeg de kreftene som virker i samfunnet generelt. For eksempel, tatt for gitte oppfatninger rundt "idealkroppen", for både gutter og jenter, og hvordan disse gis verdi på ulike sosiale felt. Når det gjelder minoritetsungdom er det grunn til å tro at mange av dem opplever mange av de kulturelle kreftene som motstridende, fordi mange av dem lever i et krysningspunkt mellom den vestlige verdens kulturelle krefter, som de møter hver dag, og de kulturelle kreftene som som er med å gi ulike etniske grupper sin kulturelle identitet, eller familieidentitet (Kay, 2006). I sistnevntes undersøkelse viste det seg at mange unge med muslimsk bakgrunn følte at de måtte navigere mellom disse kreftene. Dette illustrerer igjen hvilken kompleks prosess, gjennom posisjonering i forhold til ulike krefter og diskurser på ulike sosiale felt, dannelsen av den fysiske identiteten er. Det illustrerer også hvilken formidabel oppgave kroppsøvingsfaget har tatt på seg, når målsetninger er å være med å styrke selvbildet og identiteten til elevene.



# Metode

---

## Innledning

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for metodevalg og det vitenskapelige grunnsyn, som ligger til grunn for min undersøkelse. For å gi en helhetlig forståelse av prosjektet begynner jeg med å gi en redegjørelse for det filosofiske grunnlaget som kvalitativ forskning er bygget på, og det fortolkende paradigme, som min undersøkelse hører til. Jeg tar deretter for meg metodevalg og hvordan jeg gjennomførte undersøkelsen. Her tar jeg også for meg de etiske aspektene ved å gjennomføre en slik undersøkelse. Siste del av kapitlet er en redegjørelse for hvordan jeg valgte å analysere de data som er skapt gjennom dybdeintervjuene, samt noen tanker rundt presentasjonen av min undersøkelse. Helt til slutt følger en refleksjon rundt vurderingen av det arbeidet jeg har gjort.

## Fenomenologi og det fortolkende paradigme

Kvalitativ forskning bygger på en fenomenologisk filosofi. Maykut & Morehouse (1994) likestiller disse begrepene, og bruker dem om hverandre. En fenomenologisk filosofi tar utgangspunkt i menneskets bevissthet og hvordan fenomener fremtrer for hver enkelt av oss. Forskning som bygger på denne filosofien hører hjemme innenfor det fortolkende paradigme (Henderson, 1991). Fenomenologien oppstod som et motvekt til positivismen, og dens redusering av bevisstheten til objektive forhold. I stedet burde *”vitenskapen gå til saken selv, og undersøke bevissthetsfenomenene direkte, som de kommer til syne i vår erfaring”* (Husserl, 1901, sitert av Birkler, 2005: 103).

Utgangspunktet i fenomenologisk forskning er de levde erfaringer (Van Manen, 1990). Vitenskap på et fenomenologisk grunnlag arbeider ut i fra et mål om å fange den menneskelige erfaring, slik den fremstår i vår konkrete livsverden. Det vil si den livsverden vi alle lever i og erfarer, men som er særegen for hver enkelt av oss (Birkler, 2005). I min undersøkelse ville jeg fange de erfaringer mine respondenter med minortitetsbakgrunn, hadde gjort i forhold til fysisk aktivitet, både i hjemlandet og i møtet med norsk bevegelseskultur. Maykut & Morehouse (1994) beskriver seks postulater innenfor en fenomenologisk tilnærming til forskning. Med postulater menes filosofiske antagelser som regnes som sanne. Slike postulater kan ikke testes, de er antagelser som forskere innenfor paradigmet ønsker å bygge sin kunnskap på. Derfor kan vi si at postulatene er styrende for hvordan forskere nærmer seg det de vil studere.



Problemstilling, valg av metode og analyseverktøy formes derfor ut i fra disse grunnleggende antagelsene. Postulatene står som svar på grunnleggende spørsmål relatert til forskning: Det være seg ontologiske spørsmål rundt hva *virkelighet* er og hvordan verden faktisk ser ut, epistemologiske spørsmål om hva *kunnskap* er, hvordan den oppstår og hvilken gyldighet kunnskapen har. Videre står postulatene som svar på spørsmål knyttet til *logikk*, samt teleologiske spørsmål, som er antagelser om hva som er *formålstjenelig* med forskning.

Når det gjelder spørsmål rundt virkelighet, og hvordan verden henger sammen, er den grunnleggende antagelsen i fenomenologien at det finnes flere enn bare én virkelighet. Virkeligheten er slik hver av oss opplever den. En virkelighet er en sosio-psykologisk konstruksjon som er med å forme et sammenbundet hele. Ut i fra dette forkastes den dualistiske ide om at det finnes en objektiv verden som kan skilles fra det tenkende subjekt. Når det gjelder kunnskap erkjenner man ved å bruke en kvalitativ tilnærming at man ser bort fra kunnskapen som noe objektivt. Kunnskapen oppstår i møtet mellom mennesker. Kunnskap skapes når forskeren møter sine informanter, men til slutt er det forskerens oppfatninger som blir stående. Forståelsen av denne kunnskapen formes ut i fra, og må derfor ses i sammenheng med, de verdier forskeren selv har. Karakteristisk for kvalitative metoder er at forskeren bruker seg selv som instrument for å skape data, og man kan ikke skille forskeren fra den kunnskapen som skapes gjennom møtet med informantene. Når det gjelder årsakssammenhenger og logikk, er antagelsen innenfor fenomenologien at de direkte årsaksforklaringene, tilhørende positivismen, ikke kan være gjeldende i kvalitativ forskning. Kausaltenkingen er lagt til side, til fordel for ønsket om å avdekke flere forhold som gjensidig påvirker hverandre. Når det gjelder de teleologiske spørsmål rundt forskningens formål, har kvalitativ forskning som mål å oppdage mønstre som blir synlige etter nær observasjon, nøyaktig dokumentasjon og en gjennomtenkt analyse (Maykut & Morehouse, 1994). Disse mønstrene må ses og forstås i den konteksten de er oppstått i. Formålet er ikke å generalisere funnene til å gjelde andre kontekster. Bare tentative, eller forsøksvise, forklaringer for en gjeldende situasjon er mulig. Der kvantitativ forskning søker vertifisering og bevis, har kvalitative tilnærminger som mål å avdekke forslag og foreløpige situasjonsbetingede forklaringer, basert på subjektive oppfatninger av sosiale sammenhenger. Dette settet av postulater utgjør det jeg har referert til som det fortolkende paradigme. Paradigmebegrepet ble introdusert av Thomas Kuhn på begynnelsen av 1960-tallet. En fullstendig





begrepsavklaring i denne sammenheng vil være for tidkrevende, da Kuhn selv tilla begrepet over 20 ulike betydninger (Fjelland, 1995). For å gi en enkel beskrivelse av begrepet vil jeg referere til det som en måte å tenke og se verden på (ibid), eller som et felles grunnsyn for utøverne av en vitenskap.

Under fenomenologien og det fortolkende paradigmes brede fane finner vi en rekke teoretiske tilnærminger til forskning, som symbolsk interaksjonisme, etnometodologi og hermeneutikk. For mitt prosjekt har jeg i hovedsak ønsket en hermeneutisk tilnærming til det å skape data og å analysere disse. Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende (Thagaard, 2003). Det vektlegges at fenomener kan tolkes på ulike nivåer, og at det dermed finnes mer enn én sannhet. Sentralt i denne teorien står den hermeneutiske sirkel. I interaksjonen mellom forsker og tekst foregår det hele tiden en fortolkning av det som blir sagt eller skrevet. Delene kan derfor bare forstås i lyset av helheten. Mine informanternes subjektive erfaringer, meninger og holdninger, må ses ut i fra konteksten. Det vil si at mening bare kan forstås i den sammenheng som det vi studerer er en del av (Krogh, 1996). Utgangspunktet for analyse og tolkning av alle kvalitative data er tekst. Med tekst menes i denne sammenheng mer enn skrevne ord, selv om det også kan være det. Tekst kan beskrives som personens handlinger, utsagn, adferd, intensjoner eller perspektiver. Innenfor kvalitativ forskning finnes det en rekke tilnærminger til hva som er ”tekst”. En tradisjon innenfor, eller som som er beslektet med diskursanalyser, kalles for en ”*narrative inquiry*”, eller *beretninger*. Denzin (1989, sitert av Coffey & Atkinson, 1996) beskriver narrativene som en fortelling om en rekke hendelser som er betydningsfull for fortelleren og de som hører på. Narrativer er en retning innenfor det fortolkende paradigme (Coffey & Atkinson, 1996), der respondentenes fortellinger blir brukt til å beskrive menneskelige handlinger (Polkinghorne, 1995). I min undersøkelse var jeg ute etter å få informantenes fortellinger om deres erfaringer fra fysisk aktivitet og kroppsøvingfaget. Jeg ville undersøke hvordan den enkelte erfarte og opplevde sin verden. Disse erfaringene organiseres som et narrativ, som man forteller til seg selv og omverden. Fortellingene uttrykker en form for kunnskap, som på en unik måte beskriver menneskelige erfaringer (ibid).

Jeg har i min undersøkelse valgt å bruke en kvalitativ tilnærming for å få svar på problemstillingen. Det er flere grunner til dette. En kvalitativ tilnærming gir muligheter



for en dypere forståelse for et sosialt fenomen (Silvermann, 2001). Kvalitativ forskning generelt sett brukes når en ønsker å undersøke menneskers ord og handlinger på fortellende og beskrivende måter, som representerer situasjonen slik som den blir oppfattet av deltagerne (Maykut & Morehouse, 1994). Å forstå respondentens *mening*, eller deltagerens perspektiv, som Maxwell (1996) beskriver det, er et av formålene med min undersøkelse. Jeg er ute etter hvordan informanter skaper mening i gitte situasjoner og hvordan dette påvirker deres adferd. Oppgaven min blir å tolke hvordan situasjonen ble opplevd av informantene. På denne måten foretar jeg en tolkning av en virkelighet som allerede er fortolket. Å tolke fortolkninger kalles *dobbel-hermeneutikk* (Thagaard, 2003). En annen styrke ved kvalitativ forskning er de muligheter man som forsker har til få en forståelse for den konteksten som informantene befinner seg i, og hvordan denne påvirker informantens meninger. I min undersøkelse håper jeg å kunne avdekke hvordan ulike omstendigheter, blant annet etnisk bakgrunn og sosial klasse, skaper meninger og handlinger hos respondentene. En tredje karakteristikk ved kvalitativ forskning er at det er en induktiv prosess. Gjennom en slik åpen tilnærming har jeg muligheten til å kunne identifisere uforutsigbare fenomener og påvirkninger. I et felt hvor det er gjort lite forskning, vil en slik tilnærming kunne produsere kunnskap om blant annet kroppøvingens rolle i dannelsen av fysisk identitet hos innvandrerungdom. For å få en forståelse av dette, og andre temaer knyttet til problemstillingen, er det en styrke ved kvalitativ forskning at jeg har muligheten til å undersøke hva som skjer over tid. Ved å velge dybdeintervjuer, vil jeg kunne gå bakover i tid for å få informantenes fortellinger. På denne måten kan jeg få en bedre forståelse for hele den prosessen som jeg er interessert i å finne ut mer om. En induktiv tilnærming søker ikke å verifisere eller bekrefte en påstand. Hensikten er heller å beskrive, evaluere, belyse eller utvikle teorier om en kompleks sosial verden (Maxwell, 1996).

## **Metodologi**

I mitt prosjekt fant jeg det naturlig å svare på problemstillingen gjennom en av de mest vanlige metodene innenfor kvalitativ forskning, dybdeintervju. Dybdeintervjuer er et mye brukt ”graveredskap” hos forskere innenfor det kvalitative paradigme (Taylor & Bogdan, 1984). Dybdeintervju er et godt redskap når formålet med undersøkelsen er å få fortellinger om opplevde erfaringer, både i fortiden og i nåtiden. Ved å undersøke disse opplevde erfaringene i dybden vil man kunne beskrive individets essensielle erfaring med fenomenet (Marshall & Rossman, 1999). Ved å velge dybdeintervju som



metode for å skape data, hadde jeg den fordelen at jeg fikk muligheten til å undersøke følelser, tanker, intensjoner og tidligere handlinger. Jeg fikk på denne måten en forståelse av hvordan mine respondenter organiserer sin verden (Patton, 1980, sitert av Henderson, 1991). Ved å gjennomføre slike intervjuer, hadde jeg den fordelen at jeg møtte respondentene ansikt til ansikt. Dette gjorde at jeg også kunne observere dem. Kroppsspråk, handlinger og hvordan de fremstod, var med å gi et mer helhetlig bilde av det informantene fortalte i intervjusituasjonen. Intervjuer er ofte kombinert med observasjon i feltstudier. Selv om jeg ikke hadde muligheten til å observere respondentene f.eks i kroppsøvingstimen, så var møtene med respondentene likevel en form for observasjon som var med å skape mer utfyllende data, og dermed sikret en økt forståelse for respondentenes beretninger. Loggboken min var i så måte et viktig redskap for refleksjoner i etterkant av intervjuene. Burgess (1984, sitert av Mason, 1996) beskriver slike intervjuer som en "samtale med et formål". Mitt formål var å skape en forståelse for individets livsperspektiv, erfaringer eller situasjon, uttrykt med informantens egne ord (Taylor & Bogdan, 1984.) Jeg ønsket kvalitative beskrivelser om respondentens livsverden, som ga meg som forsker muligheter for tolkning (Kvale, 1997). Erfaringer fra, og tanker rundt kroppsøvingstimene, opplevelser fra organisert og uorganisert idrett, samt oppfattelser av den fysiske kultur som respondenten befinner seg i, var sentralt i utformingen av mitt intervju av elevene og deres foreldre.

## **Intervjuguide**

Kvalitative intervjuer varierer i form og struktur. Patton (1987) bruker tre kategorier for kvalitative intervjuer. Det ene ytterpunktet er uformelle samtaler. Her er hovedtemaet bestemt på forhånd, men spørsmålene er i liten grad strukturert. Kvale (1997) betegner disse som ustrukturerte intervjuer. På den andre enden av skalaen finner vi standardiserte åpne spørsmål, der spørsmålene og rekkefølgen av dem i stor grad er fastsatt på forhånd (Thagaard, 2003). I mitt prosjekt valgte jeg en tilnærming som ligger et sted midt i mellom. Jeg benyttet meg av en intervjuguide, som var semistrukturert. En intervjuguide er en liste med spørsmål eller temaer, basert på kunnskap om feltet, samt mitt teoretiske perspektiv på problemstillingen. Disse skal utforskes gjennom samtalen med respondenten. Man kan se på den som et rammeverk der jeg kan utvikle spørsmål, finne en hensiktsmessig rekkefølge for spørsmålene, og i hvilken grad jeg ønsker å utdype mer (Patton, 1987). En intervjuguide ga meg muligheten til å gjøre intervjusituasjonen mest mulig lik en samtale, samtidig som jeg hadde kontroll på at de



temaene jeg ville finne ut noe om, ble dekket. For å være sikker på at jeg berørte de temaene jeg ønsket, samt at noen nøkkelspørsmål ble belyst, hadde jeg noen standardiserte spørsmål under hvert tema. Disse fungerte som en sjekkliste på at jeg hadde gått inn på de temaene som jeg hadde bestemt på forhånd. Samtidig var det viktig at intervjuguiden ikke blir for strukturert, fordi dette kunne ha hindret respondenten i spontant å fortelle om sine opplevelser og erfaringer (Kvale, 1997). Det at jeg intervjuet flere personer, gjorde det hensiktsmessig med en slik tilnærming. Med intervjuguiden kunne jeg, der det var ønskelig, oppnå ulike frie fortellinger rundt de samme temaene fra de ulike respondentene. Samtidig ga fleksibiliteten i intervjuguiden meg muligheter til å følge opp og undersøke nærmere rundt det respondenten fortalte. Som uerfaren forsker så jeg det som en fordel ved intervjuguide, at den tiden jeg har til rådighet i intervjusituasjonen ble brukt på en mest mulig gjennomtenkt måte. I tillegg var den til hjelp når det gjaldt å holde fokus på det jeg ønsket å snakke om.

Da jeg satte i gang med å utforme intervjuguiden, vurderte jeg spørsmålene ut i fra to dimensjoner, *tematisk* og *dynamisk* (Kvale, 1997). Spørsmålene måtte være tematisk gode, slik at de på best mulig måte bidro til å produsere kunnskap om emnet. Samtidig skulle spørsmålene være dynamisk gode, i den forstand at den skulle skape en god intervjusituasjon. I utformingen av intervjuguiden støttet jeg meg på Kvaless (1997) forslag til utforming av to intervjuguides, for å kunne ivareta begge dimensjonene på best mulig måte. Den ene guiden besto av tematiske forskningsspørsmål, den andre besto av de spørsmålene jeg ønsket å stille under intervjuet. På denne måten var målet å få svar på et eller flere av forskningsspørsmålene gjennom ulike intervjustørsmål, ved å nærme meg fra flere vinkler. En utfordring ved utformingen av intervjustørsmålene, var å gjøre det på en måte som gjorde at respondentene forsto hva de blir spurt om. Henderson (1991) trekker frem viktigheten av å være bevisst rundt språkbruken. Ord og vendinger som brukes, enten av meg eller respondenten, må kanskje forklares, slik at meningen av dem blir klargjort. Det at jeg var 20 år eldre enn de elevene jeg snakket med, og hvit nordmann, gjorde at problemer i kommunikasjonsformen kunne vært et problem, dersom jeg ikke hadde vært bevisst på dette og tok meg tid til å forklare eller oppklare. Dette var en problemstilling jeg måtte ta særlig hensyn til i noen av intervjuene, da noen av informantenes norskkunnskaper gjorde at jeg måtte omformulere en del spørsmål underveis. Samtidig skulle spørsmålene være formet slik at de gir muligheter for spontane og rike beskrivelser. Kvale (1997) fremhever





viktigheten av at spørsmålene har en deskriptiv form. Spørsmål om hva og hvordan, vil gi respondentene mulighet til å fortelle sine beretninger. Samtidig er det viktig å spørre hvorfor-type spørsmål, for å prøve å belyse hvorfor mennesker handler som de gjør. Gode spørsmål er i følge Henderson (1991) åpne, nøytrale, singulære og tydelige. Det er vanlig å begynne intervjuene med "lette" spørsmål, og eventuelt stille de mer kontroversielle spørsmålene mot slutten av intervjuet. Jeg startet mine intervjuer med generelle spørsmål om dem selv og familien, før jeg gikk over til det som kunne være mer følsomme temaer.

### **Intervjusituasjonen og min rolle som forsker**

Jeg intervjuet informantene en gang hver. Dette betydde at jeg var avhengig av å klare å skape et tillitsforhold til dem meget raskt. Et overordnet mål ved intervjusituasjonen er å skape en tillitsfull og fortrolig atmosfære (Thagaard, 2003). Slik håpet jeg at dette ville bidra til at informanten åpnet seg om de temaene jeg ønsket å vite noe mer om. Særlig viktig er det å være støttende når det er snakk om temaer som er problematisk for informanten. Min adferd i intervjusituasjonen vil i stor grad være med å avgjøre kvaliteten på intervjuet. Det er vanskelig å bedømme en interaksjon mellom to mennesker, som et dybdeintervju er, ut i fra fastlagte kriterier. Men forskerens adferd, sett i lys av målet om en god intervjusituasjon, bør være sentralt når en bedømmer kvaliteten av en intervjuundersøkelse. Hvordan jeg presenterer meg selv, vil også være med å avgjøre hvordan informantene føler seg i intervjusituasjonen, og det vil uansett være med å påvirke de svarene og fortellingene jeg får. Slik jeg ser det, vil også måten jeg kom i kontakt med informantene på kunne påvirke det de forteller. At jeg rekrutterte noen informanter gjennom skolen, mens jeg fikk kontakt med andre på arenaer utenfor skolen, gjorde at intervjuene kanskje hadde forskjellig utgangspunkt, med hensyn til informantens innstilling til meg og til intervjuprosessen.

En utfordring for meg da jeg intervjuet elevene, var å unngå å skape avstand til informantene. Dersom informantene hadde følt at det var stor sosial avstand mellom meg og dem, ville dette gjøre at de kunne stille seg skeptisk til det jeg representerer (Thaggard, 2003). Det har vært hevdet at gode undersøkelser gjøres når forskeren har samme kjønn, etnisk opprinnelse og/eller sosial bakgrunn som informantene (Ball, 1990, sitert av Dowling Næss, 1998). Jeg velger å se det på en annen måte; at jeg var ulik mine informanter på mange områder, blant annet i alder og etnisk bakgrunn, gjorde



at jeg kom med en åpen innstilling til det de hadde å fortelle. Som Sparkes (1994, sitert av Dowling Næss, 1998) hevder, ville mine ”dumme” spørsmål kunne få respondenten til å reflektere over erfaringene når de blir fortalt. Forskjellene mellom meg og mine informanter ble på denne måten en ressurs i det samspillet det er å få fram beretninger. Refleksjoner rundt rollen som forsker, og maktforholdet i møtet med informanten forsøkte jeg å være svært bevisst på. Jeg, slik jeg fremstår, blir på denne måten en del av deres fortelling, og derfor har jeg vært bevisst hvilket ”selv” jeg presenterte for respondentene. I en sosial prosess, som et kvalitativt intervju er, er det svært viktig at det er en to-veis kommunikasjon. I en slik prosess vil det være fare for at mine synspunkter og min kunnskap på området kunne ”skremme” informantene og dermed legge bånd på fortellingene (Dowling Næss, 1998). I dette maktforholdet gjelder det å være oppmerksom på faren for at informantene forteller det de tror at jeg vil høre. Fordi de kanskje vil fremstå på en spesiell måte overfor meg, svarer de ut i fra ønsket om å gjøre et godt inntrykk. At jeg er mann, etnisk-norsk og (forhåpentligvis) fremstår som en sporty kar fra Idrettshøgskolen vil, enten jeg vil eller ikke, være med å forme fortellingene. Thagaard (2003) trekker fram informantens grad av aktivitet og pågåenhet for å bedømme om informanten har en selvstendig posisjon i intervjusituasjonen. Diskusjon rundt oppfatninger, og at de gir uttrykk for å ha bli misforstått er tegn på at informanten ikke føler seg underordnet i intervjusituasjonen.

Det er en del praktiske grep som jeg som intervjuer kan gjøre, for å legge til rette for en god intervjusituasjon. Det var, som nevnt, viktig at respondenten følte seg vel under intervjuene. En måte å gjøre dette på er at jeg lot respondentene få bestemme tid og sted for intervjuene. Samtidig var jeg bevisst på at det er viktig at stedet som ble valgt, var et sted hvor intervjuet kunne foregå i ro, uten forstyrrende momenter og med nok tid (Henderson, 1991). Jeg tenkte også nøye over hvordan jeg presenterte prosjektet for respondentene, da jeg mente at det er helt avgjørende at informanten fattet interesse for prosjektet, slik at de ville fortelle om sine opplevelser og erfaringer. Jeg håpet at de vil føle seg litt viktige, som ble intervjuet, og at de dermed ble engasjerte og villige til å fortelle, og å være med i den samtalen som et kvalitativt forskningsintervju er. I ettertid ser jeg at to av respondentene ikke hadde fått god nok presentasjon av prosjektet. Grunnen til dette var at jeg først fikk kontakt med fedrene, og presenterte prosjektet for dem. De rekrutterte deretter sine sønner, ut i fra sin oppfatning om prosjektet. Da jeg snakket med guttene på telefon for å avtale intervjuene, tok jeg det for gitt at de hadde



lest informasjonsskrivet fedrene hadde fått, noe det viste seg at de ikke hadde gjort. Derfor visste de lite om hva undersøkelsen gikk ut på da intervjuene startet. Men de samtykket til deltagelsen etter at jeg hadde forklart mer om prosjektet, og jeg opplevde ikke at de ble tvunget til å delta av fedrene. De andre ungdommene hadde jeg et kort møte med i uken før intervjuene, hvor jeg presenterte prosjektet og litt hva jeg ville spørre om. Jeg var også bevisst på hvordan jeg fremsto med hensyn til bruk av intervjuguiden og båndspilleren, og alt som kan skape avstand til informanten, og dermed hindre god flyt i samtalen.

### **Etiske overveielser i forbindelse med kvalitative intervjuer.**

Før jeg kunne starte intervjuene, måtte jeg sørge for å ha informert samtykke fra informantene, og deres foresatte (Se vedlegg). Min oppgave var her å sørge for at begge parter visste hva de skulle bli spurt om og hvilke rettigheter de hadde underveis. Når det gjelder det siste var det viktig å få fram at informanten ikke trengte å svare på alle spørsmål og at han/hun til enhver tid kunne trekke seg fra prosjektet. Informantene skulle ha full anonymitet, og alt av informasjon skulle bli behandlet konfidensielt i henhold til etiske retningslinjer fra Den nasjonale komite for samfunnsvitenskap og humaniora (1996). Når det gjaldt hva partene samtykket til, var det mer enn bare deltagelsen i intervjuet. Samtykket innebar også at de ga meg rett til å bruke de innsamlede data, inkludert observasjonsdata som kroppsspråk og annet som jeg mener er relevant for prosjektet. De samtykket til at jeg kunne analysere og tolke intervjuene, og at jeg kunne publisere og reprodusere dataene og analysen (Mason, 1996). Alt dette ble det opplyst om på samtykkerklæringen de skrev under på, samtidig som jeg opplyste om det ved intervjuets start.

I forberedelsene til intervjuet var det også en del etiske aspekter jeg måtte ta stilling til på forhånd. Samtidig var jeg klar over at i en intervjusituasjon, kunne jeg også komme opp i situasjoner som krever etiske overveielser på stedet (Mason, 1996). Sentralt ved intervjuer vil det naturlig nok være etiske vurderinger knyttet til spørsmålene jeg stiller. Hva jeg spør om, og hvordan jeg stiller disse spørsmålene må kunne begrunnes ut i fra en etisk vurdering. En utfordring her, var *probing*, og hvor dypt jeg skulle gå i undersøkelsen for å få mer informasjon. Var det tydelig at informanten var ukomfortabel med spørsmålene, var jeg bevisst på å ikke presse fram et svar. Dette opplevde jeg med en av informantene, som var lite åpen for en del av mine spørsmål.



Jeg hevder som Dowling Næss (1998), at informanten må selv få velge hva han/hun vil fortelle. Hva respondenten faktisk forteller, kan også ha være en kilde til etiske dilemmaer. Har jeg opparbeidet en god tillit hos informantene, kan det være at det blir fortalt mer enn hva som bør fortelles. Private anliggender kan komme fram og jeg må være bevisst hvilket etisk ansvar jeg har skulle en slik situasjon oppstå. Motstridende budskap kan også være kilde til etiske dilemmaer i intervjusituasjonen. Kroppsspråket kan tydelig vise noe annet enn det informantene sier med ord, og som han/hun selv ikke er klar over. Å konfrontere informantene med dette kan gjøre at informantene får problemer i etterkant av intervjuet, fordi forskeren kan ha pirket bort i den grunnleggende selvforståelsen til informantene. Når det gjelder hvor nærgående en forsker skal være i intervjusituasjonen, mener Thagaard (2003) at prinsippet om at informantene ikke på noen måte skal ta skade av å være med i prosjektet, bør være ledende. Som nevnt, vil det i mange situasjoner være et maktforhold mellom meg og mine informanter. Dette kan vise seg i mange ulike former, blant annet kan det hende at maktforholdet snus på hodet i løpet av intervjuet (Mason, 1996). Sett i lys av disse ulike maktforholdene, vil det også være noen etiske aspekter jeg må ta hensyn til. Disse maktforholdene vil være knyttet til den rollen som forskeren inntar overfor informantene. En mulig etisk problemstilling i denne sammenheng, er i hvilken grad mine oppfatninger og synspunkter skal legges fram for informantene. Under mine intervjuer la jeg frem lite av mine egne oppfatninger rundt det vi snakket om, fordi jeg i størst mulig grad ville ha deres fortellinger, uten å bli farget av mine synspunkter. I etterkant av intervjuene ble lydbåndopptakene oppbevart på låst kontor på Norges Idrettshøgskole. Her ble de låst ned i en skuff. Når jeg er ferdig med å bruke dem vil ansvaret for oppbevaring og sletting bli overført til NIH, da mine data skal brukes i et større prosjekt i tiden fremover.

### **Utvalg og rekruttering av informanter**

Når det gjelder informantene til min undersøkelse, måtte jeg gjøre et strategisk utvalg. Med strategisk utvalg mener jeg ”informanter som er strategiske i forhold til oppgavens problemstilling” (Thagaard, 2003). I min undersøkelse ønsket jeg å intervju 3-4 elever med minoritetsbakgrunn i aldersgruppen 15-17 år, samt deres foreldre/foresatte. Jeg ønsket i utgangspunktet å intervju familier med ikke-vestlig bakgrunn, der barna var 2. generasjons innvandrere. For meg var det et poeng at informantene også har ulik sosio-økonomisk bakgrunn. Derfor ønsket jeg å intervju familier fra minst to forskjellige





skoler i Oslo, der den ene ligger i et typisk ”arbeiderstrøk”, og den andre har elever fra en høyere sosial klasse. Samtidig ville jeg ha representanter for begge kjønn. Dette fordi vi vet, som jeg senere drøfter i forbindelse med identitetsdannelsen, at identitet er påvirket av en rekke posisjoner individet innehar ( Garrett, 2004; Flintoff, 2008).

Jeg startet rekrutteringsprosessen ved å kontakte en rekke skoler fra hele Oslo. Mange steder møtte jeg velvillige rektorer og kroppsøvlingslærere som la til rette for at jeg kunne komme på besøk, for å presentere prosjektet for skolens elever. Andre steder kom jeg ikke lenger enn til rektors forværelse, selv etter flere henvendelser. Mange elever rundt om på skolene jeg besøkte, virket interessert i å være med, og deltagelsesskjemaene gikk unna. Men ett eller annet sted på veien stoppet prosessen opp. Etter flere uker, og mange skolebesøk var lista over informanter fremdeles nesten blank. To jenter hadde meldt seg, men foreldrene deres ville ikke være med. Med tid som en stressende faktor i arbeidet med en masteroppgave, var det tid for å tenke alternativt. Jeg så for meg at jeg kanskje ble nødt til å kun konsentrere meg om ungdommene, og dermed forandre på hele ”designet” for undersøkelsen. Derfor gjorde jeg først intervjuene med de to jentene. Jeg forandret en del på intervjuguiden, slik at den dekket noe av det jeg hadde tenkt å snakke med foreldrene om. I og med at så mange elever virket interessert, tenkte jeg at kanskje ”flaskehalsen” var foreldrene. I et siste forsøk, bestemte jeg meg derfor for å prøve å komme i kontakt med foreldregenerasjonen direkte. Jeg tok kontakt med forskjellige institusjoner hvor jeg så det som mulig å komme i kontakt med voksne innvandrere. Dette ga omsider resultater, da jeg fikk tre fedre som sa seg villig til å delta, sammen med et av barna sine. To av fedrene var fra Pakistan, mens den tredje var fra Iran. Mødrene deltok ikke i undersøkelsen, noe jeg gjør rede for senere, i presentasjonen av de innsamlede data. I tillegg til disse tre ”familiene” utgjorde de to jentene, fra Pakistan og Libanon, mitt utvalg for undersøkelsen. Ungdommene var i alderen 14-18 år. To av dem var født i hjemlandet, mens tre var født i Norge. To av fedrene hadde flyttet til Norge i voksen alder, mens den siste var 10 år da han flyttet med familien sin hit. Rekrutteringsprosessen kan vel derfor beskrives som ”åpen” i begynnelsen, der jeg gikk bredt ut på en rekke skoler, mens den etterhvert fikk mer preg av direkte tilnærming mot slutten, da jeg gikk mer direkte på personer som jeg mente kunne gi meg informasjon (Henderson, 1991). En av familiene ble også rekruttert via en annen, i det Burgess (1982, sitert av Dowling Næss, 1998) kaller et snøball utvalg. Som nevnt, var det fedrene som rekrutterte sine



barn til å være med i undersøkelsen. Jeg synes det er viktig å presisere her at det for meg virket som at ungdommene samtykket til deltagelse uten press. Men da jeg ikke var tilstede under fedrenes ”rekrutteringsarbeid”, kan jeg selvsagt ikke være helt sikker på dette.

Før jeg gikk ut i felten på alvor, ønsket jeg på forhånd gjennomføre et prøveintervju, og gjorde dette med en elev på den skolen hvor jeg er ansatt. Heller ikke her var foreldrene interessert i å være med. Eleven som jeg intervjuet, kjente jeg ikke på forhånd, da jeg ikke underviste ham til daglig. På denne måten håpet jeg at intervjusituasjonen ville bli mest mulig realistisk. Dessuten slapp informanten å svare på spørsmål om min undervisning! Formålet med prøveintervjuet var å sikre meg mot at spørsmålene var tvetydige og vanskelige å forstå. Jeg følte at dette var en nyttig ”gjennomkjøring”, både på grunn av erfaringen med å være i intervjusituasjonen, og testing av utstyret. Spesielt nyttig var det å finne ut at minnekapasiteten på den digitale opptakeren ikke var så lang som jeg trodde! Prøveintervjuet var også en nyttig erfaring fordi jeg fant ut at en del av spørsmålene med fordel kunne omformuleres.

### **Gjennomføring av intervjuene**

Etter å ha mottatt erklæringene om samtykke, tok jeg kontakt med informantene på telefon, for å avtale tid og sted for intervjuene. Her måtte jeg balansere mellom ønsket om å ha ro og tid i intervjusituasjonen (Henderson, 1991), og informantenes ønsker. Særlig var jeg skeptisk da den ene informanten foreslo bakrommet på konas frisørsalong. Heldigvis fikk jeg sjekket på forhånd at radioen fra salongen ikke overdøvet samtalen som ble tatt opp. De andre informantene intervjuet jeg enten på skolen der de gikk, hjemme hos dem eller på Norges Idrettshøgskole.

Jeg intervjuet elevene og foreldrene hver for seg, slik at intervjusituasjonen ble mer oversiktlig, og for å unngå at respondentene påvirket hverandres svar i intervjuet. Når det er sagt, vil alle data som hentes inn, være kontekstavhengig. Det er ikke nødvendigvis slik at svarene ville blitt veldig annerledes, men konteksten ville ha vært en annen. Som nevnt, var jeg opptatt av å skape en trygg intervjusituasjon helt fra starten av. Denne prosessen startet egentlig da jeg kontaktet informantene før intervjuene. Ved intervjustart, gjentok jeg det de hadde skrevet under på i samtykkeerklæringen, sa litt om hva vi skulle snakke om, forklarte bruken av båndspilleren og tilbød dem litt å drikke. Deretter startet jeg intervjuene med noen



”lette” spørsmål om dem selv og familien. I intervjuene jeg gjorde med ungdommene, opplevde jeg forskjeller når det gjaldt å skape tillit ved intervjuets start. Særlig var en av dem skeptisk, både til meg og hvorfor jeg var der, og åpnet seg i svært liten grad, særlig på noen av de mer personlige spørsmålene. Slik jeg oppfattet ham, var han tidvis ukomfortabel i situasjonen, og svarte i korte setninger, ofte med ”jeg vet ikke”. Her opplevde jeg en klar avstand mellom meg og informantene, som jeg ikke helt klarte å overkomme i løpet av intervjuet. I mine refleksjoner i loggboken i ettertid, lurte jeg på om faren på en måte hadde meldt dem på dette, uten at gutten selv hadde særlig lyst til å være med. For med faren var det helt motsatt. Han inviterte meg hjem, og fortalte villig vekk om sine erfaringer. De andre informantene, både fedrene og ungdommene, følte jeg at jeg fikk god kontakt med, og at samtalen gikk lett. Hos en av fedrene opplevde jeg litt språkproblemer. Særlig mot slutten av intervjuet, kunne det virke som om informanten var litt sliten og at norsken ble dårligere på grunn av dette.

## **Analysen**

Med narrativer, eller beretninger, som utgangspunkt for min analyse, valgte jeg å ta utgangspunkt i det Polkinghorne (1995) refererer til som en paradigmatisk analyse av narrative data. Mine data kan forstås som beretninger fra respondentene, om deres erfaringer med fysisk aktivitet og norsk bevegelseskultur. Gjennom disse beretningene ønsket jeg å finne mønstre og temaer som gikk igjen i fortellingene, og som belyser informantenes sosiale virkelighet. Dette står i motsetning til en narrativ analyse, som arbeider ”motsatt vei”, med å skape en beretning ut i fra elementene av det som har blitt fortalt. En paradigmatisk tilnærming til analysen bygger på tankegangen om at det er mulig å klassifisere teksten i kategorier eller begreper. På denne måten vil man kunne sortere individuelle erfaringer inn i kategorier. Innenfor kvalitativ forskning er formålet med en slik kategorisering å oppdage eller skape begreper som gir de kategoriserte data en identitet, for deretter å oppdage felles temaer eller begreper, så vel som enestående opplevelser, som går igjen i de ulike fortellingene. Dette er en prosess der forskeren beveger seg mellom teksten og de ulike kategoriene, slik at identifiseringen av viktige temaer virker fornuftige og troverdige. En paradigmatisk analyse har ikke bare som formål å oppdage og beskrive kategorier som identifiserer hva som blir fortalt. En sentral del av analysen er å se på forholdene mellom de ulike kategoriene og hvordan de henger sammen. Her kommer den hermeneutiske sirkel inn, da min fortolkning og forståelse av delene, vil virke tilbake på helheten. På denne måten vil jeg få en ny



forståelse for helheten (Thagaard, 2003), som igjen blir utgangspunktet for nye fortolkninger. Videre i oppgaven beskriver jeg prosessen med å analysere de beretninger jeg har fått gjennom mine dybdeintervjuer.

Når det gjelder analysen av de data som er skapt gjennom intervjuene, har jeg valgt å støtte meg på Kvaales (1997) seks trinn i analyse av intervjudata. De tre første trinnene foregår i intervjusituasjonen. Både den som blir intervjuet og intervjueren vil gjøre tolkninger underveis, etter hvert som respondenten beskriver sin livsverden.

Respondenten vil gjennom sine fortellinger se nye sammenhenger og bli mer bevisst på egen situasjon, selv uten at forskeren legger fram sine tolkninger av det han/hun hører. Forskeren har sin tolkning, som han/hun kan formidle tilbake til respondenten. På denne måten kan respondenten bekrefte eller komme med nye innspill rundt de tolkninger som forskeren har av fortellingen.

Etter at intervjuene var ferdige, startet jeg så raskt som mulig å transkribere dem. Jeg håpet å gjøre ferdig transkriberingen av et intervju, før jeg gjennomførte et nytt. Jeg mente dette var fordelaktig, fordi intervjuet og refleksjonene i ettertid da satt friskt i minne. Samtidig så jeg det som en mulighet til å få ny innsikt, som jeg kunne ta med meg videre til de neste intervjuene. Dette klarte jeg bare delvis å gjennomføre, da noen av intervjuene ble gjort på påfølgende dager. Transkriberingen er mer enn en enkel teknisk prosess (Kvale, 1997), som skal legge til rette for analysen. Å transkribere er en tolkningsprosess. Det er viktig for den videre analysen at jeg var klar over at det transkriberte intervjuet er tatt ut i fra den konteksten som intervjuet foregikk i. I arbeidet med overføringen fra tale til tekst, møtte jeg på en del problemstillinger som jeg hele tiden måtte ta stilling til. I hvilken grad skulle jeg ta med eventuelle pauser i samtalen, og hvilke følelsesmessige aspekter ved samtalen skal være med i den skrevne teksten? Hvilke valg jeg tar i forbindelse med transkriberingen, må begrunnes ut i fra spørsmålet om "hva som er nyttig transkripsjon for min forskning" (Kvale, 1997: 105). I forbindelse med transkriberingen var det også noen etiske aspekter jeg måtte forholde meg til. Sensitiv informasjon om intervjupersonen eller andre som blir nevnt i intervjuet, måtte jeg ta stilling til. Jeg brukte ikke navn som er nevnt i samtalen, og skjulte informantens identitet. Både informanter og andre personer nevnt i teksten fikk pseudonymer. Aktuelle skoler og bosted fikk fiktive navn. Den språklige fremstillingen kan være en kilde til etiske problemstillinger, særlig dersom flere skal lese transkripsjonene. I min undersøkelse var dette særlig aktuelt, da noen av informantene,





slik jeg oppfattet det, hadde litt vanskeligheter med å uttrykke seg på norsk. Et enkelt språk som gjengis ordrett kan være med å stigmatisere informantene. Jeg valgte likevel å transkribere ordrett, det de sa. Etter at jeg var ferdig med transkripsjonene, lyttet jeg til intervjuene en gang til, samtidig som jeg noterte ned min tolkning av hva de sa. I de sitatene som jeg gjengir i presentasjonen, er min oppfatning av hva de mente og sa, satt i parentes. Dette for at noen av sitatene skal gi mer mening, ut i fra den konteksten de ble fortalt i. Andre etiske aspekter går på oppbevaring av transkripsjonene. Jeg oppbevarte mine transkripsjoner i en låsbar skuff på kontoret på NIH.

Det fjerde trinnet i analysen begynner etter at intervjusituasjonen, og påfølgende transkribering er ferdig. Da begynner forskerens tolkning av det transkriberte intervjuet. For å kunne gjøre dette, må datamaterialet struktureres på en hensiktsmessig måte. Ved å transkribere intervjuet, fra tale til tekst, og rydde av veien overflødig materiale, vil jeg sitte igjen med data som er enklere å håndtere før jeg starter den ”egentlige analysen”. I denne fasen utvikles intervjuenes mening. Det vil si at intervjupersonens forståelse belyses, samtidig som forskeren kommer med nye perspektiver eller teorier rundt fenomenet som blir studert. Det finnes mange tilnærminger til analyse av beretninger, som gir stor variasjon i hvordan man kan forstå de data man som forsker sitter med (Smith & Sparkes, 2002). Coffey & Atkinson (1996) hevder at kvalitative forskere bør forsøke å bruke ulike analysestrategier for å kunne oppnå forståelse for flere aspekter av dataene, og dermed konstruere flere versjoner av den sosiale verden. Ulike strategier vil kunne gi forståelse for både innholdet i en beretning og hvorfor den ble fortalt slik den ble (Smith & Sparkes, 2002). Et ensidig fokus på innhold, vil gjøre at variasjon og forskjeller i beretningene ikke vil bli belyst nok. Her gjelder det å finne en ”gylden middelvei” som både fokuserer på innholdet, samtidig som man kan se på handlinger og hendelsener ut i fra at de er kulturelle og sosiale konstruksjoner.

Med utgangspunkt i min problemstilling og intervjuguide, samt teori på feltet og egne erfaringer på området jeg forsket på, utviklet jeg på forhånd noen temaer eller kategorier som jeg ønsket å bruke i min analyse. Men da jeg startet den ”egentlige analysen” av mine data med gjennomlesning av teksten, var formålet også å merke seg andre temaer eller kategorier som kunne legges til de jeg allerede hadde (Huberman & Mills, 1994), og som har å gjøre med hvilke arenaer ungdom ser som viktige for dannelsen av sin fysiske identitet. Samtidig ville jeg ha bevissthet rundt strukturen i de fortellingene jeg leste (Kohler Reissman, 1993). Med en slik gjennomlesning ønsket jeg å få et overblikk



over helheten i materialet, både av innhold og av struktur. Deretter fulgte en nøye gjennomlesning av teksten der jeg merket av meningsbærende enheter (Malterud, 1996), dvs tekst som er med å produsere kunnskap om hovedtemaene. En sentral ide i en slik innholdsanalyse er å *reduere* teksten til kategorier. (Weber, 1985, sitert av Tesch, 1990; Patton, 1987). Det er flere ulike metoder å sortere og redusere teksten på. Jeg valgte å systematisere de meningsbærende enhetene ved å plassere dem under ulike temaer. Denne prosessen kalles for koding i litteraturen og er en svært viktig del av det analysearbeidet jeg gjorde i mitt prosjekt. "Coding is analysis" (Miles & Huberman, 1994). En slik linje-for linje analyse står sentralt i de analyseformene som bygger på en Grounded Theory tilnærming (Ryan & Bernard, 2000). En slik tilnærming har som formål å utvikle sosiale teorier ut i fra de data som foreligger (Taylor & Bogdan, 1984). I denne strukturingsfasen var målsettingen å identifisere temaer, det vil si mening og begreper i teksten, for deretter å plassere dem i kategorier. Disse kategoriene kan utvikle seg underveis i prosessen, så det viktig å ha en presis beskrivelse av de ulike kategoriene etterhvert som de deles opp eller at nye legges til. Som en tommelfingerregel, som jeg brukte, var at det er kategoriene som skulle tilpasses teksten, og ikke omvendt (Taylor & Bogdan, 1984). Å identifisere temaene er på en måte starten på teoriutviklingen. Datagenerering og analysemetoder fra en slik innholdsanalyse er en *induktiv prosess* som har til hensikt å bygge modeller og teorier som forklarer de innsamlede data. Gjennom hele forskningsprosessen utvikles analytiske tolkninger av dataene og sammenhengen mellom dem (ibid). Jeg var klar over at en slik tilnærming fort kunne føre til at teksten ble for fragmentert, og at dette kunne føre til at noe av helheten ble borte. Dette ville igjen være en begrensning for mine muligheter for tolkning av teksten. Så med utgangspunkt i de temaene jeg skisserte underveis, var det viktig at jeg hele tiden klarte å bruke notater fra loggboken og litteratur på emnet for å bedre min forståelse rundt problemstillingen, slik at alle delene var med å gi en forståelse av helheten.

### **Min venn, loggboken!**

I denne sammenheng, som et godt hjelpemiddel gjennom hele prosessen, brukte jeg en *loggbok*. Jeg så det som svært nyttig i forbindelse med intervjuer og behandlingen av de data som ble skapt gjennom disse. Før jeg utarbeidet en loggbok, så jeg det som viktig å tenke gjennom hva formålet med en slik loggbok er (Burgess, 1999). Allerede fra da jeg arbeidet med utviklingen av problemstillingen, var loggboken et godt redskap, fordi jeg



her samlet refleksjoner, litteraturhenvisninger og innspill fra andre jeg snakket med om undersøkelsen. Senere i prosessen fungerte loggboken som et supplement til de intervjuene jeg gjorde. Underveis i hele undersøkelsen benyttet jeg meg aktivt av den muligheten en loggbok gir, for å notere ned tanker i forberedelsene, hendelser som skjedde underveis og refleksjoner rundt møtene med informantene, både spontant og i ettertid. Observasjoner og tolkninger gjort underveis kunne fort ha forsvunnet i mylderet hvis jeg ikke skrev dem ned. Også tanker rundt gjennomføringen av intervjuene kan være verdifulle når jeg sitter ned med alt av datamaterialet. Strauss & Corbin (1990, sitert av Ryan & Bernard, 2000) opererer med tre typer notater for å lettere kunne identifisere temaer i teksten. Burgess (1999) bruker tre andre generelle kategorier av redegjørelser for arbeidet i feltet. Jeg hadde med utgangspunkt i deres forslag til typer av notater ønsket å utarbeide en loggbok ut i fra det jeg mente var hensiktsmessig for min undersøkelse, med hensyn til problemstilling, valg av metode og senere analyse. Jeg delte inn notatene i fire typer i min loggbok. Jeg brukte loggboken til å skrive ned tanker rundt *temaer i samtalen*. Med tanke på senere analyse, så jeg det som hensiktsmessig å skrive ned temaer eller begreper som dukket opp under intervjuene slik at disse kunne undersøkes nærmere, blant annet i gjennom intervjuer av andre informanter. *Analytiske* eller *teoretiske notater* dreide seg om forbindelsen til teorien som lå til grunn for undersøkelsen. Her kunne jeg skrive ned spontane tolkninger og egne oppfatninger om det som ble fortalt. Min tredje type av notater dreide seg om det *metodiske*. Praktiske sider av intervjusituasjonen, som tid og sted var viktige områder for refleksjon. Min siste gruppe av notater var rene *observasjonsnotater*, gjort for det meste rett i etterkant av intervjusituasjonen. Kroppsspråk og hvordan informanten fremsto overfor meg, var med å påvirke de tolkninger som hele tiden fant sted. Dette hjalp meg til å være bevisst rundt dette.

### **Presentasjon av undersøkelsen. Writing it up!**

I dette kapittelet har jeg til nå skissert den prosessen som mitt prosjekt var. Jeg har beskrevet designet, eller for å sitere Marshall & Rossmann (1999), ”den overordnede plan for undersøkelsen” og gjennomføringen av denne, med begrunnelser for de valgene jeg gjorde, ut fra de sett av antagelser som det fortolkende paradigme bygger på. Innenfor kvalitativ forskning er denne prosessen godt dekket gjennom litteraturen. Kritiske røster har hevdet at fokuset i for stor grad har ligget på forskningsprosessen, kontra forskningsproduktet (Dowling Næss, 1998). Denne ”*crises of representation*”



består av at problematisering av temaer som metodevalg, utvalg av informanter og adgang til feltet har fått større oppmerksomhet enn den skrevne re-presentasjonen av undersøkelsen. Forskere innenfor det fortolkende paradigme har i for stor grad i skriveingen fokusert på metode (Sparks, 1992). Dowling Næss (1998) hevder at man i større grad bør problematisere forskerens *egen rolle* i utarbeidelsen av en tekst. Analyse og tolkning er ikke to separate prosesser. De foregår parallellt, og jeg måtte derfor ta et reflektivt standpunkt angående den måten *jeg* beskriver, tolker og analyserer de fenomenene jeg studerte. Min skapende rolle ved utformingen av en virkelighet, uttrykt gjennom en skreven tekst, er basert på egne tolkninger av de erfaringer jeg har fått fortalt. Som forsker innenfor det fortolkende paradigme er det mine tolkninger som er det sentrale og som legges til grunn, ikke informantenes. Med et reflektiv standpunkt mener jeg her at jeg må være klar over, og kunne problematisere min rolle i prosessen. Klarer jeg ikke dette, vil mine tolkninger kun være nøytrale beskrivelser av elevenes opplevelser, der forskeren setter seg utenfor prosjektet og opptrer objektivt. En slik objektiv beskrivelse vil stå i motsetning til de filosofiske antagelsene som det fortolkende paradigme består av.

### **”Validitet”**

Når jeg nå har lagt fram hvordan denne undersøkelsen ble gjennomført, er det naturlig å spørre hvordan den vil bli vurdert (Dowling Næss, 1998). Tradisjonelt sett er det Kvale (1997) kaller den ”hellige vitenskaplige treeninghet”, bestående av validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, vurderingskriteriene for hva som er god og dårlig forskning. De kriteriene som ligger til grunn for en slik vurdering har sin opprinnelse i positivismen. Derfor er det problematisk å gjøre en vurdering av min undersøkelse ut i fra disse standardene. En validitetsvurdering innenfor det positivistiske paradigmet går ut på å vurdere om forskeren måler det han tror han måler (Kerlinger, 1979, sitert av Kvale, 1997), eller, i en bredere tolkning av begrepet, om en metode undersøker det den er ment å undersøke. For min undersøkelse mener jeg at vurderingskriteriene fra positivismen er lite hensiktsmessig å benytte når min undersøkelse skal vurderes. Begrunnelsen for dette ligger i de fundamentalt forskjellige antagelser som ligger til grunn for det positivistiske og det fortolkende paradigme. For å belyse disse, kan det være nyttig å gå tilbake til de postulatene som er karakteristiske for de to paradigmene. Innenfor det fortolkende paradigme eksisterer det flere virkeligheter. En virkelighet vil være i den teksten jeg har skrevet. Skal en følge tradisjonell vurdering av min oppgave,





må denne teksten sammenfalle med en uavhengig virkelighet. Denne ene sanne virkeligheten, som i følge positivismen skal avdekkes, og som min undersøkelse måles opp mot, eksisterer ikke innenfor det fortolkende paradigme. I positivistisk tankegang mener man, og ønsker man at forskning skal være helt objektiv. Det vil si at forskeren skal stå på utsiden av det som det ønskes kunnskap om. I det fortolkende paradigme er en slik tanke forkastet. Dette er fordi forskeren her er forskningsinstrumentet, og forskeren vil aldri kunne være helt objektiv. Virkeligheten jeg beskriver, kan ikke skilles fra de menneskene som skaper den. I presentasjonen er det mine tolkninger av ungdommens erfaringer som ligger til grunn. Jeg vil aldri kunne, og ønsker heller ikke å legge frem en objektiv beskrivelse av ungdommens opplevelser i for eksempel kroppsøvingfaget. Mine verdier og de kunnskaper jeg har om emnet, vil være med å forme den forståelsen, og de tolkninger jeg formidler. En kunnskap som er fri for verdier er derfor ikke mulig innenfor det fortolkende paradigme. Til slutt vil jeg trekke fram positivismens ønske om å søke kunnskap som *en* sannhet, som direkte motstridende til min undersøkelse. Gjennom beretninger fra elever og foreldre ønsker jeg, ut i fra mine tolkninger, å avdekke mønstre i adferd, holdninger og meningsdannelse, og å kunne fremme forslag eller teorier rundt min problemstilling. Dette står i skarp kontrast til positivismens ønske om vertifisering eller bevis.

Når det gjelder reliabiliteten i undersøkelser, er det snakk om i hvilken grad målingene er pålitelige, at målemetodene og instrumentene brukt i undersøkelsen er hensiktsmessige (Thomas, Nelson & Silverman, 2005). I gjennomføringen av de kvalitative intervjuene er det jeg som er instrumentet, og derfor er det jeg som må settes under lupen. Kvale (1997) refererer til dette som ” validitet som håndverksmessig kvalitet”, der forskerens dyktighet og troverdighet er ytterst viktig. Jeg håper, og tror, at denne redegjørelsen og gjennomføringen av undersøkelsen vil vise at mitt håndverk er av god kvalitet.

Det tredje validitetskriteriet i tradisjonell forskning går på i hvilken grad mitt arbeid kan overføres til andre settinger. Dette kalles også ytre validitet (Thomas et al, 2005). En vurdering ut i fra dette kriteriet vil ikke sammenfalle med formålet med mitt arbeid, da jeg ikke har til hensikt å generalisere det jeg kommer fram til i min undersøkelse. Det fortolkende paradigmes antagelser om at forklaringer og forståelse er kontekstavhengige, gjør at et generaliseringskriterium for vurdering av min oppgave er lite hensiktsmessig. Det man kan spørre om, er om mine fortolkninger er troverdige og



gjenkjennelige, i den forstand om den enkelte leser kan ”generalisere” disse, mer som en ”hverdagsgeneralisering”, ut i fra deres forhåndsforståelse.

Det er en rekke tilnærminger til validitetsbegrepet innenfor kvalitativ forskning. (Se Kvale, 1997; Lincoln & Guba, sitert av Marshall & Rossman, 1999; Mason, 1996; Dowling Næss, 1998). I større eller mindre grad anerkjennes behovet for vurderingskriterier av ”validitet” som sammenfaller med de antagelser som det fortolkende paradigmet bygger på. Det som virker sikkert, er at det ikke finnes noen oppskrift på hvordan man kan sikre ”gyldigheten” i en undersøkelse (Maxwell, 1996). I løpet av intervjuene og gjennom mine tolkninger skaper jeg virkeligheter, slik jeg ser dem. Med disse virkelighetene skaper jeg også kriteriene for vurdering (Smith, 1997, sitert av Dowling Næss, 1998). Jeg må i alle stadier av undersøkelsen ta hensyn til det som Maxwell (1996) kaller ”trusler mot validiteten” (Kvale, 1997). I min oppgave, vil jeg på grunnlag av de motstridende antagelsene i de ulike paradigmenes, avvise begrepet validitet. Dette til tross for at det er mye brukt også i kvalitativ forskning. Jeg støtter meg på Dowling Næss (1998), som hevder at andre kriterier, bygget på det fortolkende paradigmes grunnleggende antagelser, er veien å gå når det gjelder vurdering av det vitenskapelige arbeidet i undersøkelsen. Hun skisserer en liste over mulige, brukbare kriterier for å vurdere om undersøkelsen er god eller verdifull. Dette er på ingen måte en standard evalueringsform som er skrevet i stein, og bør heller ses på som et åpent sett av valgmuligheter (Smith, 1997, sitert av Dowling Næss, 1998).

Det første kriteriet jeg foreslår for vurdering er det Kvale (1997) kaller *tematisering*. Vurderingen her må ses på bakgrunn av om hvor solide undersøkelsens teoretiske forankring er, og hvor logisk problemstillingen er ut i fra det teoretiske rammeverket.

Det andre som bør vurderes er mitt *valg av metode*, og begrunnelsen min for dette valget. Denne vurderingen må naturlig nok, ses i lys av problemstillingene i undersøkelsen. Var gjennomføringen av intervjuene gjort på en fornuftig og kompetent måte (Kvale, 1997)? Også om jeg har klart å begrunne de valg jeg har tatt underveis på en fornuftig måte er sentrale spørsmål i vurderingen.

Et neste kriterium for vurdering, er om undersøkelsen har *svart på problemstillingen* i oppgaven. Videre håper jeg at min undersøkelse har skapt noen nye spørsmål med hensyn til minoritetsungdom og deres dannelse av fysisk identitet. Det er gjort lite forskning på dette feltet, både i Norge og internasjonalt, så jeg håper at arbeidet mitt vil



bidra til ny kunnskap. Har jeg hele veien vært tro mot de paradigmatisk antagelser som kjennetegner det fortolkende paradigme, og er det en rød tråd, en sammenheng mellom valg av metode, teori, analyse og representasjon av informantenes fortellinger?

Et fjerde mulig vurderingskriterium er i hvilken grad jeg har klart å gi en *overbevisende fremstilling* av elevenes og foresattes erfaringer med kroppsøvingfaget og annen form for fysisk aktivitet. Har jeg klart å få frem hva som ligger til grunn for mine tolkninger, og virker disse tolkningene logiske (Kvale, 1997)? Et mulig vurderingskriterium er om disse tolkningene belyser nye fenomener som tidligere ikke har vært kjent.

Det femte kriteriet som bør vurderes, er om presentasjonen viser arbeidet som ligger bak teksten med hensyn til de tolkninger som er gjort gjennom hele arbeidet med undersøkelsen. Har jeg hatt et refleksivt perspektiv med hensyn til egne verdier og egen identitet når jeg har analysert og gjort tolkninger, både i møte med informantene og i arbeidet med å skrive oppgaven? Går det klart fram at mine tolkninger bare er den virkelighet *jeg* oppfatter, og at det er rom for flere tolkninger?

Om undersøkelsen min kan være til hjelp i praksisfeltet, kan være et sjette vurderingskriterium. Jeg håper at mitt arbeid vil kunne gi lærere, foreldre, elevene selv og kanskje politikere en bedre forståelse av de erfaringer minoritetsungdom har i forbindelse med kroppsøvingfaget spesielt og deres fysiske kultur generelt.

Det siste, men ikke desto mindre viktig, er vurderingen av om denne undersøkelsen er blitt utført innenfor akseptable moralske og etiske retningslinjer. Et viktig aspekt her er, som jeg har beskrevet tidligere, om jeg har behandlet mine repondenter med respekt og om jeg har klart å fremstille deres beretninger på en måte som er etisk forsvarlig (Dowling Næss, 1998).

Kvale (1997) trekker også fram i hvilken grad forskeren har reflektert over hvilke vurderingsformer som er relevante for hver undersøkelse. Jeg mener at de ulike kriteriene jeg har nevnt her, er gode for vurdering av min oppgave, sett ut i fra de paradigmatisk antagelsene i det fortolkende paradigme.

Når jeg nå har gjort rede for de ulike aspektene ved forberedelsene, gjennomføringen og vurderingskriteriene av undersøkelsen, vil jeg i det neste kapittelet presentere mine data og de tolkninger jeg har foretatt i arbeidet med undersøkelsen.



## **Minoritetsungdom og fysisk kapital: Fortellinger om sosial bakgrunn, fysisk aktivitet og kroppsøvningsfaget**

---

Jeg vil i dette kapittelet presentere og drøfte de problemstillingene jeg har skissert i teorikapittelet. Ved å se på kroppsøvningsfaget og elevenes opplevelser herfra, ønsker jeg å belyse hvorvidt faget er med å utvikle deres fysiske identitet, sett ut fra deres sosiale bakgrunn. Eller er det slik at faget er med å forsterke sosiale forskjeller, fordi verdiene som formidles i faget tilhører ”den dominerende klassen”? Jeg anerkjenner i min undersøkelse det post-strukturalistiske synet på at identitetsdannelsen er en flersidig, flytende og kompleks prosess (Garrett, 2004), og i følge Schilling (1993b), er det ”fysiske-jeg” sentralt i dannelsen av ens identitet. Problemstillingene jeg har ønsket å besvare er derfor: **Hvilke arenaer minoritetsungdom opplever som viktige for dannelsen av sin fysiske identitet. Og hvilken rolle spiller kroppsøvningsfaget i denne dannelsen?** Jeg har tolket de innsamlede data, sett i lys av den teorien jeg har presentert tidligere. Jeg har tatt utgangspunkt i de forskjellige kategoriene fra intervjuguidene. Fordi jeg opererte med to ulike intervjuguider, en for ungdommene og en for foreldrene, har jeg valgt å slå sammen noen kategorier fra de to intervjuguidene. Kategoriene som blir presentert er derfor noe utvidet i forhold til intervjuguidene, da noen flere temaer er tatt med under hver kategori.

Jeg vil først gi en kort introduksjon av de familiene jeg intervjuet, slik at leseren blir kjent med informantene og får litt innsikt i deres bakgrunn. Deretter vil jeg presentere mine data og drøftinger ut i fra de ulike kategoriene jeg har plassert temaene under. Kategoriene står som overskriftene i kapittelet, mens temaene jeg har snakket med informantene om vil bli presentert underveis.

### **Presentasjon av informantene**

Familien Khazai kommer fra Teheran, hovedstaden i Iran. Jeg intervjuet Amiri, en 18 år gammel jente og hennes stefar Arvin. Amiri flyttet til Norge for 9 år siden, sammen med moren og to søsken. Her møtte de Arvin. Familien bor i en av de østlige bydelene i Oslo, utenfor sentrum. Moren er utdannet frisør fra Iran og jobber i en frisørsalong sentralt i Oslo. Selv går Amiri på VK1, på frisørlinjen på en av Oslos yrkesfaglige skoler. I Iran gikk Amiri på privatskole i Teheran. Arvin har vært i Norge i 20 år. Han





var etterlyst i hjemlandet, og kom til Norge som politisk flykning. Han har elektroingeørutdanning fra Iran og har tatt fysioterapiutdanning i Norge. Til daglig jobber han som fysioterapeut. Amiri karakteriserer seg som middels fysisk aktiv. Hun trener regelmessig på treningsstudio, men har også vært innom et par idrettslag i nærheten av der hun bor. Arvin forteller at han har en idrettsaktiv bakgrunn som bryter, samt at han drev med fjellklatring da han bodde i Iran. I de senere år har han for det meste trent med vekter i et treningsstudio.

I familien Farooq fra Rawalpindi, utenfor hovedstaden Islamabad i Pakistan, intervjuet jeg 15 år gamle Sohail og faren hans Sheraz. Familien bor på Nordskog, en av de østligste drabantbyene i Oslo, et godt stykke fra Oslo sentrum. Sohail går i 10.klasse på en av skolene i nærheten av der han bor. Han ble født i Norge, men flyttet til Pakistan for 10 år siden, sammen med broren og søsteren, som begge er eldre, og moren. I Rawalpindi gikk Sohail på en engelsk skole, som det etter pakistanske forhold var dyrt å gå på. De flyttet tilbake til Norge for snart to år siden. Sohail liker å spille fotball og spesielt cricket på fritiden. Sheraz har vært i Norge siden han kom hit for 20 år siden. Fra Pakistan har Sheraz yrkesmilitær bakgrunn. I Norge har han vært butikkeier, og de siste årene har han vært drosjeeier. Sheraz forteller om hard trening i det militære, samt at han har spilt litt landhockey og cricket i yngre år. Siden han flyttet til Norge har han drevet lite med fysisk aktivitet, men for tiden er Sheraz med på et prosjekt, der deltagerne er med på regelmessig fysisk aktivitet med veiledning og oppfølging.

De siste jeg intervjuet var familien Kahn, ved sønnen Iqbal på 14 år og faren hans Tariq. De bor på Furuskog, en av drabantbyene øst for Oslo. Tariq er født i Pakistan, i en av byene like utenfor hovedstaden Islamabad. Han kom til Norge da han var 10 år gammel. Han har gått grunnskole og tatt videregående på handel og kontor. Tidlig i sitt yrkesaktive liv drev han kiosk og butikk. De siste 20 årene har han kjørt drosje, og de siste 11 årene har han eiet egen drosje. Sønnen Iqbal har bodd i Norge i hele sitt liv. Han går i 9. Klasse på Furuskogen skole. Iqbal beskriver seg selv som svært fysisk aktiv. Han går på boksetrening en gang i uken og spiller cricket to ganger i uken. Tariq forteller at han har vært fysisk aktiv hele livet. Han har gått på kampsport og fotball i yngre år. Han er svært glad i å trene, både i ”skauen” og på treningsstudio.

I tillegg intervjuet jeg to jenter, der ingen av foreldrene ønsket å være med i undersøkelsen:



Fatima er 15 år og bor på Vestskog, lengst vest i Oslo. Hun har pakistansk bakgrunn, men er født i Norge. Foreldrene hennes er født i Kashmir, og de kom sammen med sine foreldre, som var blant de første arbeidsinnvandrerne fra Pakistan. Fatima har 3 brødre, der hun er nest eldst. Foreldrene hennes er skilt. Moren jobber i butikk, mens faren ikke er i jobb. Fatima går på dansing en gang i uken. Tidligere har hun spilt fotball og basket i det lokale idrettslaget. Hun er glad i å være ute om sommeren, da spiller hun litt fotball og sykler en del. Fatima sier hun gjerne skulle ha trent mer, men hun orker ikke å trene så mye som hun ønsker.

Suzanne på 15 år har libanesiske foreldre, men hun er født og oppvokst i Norge. Familien bor på Vestlia, som ligger på vestsiden av Oslo. Foreldrene hennes kom til Norge for 20 år siden på grunn av krigen i hjemlandet, og hun har ikke vært i Libanon siden hun var veldig liten. Hun er den midterste i en rekke av fem søstre. Foreldrene har grunnskole og videregående fra Libanon. De siste årene har faren har jobbet i restaurant og moren arbeidet som kantinemedarbeider. Suzanne har vært medlem av det lokale idrettslaget på Vestlia. Hun gleder seg til hun fyller 16 år, for da kan hun melde seg inn og begynne å trene på treningsstudioet der søsteren hennes går.

## **Foreldrenes fysiske kapital**

### **Bevegelseskulturen i hjemlandet.**

For å kunne trekke linjene fra foreldrene til barna synes jeg det er viktig å få frem beskrivelsene av foreldrenes fysiske bakgrunn. To av ungdommene som jeg intervjuet har i tillegg bodd over halvparten av livet i sine hjemland.

I de intervjuene der jeg snakket med de foreldrene som hadde vokst opp i hjemlandet, var det interessant å høre deres beskrivelser av bevegelseskulturen i hjemlandet da de vokste opp. Både Arvin og Sheraz hadde en klar oppfatning om hva som kjennetegnet deres hjemland (Iran og Pakistan) med hensyn til det å drive idrett og det å bevege seg. På spørsmål om hvem som driver idrett i Iran svarer Arvin:

*” Gutter mest(...)Det har bare blitt en kultur. At gutter må være sterke og tøffe. Det er en sånn forberedelse (...) Det er ikke religiøst egentlig, det har bare blitt kultur.”*

På det samme spørsmålet, om hvem som driver idrett i Pakistan svarer Sheraz:



*” Det er mange som kan gjøre det selv. Det er ikke så..., andre kan ikke støtte deg. Eller hvis du er på skolen, det er greit. Men ikke noen andre aktivitetssenter som kan spandere eller noe, nei det er det ikke.”*

Som Sheraz nevner, er det et økonomisk aspekt ved å drive fysisk aktivitet. Jeg spurte mine informanter om sammenhengen mellom sosio-økonomisk status og fysisk aktivitet i hjemlandet. Arvin sier:

*”Du vet, når man er små, det er ikke så stor forskjell, fordi alle leker ute. De er fysisk aktive. Men når du blir eldre, da blir det forskjell. Fordi det kreves penger og sånn, og interesse.*

Tariq hevder det er store forskjeller når det gjelder mulighetene for å drive fysisk aktivitet i Pakistan:

*” Høyere sosiale lag, det er klart de har et eller annet. De spiller tennis eller you name it. Det er svømmehaller, og de er bare sånn lukket. Det er bare medlemmer som har råd og økonomi til det. Så vanligvis, de fleste sliter med at de ikke har økonomi til det.”*

En viktig del av norsk bevegelseskultur er idrettslagene, og majoriteten av norsk ungdom er innom et idrettslag i løpet av livet (Norges Idrettsforbund og olympiske komité [NIF], 2003). Jeg spurte Sheraz og Tariq om hvordan dette var i Pakistan:

*” Nei, det har vi ikke. Alt skal vi betale selv. Og de (ungdommene) kan finne på selv noen aktiviteter. Eller de kan participate i noen klubb der, og gå å betale for seg i den klubben. Men det er ikke så mange.”* (Sheraz)

*” Nei, idrettslag... de bor for eksempel i gata der. Så samles ungdommene etter skoletid eller for eksempel på ettermiddagen eller kvelden, så samler dem seg og begynner å sparke fotball eller cricket. (...) Sånne løkkegreier, det er fortsatt. Den kulturen er fortsatt i Pakistan, både i landsbyer og byer.* (Tariq)

Det fedrene beskriver i sine fortellinger er store forskjeller blant ulike sosiale grupper når det gjelder mulighetene for å drive fysisk aktivitet i sitt hjemland. At det er gutter som i hovedsak er fysisk aktive i Iran, skyldes i følge Arvin, et tradisjonelt kjønnsrollemønster:



*” Det er bare blitt en kultur, at gutter må være sterke og tøffe. Det er en sånn forberedelse. Jeg husker da jeg var 5-6 år gammel, min bestemor forventet at uansett hvor tunge varer, det var jeg som skulle bære dem. Mens min søster skulle sitte å leke med dukker. (...) Jeg tror det har vært samme kultur i vesten også før, kanskje for 100 år siden det har vært sånn. Og vi er litt lenger bak i køen når det gjelder slike ting”.*

De to pakistanske fedrene nevnte ikke eksplisitt at kvinnene var mindre fysisk aktive i Pakistan, men ut i fra det de fortalte om egen familie og deres fysiske vaner fikk jeg inntrykk av at konenes fysiske erfaringer var svært begrensede. For dem dreide fysisk aktivitet i hovedsak om å gå turer i nabolaget. I stedet vektla de forskjellene de hadde opplevd i Pakistan, mellom ulike sosiale lag. Deres fortellinger rundt dette kan ses i lys av det Bourdieu (1995) skriver om i sin bok Distinksjonen, der han beskriver hvordan høyere sosiale lag skiller seg fra de lavere sjikt ved å drive med aktiviteter som ikke er tilgjengelige for alle, samt at disse gir ulike former for kapital. Mange av fasilitetene i klubber og svømmehaller var forbeholdt medlemmer, som hadde råd til å betale for seg. På denne måten blir slike steder for fysisk aktivitet mer enn sted for trening. De blir et av flere sosiale felt der borgerskapet holder sammen, og gjør aktiviteter som er ”forbeholdt” dem, og gjør at de får en annen tilnærming til kroppen enn hos de lavere klasser. Dette igjen, gjør at de produserer en annen fysisk kapital. På slike sosiale felt dannes det en forståelse for hvilke kunnskap og ferdigheter, eller den kulturelle kapital, som verdsettes innenfor den ”dominante klassen”. På slike sosiale felt utvikles og bygges det også opp sosial kapital, ofte i form av sosiale nettverk. Med andre ord, kapital tiltrekker seg kapital (Grenfell & James, 1998), og på denne måten reproduseres skillet mellom medlemmer av de ulike klassene fra generasjon til generasjon (Dagkas & Stathi, 2007).

De som ikke har tilstrekkelig med kapital til å delta i dette fellesskapet, har begrensede muligheter når det gjelder å drive fysisk aktivitet, i følge mine informanter. Og kanskje særlig i byene, forteller Sheraz, hvor det er mange mennesker og lite plass. De havner ”på gata”, der mer uorganiserte og lett tilgjengelige aktiviteter, som cricket og fotball, er vanlige i Pakistan.

Arvin på sin side forteller om sine opplevelser fra kroppsøvningsfaget i Iran, og hvordan dette kan være med å opprettholde og skape skiller når det gjelder opptjening av kapital og mulighetene for å utvikle sitt ”fysiske-jeg”:





*” Gymfaget i Iran er sånn at de som er gode, du vet de som har egenskaper, evner og kroppen og foreldre, de øver hva de vil. De som ikke har det, de går ut og gjør ingen ting. (...) De som er gode blir bare bedre og bedre.(...) Det blir stor forskjell.”*

Han forteller videre fra da han selv begynte med bryting:

*” Og egentlig det med bryting, det var kanskje på en måte arvelig. Faren min drev med bryting. Så det var på en måte det som jeg arvet. Jeg begynte med det på videregående skole. Og så deltok jeg i en del konkurranser på videregående. Og så fikk jeg en del medaljer og status og sånn. Da tenkte jeg a-ha! Så fortsatte jeg med det.”*

På bakgrunn av det fedrene har fortalt om fysisk aktivitet i sine respektive hjemland, er det en del fellestrekk mellom de to landenes bevegelseskultur som mine informanter kommer fra. For det første, som jeg har skissert, er fysisk aktivitet en *mannsdominert arena* i Iran og Pakistan, der det ligger forventninger på guttene om at de er aktive, mens kvinnenes rolle i liten grad ble nevnt. Det andre de tre fedrene fortalte om, var store forskjeller i mulighetene for å drive fysisk aktivitet ut i fra *sosio-økonomisk status*. Med tilstrekkelig kapital i ”riktig valuta” har folk fra høyere sosiale lag, flere muligheter til å drive med ”sine” aktiviteter”. En tredje karakteristikk av bevegelseskulturen i Iran og Pakistan var utbredelsen av *uorganisert aktivitet*, det som vi i Norge ville beskrive som ”løkkeaktivitet”, kontra idrett i mer organisert form. Disse beskrivelsene er selvsagt ikke ment som en generalisering av bevegelseskulturene i de to landene, at sånn er det, men de står som erfarte beretninger fra mine informanter, som er med å gi et helhetlig inntrykk av hvilke diskurser foreldregenerasjonen av informantene er vokst opp med når det gjelder fysisk aktivitet og tilnærming til kroppen. Videre i undersøkelsen vil jeg belyse hvordan informantene møtte norsk bevegelseskultur, og hvilken rolle deres bakgrunn spilte i den videre utviklingen av deres, og barnas deres sin fysiske identitet.

### **Foreldrenes møte med norsk bevegelseskultur**

To av informantene mine, Sheraz og Arvin, kom til Norge da de var voksne. Så jeg spurte dem om deres opplevelser av norsk bevegelseskultur. På bakgrunn av deres sosiale bakgrunn som de fortalte om, er det interessant å høre hvordan de opplevde møtet med fysisk aktivitet i Norge, både for eget vedkommende og senere for deres barn.



Sheraz snakker entusiastisk om sine positive opplevelser gjennom prosjektet han er med på, om at det var slitsomt i begynnelsen, og at det nå er det mye bedre. Han forteller at antall push-ups han klarer har økt betraktelig nå som formen er bedre, og at det kjennes godt. Det er helt tydelig at deltagelsen har gitt han mersmak, enten ved å fortsette på prosjektet, eller å fortsette med fysisk aktivitet på egenhånd. Han forteller at han etter å ha startet på prosjektet, har økt aktivitetsnivået sitt på andre aktiviteter også. Han går turer med kona, og trener litt hjemme, både på ergometersykkel og styrketrening. Før har han gjennom årene bare spilt litt cricket sammen med venner, og han har savnet andre tilbud han kunne være med på.

*” Men fra 88 til her, kommer rett til Norge. Det er nytt for meg, ikke sant. Det er kaldt her, og før vi var ikke så flink, men nå er det litt sånn bedre.”*

For Sheraz var det den militære treningen som stod i fokus når det gjaldt fysisk aktivitet i hjemlandet, i tillegg til cricket på fritiden. For å kunne gjøre en jobb i det militære i Pakistan var han avhengig av å være i god fysisk form og trene hardt. Dette er et eksempel på hvordan kroppen kan ses på noe som bærer en inskripsjon av sosial forankring (Bourdieu, 1984; sitert av Schilling 1993b). På samme måte kan sosial forankring måles i avstanden til nødvendighet til økonomiske og materielle behov (Schilling, 1993b). For Sheraz ble denne nødvendigheten ved å trene borte da han gikk ut av det militære. Ved flyttingen til Norge, forteller han at det ble lite fysisk aktivitet før han ble med på prosjektet som han deltar på nå.

Arvins forhold til trening og fysisk aktivitet i hjemlandet var forskjellig fra Sheraz'. Med utdanning og jobb som elektroingeniør, var bryting og fjellklatring fritidsaktiviteter. For Arvin var det mer snakk om frihet til å dyrke disse aktivitetene og ferdighetene som et mål i seg selv (Schilling 1993a). Avstanden til nødvendighet var større enn hos Sheraz, i den forstand at familiens levebrød ikke sto på spill med brytekarrieren eller klatring i fjellet. Snarere tvert i mot, fjellklatring spesielt er en aktivitet som krever en del ressurser. Sheraz' og Arvins fortellinger kan stå som eksempler på det Bourdieu kaller "taste", om hvordan sosial forankring kroppsliggjøres i valg av aktiviteter (Schilling, 2004). I Sheraz' tilfelle kan vi snakke om en instrumentell innstilling (Schilling, 1993b; Dowling Næss, 1998) til kroppen. Denne innstillingen og yrkesveien hans kan ses på som et produkt av familiære forventninger, da han beskrev sin familie som en "militærfamilie". For Arvin var brytingen arven fra



faren, og noe mange driver med i Iran. Arvin forteller at brytingen har lange tradisjoner i Iran og ses på som nasjonalsporten i landet. Ut i fra hva han fortalte, hadde brytingen en annen status i Iran, enn den har i Norge. Slik jeg oppfattet ham, var den statusen brytingen ga meget betydningsfull for hans fysiske identitet. Både på grunn av brytingens posisjon i Iran generelt, men også i hans familie var dette ferdigheter som ble høyt verdsatt. Når det gjelder fjellklatringen vil jeg hevde at den kan betraktes som en aktivitet som ikke alle har råd til å drive med, eller det Schilling (1993a:61) beskriver som ”*distingverte aktiviteter*”, som er skapt for og av den veletablerte middelklassen, der de ser til å kombinere de helsemessige fordelene ved fysisk aktivitet med de sosiale virkninger slike aktiviteter gir (Bourdieu, 1987: sitert av Schilling 1993a). Ut i fra de to fedrenes historier ser vi hvordan mennesker fra ulike sosiale klasser og kulturer deltar i ulike aktiviteter fordi det er naturlig for dem å delta i disse. Disse aktivitetene er igjen forbundet med sosiale verdier. Gjennom deltagelsen i de ulike aktivitetene produseres det derfor ulik fysisk kapital (Schilling, 1993a).

Noe av det første som dukker opp i samtalene rundt møtet med norsk bevegelseskultur, er hvordan det er å etablere seg i et nytt land, og hvordan dette påvirker deltagelsen i fysisk aktivitet. Arvin forteller at det var vanskelig å fortsette med fjellturene sine:

*”Det som skjedde var at det var slutt med fjellklatring og fjellturer. Da jeg kom til Norge, det var ikke billig her. Det koster mye når man skal på fjellturer.”*

På spørsmål om like muligheter for å drive fysisk aktivitet svarer Arvin:

*” De har lik mulighet, men problemet er, det største problemet er en ting; Førstegenerasjonen som kommer, du vet, de er mest opptatt av å etablere seg her i Norge. Og finne et sted til å stå på. De kommer til Norge, de blir først opptatt av å lære språket, gå å finne oss en jobb, å prøve å få tak over oss. Andre ting, lære alt om samfunnet.”*

*” (...) Der er sorteringen, prioriteringen. Idrett blir ikke så stor prioritet. (...) Man må prøve å etablere seg først. Det skjer ikke i løpet av et år eller to. (...) Du vet, hvis du prøver å etablere deg, har man nesten ingen ting i reserve når det gjelder penger. (...) Så du prøver å spare alt du kan og siden prioritere. Du vet, du har ikke prioritert idrett som en av de øverste. Så du sier; greit, den kan vente den her.”*



Men til tross for at Arvin mener at det er like muligheter for å drive fysisk aktivitet, er det klart ut fra det han sier, at både han og andre opplever begrensninger i å drive fysisk aktivitet og delta i bevegelseskulturen, på grunn av mangel på tid og økonomi. Som han sier, så tar det tid å etablere seg i et nytt land. For Arvin ble avstanden til nødvendighet til økonomiske og materielle behov betraktlig mindre i årene etter at han flyttet fra Iran. Dette kan vi se i lys av Bourdieus hierarkiske sosiale rom av sosiale posisjoner og forskjeller, der differensieringen skjer ut i fra summen av total kapital, og ut i fra fordelingen mellom økonomisk og kulturell kapital (Järvinen, 2007), i tillegg til den fysiske kapitalen, som står sentralt i denne oppgaven. Når vi hører Arvins historie, så forteller han om manglende økonomisk kapital de første årene. Samtidig vil sannsynligvis et møte med ett nytt land alltid innebære at man tidvis vil føle seg ”kulturelt utilstrekkelig”, eller at deres kulturelle kapital har mindre verdi på nye sosiale felt. Arvin hevder mange innvandrerforeldre mangler denne kapitalen i møtet med norsk bevegelses-, eller idrettskultur, som han sier er det ofte mangel på:

*” Den nødvendige kunnskapen eller den tilstrekkelige adferd ”*

For begge disse fedrene kan det se ut som flyttingen til Norge representerte et ”brudd” med sin ”fysiske fortid”, i den forstand at noe sider av den fysiske identiten de hadde i hjemlandet ble vanskelig å opprettholde. Det er interessant å se hvordan dette bruddet de synes å ha opplevd førte dem på forskjellige veier når det gjelder fysisk aktivitet. Eller for å si det på en annen måte; hvordan deres fysiske kapital gjorde seg gjeldende på nye sosiale felt. For Sheraz var nytteverdien av å trene på mange måter blitt borte, da han startet butikk og senere ble drosjesjåfør. For Arvin var det et spørsmål om økonomi som førte til at han ikke lenger kunne klatre. Dette førte igjen til at han begynte å sykle:

*” Egentlig syklet jeg ikke så mye (i Iran), jeg bare kjørte bil. Så her i Norge, i begynnelsen, var jeg bare nødt til å sykle. Jeg hadde ikke bil og jeg hadde ikke penger. Så etterhvert tenkte jeg at dette er en god måte å trene. Da begynte jeg å sykle, også har jeg syklet et par ganger mellom Oslo og Hamar. ”*

I motsetning til Sheraz fortsatte Arvin å drive fysisk aktivitet da han kom til Norge. Ut i fra det Arvin forteller, mener jeg historien hans kan tolkes på to måter med hensyn til hvordan hans sosiale bakgrunn, i form av ulike typer kapital, var med å gi ham nye muligheter i hans nye liv. Som nevnt førte riktignok flyttingen til Norge at han ikke lenger hadde råd til å klatre i fjellet, men syklingen som i begynnelsen var av nytteverdi





ble til egenverdi. Vi kan her trekke paralleller til det Schilling (1993a:60) kaller en ny ”*orientation to the body*”, der tilbakegang i økonomisk og sosial kapital fører til utviklingen av en ny *taste* for fysisk aktivitet. For som Schilling (ibid) sier, så vil livssituasjonen etter de formative årene være med å påvirke den kroppslige tilnærmingen og valg av ”body-forming activities”. Med andre ord, den tilnærmingen til kroppen som er formet i forholdet mellom sosial (og kulturell) forankring, habitus og *taste* i formative år, er ikke enerådende når livssituasjonen endrer seg. På den annen side, mener jeg Arvins historie viser at den ”opprinnelige” tilnærmingen til kroppen, formet i hjemlandet, og den fysiske kapitalen han hadde meg seg, også hadde verdi da han kom hit. For det første fant han nye måter å være fysisk aktiv på, fordi dette hadde verdi i seg selv. Han kunne jo ha parkert sykkelen da han fikk råd til å kjøpe ny bil. For det andre, vil jeg hevde at hans fysiske kapital, samt hans kulturelle kapital, først og fremst i form av høyere utdanning i hjemlandet, gjorde at han kunne ”veksle inn” dette til annen kulturell kapital (Schilling, 1993b) i Norge. Med sin utdanning som elektroingeniør og sin fysiske bakgrunn hadde han ”nok” kapital til å ta en utdanning innenfor fysioterapi.

Hva så med Tariq? I motsetning til de to andre fedrene fikk Tariq sitt møte med norsk bevegelseskultur i barneårene. I barne og ungdomsårene bodde han i typiske arbeiderstrøk på Oslos østkant. Han forteller at det var få innvandrere på hans alder på den tiden (midten av 70-tallet), og introduksjonen til både organisert og uorganisert fysisk aktivitet på fritiden skjedde gjennom venner, som i hovedsak var etniske nordmenn, og to lærere han hadde på skolen:

*” Det var alltid litt fotball på løkka liksom, her og der. Det var det alltid. Men det som var først, jeg meldte meg på kickboksing tror jeg. Sammen med noen som jeg kjente som var der, som var mye eldre enn meg. (...) Fordi de gikk der, så fikk jeg også lyst. Jeg drev med det i 4-5 år.”*

I løpet av ungdomsskolen begynte han å spille fotball på aldersbestemte lag i Tempo IL. Han forteller:

*” Jeg hadde to lærere som var a-lagspillere i Tempo(...), så de fikk meg over til juniorlaget. Selv om jeg gikk i 8. eller 9. klasse, så kunne jeg holde (på) med dem. Jeg hadde veldig bra fart.”*



Slik jeg tolker Tariqs fortelling, var foreldrene lite involvert i organiseringen og tilretteleggingen av hans fritidsaktiviteter. Deltagelsen skjedde utenfor familien, uten særlig innblanding fra hjemmet. Med foreldre i etableringsfasen i et nytt land, med alt det innebærer, er det nærliggende å trekke inn Lareaus (sitert av Stefansen, 2007) karakteristikk av arbeiderklassens oppdragelsesmodus, ”ideen om en naturlig utvikling”. I dette ligger det at barnet utvikler seg som det skal dersom rammene er gode. Med gode rammer menes det her at det er nok penger til mat, klær og det nødvendige. Derfor er det nok heller ikke tilfeldig hvilke aktiviteter Tariq endte opp med som ung gutt på Oslos østkant. Kampsport og fotball må karakteriseres som vanlige i et typisk norsk arbeiderklassestrøk.

Etter en aktiv oppvekst med kickboksing, taekwondo og fotball, forteller han at han sluttet på grunn av skader og at motivasjonen ikke lenger var der. Men aktivitetsnivået er fortsatt høyt, bortsett fra noen perioder der han er for sliten til å trene, kanskje på grunn av alder eller jobb, som han sier. Likevel kommer han alltid tilbake til treningen, og han forteller entusiastisk om løpeturer i skogen, vekttrening på helsestudio og sykling hjemme i stua.

*”Jeg er veldig mye ute i skauen, fordi jeg bor bare 5 minutter unna Lilleåsen. (...) Om sommeren er jeg veldig mye ute, men ikke om vinteren. Om vinteren er jeg veldig mye på SATS.”*

Og han ser for seg at han er i aktivitet i årene fremover også:

*”Ja, så lenge helsa holder. Det er klart det, jeg tror jeg er en type som ikke kan sitte sitte for lenge, det tror jeg ikke...jeg må bevege meg. Jeg har en sånn jobb liksom, det krever at jeg sitter veldig mye. At jeg alltid har vært aktiv liksom.(...)”*

Etter at Sheraz, Arvin og Tariq hadde fortalt sine historier om møtet med Norge og norsk bevegelseskultur, spurte jeg dem om hvilke forskjeller de opplever i forhold til bevegelseskulturen de har beskrevet i hjemlandene, både for dem selv og resten av familien.

### **Opplevde forskjeller i bevegelseskulturene**

Sheraz som kommer fra en storby i Pakistan, mener at det er mye mer tilrettelagt her, både i form av fasiliteter og det faktum at det er mye natur i området der han bor:



*” Jeg tror (synes) her det er veldig fint. Fordi det er veldig med muligheter her. Veldig mye muligheter her. Man kan se sånne fotballstadioner og sånn. Det er ikke så mye i hjemlandet mitt. Her er det veldig fint, du kan gå på tur i skogen. Men lite mennesker og fint vær. Bra i luften her. Mens der er det veldig mye sånn eksos og tett, og veldig mye mennesker. Man kan ikke gå så mye der.”*

Tariq, som kom til Norge da han var 10 år og har bodd her lengst av de tre fedrene, opplever at mulighetene til å drive aktivitet er mer åpne for alle enn i Pakistan:

*” Det er klart at det er stor forskjell. Her er det veldig likt liksom, sånn at det er mange som har muligheter og sånt noe, men med bakgrunn fra Pakistan, så er det ikke det. Der blir det bare en lucky greie, men ikke noe mer.*

Men han legger til at det ikke er helt like muligheter her heller, med tanke på blant annet økonomi:

*(...) Og det merker jeg også her i Norge til og med. I 2009, selv her i Norge at mange familier, som det er en som jobber osv, og de har ikke økonomi til å ha ungene på et eller annet, lag eller aktiviteter. Det finnes her også. Og der nede (i Pakistan) er det enda større forskjell.(...)”*

Jeg skal komme tilbake til det Tariq beskriver som ulike muligheter litt senere i presentasjonen, i forbindelse med ungdommenes bevegelseserfaringer.

For Arvin lå hovedforskjellen fra Iran og bevegelseskulturen der, i bevisstheten rundt det å være fysisk aktiv. Han hevder at nordmenn er mye mer opptatt av det være fysisk aktiv, og hvilke fordeler dette har. Særlig når det gjelder jentenes muligheter til å drive idrett, ser han store forskjeller fra sitt hjemland. Først i de senere år, etter at han flyttet til Norge, har han hørt om idrettslige tiltak for jenter i Iran, og bevissthet rundt deres deltagelse i fysisk aktivitet.

*” Du vet, hvis jeg hadde en sånn skala fra 1 til 100. Og så ville jeg gi nordmenn eller norsk bevegelseskultur 80. Den Iranske kommer til å bli 20, eller 15 eller sånt. Fordi her er man helt bevisst på å være fysisk aktiv. Der (i Iran) er de ikke bevisst, det er bare sånn som skjer.”*



## Foreldrene om verdien av å drive fysisk aktivitet

I samtalen rundt egen fysisk aktivitet kom vi inn på hvilken betydning fysisk aktivitet hadde for de tre fedrene. De var opptatt av fysisk aktivitet, både for seg selv og barna sine, og alle tre var opptatt av helse som en viktig del av det å drive med fysisk aktivitet. Men forskjellige helseaspekter ble vektlagt hos dem. Hvilken betydning de la i sin fysiske aktivitet, og valg av aktiviteter gjenspeiler på mange måter deres historie, slik de har fortalt den til meg. Fysisk aktivitet var, i tiden rundt intervjuene, en sentral del av det Giddens (1991; sitert av MacDonald et al, 2004: 309) beskriver som deres "lifestyle", som kan defineres som:

*"Mer eller mindre integrerte sett av praksiser som individet omfavner, ikke bare fordi disse oppfyller bruksbehov, men fordi de gir materiell form til spesielle former for selv-identitet"* (min oversettelse).

All fysisk aktivitet er påvirket av, og bidrar til skapelsen av en persons identitet (Wright, MacDonald & Groom 2003). Trening og fysisk aktivitet var sterkt knyttet opp til flere sider ved Arvins identitet. Med sin bakgrunn som bryter og fjellklatrer var trening helt klart knyttet opp mot maskuline verdier og hans identitet som mann. Som han sier, er nok dette noe han har tatt med seg fra Iran:

*" Kanskje det er kulturelt, eller kanskje jeg har arvet det fra faren min. Men for meg, idrett og trening er noe som du svetter. (...) Jeg tror gutter må drive med noe tøft. Fjellklatring, bryting, vektløfting. Slike ting."*

Som fysioterapeut er han også svært bevisst på fordelene ved å være fysisk aktiv:

*" Du vet, det er jobben min. Så jeg er bevisst på det (å bevege seg). Hvor mye jeg skal bevege meg og hvordan du skal bevege deg. Og hvorfor jeg har fått den kroppen som jeg har. Jeg har fått den for å bruke den, ikke for å bare ikke belaste den. Jeg vet at jeg har fått en kropp for å belaste den. Så for meg er det slik."*

For Tariqs del var det å holde kroppsvekten nede en viktig side ved det å være fysisk aktiv, han forteller om noen høyintensitetsøkter, hvor han svetter mye:

*(...) Så jeg brenner ihvertfall over 200, 250 kalorier hver gang jeg sykler. Hvis jeg sykler i 20 minutter, ligger jeg over 8 km, på 20 min."*





*” Så jeg har vært fysisk aktiv hele tiden. Sånn passe. Har ikke hatt noen vektproblemer før jeg passerte 40 år. Ellers så hadde jeg samme vekta som jeg har hatt, rundt 72-73. Nå har jeg gått opp til 78, men det er på grunn av, som jeg sa, det er på grunn av jobb og alder og sånn, at forbrenninga er ikke så...Men jeg ligger på ihvertfall 75-76, ikke noe mer enn det. Ellers har jeg holdt på 72 kilo lenge. I mange år, uten problem, kan spise hva som helst uten noe problem.”*

Han fortalte også om et psykisk aspekt ved å trene. Før intervjuet startet fortalte han om hvordan treningen var viktig for han, fordi det var stressende å kjøre drosje på natten. Jeg forsto han slik at han var litt engstelig for hva som kunne skje på nattestid med hensyn til rusede og aggressive mennesker, og at treningen var en måte å ”leve med” dette på, i den forstand at han ble kvitt en del av stresset forbundet med jobben.

Både Arvin og Tariqs historie forteller om to mennesker som oppfatter helse og fysisk aktivitet som et individuelt ansvar (Kirk & Colquhoun, 1989), og helt bevisst tar dette ansvaret selv. Og deres oppfatning av de positive sidene ved fysisk aktivitet i et helseperspektiv bygger på den bio-medisinske kunnskapen (Johns & Tinning, 2006) som preger vår vestlige verden, og som i stor grad blir tatt for gitt. Begge var klare på at de liker å holde seg fysisk aktive, og selv om begge ga uttrykk for at de ikke alltid trente like mye som de ønsket, så hadde de holdt på med treningen sin jevnlig fra de var unge. Dette står, som jeg har nevnt, litt i kontrast til Sheraz. Han hadde et langt opphold der regelmessig fysisk aktivitet ikke var en del av dagliglivet, etter at han flyttet fra Pakistan. For Sheraz kan det se ut som det å bli trent har ligget mer naturlig for ham, enn det å trene seg selv. Med bakgrunn i det han sier om manglende tilbud da han kom til Norge, samtidig som han erkjente at det var fine muligheter (områder) til å drive fysisk aktivitet i området der han bor, kan det tolkes dithen at trening for han er noe han er vant til å gjøre når han blir ”fortalt” at han skal gjøre det. Uten sammenlikning forøvrig til det pakistanske forsvaret, kan prosjektet han er med på, være en arena hvor han får et treningsopplegg og en oppfølging, og hvor ansvaret for tilretteleggingen for fysisk aktivitet, ikke ene og alene er hans eget. Han hadde også blitt ”fortalt” av doktoren sin at blodtrykket hans var høyt, og at han burde være mer fysisk aktiv. Når det er sagt, kom det klart frem under intervjuet, at han så for seg en mer aktiv hverdag når prosjektet en dag tar slutt. Han hadde helt klart hatt positive opplevelser på treningene, og det kan det se ut som treningen, som var av nytte (først og fremst trening i det militære, og senere trening på prosjektet av helsemessige grunner), vil i større grad



bære preg av nytelse. Han sier at han har lært noen nye aktiviteter på prosjektet som han har ønske om å fortsette med. Blant annet har han lyst til å begynne å spille innebandy på bedriftslaget til Oslo Taxi, en aktivitet han spilte for første gang på prosjektet.

Alle de tre fedrene var altså mer eller mindre fysisk aktive. Når det gjelder de pakistanske mødrene var aktiviteten, i følge mine informanter, begrenset til det å gå turer på fritiden, samtidig som de beveget seg en del i forbindelse med jobben. I følge Tariq hadde kona aldri drevet med noen form for fysisk aktivitet:

*” Nei (latter), hun er som du så, hun har ikke noe sånn vektproblemer. Hun er veldig...Hun har begynt å jobbe nå. Men hun har også vært veldig sånn... normal kroppsvekt. (...) Ikke trengt det, men hun går veldig mye. Hun jobber nede på bydelen her. Hun tar ikke bussen. Hun går fram og tilbake, uansett vær. (...) Hun kunne tatt bussen, men hun gjør ikke det. Hun går og føler seg i mye bedre form og synes hun har gått litt ned i vekt, men bedre form. Så har hun jobb som krever at hun må til og fra (...).*

Kona til Sheraz hadde det litt på samme måte. Hun går en del turer i nabolaget, sammen med Sheraz eller med venner. Hun hadde også en fysisk krevende jobb, der det var mye gåing i trapper.

### **Foreldrenes rolle i barnas tidlige bevegelseserfaringer**

Arvin fortalte lite om sin kones fysiske aktivitet. Det hender at de går på tur sammen, men han foretrekker å trene alene. Da jeg spurte Amiri, stedatteren til Arvin, om moren, fikk jeg vite at de gikk og svømte sammen en gang i blant. Moren hadde også vært aktivt involvert i flere av de tidlige bevegelseserfaringene Amiri hadde fra ulike aktiviteter i barndommen. Da de bodde i Iran og hun var 5-6 år, var det moren som lærte henne å sykle. Og like etter at de kom til Norge lærte de å gå på skøyter sammen. Amiri forteller at moren er flink til å danse, og at hun har lært en del av henne, både iransk dans og magedans.

Når det gjelder mødrenes involvering i barnas tidlige bevegelseserfaringer skiller Amiris fortelling seg fra de pakistanske mødrene, rett og slett fordi Amiris mor var aktivt involvert. Hverken Iqbal, sønnen til Tariq, eller Sohail, sønnen til Sheraz, opplevde at moren deres var deltagende da de lærte å sykle, da de forsøkte å lære seg å svømme eller gjorde seg erfaringer med ulike aktiviteter i barndommen. Begge kan sykle og de lærte det i 5-6 års alderen. Sohail lærte det i Pakistan av fetterene sine, mens



Iqbal lærte det av broren og/eller faren (avhengig av hvem jeg spurte). Når det gjaldt svømming, hadde de gjort spede forsøk på å lære å det, men de to pakistanske guttene hadde ikke lært det ennå, og begge uttalte at de var redde for vann. Tariq hadde gjort forsøk på å lære Iqbal å svømme, men etterlyste et passende tilbud, som han hadde råd og tid til å sende sønnen sin på:

*” Sønnen min har lyst til å lære å svømme liksom. Men det er ikke noe mulighet her, ikke i området. Da må han langt avgårde og det koster. (...) Og det er kurs som vi har ønsket, som vi ikke fikk plass. Og de kursene vi fikk plass, de ble litt for mye for meg. Så jeg prøver å få dem på kurs snart, når det passer med den skole og sånt.(...) Jeg synes det er veldig flaut, når de andre, hans kamerater skal ned på badet, og han bare hopper og holder seg på kanten, de andre svømmer. Jo da, han har gått, selv om han ikke kan svømme, så har han fått lov av meg til å bli med dem.(...) Det er utrygt, det er på grunn av jobb og sånn at jeg ikke kan være med dem. Og det er veldig synd. Det er ikke noe god følelse.”*

Sheraz mente at Sohail var svømmedyktig, selv om gutten selv sa at han ikke kunne svømme. Sohail hadde forsøkt å lære det i Pakistan, men fikk det ikke til, så han sluttet. Han hadde ikke gjort noen forsøk på å lære å svømme etter at han kom til Norge.

Når det gjelder introduksjonen til vinteridrett, var det kanskje ikke så overraskende at foreldrene til Sohail og Iqbal ikke hadde vært aktivt med. For det første gikk de ikke på ski eller skøyter selv, og de hadde heller ikke noe eget ski/vintersportutstyr. Det lille de to guttene hadde stått på ski eller skøyter, var på aktivitetsdag på skolen. Sohail hadde gått langrenn 2-3 ganger på den forrige skolen sin. Han syntes det var ”kult”, og syntes han hadde lært å gå litt på de gangene, men på den skolen han gikk nå hadde de ikke vært ute på ski ennå.

Opptjeningen av fysisk kapital i de tidlige barneårene foregår i en rekke ulike kontekster, der familien er av åpenbar betydning (Schilling, 1993a). Familiens sosiale bakgrunn vil derfor være med å påvirke hvor mye og hvilken form for fysisk kapital, barna opparbeider seg i tidlige barneår. Denne kapitalen tar de unge med seg på nye sosiale felt der de blir verdsatt i større eller mindre grad. Når det gjelder de generelle bevegelseserfaringene mine informanter fortalte om, ser vi at det er forskjeller dem i mellom. Dette gjelder både hva de faktisk har lært seg, og hvordan denne læringen har foregått. Slik jeg ser det, har moren til Amiri i større grad enn de pakistanske fedrene



har sett på disse bevegelseserfaringene som et prosjekt (Stefansen, 2007), som hun har fulgt opp, både da de bodde i Iran, men også gjennom å stå på skøyter etter at de kom til Norge.

### **Barnas bevegelseserfaringer fra organisert idrett og uorganiserte aktiviteter**

I denne kategorien tar jeg utgangspunkt i hva de fem ungdommene fortalte om sine opplevelser og erfaringer fra fysisk aktivitet, i organisert form gjennom idrettslagene og de mer generelle bevegelseserfaringene de har gjort seg, sammen med familien, venner eller på egenhånd. Som en rød tråd i deres fortellinger har jeg forsøkt å belyse hvilken rolle foreldrene har hatt i utviklingen av ungdommenes fysiske identitet.

#### **Erfaringer fra den organiserte idretten**

La meg begynne med de ungdommene der jeg har presentert foreldrenes bakgrunn. Jeg vil starte med Amiri, stedatteren til Arvin. Hun har vært innom to idretter i to ulike idrettslag. Hun forteller at hun ville begynne å trene, og begynte derfor på fotballtreningen der venninnene gikk. Dette er ikke en uvanlig vei inn i idretten for barn og ungdom generelt (MacDonald et al, 2004), eller for jenter med minoritetsbakgrunn (Walseth, 2006) spesielt. Amiri spilte på fotballaget i ett år, og sluttet når ”alle de andre” gjorde det. Senere, da hun var 15 år, forsøkte hun seg på håndballtrening på oppfordring fra moren, fordi hun ”ikke bare kunne sitte hjemme.”

*”Det gikk ikke så bra, så jeg sluttet der også. (...) Jeg likte ikke miljøet der. Jeg kjente ingen, og de var jo, de hadde spilt håndball i flere år. Også kommer jeg og kan ingen ting. Så det var litt vanskelig å fortsette der.”*

Sohail, som er sønnen til Sheraz, har også forsøkt seg i en fotballklubb. Han likte å spille fotball ” på løkka” da han bodde i Pakistan. Da han kom til Norge, var det kameratene som fikk han med på trening i Østlia IF:

*” Det var kamerater som bare sa; Du kommer aldri ut. Du må trene liksom, som oss. Så jeg sa; jeg kan prøve. (...) Jeg prøvde å begynne liksom, men etterpå var jeg ikke fornøyd og sånn”. (...) Faren min (sa) bare; du er for svak til å begynne nå liksom.”*

Sohail har istedet funnet seg tilrette i det lokale cricketlaget, der han spiller på ungdomslaget. Gjennom bekjente av Sheraz fikk han muligheten til å begynne på laget:





*” Faren min fortalte dem at jeg var god i cricket og sånn. Så sa de at jeg godt kunne begynne liksom.(...) Så bare, de likte meg liksom; han kan spille bra og sånn. Så valgte de meg til kaptein. Så da begynte jeg på det laget.”*

Amiri og Sohail er de to av ungdommene i min undersøkelse som er født i hjemlandet, og som har bodd der i over halvparten av livet sitt. Hva er det deres historie forteller? For Sohail kan det se ut som det ble et brutalt møte med idrett i organisert form. Hans erfaringer med fotball fra Pakistan var blant kamerater på løkka:

*” Jeg liker fotball, jeg liker fotballaget liksom. Også liker jeg å spille, men jeg klarer ikke. Jo, jeg kan spille liksom, men ikke sånn som de andre spiller.”*

Fortellingene til Amiri og Sohail kan ses i lys av Côté og Hays (2002; sitert av Kirk, 2005) arbeid med hvordan unge menneskers sosialisering til idrett følger ett generelt mønster. Tidlige erfaringer innenfor organisert idrett kaller de ”sampling years” (7-12 år), som kjennetegnes av strukturerte aktiviteter, ”deliberate play”, som krever utvikling av spesielle teknikker og taktisk forståelse. For disse to respondentene, tolker jeg deres fortellinger slik at de hadde gått glipp av disse tidlige læringserfaringene, fordi de ble introdusert til de nevnte aktivitetene da de var i ten-årene. For i følge Côté og Hay er ungdommene da kommet over i en ny fase, ”specializing phase”, der lek og moro på sett og vis må vike plassen for konkurranse og mer ”deliberate training”, med alt det innebærer. Å gjøre sine første erfaringer med en idrett i denne fasen er naturlig nok problematisk, innenfor den dominerende organisasjonsformen, når man ikke har de tidlige erfaringene som de andre. Med utgangspunkt i Norges Idrettsforbunds formål om ”idrett for alle”, kan mine to respondenter kanskje stå som eksempler på at dette ikke nødvendigvis er tilfelle. Når vi vet at rundt 70% av barn i Norge blir medlemmer i et idrettslag for første gang før de er 9 år (NIF, 2003), er det klart at Amiri og Sohail nok har opplevd at idretten er mest for de som allerede kan, de som har tilegnet seg de ”riktige” ferdighetene. Etter denne fasen skisserer forfatterne tre mulige veier videre. De to første var for mine informanter de reelle alternativene. (Den tredje, å gå videre til en ”investment phase”, er lite sannsynlig.) Det første alternativet er å droppe ut av sport, noe Amiri gjorde. Hun fant andre arenaer å utfolde seg på fysisk, blant annet på et privat helsestudio. Det andre alternativet er å gå over til en ”recreational phase”, der idrettene blir utøvet mer uformelt og mer for moro skyld. Sohails vei til det lokale cricketlaget tolker jeg som en vei mot denne mer uformelle fasen, og selvsagt tilbake til noe han har



tidlige læringserfaringer fra, i Pakistan. Riktignok var de i ferd med å registrere cricketlaget i Cricketforbundet, som er en del av NIF, men jeg fikk samtidig inntrykk av at mye av aktiviteten ble organisert på en mer uformell måte, på mange måter lik den kulturen som er i Pakistan, som Sohail er vant med.

De tre andre informantene mine blant ungdommene, Suzanne, Fatima og Iqbal fikk en tidligere sosialisering til den organiserte idretten enn de to andre. Men de hadde likevel også relativt korte opphold i idrettslagene. Iqbal, sønnen til Tariq, spilte fotball i Furuskogens IL i 2 år, fra han var 10 til 12 år gammel. Han sluttet fordi han ikke fikk spille, og mistet interessen. I likhet med Sohail, har han siden han sluttet på Furuskogen IL, deltatt på mer eller mindre uorganiserte aktiviteter, slik han beskriver dem, som boksetrening og cricket. De to jentene, som jeg intervjuet uten sine foreldre, hadde begge spilt basketball. Suzanne spilte et år, da hun gikk i 7. Klasse, mens Fatima var med på det samme laget i et halvt år. For Suzanne var dette første og foreløpig eneste erfaring fra lagidrett. Hun hadde tidligere også drevet med dans en kort periode. Suzanne og Fatimas fortellinger kan på mange måter sammenliknes med Amiris. De sluttet på henholdsvis basketball og fotball, fordi venninnene gjorde det. Etter ”the sampling years” har de funnet alternative arenaer å være fysisk aktive på. Suzanne trener litt, men ikke regelmessig nok i følge henne selv, med søsteren sin, og venter på at hun skal bli gammel nok til å melde seg inn på treningsstudio. Fatima går for å danse indisk folkedans en gang i uken, sammen med kusinen sin, på fritidsklubben der hun bor. Hun ytret også ønske om å begynne på treningsstudio når hun ble gammel nok til det.

Etter at informantene fortalte om sin deltagelse i idrettslagene, spurte jeg dem om hvordan og hvorfor de bestemte seg for å bli medlemmer. På spørsmål om hvordan, svarte alle fem ungdommene at det var venner som hadde fått dem til å begynne, eller at de begynte fordi venner allerede var aktive i klubben. Det er interessant å merke seg at foreldrene ikke ble nevnt som initiativtagere til deltagelsen, bortsett fra i Amiris tilfelle, da hun med hjelp av moren oppsøkte håndballklubben. På spørsmål om hvorfor de oppsøkte idrettslagene var det noe overlapping i svarene med hvordan, det vil si at det sosiale, det å være med vennene var grunnen til at de ble med. For andre var det i tillegg positive erfaringer fra uorganisert aktivitet på fritiden som gjorde at de endte opp i et idrettslag. Som Suzanne forteller:



*” Faktisk, så drev vi å spilte basket veldig mye rundt der vi bodde. Der var det basketkurver og sånn. Også var det sånn at alle plutselig fikk lyst til å begynne på et lag. Så sjekket vi det opp, og fant ut hvem som var nærmest. Også prøvde vi en dag, og bare fortsatte med det. Det var veldig gøy. Jeg har egentlig alltid likt basket.”*

Jeg mener at svarene de ga på hvorfor og hvordan de havnet i et idrettslag er interessante i forbindelse med at de sluttet ganske tidlig med idrettene de drev med. Riktignok er ungdommers fritidsvaner ofte flyktige, ved at de prøver en rekke aktiviteter, der mange raskt blir droppet (Roberts & Brodie, 1992; sitert av Green, 2002), men jeg vil likevel hevde at også de ungdommene i min undersøkelse som vokste opp i Norge, fikk et sent møte med organisert idrett i forhold til mange andre (NIF, 2003). Det at foreldrene i liten grad var involvert i denne prosessen kan muligens være grunnen til dette. Ut i fra det de forteller, oppfatter jeg det som litt tilfeldig, både at de havnet i et idrettslag i det hele tatt, og tidspunktet for når dette skjedde. Noen undersøkelser viser at barns fysiske aktivitetsmønstre i unge år ofte er påvirket av foreldrene, på den måten at barna blir introdusert til de aktivitetene som foreldrene likte (MacDonald et al, 2004; Welk et al, 2003, sitert av MacDonald et al, 2004). Sett ut i fra dette kan fortellingene til mine respondenter, om lite involvering fra foreldrene, kanskje stå som eksempler på hvorfor en del innvandrerungdom får mer tilfeldige møter, om noen i det hele tatt, med tradisjonelle idrettslag. Når det gjelder Iqbal, og spesielt Sohail, ble fedrenes påvirkning når det gjaldt cricket, og mer uorganisert aktivitet klart uttalt. Dette kan tolkes som eksempler på hvordan ungdom reproducerer foreldrenes fysiske identitet, på tvers av ulike bevegelseskulturer.

Som nevnt var foreldrene lite deltaktige når det gjaldt barnas introduksjon til den organiserte idretten. Jeg spurte derfor videre om hvordan ungdommene opplevde foreldrenes oppfølging av deres valg av fritidsaktiviteter. Ut i fra svarene ovenfor er det kanskje ikke så overraskende at ungdommene opplevde foreldrene som lite opptatt av å følge opp deres engasjement i idretten selv. For eksempel kunne ingen av dem si at foreldrene regelmessig hadde vært med på kamper og treninger. Suzanne forteller om hvordan det var hjemme hos henne med tanke på å være med på kamper og trening:

*” Nei, vi hadde sånn kjøreordning med foreldre og sånn. Og vi har ikke bil, så det ble litt vanskelig at de skulle kjøre andre. Og kampene var sånn veldig tidlig om*



*morgenene, og jeg gadd ikke dra dem med, for jeg har noen lillesøsken som de driver å passer på og sånn.”*

Blant foreldrene var Tariq den eneste som hadde deltatt aktivt, som lagleder og litt trener, for sine gutter. Likevel gir han uttrykk for at han gjerne skulle ha tatt med ungdommen på flere aktiviteter:

*” Det jeg kan si om min situasjon liksom, vi gjør så godt vi kan. Men det er økonomi som hindrer at jeg ikke kan ta dem med på alt.”*

Også tiden var et problem for Tariq og flere andre han kjenner. Fordi han nå kjører drosje på kvelden og natten, var det vanskelig å få tid til å levere ungene på trening. Både fordi han dermed tok med seg bilen, og fordi kona ikke kunne kjøre bil. Som han sier:

*”Det er veldig mye at Pappa må ut å jobbe.”*

Utfordringene Tariq og de andre beskriver i forbindelse med å følge opp barnas deltagelse i den organiserte idretten, kan ses på som en ”oppgave” som må løses innenfor familiens livsstil (MacDonald et al, 2004). Hvordan familiene ”make it work” kan beskrives som en balansegang mellom familiemedlemmenes ulike behov. I forholdet mellom barnas mønstre når det gjelder fysisk aktivitet og familiære forhold som bosted, inntekt, forholdet til fysisk aktivitet og andre forpliktelser ligger det en rekke potensielle hindringer for deres deltagelse i fysisk aktivitet. Disse hindringene gjør at barn får ulik fysisk kapital ut i fra foreldrenes sosio-økonomiske status (Dagkas & Stathi, 2007).

Som hos MacDonald et al (2004) er beretningene til mine respondenter fortellinger om opplevde hindringer i form av inntekt, familiekonfigurasjon, arbeidsforpliktelser og transport hos dem. Slike hindringer er selvsagt ikke spesielle for innvandrerfamilier, de kunne like gjerne beskrevet situasjonen til en norsk arbeiderklassefamilie. Men det er likevel interessant at hos fire av de fem familiene jeg var i kontakt med, kom en eller flere av disse hindringene veldig klart frem som begrensninger som både ungdommene og foreldrene hadde opplevd i forbindelse med det å være aktiv i et idrettslag. Både Sheraz og Tariq blant mine respondenter nevnte familiekonfigurasjonen som en hindring for foreldrens involvering i barnas fysisk aktiviteter. Sentralt i deres fortellinger var det Ballard (1982; sitert av Kay 2006) kaller den ”kjønnsbaserte





*familiestrukturen*” (min oversettelse) som kjennetegner mange muslimske familier, der kulturelle og religiøse verdier er en viktig del av familiearven (Kay, 2006). Ut i fra hva mine to muslimske fedre forteller, er mødrene i eldre generasjoner lite delaktig i barnas aktiviteter. Tariq nevner språkproblemer, mangel på utdanning og at få kjører bil som forklaringer på mødrenes manglende involvering.

Arvin var også av de, som ikke hadde vært mest aktiv når det gjelder å se på trening og kamper. Hans opplevelse på sin side, var at barna ikke var så ivrige på å ha med foreldrene sine rundt banen. Med andre ord var barna selv en begrensning for de voksnes deltagelse. For hans del fremhevet han de kulturforskjellene barna opplevde mellom idretten og foreldrene med minoritetsbakgrunn:

*” De (barna) tror at vi gjør ting som ikke er passelige for det norske samfunnet. (...) Vi går der og heier, så sier de; kunne dere ikke bare stå der og være litt stille.”*

Når det gjelder foreldrenes involvering synes jeg det er interessant å trekke paralleller til undersøkelser om foreldrerollen når det gjelder barns skolegang. I denne sammenheng kan vi se på deltagelse i idrett som en ”utdanning” når det gjelder å møte en sentral del av norsk bevegelseskultur. Parallellen er interessant av flere grunner. For det *første* har kroppsøvingsfaget nære forbindelser med idretten, uttrykt gjennom læreplanen og målene i Kunnskapsløftet (KD, 2005). Fagets forbindelse til idretten kan også sees gjennom den idrettslige bakgrunnen (Dowling Næss, 1998), den profesjonelle identiteten (Dowling, 2006) og ”hverdagsfilosofien” (Green, 2000) som kroppsøvingslærerne har. Dette fordi, disse i stor grad er knyttet opp mot egne erfaringer i organisert idrett. For det *andre* er parallellen interessant fordi det i idretten, som i skoleverket, finnes en tradisjonell ”modell” for foreldreinvolvering. I idretten er dette, i tillegg til betaling av treningsavgifter ol, kjøreordninger, vaffelsteking og annen dugnadsvirksomhet, for å ta de mest opplagte. Dette forholdet mellom hjem og skole, eller idretten i dette tilfelle, preges av at konsensus og samarbeid blir tatt for gitt (Auerbach, 2007). Og som i skolesystemet, kan det se ut som foreldreinvolvering i idretten har blitt et sosialt konstruert privilegium (ibid) for noen sosiale grupper fremfor andre. Undersøkelser viser at foreldre fra den hvite middelklassen ofte spiller en mer proaktiv rolle i barnas skolegang (Lareau 2003), og at foreldre med innvandrerbakgrunn ofte møter skolen med underdanighet og passivitet (Loona, 1995, sitert av Karlsen Bæck, 2005). Ut i fra hva mine informanter forteller, er det grunn til å



spørre seg om det er slik at adgangen til involvering i tradisjonelle idrettslag er begrenset for de som ikke har den ”riktige” kulturelle kapitalen? Det som Tariq forteller om, og som Arvin var inne på tidligere, tyder på at en del innvandrerforeldre mangler den nødvendige kulturelle kapitalen for å kunne involvere seg i barnas fysiske aktivitet, derfor overlates ansvaret til de som er trener og lagleder:

*” Jeg synes ikke det har vært noe problemer (for meg) liksom. Men det er klart at det er mange innvandrerfamilier som er litt eldre enn meg, som har problemer med å komme inn på det (idrettslagene) på grunn av at de ikke kan. Eller at de ikke har vært med på det, så da blir det veldig overlatt til deg for eksempel, fordi du er norsk. Du har gjort det helt fra barn av og vært litt her og litt der. De ser veldig mye opp til deg som trener og lagleder.(...) Så det er ikke værre enn det, men det er der det sitter. At det er veldig mange som ikke har vært med, og de overlater alt til en person og venter og ser, ikke sant. Og da tar det jo tid.”*

På bakgrunn av disse modellene for foreldreinvolvering, får foreldrene med minoritetsbakgrunn liten innflytelse i, og i mange tilfelle et mer ambivalent forhold til utdanning i følge Auerbach (2007). Kanskje gjelder dette også for deltagelse i idretten? I Susan Auerbachs (ibid) undersøkelse setter hun opp en alternativ rolletypologi, om hvordan afro-amerikanske og latin-amerikanske arbeiderklassefamilier konstruerer foreldrerollen i forhold til barnas skolegang. På den ene siden av spekteret har hun gruppen som hun kaller ”*moral supporters*”. Disse kjennetegnes av at de er lite involvert på skolen, en ”hands-off tilnærming”, men at de er støttende gjennom en indirekte veiledning hjemme. I utdanningsøyemed er denne gruppen den med minst formell utdannelse. Overfører vi modellen til organisert idrett, vil gruppen stå som den med minst fysisk, eller kulturell kapital. På den andre siden er de hun kaller ”*Struggling Advocates*”. Denne gruppen har i større grad referansramme til middelklassens verdier, i motsetning til kulturen i hjemlandet, og har en mer ”hands-on tilnærming”, i den forstand at de er mer aktive i å søke informasjon og forhandle når det gjelder muligheter for egne barn. Disse ville ha en viss grad av kulturell og fysisk kapital selv, tilegnet seg kanskje først og fremst gjennom deltagelse i den aktuelle bevegelseskulturen. Mellom disse to ligger rollen som ”ambivalent companion”, som kjennetegnes ved en ”hands-up tilnærming” der de gir barna støtte, men likevel har et ambivalent forhold til skole/utdanning/idrett, sett i forhold til andre mål (enn høyere utdannelse). Mine respondenter hadde riktignok en annen etnisk bakgrunn enn de som var med i denne



undersøkelsen, men jeg mener denne modellen kan være en interessant tilnærming når det gjelder videre forskning på minoritetsforeldrenes involvering i idretten, om hvordan de posisjonerer seg i foreldrerollen og hvilken rolle dette spiller for deres barn når det gjelder deltagelse her og i fysisk aktivitet generelt.

### **Fysisk aktivitet utenfor den organiserte idretten**

Som jeg har beskrevet, har ungdommene i min undersøkelse fortsatt å være fysisk aktive utenfor de tradisjonelle idrettslagene. Dette er i tråd med de funnene Strandbu & Bakken (2007) gjorde i sin undersøkelse på ungdom og fysisk aktivitet i Oslo. Her viste det seg at gutter med innvandrerbakgrunn var like aktive som etnisk-norske gutter i aktiviteter utenfor idrettslagene. Blant jentene var det mindre forskjell i aktivitetsnivået mellom minoritetsjentene og de etnisk-norske jentene, enn i den organiserte idretten.

Jeg spurte jentene, som enten trente på helsestudio eller hadde planer om å begynne der i nær fremtid, om hva motivasjonen for dette var. Suzanne forteller :

*” Jeg har hatt lyst til å trene sånn veldig lenge. (...) Jeg liker å løpe og bevege meg hele tiden. Det er litt kjedelig å bare sitte i sofaen hver eneste dag og spise godteri. Det blir litt sånn for mye, og det har jeg drevet veldig mye i det siste. Og det blir litt sånn, jeg får dårlig kondis og det trekker ned i gymmen. Jeg liker å trene, det er derfor, og jeg liker å svømme veldig godt. Da kan jeg likegodt gå å trene og å svømme rett etter det.*

Amiri sier at hun er bevisst på hvor mye hun beveger seg i løpet av en dag, når hun føler at hun ikke får beveget seg nok tenker hun:

*” Da må jeg på en måte dra på trening. Eller gjøre noe, trene hjemme hvis jeg ikke får dratt ut.”*

Jeg: *” Så du straffer deg selv litt?”*

Amiri: *”Ja, jeg gjør det.”*

Fatima syntes også at det var viktig å bevege seg mye, og skulle gjerne sett at hun gjorde det mer:

*” Jeg liker å holde meg sunn liksom, men jeg synes det er vanskelig i blant. Og noen ganger orker jeg ikke.”*



Som uttalelsene til jentene viser, nevnte alle tre viktigheten for dem av å bevege seg nok, og jeg fikk en klar fornemmelse om at dårlig samvittighet ovenfor seg selv, var en av ”motivasjons”faktorene for å trene på et studio. Både for Fatima, Amiri og spesielt for Suzanne, kunne det se ut som et treningsstudio var ”løsningen” når det gjelder å få til mer regelmessig fysisk aktivitet, og for å møte de forventninger de følte at samfunnet la på dem, med hensyn til å ta vare på egen kropp. En slikt valg når det gjelder fysisk aktivitet er i tråd med det Roberts (1999, sitert av Green 2002) hevder er en trend mot mer individualiserte fritidsvaner, der aktivitetene blir karakterisert som individuelle, fleksible, ikke konkurranserettet og fitnessorientert (Green, 2002). Slike ”*lifestyle activities*” har i de siste ti-årene blitt en arena som kvinner bruker til å utvikle og reflektere sin uavhengighet (ibid), og undersøkelser fra Storbritannia, Norge og Belgia viser at dette også gjelder for kvinner med minoritetsbakgrunn (Walseth, 2006). Jentene i min undersøkelse var, slik jeg oppfattet dem, opptatt av å tilfredsstille de forventningene de opplevde rundt idealkroppen og den oppfatningen de hadde om det å ha god helse. Samtidig vil jeg hevde at de to muslimske jentene Fatima og Suzannes ønske om å begynne på treningsstudio også var en form for ”uavhengighetserklæring” i forhold til foreldrene. For det første kan uavhengigheten ses som en motsetning til foreldrenes forhold til fysisk aktivitet, da begge to refererte til at de var fysisk aktive, til tross for at foreldrene ikke var det. For det andre vil jeg hevde at, ihvertfall for Fatima, var deltagelsen en måte å vise uavhengighet i forhold til forventninger om en ”hegemonisk oppfatning om femininitet” (Walseth, 2006) fra morens side, blant annet når det gjaldt oppgaver i hjemmet. Til tross for disse uttrykkene for uavhengighet, og for oppfatningen av ”*lifestyle activities*” som fleksible og individuelle, vil jeg likevel hevde at den ”befriende” følelsen likevel er av den betingede sorten. Som jeg allerede har nevnt, og som jeg argumenterer videre for under, kan en snever oppfatning av hva god helse er, ha en negativ innvirkning på oppfatningen om egen kropp.

Det andre som er verdt å merke seg, med hensyn til det jentene fortalte om å trene på helsestudio, er det Fatima sier om det å være sunn. Implisitt i det hun sier, ligger det at bevegelse og trening er lik sunnhet. Kirk & Colquhoun (1989) beskriver en sann tilnærming til helse som en ”triplex”, innenfor ”helsismen” (Crawford, 1980; sitert av Kirk & Colquhoun, 1989), der trening og det å være i form, er det samme som å ha god helse. Helsismen som ideologi bunner i at god helse er blir sett på som noe kontrollerbart, noe som kan oppnås gjennom innsats og disiplin hos den enkelte (Kirk &





Colquhoun, 1989), og noe som individet har det totale ansvaret for (Johns & Tinning, 2006). På spørsmål om hva jentene forbinder med god helse kom det klart fram at den fysiske kroppen var viktig.

*” Da tenker jeg på å spise veldig sunt, trene hver dag. Det er egentlig bare det. Spise sunt og trene. Det er det jeg forbinder med det.”* (Suzanne)

Om hvordan en person med god helse ser ut sier hun:

*” Mener du utseendemessig? Ja, slank egentlig. Ser våken og kvikk ut.”*

Fatima forteller at hun ikke er så opptatt av helse, men hun trekker fram det samme som Suzanne på spørsmål om hva god helse er:

*” Det er å trene, selv om jeg ikke gjør det, og å spise sunt. Det er det eneste jeg forbinder med helse.”*

For å se sunn ut, sier hun;

*” Se sunn ut, ikke mange kviser. Ser atletisk ut.”*

Amiri tror også at det er en sammenheng mellom helse og hvordan man ser ut kroppsmessig:

*” Ikke spise så mye junk food, men sunt. Å være i fysisk aktivitet. (...) Alle kan jo være det (sunn) egentlig, eller ikke alle da. Ikke en sånn med ølmage.”*

Jentenes syn på kropp og helse kan ses i lys av sterke kulturelle krefter som er med å kontrollere jenters kropper (Garrett, 2004a), og hvordan disse er med å forme deres fysiske identitet. Det er nærliggende å trekke inn diskurser rundt ”The cult of the body” (Tinning & Glasby, 2002), der diskursene rundt idealkroppen og slankhet for jentene, er så tatt for gitt at de er blitt en del av det kulturelle hegemoniet i den vestlige verden (Garrett, 2004a). Disse diskursene er med å danne det De Pian, Evans & Rich (2008) kaller for ”new health imperatives” og det Tinning & Glasby (2002) refererer til som ”new public health”. Disse nye helseimperativene forteller hva unge mennesker bør gjøre med hensyn til fysisk aktivitet og hva man spiser. Helse blir på denne måten en form for selvkontroll, og blir i hovedsak uttrykt gjennom det fysiske-selvet (Kirk & Colquhoun, 1989). Det jentene i min undersøkelse forteller om dårlig samvittighet, på grunn av perioder med lite fysisk aktivitet og ”dårlig” mat, tyder på at de driver en selv-



overvåking av egen kropp. Denne overvåkingen bærer moralske overtoner (De Pian et al, 2008) om hva de bør, og hva de ikke bør gjøre når det gjelder trening og mat. Som mange har beskrevet før meg (se bl.a Evans & Davies, 2008; De Pian et al, 2008; Garrett, 2004a; Kirk & Tinning, 1994) er massemedia og populærkultur en innflytelsesrik arena for hvordan ungdommer oppfatter sitt fysiske selv og hva de legger i helsebegrepet. Ut i fra sin oppfatning om helse, som mine respondenter i stor grad har fått gjennom media som tv og internett, og som deles blant venner, danner de seg en oppfatning om hva som er akseptabelt når det gjelder kroppens form og størrelse, der slankhet i stor grad er forbundet med det å ha god helse (De Pian et al, 2008). På denne måten gjør diskursene rundt trening og helse et ”pedagogisk arbeid” rettet mot ungdommene (Garrett, 2004a). For mange vil slike kroppsidealere være urealistiske, og dette presset om hvordan en bør se ut, og hva en bør gjøre kan føre til stress, angst og som jeg mener å ha hørt om hos mine informanter, skyldfølelse. Når selvet i stor grad knyttes opp mot kroppen, vil diskursene rundt kropp og helse kunne føre til at selvfølelsen kan utfordres (Kirk & Wright, 1995, sitert av Garrett, 2004a), om en føler at kroppen ikke møter det de oppfatter som ”akseptabelt” innenfor ulike sosiale grupper (Kirk & Tinning, 1994). Jeg vil hevde at en slik selv-overvåking av egen kropp, gjorde at mine informanter hadde et instrumentell tilnærming til fysisk aktivitet, fordi de så på denne type trening som en løsning når det gjaldt å kontrollere kroppen i forhold til de forventningene de opplevde at samfunnet hadde til form og størrelse. Det var ikke den fysiske utfoldelsen på treningsstudioet og dens egenverdi som var det viktige for dem, når de valgte treningsform.

For de to pakistanske guttene var cricket helt tydelig en aktivitet de la ned mye engasjement i. Særlig Sohail, som kom tilbake til Norge for under 2 år siden, var veldig opptatt av mulighetene for å spille mer cricket om vinteren, og hvordan de skulle få plass i hallene i nrområdet. Broren hans var også med på laget, som ble startet av venner av faren deres. Iqbal gikk i tillegg på boksetrening. Han begynte med dette fordi han syntes det var ” *kult med forsvaring og sånn* ”, noe han følte han på en måte trengte, uten at han utdypet dette noe videre. Også guttene i min undersøkelse satte likhetstegn mellom trening og helse, selv om den ene (Sohail) var mer opptatt av helseaspektet ved trening enn det Iqbal var. Ut fra det de sa, var det helt klart at det var de mer maskuline kroppsidealene (Kirk & Tinning, 1994) som ble forbundet med det å ha god helse. For Sohail var det å spise sunt, og å drive med trening i form av



styrketrening og løping, det som var mest forbundet med helse. For han var beskrivelsen av en sunn person en som så ”sterk” ut:

*” For å ha bedre helse, jeg må ha push-ups og masse... Trene liksom.” (...) Fordi fra løping blir det muskler, på liksom beina.” (...)*

Iqbal, som var den yngste av mine informanter, oppfattet jeg som mindre reflektert enn de andre, når det gjaldt temaer rundt kroppen og helse. Han var den som var vanskeligst å få i tale rundt dette med kroppen og forholdet til helse. Jeg opplevde egentlig motvillighet fra hans side mot å snakke om det, og det ble mange ”jeg vet ikke” svar. Men han fortalte at han drev med en del styrketrening hjemme, i tillegg til boksingen. Litt motvillig innrømmet han at denne treningen ville kunne gi ham en ”kul kropp”. De helsemessige sidene ved egen trening ble ikke nevnt i det hele tatt. For meg virket det som boksetreningen han holdt på med var av en instrumentell art, i den forstand at han trente for å kunne drive selvforsvar. Det at han sa at han på en måte trengte det, kan tolkes på flere måter. Det er mulig å tolke det slik at han på grunn av sin etnisitet følte seg utsatt, i den forstand at han hadde opplevd situasjoner med konfrontasjoner på grunn av sin etniske bakgrunn. Uten at det heller ble nevnt, kan det være at Tariqs erfaring fra kampsport i yngre år, har spilt en rolle. Det er mulig å tolke det slik at det har foregått en reproduksjon mellom far og sønn, fordi begge vokste opp i det jeg vil kalle arbeiderklassestrøk, og at denne reproduksjonen kan bunne i en følelse av behov for å kunne beskytte seg selv, i miljøet der de vokste opp. På denne måten blir kroppen et middel for å nå ”målet” (Schilling, 1993b) om å føle seg trygg. Ut i fra dette behovet har Tariq og Iqbal utviklet en *taste* for fysisk aktivitet, som gjenspeiler familiens sosiale forankring. I følge Schilling, (ibid) er boksing en typisk ”arbeiderklasseidrett”, fordi kroppen tillegges en instrumentell verdi.

Til tross for at ungdommene opplevde lite involvering i rekrutteringsprosessen og aktiv oppfølging med hensyn til deres valg av fysisk aktivitet i idrettslagene, opplevde de samtidig støtte hjemmefra på at de deltok, både de som hadde aktive foreldre og de som ikke hadde det. Ungdommene fortalte at foreldrene så det som positivt at de drev med fysisk aktivitet, både da de drev med det i organisert form, og ikke minst i mer uformelle sammenhenger. Ikke bare opplevde de støtte for at de var aktive, men flere av dem hevdet at foreldrene ville ha ”pushet” på dem, dersom de ikke var det. Denne støtten hadde også en økonomisk side. De tre fedrene betalte alle månedlig for



medlemsskapet til minst et av barna sine på treningsstudio. Jeg spurte derfor foreldrene om hva de opplever som viktig med at barna deres er i fysisk aktivitet. Fedrene vektla forskjellige sider som positive for deres barn. For Arvin var det et langsiktig helseaspekt som var det viktige, kanskje ikke så overraskende ut i fra hans valg av yrkesvei som fysioterapeut. På spørsmålet virket det nærmest som jeg hadde bedt ham si det mest opplagte. Han fortalte også at han hadde en klar strategi når det gjaldt å få ungdommen interessert:

*” Jeg gjør ting slik; at jeg vet at jeg ikke bare kan pushe, det går ikke. Jeg prøver å dyrke frøet, ønskefrøet. Jeg kommer til å snakke om fordeler ved å være fysisk aktiv. (...) Jeg prøver å dyrke ønsket. Så når det kommer opp, når det blomstrer, da er det barna som vil det uansett.*

*” Men det som er viktig er helse. Og når det gjelder jenter har vi snakket om figuren. Så det er det som er gevinsten.”*

Sheraz på sin side var mer opptatt av det *sosiale* når det gjaldt Sohails fritidsaktiviteter. For han var det viktigste at barna var opptatt med ” *sånn positiv*”, noe jeg tolket i retning av positive aktiviteter og mennesker. Han håpet Sohail ville finne et tilbud han kunne delta på, i tillegg til cricketlaget:

*” Ikke så mye fritids(tilbud), og gå ut med dårlige mennesker ikke sant. Og kanskje du vet, det er mye a-gjeng og b-gjeng og sånn der. Det liker vi ikke, og jeg og kona vil ikke at det skal gå sånn med barn.”*

Tariq hadde tilsynelatende en mindre klar ”agenda” når det gjaldt Iqbal og søsknenes deltagelse i fysisk aktivitet:

*” Jeg vil at de skal velge selv, det dem liker liksom.”*

Det viktigste for ham var egentlig at barna var i aktivitet, og at de drev med noe de selv ønsket. Han hadde ikke pushet dem mot noen spesielle aktiviteter, og han la vekt på at de fikk velge selv. Jeg tolket det han fortalte dithen at så lenge barna hadde det bra, så var han fornøyd. Innstillingen hans gjenspeiler på mange måter det han selv opplevde som barn, der ” ideen om naturlig utvikling” (Stefansen, 2007) var gjeldende. Riktignok hadde han, for noen år tilbake, vært mer involvert i idretten enn de andre fedrene i min undersøkelse, men det kunne virke som at etter at sønnene sluttet på fotball og han





begynte å kjøre drosje på kvelden, var det blitt opp til barna hva de drev med på fritiden av fysisk aktivitet.

### **Begrensinger når det gjelder deltagelse i fysisk aktivitet**

Som jeg har beskrevet, opplevde både foreldre og ungdommene begrensninger i forhold til å drive fysisk aktivitet i form av hvordan familiene ”made it work”, ut i fra inntekt, familiekonfigurasjon, arbeidsforpliktelser og transport. I mange undersøkelser som omhandler etniske minoriteter trekkes religion, og da særlig praktisering av Islam, frem som en begrensning for deltagelse i fysisk aktivitet, først og fremst når det gjelder kvinner (se bl.a Kay, 2006, Dagkas & Benn, 2006. Walseth, 2006). I min undersøkelse var fire av ungdommene muslimer, mens Amiri var den eneste som ikke følte noen religiøs tilhørighet. Av mine respondenter var det bare Fatima som hadde opplevd religiøse begrunnelser for ikke å delta på noen aktivitet, dansingen som hun går på. Hun forteller at moren egentlig er i mot dansing, ” *men så får jeg alltid lov til slutt. Hun gir seg.* ” Suzanne på sin side har ikke opplevd noen konflikt mellom religiøse krav og deltagelse i fysisk aktivitet:

*” Jeg får lov til å drive med alt jeg vil. Det er ingen grenser hjemme, eller at de sier at det ikke er bra for meg, eller at jeg ikke må gjøre det fordi jeg er muslim. Det er mer sånn, gå og tren, for det er bra for helsa og du burde gjøre det. Og de oppfordrer meg til å gjøre det. (...) Kickboksing får jeg ikke lov til, Mamma sier at det er for farlig, og at jeg kan skade meg. Men det har ingen ting med religion å gjøre.”*

Under intervjuene med ungdommene ble det med andre ord referert lite til praktisering av Islam som begrensning for å drive med fysisk aktivitet. Det ble heller ikke referert til Islam som en begrunnelse for å drive fysisk aktivitet, som en del undersøkelser har belyst tidligere (Se bl.a: Kay, 2006; Walseth, 2006). I større grad enn religiøse krav, oppfattet jeg det sånn at de muslimske ungdommenes begrensninger i deltagelsen, var knyttet opp mot deres kulturelle bakgrunn. Jeg anerkjenner at det er vanskelig å skille mellom religion og kultur, særlig når det gjelder Islam. Dette fordi Islam er meget altomsluttende i sin natur (Dagkas & Benn, 2006), men jeg velger likevel å kalle det kulturelt betingede begrensninger, fordi informantene selv ikke refererte til dem som religiøse krav.



Jeg har allerede nevnt familiekonfigurasjonen hos mine muslimske informanter, som må sies å være en del av en kulturell arv (Kay, 2006). Både Iqbal og Fatima fortalte at det ble forventet av dem, at de hadde tid til å være med familien. Fatima mente at det var forskjell på henne og sine brødre når det gjaldt å være hjemme med familien:

*” Ja, guttene (er fysisk aktive), men ikke jentene. Jentene er mer sånn skal være hjemme og sånt. Ikke gå så mye ut og ditten og datten”.*

En annen potensiell ”brems” for å drive fysisk aktivitet var, det jeg vil kalle et dualistisk syn på kroppen og intellektet. Hensynet til utdanning i akademisk forstand, gjorde at det fysiske var underordnet. Skolegang og utdanning var viktig i familiene, og ungdommene opplevde at foreldrene hadde forventninger til hva de skulle bli. Fatima og Suzanne fortalte begge at de hadde planer om å være med på henholdsvis fotball og dans, som de tidligere hadde drevet med, men at de hadde droppet det fordi de satset på skolen, nå som de gikk i 10.klasse. Dette gjenspeiler det Kay (2006) fant i sin undersøkelse om verdien av utdanning, i form av akademisk utvikling blant muslimer (Dagkas & Benn, 2006). For Sohails del, håpet han å bli ingeniør, mens han mente at faren ville han skulle bli lege. Og selv om ikke far Sheraz sa noe om legetutdanning spesielt, kom det klart fram at skolegangen var viktig:

*” Jeg tenker at man må studere først. (...) Jeg er litt streng for studering.(...)”*

Fatima fortalte også at skolen var førsteprioritet og at forventningene fra moren var høye:

*” Ganske høye! Det er sånn at du må bli lege eller advokat eller sånn... De har egentlig ganske høye forventninger. (...) Jeg har lyst til å bli lege, men ja, mamma sier at jeg bør bli lege. Men det er sånn at hvis jeg ikke hadde lyst til det, så hadde jeg ikke blitt det. Men det er sånn at jeg har lyst til å bli lege.”*

Som jeg vil belyse senere i oppgaven, har denne innstillingen til skole og utdanning, også innvirkning på hvordan kroppsøvfaget ble oppfattet av både ungdommene og deres foreldre.

Før jeg går over til kroppsøvfaget, og den rollen faget spiller for ungdommens fysiske identitet, vil jeg oppsummere litt rundt det jeg har skrevet så langt. Jeg har i denne delen av oppgaven presentert og drøftet de ulike familienes fortellinger om deres



sosiale bakgrunn og forholdet til fysisk aktivitet. Jeg har forsøkt å belyse hvordan dannelsen av den fysiske identiteten hos ungdommene har blitt påvirket i møtet med ulike sider av norsk bevegelseskultur. Med utgangspunkt i Bourdieus begrep om habitus, som gjør at individet er predisponert mot noen typer adferd (Reay, 2004) ut i fra klassetilhørighet, er det interessant å se nærmere på hvilken rolle foreldrenes sosiale bakgrunn har hatt i forhold til utviklingen av ungdommenes ”fysiske-jeg”, og i hvilken grad ungdommene reproduserer sine foreldres fysiske identitet. Et interessant spørsmål er hvordan dette igjen spiller en rolle i barnas møte med kroppsøvningsfaget, noe jeg skal belyse senere i oppgaven.

### **Familienes sosiale bakgrunn og sosiale klassetilhørighet**

Som presentasjonen av informantene viste, har familiene ulik sosial bakgrunn med hensyn til etnisitet, kjønn, alder og religion. Jeg vil også hevde at de har en ulik sosial klassetilhørighet, ut i fra deres ”*skapende praksiser*” (Ball, 2003 i Evans & Davies, 2006:800) i hverdagslivet. Jeg ønsker å se på dannelsen av den fysiske identiteten hos mine informanter og hvilken rolle sosial bakgrunn spiller i dannelsen av denne. Ut i fra et post-strukturalistisk ståsted er dannelsen av fysisk identitet en kompleks prosess, der forståelsen av det ”fysiske-jeg”, skapes ut i fra en posisjonering i forhold til diskurser på ulike sosiale felt (Garrett, 2004). Jeg anerkjenner det problematiske med å ta utgangspunkt i fastsatte kategorier som klasse, kjønn og etnisitet, fordi som Brah (1996, sitert av Flintoff et al, 2008:75 ) sier;

*” Strukturer av klasse, rase, kjønn og seksualitet blir erfart samtidig, og kan ikke bli redusert til uavhengige variabler (...). ( Min oversettelse)*

Forskning innenfor kroppsøvningsfaget har blitt kritisert for å fokusere på ulikheter, ut i fra ”single issues” (Penney, 2002, sitert av Flintoff et al, 2008). Det har blitt fokusert på forskjeller ut i fra enten kjønn, rase eller funksjonshemming. Utgangspunktet for min undersøkelse er sosial klasse og etnisk bakgrunn. Samtidig har jeg forsøkt å belyse andre ”identitetsakser” (Flintoff et al, 2008), der særlig kjønn og religion, men også alder, har vært viktig når det gjelder forståelsen av det ”fysiske jeg” hos mine informanter.



Hos mine informanter var det svært lite bevissthet rundt sosial klassetilhørighet. Jeg vil hevde at de i langt større grad var bevisst på at de var ”utlendinger”. Samtidig, som jeg vil komme tilbake til, var det forskjeller når det gjaldt i hvordan de posisjonerte seg i forhold til sin ”etniske identitet” (Walset, 2006). Når det gjelder den manglende bevisstheten rundt sosial klassetilhørighet, kan det ses i lys av oppfatninger om at i vårt postmoderne samfunn er ”alle” middelklasse (Lawler, 2005). Men likevel finnes det forskjeller (Bourdieu, 1995) mellom sosiale grupper, som reproduseres mellom generasjoner. Med utgangspunkt i Bourdieus tankegang om klasser som ”fiktive grupperinger”, vil jeg derfor plassere mine informanter i ”det sosiale rom”, ut fra den kapitalen de har på de ulike sosiale felt. Med skolen og spesielt kroppsøvfaget som særlig interesseområde, har jeg derfor i hovedsak rettet søkelyset mot kulturell og fysisk kapital i de tolkningene jeg har gjort med hensyn til informantenes klassetilhørighet. Jeg støtter meg på Evans & Davies (2006), når de sier at klasse kan ses på som et sett av grunnleggende handlinger som individer og familier håndterer i dagliglivet. Herunder deltagelse i fysisk aktivitet og oppfatningen av kroppsøvfaget. I tillegg til utdanning og sosio-økonomisk status, har jeg som Lareau (2003), tatt med forskjeller i forholdet mellom hjem og skole, forholdet til fritid, fysisk aktivitet og tilnærmingen til kroppen (Schilling, 1993a), i min tolkning av informantenes klassetilhørighet.

### **Familien Khazai (Iran)**

Arvin var den av mine informanter som hadde høyest utdanning fra hjemlandet (Iran), da han var utdannet elektroingeniør. Samtidig hadde kona hans, i motsetning til mødrene i de andre familiene, en formell utdanning som frisør. Sammen gjorde dette til at de var den familien i min undersøkelse, som hadde høyest sosio-økonomisk status fra hjemlandet. For Arvins del hadde den kulturelle kapitalen en høyere utdanning gir, også en verdi da han flyttet til Norge. Riktignok opplevde han ikke at den var direkte overførbart, men som jeg har diskutert, ga denne kapitalen ham muligheten til å omskolere seg, i form av å ta en ny utdanning. Jeg vil også hevde at deres middelklassetilhørighet også gjorde seg utslag i valg av fritidsaktiviteter. Som jeg argumenterte for tidligere, mener jeg særlig at Arvins ”taste” for fysisk aktivitet gjenspeiler hans sosiale forankring i middelklassen i Iran, men at denne forandret seg i møtet med en ny kulturell kontekst etter at han flyttet til Norge. At han ikke lenger hadde råd til å drive med fjellklatring, gjorde at ”bytteverdien” av hans fysiske kapital endret seg, og at han fikk en mer instrumentell holding til fysisk aktivitet, først og





fremst gjennom nødvendigheten av å bruke sykkel som fremkomstmiddel. I forholdet til skole, kom det klart frem at foreldrene fulgte opp Amiris skolegang, og at dette var noe de villige til å investere tid og penger i. Slik jeg tolket dem, var de opptatt av at Amiri skulle bruke sitt potensial (Lareau, 2003). Særlig kom dette frem i samtalene rundt skolegang og valget av frisørutdanning. Moren tok naturlig nok en interesse i frisørfaget, mens Arvin fortalte at han egentlig hjalp til med alt, på bakgrunn av sin egen utdanning. Jeg vil også hevde at oppfølgingen av Amiris fritid var tettere enn hos de andre familiene jeg snakket med. Særlig hadde moren vært sentral når det gjaldt Amiris tidlige bevegelseserfaringer. Slik jeg forsto dem, hadde hun tatt initiativet til at Amiri hadde lært å svømme, sykle og å stå på skøyter, og at dette på mange måter hadde vært et ”prosjekt”, som moren så på som viktig.

### **Familen Farooq (Pakistan)**

For Sheraz, hadde den yrkesbakgrunnen han hadde fra hjemlandet, liten overføringsverdi i den nye tilværelsen i Norge. Sett ut i fra Bourdieus begrep om sosial klasse ut i fra fordelingen av ulik kapital, vil jeg hevde at Sheraz og hans familie ikke hadde den samme kulturelle kapitalen som Arvins familie, med hensyn til formell utdanning og verdien av denne. Også når det gjaldt familiens fysiske kapital, var den i liten grad overførbar i møtet med en ny kulturell kontekst. Som jeg har diskutert, var hans fysiske identitet knyttet opp mot jobben i det militære. I motsetning til hos Arvin, hadde trening en instrumentell verdi, fordi han var avhengig av god fysisk form i jobben sin. Dette er i følge Schilling (1993a), noe av det som kjennetegner arbeiderklassens valg av fysisk aktivitet. Dette står i motsetning til middelklassens fysiske aktiviteter som i større grad preges av at aktivitetene er et mål i seg selv (ibid). Når det gjelder forholdet til skole og utdanning, var dette svært viktig for familien. Dette sammenfaller med tidligere undersøkelser (se bl.a Kay, 2006; Dagkas & Benn, 2006) om viktigheten av (akademisk) utdanning i muslimske familier, med tanke på å oppnå sosial mobilitet. I sammenheng med sosial klasse og reproduksjon, er det interessant å se hvordan foreldrene posisjonerer seg i forhold til skolen. Sheraz valgte å sende Sohail og søsknene på en engelskspråklig skole i Pakistan, i forbindelse med at moren skulle passe på eldre familiemedlemmer. Som han sa, var det også kulturelle begrunnelser for dette valget. Ut fra det han fortalte, om at den eldste datteren hadde gått noen år på skole i Norge tidligere, er en mulig tolkning at han hadde dårlige erfaringer fra skolegangen hennes her. Slik han så det var barna nesten voksne, så da var det fint at de



kom tilbake, og fortsatte den akademiske utdannelsen. Slik jeg forsto ham, var det viktig for familien at de hadde fått en ”riktig” oppdragelse i hjemlandet, og at de nå var store nok til å ta egne avgjørelser ut i fra familiens verdier:

*” (...) Jeg har sagt til barn. Hvis barn vil noen ting, ikke sant, og de vet hva som er det riktige og hva er galt, ikke sant? De kan gjøre selv der, eller de kan nekte selv der. De kan si; nei, vi vil ikke ha det sånn. Det er derfor vi har flyttet herfra til hjemlandet i 10 år. (...)”*

Ut i fra min tolkning, vil jeg hevde at uttalelsen hans tyder på at verdiene familien har møtt i den norske skole, ikke har sammenfalt med familiens. Som Ericsson & Larsen (2002) hevder, vil skolens tradisjoner og kommunikasjonsform være fremmed for mange foreldre med innvandrerbakgrunn. Jeg vil hevde at Sheraz hadde en ”hjemlandsvendt strategi” (ibid) i tilnærmingen til barnas opplæring. Sheraz fortalte lite om hjem-skole forholdet i sin familie, men jeg ut i fra tidligere forskning er det grunn til å anta at en slik tilnærming ofte passiviserer foreldrene i forholdet til kravene de møtes i den norske skole (ibid). En slik passivisering vil være motsetningen til hvordan mange middelklasseforeldre, med sin kulturelle kapital, intervensjoner på sine barns vegne når de føler behov for dette (Reay, 2005, sitert av Stefansen, 2007). For meg virket det som om Sheraz kompenserte for manglende kulturell kapital i møtet med den norske skolen, ved å bruke økonomiske midler for å sikre at barna fikk en god og ”riktig” utdanning i hjemlandet. Dette kan også ses på som en mulighet for ”tilbaktrekking” i forholdet til den norske skole. Når det gjaldt Sohails fritid og deltagelse i fysisk aktivitet, bar tilnærmingen til dette, preg av de mønstre Lareau (2003) mener er typisk for arbeiderklassen. Det var lite foreldrestyring i aktivitetene og stort frirom for barna.

### **Familien Kahn ( Pakistan)**

I familien Kahn, hadde faren Tariq videregående skole fra Norge. Sånn sett var han den av fedrene som hadde minst formell utdanning. Samtidig hadde han vært lengst i Norge og gått mesteparten av sin skolegang på norsk skole. Når det gjaldt skolegangen til sønnen Iqbal, ga Tariq uttrykk for at det var vanskelig å hjelpe med mange av fagene nå som han gikk i ungdomsskolen. Men selv om leksehjelpen i hovedsak foregikk på skolen, så fulgte han med på hvordan det gikk, og han var opptatt av de tilbakemeldingene han fikk fra lærerne. Han så for seg at barna skulle gå på videregående skole, men hadde ingen spesielle ønsker for hva de skulle bli. Det



viktigste for ham, var at de ”ble noe”, og gjorde dette skikkelig. Så lenge han ikke hørte noe fra skolen, regnet han med at alt gikk greit. En slik holdning kan tolkes i lys det Gillies (2005, sitert av Stefansen, 2007) hevder, at det mange arbeiderklasseforeldre vektlegger ved barnas skolegang er at de holder seg unna bråk, kommer overens med de andre og arbeider hardt. Det viktige er at de kommer seg gjennom skolen, og at de ”passer inn” (ibid). Som jeg har argumentert for tidligere i presentasjonen, hadde denne familien også en tilnærming til fritid, fysisk aktivitet og kroppen, som jeg vil hevde har arbeiderklassepreg. Dette gjelder både ”taste” i valg av aktiviteter, som bar preg av høy intensitet og ”innsats”, og som hadde en instrumentell verdi. Aktivitetene både far og sønn drev med, var lett tilgjengelige og krevde liten organisering og oppfølging fra hjemmet. På grunn av Tariqs arbeidssituasjon med arbeid på kveldene, var det lite foreldreinvolvering i Iqbals fritid.

### **Fatima (Pakistan) og Suzanne ( Libanon)**

Foreldrene til Suzanne hadde ingen høyere utdanning utover videregående skole fra hjemlandet. Moren og faren til Fatima hadde ungdomsskole fra Pakistan og hadde ikke gått på skole i Norge. Begge jentene opplevde at å gjøre det bra på skolen var viktig for foreldrene, fordi de ønsket at barna deres tok en høyere utdanning. Samtidig fortalte de at det var andre familiemedlemmer, som tanter og eldre søsken, som var mest delaktig i å hjelpe dem med leksearbeidet. Noe de begrunnet med at foreldrene ikke hadde gått på skole i Norge selv, og derfor ikke ”kunne” nok til å hjelpe dem i alle fag. Selv om de hadde lite bevissthet rundt sosial klassebegrepet, var de svært bevisst på at de bodde på ”vestkanten”. De refererte til forskjeller mellom øst og vest når det gjaldt flere av temaene vi snakket om, blant annet innstillingen til skole, fysisk aktivitet og kroppen. Slik jeg tolket dem, var deres oppfatninger rundt disse temaene farget av de forventninger det lå på dem fra skole og venner, fordi de bodde på vestkanten. Som jeg diskuterte rundt de to pakistanske familiene, virket det som om fritiden til disse jentene, var egenstyrt uten at foreldrene involverte seg i særlig grad. Ut i fra hvordan jeg har valgt å bruke klassebegrepet i min undersøkelse, fikk jeg klart inntrykk av at foreldrerollen i forhold til skolegang, var som ”moralske støttespillere” (Auerbach, 2007). En slik tilnærming til foreldrerollen, kjennetegnes av at de ser på utdanning som svært viktig, men ikke har den tilstrekkelige kulturelle kapitalen til å intervensere i barnas skolegang. Dette fører til en ”hands-off” tilnærming til skolen, der de stoler på at skolesystemet gir dem det de trenger, for å ta en høyere utdanning (ibid).



## **I hvilken grad reproducerer ungdommene foreldrenes fysiske identitet?**

Et sentralt spørsmål i oppgaven min er i hvilken grad ungdommene reproducerer sine foreldres fysiske identitet. Som jeg har gjort rede for, hadde jeg ikke tilgang til å snakke med alle foreldrene. Jeg har derfor måttet gjøre mine tolkninger ut i fra de fortellingene jeg har fått, fra den ene av foreldrene, og i to tilfeller bare ut i fra hva ungdommene fortalte. Jeg anerkjenner det problematiske med at jeg ikke hadde tilgang til å snakke med noen av mødrene, og mener at dette vil være viktig forskning videre på feltet med tanke på hvilken rolle mødrene har i formingen av muslimske jenters fysiske identitet. Jeg har så langt presentert den ”fysiske biografien” fra hjemlandet til foreldrene i undersøkelsen, for deretter å høre deres fortellinger om møtet med norsk bevegelseskultur. Jeg har videre presentert ungdommens beretninger om sin deltagelse i fysisk aktivitet. Her har jeg forsøkt å belyse hvordan deltagelse på ulike sosiale felt har vært med å forme deres fysiske identitet. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i habitusbegrepet til Bourdieu, som et ”verktøy”, når det gjelder å se på hvilken rolle familiens sosiale bakgrunn spiller, når det gjelder dannelsen av den fysiske identiteten.

Dannelsen av et individs (fysiske)identitet skjer i ulike kontekster, eller sosiale felt, der man posisjonerer seg i forhold til de diskursive praksiser innenfor disse kontekstene. Betydningene av disse diskursive praksisene er flersidige, flytende og komplekse (Garrett, 2004a). Når det gjelder de to pakistanske guttene, Sohail og Iqbal vil jeg hevde at de i stor grad reproduserte sine fedres fysiske identitet. For det første gjorde denne reproduksjonen seg gjeldende i valget av, eller *taste* for, fysisk aktivitet. For det andre vil jeg hevde at både guttene og fedrene hadde en instrumentell holding til kroppen og det å være fysisk aktiv. Når det gjelder utviklingen av ”taste” i forhold til aktiviteter, likte begge guttene, som fedrene å spille cricket. Både aktiviteten i seg selv og måten den ble organisert på, kan sies å være en ”arv” fra hvordan fedrene og deres venner opplevde denne aktiviteten i Pakistan. For Sohail var nok dette riktignok mer enn en arv fra faren, da han selv hadde bodd i Pakistan inntil nylig. Cricketspillingen oppfattet jeg som en aktivitet de drev med, fordi den var lett tilgjengelig i deres miljø, men også fordi den hadde en egenverdi for dem. Slik jeg tolket Sohail, var dette en arena hvor han hadde en fysisk kapital i form av ferdigheter, som ble verdsatt i miljøet rundt cricketlaget. Som jeg vil drøfte senere, er i hvilken grad slik kapital verdsettes på andre sosiale felt, som for eksempel kroppsøvfagsfaget.





Som jeg har argumentert tidligere, vil jeg hevde at boksetreningen som Iqbal gikk på, kan ses som en reproduksjon sett i lys av farens erfaring fra kampsport. En mulig tolkning, ut i fra hva de fortalte, var at et følt behov for å kunne forsvare seg selv, gjorde at de hadde en instrumentell holding til fysisk aktivitet. For dem ble kroppen et redskap for å oppnå en følelse av trygghet i hverdagen. En instrumentell holdning til kroppen kom også frem i samtalene rundt helse. Både Iqbal og særlig faren Tariq, ga uttrykk for at trening var en måte å ”kontollere” kroppen på. Dette kom veldig klart fram i samtalene med Tariq, da han fortalte om kaloriforbrenning og utviklingen av kroppsvekten sin de senere år. Sohail og faren Sheraz delte ikke denne oppfatningen, om sammenhengen mellom ”idealkroppen” og god helse i samme grad. Men det var opplagt at begge så på trening som et ”instrument” til bedre helse. Sohail var riktignok svært opptatt av styrketrening, fordi god helse for ham var å være sterk. Sheraz ga ikke uttrykk for at dette var viktig for ham. Men selv om ikke Sheraz nevnte kroppsform og vekt eksplisitt, var bedre helse begrunnelsen han ga for at han hadde meldt seg på prosjektet han deltok på.

Når det gjelder jentene i min undersøkelse, vil jeg hevde at de i mindre grad reproduserte sine foreldres fysiske identiteter. Dette gjelder først og fremst de to muslimske jentene, Fatima fra Pakistan og Suzanne fra Libanon. I motsetning til Sohail og Iqbal var foreldrene deres ikke fysisk aktive i det hele tatt. Slik jeg oppfattet dem, var jentene fysisk aktive på tross av at foreldrene ikke var det. Som jeg har argumentert for, kan deres ønske om å trene på helsestudio tolkes som en ”uavhengighetserklæring”, i forhold til en tradisjonell oppfatning om at jenter har viktigere oppgaver i hjemmet. På dette område kan det se ut som jentene har brutt med sin ”tiltenkte prosjektilbane” (Schilling, 2004). Slik jeg forsto dem, var dette ”bruddet” hjulpet av eldre familemedlemmer, som hadde en annen holdning til fysisk aktivitet enn foreldrene. Suzanne var inspirert av storesøsteren, og ønsket å trene slik som henne. Slik jeg forsto Fatima, var tanten en sentral person for henne når det gjaldt å navigere mellom ulike kulturelle krefter (Kay, 2006), normer og verdisyn (Walseth, 2006). Som hun sa, var tanten født og oppvokst i Norge og ”kunne mer” enn moren. Jeg oppfattet henne derfor slik at tanten hadde flere referansepunkter i norsk kultur. Dette gjaldt særlig i forhold til skole og utdanning. For meg virket det som om tanten hadde annen kulturell kapital enn det moren hadde, og at Fatima dro veksler på dette, også når det gjaldt forholdet til fysisk aktivitet.



I Amiris tilfelle var graden av reproduksjon større enn hos de to muslimske jentene. Til forskjell fra de to hadde moren helt klart vært viktig i dannelsen av hennes fysiske identitet. De generelle bevegelseserfaringene i tidlige barneår var det stort sett moren som hadde tatt henne med på. Det var også moren som hadde tatt initiativ til at hun begynte på håndballtrening. Også på andre områder, som i valg av yrkesretning, gikk Amiri i morens fotspor. Slik jeg oppfattet Amiri, var ikke moren regelmessig fysisk aktiv, men hun var opptatt av kostholdet og at hun spiste sunt. Tatt i betraktning av at de begge er i "skjønnhetsbransjen", i form av at de er frisører, kan valget av treningsstudio muligens ses i lys av ønsket om å "se bra ut", og kroppen var en viktig del av dette, i følge Amiri. Stefar Arvins påvirkning komplementerer bildet med sin klare oppfatning om de helsemessige gevinstene ved å drive fysisk aktivitet. Etter at han sluttet med fjellklatring, vil jeg hevde at hans holdning til trening, var blitt mer instrumentell. Han var veldig opptatt av at trening hadde langvarige helseeffekt. Jeg vil hevde at denne holdningen gikk igjen hos Amiri, selv om den i større grad kom til uttrykk gjennom ønske om å se bra ut og å føle velvære.

Til tross for ulik grad av reproduksjon mellom ungdommene og deres foreldre, blant annet når det gjelder deltagelse, holdninger og "taste" i forholdt til fysisk aktivitet, vil jeg likevel hevde at foreldrenes sosiale bakgrunn spilte en tydelig rolle når det gjaldt ungdommens opptjening av fysisk kapital. I møtet med ulike sosiale felt innenfor norsk idrett og bevegelseskultur, har ungdommens habitus på mange måter møtt en virkelighet som den ikke er et produkt av (Grenfell & James, 1998). Bourdieus kapitalbegrep står sentralt i teorien rundt sosial reproduksjon. Kapital tiltrekker seg som nevnt kapital, og ut i fra informantenes historier kommer det til uttrykk flere steder at familiens økonomiske, kulturelle og sosiale kapital på mange måter har vært hindringer for tilegnelse av fysisk kapital. Ved å se på hvordan de to pakistanske familiene, familiene til Sheraz og Tariq, "made it work" i forholdet til barnas fritidsaktiviteter, vil jeg trekke paralleller til de mønstre Lareau (2003) mener kjennetegner arbeiderklassens oppdragelsesmodus (Stefansen, 2007). I forholdet til fysisk aktivitet var det få, eller ingen organiserte fritidsaktiviteter hos mine informanter, og mye av aktiviteten skjedde i uformelle settinger blant kamerater, uten særlig involvering fra foreldrene. Cricketspillingen og løkkefotballen kan stå som eksempler på hvordan deltagelsen i lett tilgjengelige aktiviteter ofte preger arbeiderklassens fritidsaktiviteter. Jeg vil her trekke



paralleller fra deres ”taste” for fysisk aktivitet, til det Schilling (2004) hevder er en ”free and easy” tilnærming til mat hos de lavere sosiale sjikt.

Dette står i kontrast til middelklassens ”intensive foredling” (Lareau, 2003), der foreldrene i større grad ser barnas ( bl.a fysiske) utvikling som et prosjekt som krever oppfølging og overvåking. Mens barna fra arbeiderklassen er mer ”overlatt til seg selv”, vil dagliglivet i høyere sosiale sjikt fremstå som mer organisert og voksenstyrt. På denne måten lærer barna seg ulike ferdigheter, som verdsettes ulikt i institusjoner som de ferdes i enten nå eller senere. Med hensyn til fysiske ferdigheter, vil dermed disse forskjellene gi barna ulike former for fysisk kapital. Betydningen av at barna var i fysisk aktivitet, var for Tariq og Sheraz at barna trivdes og hadde det bra, og at de holdt seg unna dårlige miljøer. Som jeg argumenterer over, kan det se ut som det blir litt tilfeldig hva ungdommene tilegner seg av fysisk kapital, fordi foreldrene ikke har den ”nødvendige” kulturelle kapitalen til å intervenere i barnas fritidsaktiviteter. Dette kom klart frem i fortellingene fra deltagelse i den organiserte idretten. Men også når det gjelder mer generelle bevegelseserfaringer viser fortellingene deres at foreldrene ikke i særlig grad så på innlæring av slike som et ”prosjekt” (Stefansen, 2007), som de fulgte opp tett. Et godt eksempel på ulik fysisk kapital er det guttene i min undersøkelse fortalte om å svømme. Mange vil nok hevde at å kunne svømme er en så grunnleggende ferdighet at man tar det for gitt at man kan det når man går i ungdomsskolen. Men som guttene i min undersøkelse fortalte, hadde de ennå ikke lært det, hverken av foreldrene eller på skolen. Tariq ga riktignok uttrykk for at han hadde forsøkt, og at han gjerne ville lære Iqbal å svømme, men at tid og penger ikke hadde strukket til for hans del. Sheraz visste som nevnt ikke at sønnen Sohail ikke kunne svømme. Med disse fortellingene som klare eksempler, er det opplagt at elevene kommer til skolen med store ulikheter når det gjelder fysisk kapital. Et sentralt spørsmål i forbindelse med kroppsøvingsfaget, er derfor i hvilken grad faget er med å utvikle elevenes fysiske identitet?



## Fortellinger fra kroppsøvingfaget

### Ungdommenes fortellinger:

For mine informanter var kroppsøving et populært fag, og de fortalte at de i hovedsak hadde positive opplevelser i faget nå. Da jeg spurte om disse positive opplevelsene fikk jeg fortellinger om gleden ved å vinne, i basketkamper eller svømming, følelsen av å være god i noe, og å spille noe man liker. Både jentene og guttene uttrykte at de deltok i alle timer og syntes at faget var morsomt, eller ”kult” som begge de pakistanske guttene beskrev det. På spørsmål om hva de syntes var så bra med faget nevnte både Amiri, Sohail, Fatima og Suzanne at et bredt utvalg av aktiviteter var noe de satte pris på.

*” Det er sånn, vi har forskjellige ting i hver gymtime da. Så har vi svømming og litt forskjellig, vi er ute når det er fint vær. Det er bra.” (...)* (Amiri)

*” Jeg liker alt vi driver med, jeg liker å være fysisk aktiv, og jeg synes det er veldig morsomt.”* (Fatima)

*” Alt, er det jeg liker. (...) Å løpe. Og jeg har aldri trent sånt. Oppvarming er kult.”* (Sohail)

Samtidig fortalte de om andre, venner, klassekamerater eller familiemedlemmer, som de visste at hadde et mer negativt forhold til faget. Fortellingene om disse ble knyttet opp mot det at de hadde minoritetsbakgrunn. Slik jeg oppfattet det, og slik informantene fremstilte det, var det på mange måter en ”sannhet” at unge med innvandrerbakgrunn, og særlig jenter, var mindre opptatt av kroppsøvingfaget, og at de deltok i mindre grad enn ”de norske”:

*” (...) Egentlig tror jeg det er mest sånne utenlandske som ikke liker gym. (...) På grunn av jentene, de driver ikke med noe. (...) Vennina mi liker det ikke, fordi hun har ikke lov av foreldrene sine til å starte på sport og sånn, så hun har aldri vært fysisk aktiv. Så det er kanskje derfor hun ikke liker det (kroppsøving) heller.”* (Fatima)

*” Sånn som jeg ser det, så er de norske mer interessert i det (kroppsøvingfaget). (...) Jeg tror det kommer av foreldrene dems. At det er litt normalt i Norge å dra på trening og å være i fysisk aktivitet. Kanskje det ikke er det i de andre landene da.”* (Amiri)

*” De vil ikke liksom, de er late.”* ( Iqbal, om innvandrerjentene i klassen sin)





Som nevnt var kroppsøving populært blant de ungdommene jeg intervjuet, men dette var riktignok ikke dette helt ubetinget, da alle hadde opplevd timer, eller aktiviteter som de ikke syntes noe særlig om, og som de karakteriserte som negative opplevelser. Dette begrunnet de med enten fordi det var nytt for dem, og at de derfor følte seg ukomfortable med situasjonen, eller at de følte at ferdighetene ikke strakk til i forhold til de andre. For Sohail, som hadde vært i Norge i under 2 år, og som bare hadde hatt gym til 4.klasse i Pakistan, forteller om hvordan det var å skulle hoppe høyde for første gang:

*” Noen ganger liker jeg ikke å gjøre noe liksom. Hvis jeg er sliten, så orker jeg ikke liksom. Sånn hopping, jeg husker ikke hva det heter, men det er sånn vi må hoppe liksom. (...) Jeg følte at jeg kanskje klarer ikke. Og hvis jeg klarer ikke, alle kommer til å le av meg liksom. Da er det sånn flaut og sånn. (...)*

Han fortalte videre at han hadde opplevd noe av den samme følelsen da klassen spilte fotball i kroppsøvingstimen:

*” For eksempel å spille fotball. For at, å sentre og sånn. Noen ganger er det vanskelig, så det tør jeg ikke ”.*

Suzanne forteller om sine opplevelser med en turnfremvisning:

*” I 8. eller 9. Klasse, jeg er ikke helt sikker, men turn! Vi skulle fremføre noen triks og sånn, og jeg kunne nesten ingen ting, så jeg stod og syntes det var helt forferdelig å fremføre. Det var sånn vanskelig. (...) Jeg tror det var (foran) sånn halve klassen, men jeg tok det bare foran læreren. (...) Det var for å vise hva vi kan, slik at læreren kunne sette karakter. (...) Jeg følte meg veldig rar. Det var veldig sånn... Jeg følte meg dårlig, fordi jeg er veldig, veldig dårlig i turn. Jeg har ingen erfaring med det, og så blir det litt vanskelig å fremføre. Det var veldig mange i klassen som gikk på RG, men som var veldig gode i turn, som var veldig spreke og myke og sånn. Så var jeg sånn, langt under dem på en måte. Så det blir litt sånn vanskelig. ”*

Suzannes fortelling kan ses i sammenheng med hva hun fortalte om sitt forhold til kroppsøvingfaget på barneskolen og tidlig på ungdomsskolen:

*” Jeg har det mye kulere nå enn det jeg hadde før. Jeg var faktisk veldig mye borte i 8.klasse. Men jeg har skjerpet meg nå, så jeg dukker opp til hver time, og har det mye bedre enn før. (...) Jeg vet ikke (hvorfor det var sånn), jeg var bare ikke så glad i gym*



*før. Jeg bare likte det ikke, så jeg pleide å holde meg unna gymmen. Men det var ikke så veldig lurt av meg. Men jeg har skjerpet meg veldig nå, og gjør det veldig bra i gymmen, og er med på alle aktivitetene. (...) Jeg var litt rar på den tiden, det var ikke noe spesiell grunn til det (at det var sånn).”*

Suzannes historie om å være svært lite aktiv i kroppsøving i barneskolen og tidlig i ungdomsskolen til nå å delta aktivt i timene, kan ses i lys av det Schilling (2004:484) kaller ”*kreativ åpenbaring*”. Med utgangspunkt i Bourdieus habitusbegrep kan *habituelle handlinger* formet i tidlige barneår ”avbrytes” i møtet mellom sosiale normer, praktisk handling og personlig refleksjon (ibid). I barneårene opplevde hun helt klart en distansering fra faget, selv om hun ikke hadde noen forklaring på hvorfor det var sånn. Ut i fra det hun fortalte om storesøstre som ikke likte kroppsøving, og om foreldrene som var lite opptatt av fysisk aktivitet, både på egne vegne og når det gjaldt å følge opp det Suzanne drev med, tolker jeg det slik at denne distanseringen fra faget kan ses på som en *habituell handling*, som i stor grad ble formet i familien, som et sosialt felt. For Suzannes del, kan det se ut som om hennes oppfatninger rundt kroppslige muligheter og begrensninger har forandret seg i løpet av ungdomsskolen. Schilling hevder at man gjennom refleksjon kan tilegne seg kunnskap om ferdigheter, holdninger og væremåter som har verdi på det aktuelle sosiale feltet, i dette tilfelle kroppsøvingfaget. Det at hun nå deltar aktivt i alle timer og gir uttrykk for å trives i undervisningen, vil jeg hevde er et resultat av en *kreativ åpenbaring*, om hvordan hun i større grad kan delta i undervisningen og få et større utbytte av denne, kanskje fordi hun har oppdaget at hun har et større fysisk potensial enn hun før har trodd (Shilling, 2004). Samtidig kom det klart frem at å få et godt karaktersnitt i 10.klasse var viktig for henne. Jeg tolket henne derfor slik, at mye av denne ”kreative åpenbaringen” i kroppsøvingstimene, var en del av en mer generell holdningsendring, eller som hun sa; hun hadde ”*skjerpet seg*”, i forbindelse med søking til videregående skole. Slik jeg forsto henne, opplevde hun ikke de fysiske aktivitetene i faget, som meningsfulle i seg selv. Jeg tolket henne slik at hun hadde en instrumentell holdning til kroppsøvingfaget, i den forstand at hun så på det som et ”middel” for å øke karaktersnittet sitt. ”Den kreatvie åpenbaringen” handlet derfor mer om hvilken adferd og holdninger som krevdes for å få en god karakter, mer enn en ”åpenbaring” om aktivitetenes egenverdi.



## **Kroppsøvingens formål og natur**

For ungdommene som jeg intervjuet framsto faget som morsomt, og i hovedsak ga det dem gode opplevelser. Informantene mine så på faget som en arena for velvære og helse, som de også mente var grunnen til at de hadde kroppsøving på timeplanen.

*” Det er jo viktig da. (...) Jeg synes at man blir mer, friskere og gladere etter at man har trent. Sånn frisk liksom. (...) så orker man mye mer. Man gjør det.”* (Amiri)

*” For at vi ikke skal være late. At vi skal være sånn derre... ikke lat, men hva heter det? Liksom bevege seg og kroppen. Ikke være slapp og sånn.”* (Iqbal)

*” For at vi skal være sunne. For at vi skal bevege oss litt..”* (Fatima)

*” Jeg tror det er fordi alle skal være fysisk aktiv, og fordi det er viktig å drive med det kanskje. Jeg vet egentlig ikke helt. Jeg har aldri spurt læreren om hvorfor vi har gym. Jeg har ikke tenkt så mye over det.”* (Suzanne)

Som presentasjonen viser, og som i stor grad samsvarer med undersøkelser fra andre land (se bl.a Dagkas & Benn, 2006; Smith & Parr, 2007; Larsson, 2004), både når det gjelder minoritetsungdom og mer generelt, opplevdes kroppsøvingen av mine informanter som en fag som fremmer helse. Ut i fra det de sa, hadde faget en instrumentell verdi, da de oppfattet faget som arena for å tilegne seg god helse gjennom bevegelse. Med andre ord, de så på bevegelse som helsebringende i seg selv. Da jeg spurte om de lærte noe om helse i kroppsøvingstimene, var det litt variasjon i svarene. Suzanne og Fatima opplevde at de ikke hadde lært noe om helse i kroppsøvingen. Som Suzanne sa, var det bare løping og jogging og diverse ballspill de drev med. Slik jeg oppfattet det, opplevde de ikke at de lærte noe konkret om helse i kroppsøvingen, bortsett fra at faget og bevegelse i seg selv var sunt. Sohail og Iqbal knyttet enkelte aktiviteter, spesielt løping og styrketrening, både opp mot god helse, fordi kondisjon og muskler på mange måter betydde god helse for dem. Som jeg tidligere har drøftet gjenspeiler disse synspunktene om helse det foreldrene sa om forholdet mellom fysisk aktivitet og helse. Ut fra sine oppfatninger rundt faget som helsebringende, er det vel liten tvil om at de bio-medisinske diskursene (Johns & Tinning, 2006) rundt ”helsismen” (Kirk & Colquhoun, 1989), som ungdommene lever med i mange sammenhenger, også møter dem og bekreftes i kroppsøvingens faget. Dette understrekes



av det Amiri forteller. Hun gikk på videregående, og var den eldste av mine informanter. I kroppsøvingen hadde hun hatt litt teori om treningslære:

*"(...) Hvordan man skal trene da. Hvis du vil bygge opp muskler trener man på en helt annen måte enn hvis du vil brenne fett eller du vil stramme opp kroppen din og sånne ting. Det er jo forskjellige treningsgreier. Det har vi lært litt om på skolen. Jeg tar med meg det videre ja."*

Opplevelsene i kroppsøvingfaget var også knyttet opp mot karakterer, og hvilke ferdigheter elevene oppfattet som viktige i faget, for å få en god karakter. Mine informanter var alle enige om at det var viktig å få bra karakter i kroppsøving. Særlig var dette viktig for de tre elevene, Sohail, Suzanne og Fatima, som gikk i 10.klasse, og som skulle søke seg på videregående skoler for neste skoleår. På bakgrunn av den fysiske kapitalen ungdommene har opparbeidet seg utenfor skolen, er det interessant å se hvilke opplevelser de hadde når det gjaldt hvilke ferdigheter og verdier de oppfattet som viktige for å oppnå en god karakter i kroppsøving. Når det gjelder ferdighet i kroppsøvingfaget hevder blant annet Evans (2004) at begrepet, slik det fremstår i kroppsøving, er blitt en-dimensjonalt og statisk, og defineres i forhold til de verdier og idealer som finnes i skolen. På denne måten blir ferdighetsbegrepet snevert fordi noen typer av ferdighet, eller fysisk kapital, har større verdi på det sosiale feltet kroppsøving. Med utgangspunkt i Bourdieus habitus, der ungdommenes omgang med familie i tidlige år tillegges stor vekt, vil det derfor være forskjeller i hvilken fysisk kapital, elevene kommer med til gymsalen. Deres sosiale bakgrunn vil være avgjørende, ikke bare for hva de kan og ikke kan, men også hvilke verdi de tillegger faget. Bourdieu (1990, sitert av Hay & Hunter, 2006) bruker betegnelsen *"rules of the game"*, om det å forstå hvilke verdier som verdsettes, i dette tilfelle i kroppsøvingfaget. Evans (2004) hevder at ferdigheter må ses i lys av individets sosiale bakgrunn, og at en tolkning av ferdigheter ikke kan gjøres uten at man tar i betraktning individets sosial klasse, etnisitet, kjønn og alder.

La meg begynne med kroppsøvingskarakterene til mine informanter. Alle fem hadde fått karakteren 4 i siste termin. Samtidig ga alle sammen uttrykk for at de lå på vippen til å få 5 neste gang, noe de syntes de fortjente og som de trodde de ville få. Både Sohail, Iqbal og Suzanne ga uttrykk for at kroppsøving var et fag det var lett å få god karakter i, noe Dagkas & Benn (2006) også fant i sin undersøkelse på muslimske jenter





i Hellas. Hvordan læreren setter karakter blir for så vidt en annen diskusjon, men det som jeg synes er interessant i denne forbindelse er elevenes opplevelser rundt det å bli vurdert, og hvordan deres fysiske kapital påvirker denne opplevelsen. Ingen av mine informanter fant det ukomfortabelt å bli vurdert i faget. Selv om noen tester og aktiviteter, som Suzanne fortalte om tidligere, kunne gi dårlige opplevelser, var det å bli vurdert egentlig det samme som i alle andre fag, noe som hørte med.

Informantene hadde litt forskjellig oppfatning om hvilken rolle tidligere bevegelseserfaring spilte når det gjaldt kroppsøvningsfaget. Suzanne og Fatima opplevde at de ferdighetene de hadde tilegnet seg gjennom organisert idrett ga dem en fordel i kroppsøvingen, i hvertfall i de konkrete aktivitetene de hadde erfaring fra:

*” Når vi spiller basket, så spør læreren sånn om jeg har spilt, fordi han merker det på meg. Og det er jo bra at han ser det, fordi da øker karakterene mine. Jeg prøver å få gode karakterer i alle fag. Så jeg føler at jeg har en fordel.”* (Suzanne)

*” Eller egentlig, på trening driver vi med akkurat det samme som vi driver med i gymmen og sånn. Så vi lærer liksom ikke noe nytt der. Så alle kan vel spille fotball? Enten så er man god i det eller så er man ikke god i det.”* (Fatima)

Amiri følte også at hun hadde en fordel, fremfor en del andre, fordi hun hadde spilt fotball og senere trent på treningsstudio. Hun mente også at de som trente på fritiden likte faget bedre enn de som ikke var fysisk aktive:

*” De er jo på en måte bedre da, i timene. De får jo selvfølgelig en bedre karakter.(...) De tar med gymtøy og gymsko, har med alt liksom. Da liker man å trene og sånn. Mens noen bare trener i sokker, de som ikke liker å trene så mye. Sånn ser jeg det egentlig.”* (Amiri)

Iqbal og Sohail håpet, som jeg nevnte, at de ville få en bedre karakter (5) i neste termin. Jeg har få forutsetninger for å si om dette var realistisk for dem, men jeg tolket dem likevel dithen, at dette ønsket var mer en bekreftelse til meg, som ”utsending” fra Idrettshøgskolen, om at de like kroppsøving og fysisk aktivitet. Kanskje var det mer det, enn et berettiget håp om en bedre karakter? For ut i fra hva de fortalte, så hadde de en klar oppfatning om at deres ferdigheter ikke var like gode som hos de andre guttene i klassen. Dette gjaldt også i fotball, som var noe de likte å spille på løkka i fritiden, og som de fortalte at de hadde en del av i kroppsøvingstimene også:



*” Eller jo, liksom. Jeg kan liksom ikke spille fotball. Så det er nesten alltid fotball vi spiller. Så nesten alle i klassen kan det. Så de andre, de i klassen min får femmer.”*

(Iqbal)

*” Jeg er den værste (...) Ikke så den værste liksom, men de (andre) er gode. Fordi de har spilt mye fotball og sånt.”* (Sohail)

Slik jeg tolker informantens utsagn, virker det som om noen typer av ferdigheter, som de har tilegnet seg utenfor skolen, enten sammen med venner og familie, eller gjennom organisert idrett tillegges ulik verdi, om noen verdi, i kroppsøvfaget. Selv om informantene ga uttrykk for å like faget, fikk jeg likevel følelsen av at mye dreide seg om å streve for nå kravene som var satt for å få en god karakter. Kravene, slik informante fortalte om dem, var ”standardiserte krav” til visse typer ferdighet, eller kanskje ”statisk og en-dimensjonale” ferdighetskrav, som Evans (2004) beskriver dem. Sohail forteller om en av testene de har hatt i det siste:

*” For at hvis jeg klarer 60 eller 70 push-ups, så får jeg sekser. Hvis jeg klarer 40 blir det femmer. Hvis jeg klarer 30 får jeg firer og sånn.*

Ungdommene fortalte om vurdering av skyteteknikk i basketball, kondisjon-, styrke- og turntester som vitnet om klare vurderingskriterier ungdommene strevde mot. I noen tilfeller, som Suzanne i basketball og Fatima i fotball, opplevde de at ferdighetene de hadde ble verdsatt i form av gode tilbakemeldinger fra læreren, og sannsynligvis et pluss i karakterboken. Ut i fra det Fatima fortalte om likhetene mellom den organiserte treningen og gymtimene, kan det hun sier tolkes slik at hun oppfatter at det er ferdighetene som elevene tilegner seg utenfor skolen, som danner grunnlaget for karakteren. På denne måten bygger skolen på, og er med å *reprodusere* forskjeller i elevenes fysiske kapital, kanskje i stedet for å *produsere* den (Evans, 2004), og dermed styrke elevenes fysiske identitet. Sohail og Iqbals fortellinger kan være eksempler på ungdommer som på sin side har en form for fysisk kapital som ikke ga noen særlig uttelling i kroppsøvingstimene. Særlig for Sohail, hvor en viktig side av hans fysiske identitet var formet gjennom løkkefotball og cricket i Pakistan, opplevde nok på en del områder utilstrekkelig fysisk kapital, først og fremst i form av ferdigheter, i møtet med kroppsøvfaget. Som Wright et al (2003), vil jeg hevde at slike former for fysisk aktivitet i stor grad blir marginalisert, og sjelden tillegges særlig vekt i skolen. Dette til tross for åpenbar interesse fra elevene om å utøve aktiviteter fra egen bevegelseskultur.



Som Karlsen Bæck (2005) sier, så er ikke de akademiske krav i skolen nøytrale. Dette gjelder nok i kroppsøvningsfaget også, når det gjelder å ha de ”riktige” ferdighetene og den fysiske kapitalen som dette gir. Det som gikk igjen i de intervjuene jeg gjorde, var at elevene tok det som en selvfølge at de som drev de tradisjonelle idrettene på fritiden, var de som fikk best karakter, og at dette ble begrunnet med at de hadde bedre ”kondis” enn andre. Det er mulig at de brukte begrepet i en utvidet betydning, til også å gjelde hurtighet og styrke, men ut i fra det de fortalte kan det virke som om god utholdenhet ble opplevd som en sentral ferdighet når det gjaldt å få god karakter i faget. Samtidig fortalte både Fatima, Sohail og Iqbal at kondisjon og løping var noe de manglet i forhold til andre, som fikk bedre karakter enn dem i gym.

*” De (som driver idrett) har mye bedre kondis. (...) Jeg liker gym veldig mye og sånn, men det er det at jeg ikke har så bra kondis. Jeg blir sliten veldig fort.”* (Fatima)

Kanskje kan vi spore en potensiell ”verdikonflikt” i møtet mellom mine informanter og deres sosio-kulturelle bakgrunn og arven etter Fritdtjof Nansen, Grete Waitz og 5-mila i Holmenkollen, som på mange måter preger mange sider av norsk bevegelseskultur, og dermed også læreplanen i kroppsøving?

I tillegg til klare ferdighetskrav, trakk informantene også frem adferd i mer generell form, som en del av opplevelsen rundt det å bli vurdert:

*” At vi ikke klager, og at vi er med på alt, selv om vi ikke er gode, men prøver. Og ikke gir opp med en gang. Og ikke klager på alt sammen, vise at vi er engasjert i klassen.”* (Fatima)

*” (...) At du har på deg gymtøy og sånn. At du prøver å gjøre det beste du har fått beskjed om å gjøre. (...) Det er vel de som ikke gir opp da. De som er med helt til slutten liksom, det er vel de som får en sekser.”* (Amiri)

*” For siste gang fikk jeg firer. Vi skulle bare ha push-ups, sit-ups og spensthopp, og løping. Det må vi gjøre bra. Andre (ting) også, men vi må følge med, vi må følge med på hva det er læreren sier. Må følge med på det liksom.”* (Sohail)

Disse opplevde ”kravene” til adferd, som vi kroppsøvningslærere ofte vil beskrive som ”innsats”, at man istedet for å klage, krummer nakken og ikke gir opp, kaller Hargreaves (1977, i Kirk 1992) en protestantisk arbeidsetikk, der blant annet



arbeidsdisiplin, respekt for autoriteter og individualisme settes høyt. Det forventes at elevene skal streve mot mål, ofte i form av krav til fysiske ferdigheter, slike som informantene nevnte ovenfor. På denne måten blir denne villigheten til å ”stå på”, og vise innsats, også en ferdighet i seg selv. En ferdighet i å arbeide mot de oppsatte fysiske krav, eller mot kroppslige idealer (Evans, 2004). For mange elever vil disse målene være lett oppnåelige ut fra sosial bakgrunn og den fysiske kapitalen de har tilegnet seg, mens andre igjen ikke vil se verdien i å nå disse målene, og derfor ses på som mindre kapable i kroppsøvingssammenheng (ibid).

Et tredje tema i samtalene rundt kroppsøvingsfaget og ”ferdigheter”, var kroppen. Nærmere bestemt dens form og størrelse, og hvilken betydning de opplevde at dette hadde i kroppsøving. Ungdommene som jeg snakket med hadde ikke selv opplevd at størrelsen på egen kropp var en hindring i kroppsøvingen, men de kunne fortelle om andre, som de oppfattet som mindre kapable i faget på grunn av kroppens størrelse:

*”Jeg synes det er viktig å være litt slank (for å få god karakter), på en måte. At man ikke er litt sånn overvektig, for da blir det sånn vanskelig å drive med alle aktivitetene. Men er man slank, eller har en sånn passe kropp på en måte, så blir det mye enklere å drive med de forskjellige tingene. Men det er jo sånn at noen av de som er overvektige trekker seg unna på en måte, og sier jeg orker ikke å være med. Jeg har opplevd det før, at vennina mi, som gikk i klassen, hun har vært sånn; Jeg gidder ikke å være med på det, og jeg greier ikke det, og bare setter seg ned, og (sier); jeg er skikkelig sliten og sånn. Og det kommer jo av at hun er litt overvektig. Så jeg tror ikke det er fordi hun ikke liker gym eller noe, for hun er faktisk veldig glad i det. Men hadde hun vært slankere og litt mer aktiv, så tror jeg at hun hadde klart seg mye bedre i gymmen.” (Suzanne)*

Disse kravene som ungdommene opplever med hensyn til ferdigheter, adferd og kroppen, er interessante når vi ser på hva som er formålet med kroppsøvingsfaget. Et viktig spørsmål jeg vil stille, er derfor om disse kravene og strevet med å oppnå dem, virkelig er med på å skape bevegelses- og mestringsglede (KD, 2005) for alle? Er de tatt for gitt oppfatningene rundt ”gode ferdigheter” og ”riktig adferd” en hindring, når det gjelder å oppnå fagets målsetninger om å styrke selvbilde og identiteten (ibid) hos elevene? Ungdommenes fortellinger, i hvertfall deler av dem, handler om at de opplever at deres ferdigheter ikke har samme verdi som en del andre ferdigheter. Ferdigheter som er viktig for dem, og deres fysiske identitet. Boksing og cricket, som Sohail og Iqbal





drev med på fritiden, var idretter de ikke hadde hatt på skolen, og som jeg vil anta er lite utbredt i norske gymsaler generelt. Deres fortellinger kan stå som eksempler på hvordan sosial bakgrunn og kulturell tilhørighet er med på å forme ungdommens fysiske identitet, og på denne måten gi dem en annen fysisk kapital enn den som verdsettes på det sosiale feltet kroppsøving. Med et slikt utgangspunkt vil jeg senere drøfte hvilket læringsutbytte elevene opplevde at de fikk i kroppsøvingsfaget. Som en del av dette bildet vil jeg først se på hvilken status faget hadde for ungdommene og deres foreldre.

## **Fagets status**

### **Ungdommene:**

Som jeg tidligere har beskrevet var utdanning viktig for mine informanter. Sett i lys av læreplanens formål om kroppsøving som et allmenndannende fag, spurte jeg derfor hvilken verdi ungdommene og deres foreldre legger faget. Bare en av ungdommene, Suzanne, sa at faget ikke var så veldig viktig for henne. De andre svarte at faget var viktig. Og viktigheten de så i faget var det å være i bevegelse, slik som jeg tolket dem. Dette ble igjen begrunnet med velvære og bedre helse. Amiri var den eneste av ungdommene som så faget i et mer langsiktig perspektiv, da hun mente at faget kunne bidra til at de som ikke var fysisk aktive på fritiden, begynte å trene etter gode opplevelser i kroppsøvingen. Også sett i forhold til en del andre fag, hadde kroppsøving status som viktig hos informantene. Men både Sohail og Suzanne mente derimot at andre fag var viktigere:

*” Egentlig ikke så veldig viktig (fag). Jeg synes ikke det er så viktig egentlig. Det er mere som et pluss på en måte. (...) Jeg føler at skolen er mer sånn fag, og lære og... mer sånn skriftlig og muntlig. Og gym er litt sånn annerledes i forhold til til norsk og engelsk og matte og sånn. Så, men jeg synes ikke det er uviktig med gym. Det er faktisk veldig viktig å ha gym, men når det gjelder skole, så er det liksom, jeg synes det er mye mer viktig med matte og engelsk og de skriftlige og muntlige fagene. Men det er jo helt greit å ha gym. ” (Suzanne)*

Som Suzanne sier, så hun på kroppsøvingsfaget som et pluss, og at statusen hun legger faget nærmest kan ses på som et ”tillegg” til skolen. At skole i denne sammenheng er det hun kaller skriftlige og muntlige fag, mens kroppsøving er noe



”annet”, og litt på siden, som hun syntes var greit at var der. Ikke bare var det greit i den forstand at hun likte faget, men også vel så viktig som en måte å bedre karaktersnittet sitt på. Slik jeg tolket henne, hadde faget en veldig instrumentell verdi, i form av et redskap for å få et høyere karaktersnitt:

*” For hvis jeg ligger langt nede i ett av de andre fagene, og hvis jeg får god karakter i gym, så trekker det opp snittet mitt. Så gym er egentlig et pluss på en måte, fordi hvis man får sekser i gym, for eksempel, og to i matte, da trekker gymkarakteren min snittet opp.”*

I samtalene med ungdommene fikk jeg klart inntrykk av at foreldrene deres ikke syntes faget var så viktig. De hevdet at foreldrene var mer opptatt av de ”akademiske fagene”, eller de ”grunnleggende fag” som Fatima beskrev dem. Slik jeg tolket dem, hadde de et dualistisk syn på forholdet mellom kropp og sinn, der det fysiske var underordnet. (Schilling, 1993a). De to muslimske jentene opplevde begge at foreldrene la liten vekt på kroppsøvningsfaget, og hvordan jentene gjorde det der. I det hele tatt ble det snakket lite om kroppsøvningsfaget hjemme hos Suzanne, mens hun opplevde langt større interesse fra foreldrene i forbindelse med prøver i andre fag:

*” Hvis jeg får femmer i matte er det mer sånn; det er kjempebra! Fordi det er noe man pugger til og man øver og lærer det. Mens gym er bare sånn være i aktivitet og sånn. Så jeg tror ikke de er så veldig oppmerksomme på gymkarakteren, som på engelskkarakteren.”*

Fatima opplevde nok et enda større avstand mellom sitt eget og morens syn på kroppsøvningsfaget enn det Suzanne gjorde i forhold til sine foreldre. Selv så Fatima på faget som like viktig som alle andre fag, mens moren hennes ikke syntes det.

*” Mamma synes egentlig ikke musikk og gym er så veldig viktig, mens tantene mine og alle andre synes det er veldig viktig. Så egentlig bryr jeg meg ikke om at hun (moren) synes det ikke er viktig, for hun har jo ikke gått på skole i Norge. Så hun vet jo egentlig ikke så mye om det, mens jeg vet hvordan det er. (..) Hun bryr seg egentlig ikke om hva jeg gjør (i kroppsøving), så lenge jeg ikke får så veldig dårlige karakterer.”*

På en måte vil jeg hevde at ungdommene så på faget som viktigere enn foreldrene, som ungdommene også gir uttrykk for. Men først og fremst ligger denne viktigheten i å få en god karakter, fremfor fagets egenverdi. Ut i fra hva Tariq sier under, kan det se ut som



det første ikke er noe å bekymre seg for, fordi han har inntrykk av alle får god karakter i faget uansett. I samtalen med de to pakistanske fedrene fikk jeg inntrykk av en dualistisk tankegang, om at utdanning og fysisk aktivitet var to forskjellige ting. Ikke bare mellom skole og fritidsaktiviteter, som jeg tidligere har nevnt, men også *innenfor* skolen, som utdanningsinstitusjon.

### **Foreldrene:**

I samtalen med de tre fedrene, Arvin, Tariq og Sheraz, uttalte alle tre at de syntes faget var viktig, selv om Tariq syntes at andre fag var viktigere. Med tanke på senere utdanning sier han:

*” (...) Det er som jeg sier til dem, at tida går fort. Tida går veldig fort, og at de må få seg en bra utdanning, som de trives med. Og det er klart at de er aktive og sånn, men skole først. Jeg blir mer happy om de får en femmer i norsk og matte enn i kroppsøving. For der vet dem at dem får en femmer hele tida, av en eller annen grunn. Om læreren bare stempler 5 hele tida, det vet jeg ikke.”*

Slik jeg tolker det Tariq sier her og andre ting han fortalte, skiller han mellom skole og det å være i fysisk aktivitet, her inkluderer han også kroppsøvingsfaget. Da jeg snakket med Sheraz fikk jeg det samme inntrykket, at det å drive fysisk aktivitet var adskilt fra det å gå på skole. Dette kan ha sammenheng med at Sohail og de andre på skolen hadde adgang til skolens gymsal og uteområder etter skoletid, og at han oppfattet dette som en del av undervisningen. Begge tolket jeg slik at kroppsøving var mer eller mindre fritid, som de syntes det var viktig at guttene var med på:

*” Det er klart det, hva skal jeg si, veldig viktig (fag). Litt sånn at det er tradisjon. Det er greit at man får koble av litt, mellom timene et par ganger i uka. Og er man med på det, så synes jeg det er greit.”* (Tariq)

I det hele tatt var det svært lave forventninger forbundet med faget, både når det gjaldt hva faget skulle gi ungdommene, og hva ungdommene skulle prestere i faget. For Tariq sin del var han fornøyd med at Iqbal deltok i det han skulle, og siden han ikke hadde hørt noe fra kroppsøvingslæreren på foreldremøtene, så regnet han med at alt var greit, og at han fikk en god karakter. Når det gjaldt forventninger til skolen, var mangelfull svømmeundervisning noe han var opptatt av, siden Iqbal ikke hadde lært dette ennå. Han fortalte at han hadde tatt det opp med skolen, men følte at han ikke hadde fått noe



svar på hvorfor det ikke var noe svømmeundervisning. Slik jeg oppfattet det, var det han hadde av forventning til kroppsøvingsfaget (lære å svømme), ikke blitt innfridd fra skolens side. Derfor fremsto faget for ham, som *”hopp og sprett, løping og ballspill eller hva det måtte være”*, uten noe særlig annet formål enn en pause fra timene, der de kunne være sammen med venner sosialt (Smith & Parr, 2007), og koble av fra stresset ellers i skolehverdagen.

Sheraz ga ikke uttrykk for at han hadde noen forventninger til faget i det hele tatt. For ham var det viktigste at Sohail var fornøyd, og han hadde heller ingen formening om hvorfor kroppsøving sto på timeplanen:

*” Barna er fornøyde. Hvis barna er fornøyde, det er greit.”* (Sheraz)

Arvin på sin side, så faget i et mer samfunnshelse perspektiv, som kanskje ikke er så overraskende når vi vet han er fysioterapeut. Men i likhet med de andre fedrene hadde også han få inntrykk av kroppsøvingsfaget, om hva de gjorde der, og hva de lærte. Han var lite opptatt av hva som foregikk i kroppsøvingstimene til Amiri, og jeg fikk inntrykk av at han hadde større tillit til den treningen hun gjorde på treningsstudioet, med tanke på en helsemessig gevinst:

*” Ikke gymtimer (spør jeg om). Du vet, nå har jeg dem på helsestudio. Jeg spør om de har trent 3 ganger pr.uke. Også da prøver jeg å motivere dem og gi noe, hvis det har gjort det.”*

Men han hadde et positivt inntrykk av faget, slik det framsto for ham. Han ga uttrykk for at han likte faget bedre slik han kjente det i Norge, i forhold til hjemlandet Iran. Fra hjemlandet var han ikke vant med at læreren sa i fra om elevene møtte uten gymtøy, eller ikke deltok i timene. Om sine forventningene til faget sier han:

*” Forventninger? Jeg sa det til deg, at de skal lære barna litt om fordelene ved å være fysisk aktiv. Og inntil de vet ikke hvordan kroppen beveger seg, hva som er fordelene, hva skjer hvis du ikke beveger deg.(...)Men en som lærer om liggesår, vet da at hvis jeg beveger meg, det er da en fordel. En som lærer om ledd, bevegelsesutslag, som blir redusert hvis man ikke beveger seg, da vedkommende kommer til å bevege seg. Sånn er det.”*





En del undersøkelser hevder at kroppsøvfingsfaget og fysisk aktivitet generelt har lav status hos unge muslimer (Shropshire, 1997; Fleming, 1991, 1994, sitert av Dagkas & Benn, 2006; Green, 2008). I min undersøkelse var 6 av 8 informanter muslimer, mens Arvin og Amiri ikke hadde noen religiøs tilhørighet. Som jeg har beskrevet, hadde de muslimske ungdommene jeg intervjuet et positivt syn på kroppsøvfingsfaget, og de så verdi i å ha faget i form av helse og velvære. På mange måter vil jeg vel hevde at diskursene rundt ”helsismen”, der trening= god helse, ga faget mening for ungdommene blant mine informanter. Samtidig oppfattet de det som et fag hvor det var lett å få god karakter, og som kunne være med å heve karaktersnittet deres. Av fedrene som jeg snakket med, hadde to av dem ikke opplevd faget som elev selv. Begge uttalte at faget var viktig, men ut i fra det Arvin og Sheraz fortalte, oppfattet jeg det som om de hadde en stor ”avstand” til faget. De visste lite om hva som foregikk i kroppsøvfingsundervisningen, og hva de faktisk lærte. Arvin hadde riktignok en ide om hva de burde lære og om hvordan han ville ha gjort det. Sheraz på sin side ikke hadde andre forventninger enn at sønnen Sohail var fornøyd. Da jeg snakket med Fatima understreket hun også dette poenget med at moren hennes ikke hadde gått på skole i Norge, og at dette var grunnen til at hun ikke så på faget som viktig. Derfor kan det virke som om denne ”avstanden” til faget fører til at kroppsøvingen blir til et anliggende mellom skolen og eleven, der foreldrene har lite innsikt i fagets *natur og formål* (Smith & Parr, 2007), eller at de mangler kapital når det gjelder det sosiale feltet kroppsøving, for å bruke Bourdieu. På bakgrunn av dette kunne det virke som om Sheraz og Arvin, i hvertfall i kroppsøvfingssammenheng, tok rollen som ”*moral supporters*”, der de involverte seg lite i kroppsøvfingsfaget, men var støttende gjennom en indirekte veiledning i hjemmet (Auerbach, 2007). For Sheraz var nok, som jeg har beskrevet, dette en rolle han hadde, også når det gjaldt andre fag og skolen generelt, i motsetning til Arvin som fortalte at han hjalp ungdommene med hva det måtte være av leksearbeid. Det var riktignok lite direkte veiledning i forhold til kroppsøvfingsfaget, slik jeg oppfattet det, men ser vi på tilnærmingen til fysisk aktivitet generelt, vil jeg hevde at veiledningen var ganske forskjellig i de to familiene. Men disse forskjellene skyldes nok mer enn ulik sosial bakgrunn hos foreldrene. Deres barns alder, kjønn og hvor lenge de har bodd i Norge var naturlig nok også styrende for både graden av veiledning og hvordan dette ble gjort.



Tariq på sin side, hadde opplevd faget som elev selv. Derfor hadde han flere referansepunkter når det gjaldt fagets innhold. Han hadde i noe større grad enn de to andre vært aktivt involvert i skolens kroppsøvningsundervisning, først og fremst i forbindelse med den manglende svømmeundervisningen, fordi sønnen Iqbal ikke kunne svømme. Men bortsett fra det konkrete eksempelet med svømming, hadde også han lave forventninger til hva faget skulle gi sønnen sin, og hevdet at så lenge Iqbal deltok i undervisningen, og han ikke fikk noen klager, så var det greit. Sett i sammenheng med Auerbachs (2007) alternative rolletypologi (se side 68-70), vil jeg hevde at Tariq, når det gjelder kroppsøvningsfaget, tok rollen som *”struggling advocate”*, fordi han aktivt hadde forsøkt å intervensere i skolens kroppsøvingstilbud, og forhandle med tanke på muligheter for egne barn (ibid). Hans referanseramme var til det han selv opplevde på skolen, og at han hadde derfor hadde en viss form for *”kroppsøvningskapital”*, som de to andre ikke hadde.

### **Utbytte av kroppsøvningsundervisningen**

Ungdommenes opplevelse av hva de hadde lært i kroppsøvningsfaget oppfattet jeg som vag hos alle informantene. Svarene de ga kan i hovedsak deles opp i to kategorier, der den første, som jeg har vært inne på tidligere, var en erfart bekreftelse på at trening gir god helse, og at ulike former for trening ga forskjellige *”typer”* av kropp. Den andre kategorien vil jeg beskrive som *”det vi har hatt”* kategori. Her *”listet”* elevene opp forskjellige idretter de hadde deltatt i kroppsøvingstimene, med noen tilhørende ferdigheter som å dribble og skyte og lignende. Noen av disse aktivitetene var nye for dem, og slik jeg forsto dem var det å ha en aktivitet det samme som å lære dem. Der aktivitetene var kjente for ungdommene fra før fikk jeg inntrykk av at de opplevde lite progresjon. Som Fatima uttalte i forbindelse med turnundervisning på hennes skole; *”Vi drev bare med det vi kunne”*. For hennes del var det noen turnferdigheter hun hadde lært av broren sin. Den opplevde læringen mine informanter hadde, kan sies å ligge *i den fysiske aktiviteten*, mens opplevelsen av å lære noe *gjennom den fysiske aktiviteten* ikke ble nevnt (Smith & Parr, 2007). Suzanne var den som var mest konkret på det hun hadde lært *i kroppsøvningsundervisningen*. I tillegg til å lære å stå på skøyter hadde hun lært å svømme på skolen:

*” Jeg lærte å svømme på skolen, da vi hadde sånn svømmekurs da jeg var litt yngre. Og da lærte vi å svømme over og under vann, dybde og der det er litt dybt og litt*



*forskjellig. Så jeg synes det kurset var veldig nyttig for meg. Jeg tror ikke jeg hadde klart å svømme like bra nå, dersom jeg ikke hadde hatt det kurset.”*

Foreldrene hadde som jeg har argumentert, lave forventinger til hva barna skulle lære i faget. Men Tariq mente at faget kunne være en inngangsport til regelmessig fysisk aktivitet for innvandrerfamilier som ikke var så aktive. Han så på faget som en:

*” En litt sånn backup liksom. Å støtte dem litt, så kommer de i gang. Det kan være tøft liksom. Det er mange familier som sliter med det, på grunn av bakgrunn liksom. At de ikke er vant med det.(...) Det gjelder hele familier, som ikke er så aktiv, og det blir litt tungt for dem. Men når de kommer i gang, får litt oppfølging, så tror jeg de blir flinke de også etterhvert.”*

Det Tariq snakker om her er en av målsetningene for kroppsøvingsfaget om varig fysisk aktivitet, uttrykt gjennom læreplanen i faget (KD, 2005). Dette er i følge Kirk (2005) en formidabel oppgave for skolen. Han argumenterer for at tidlige læringserfaringer med fysisk aktivitet er helt avgjørende for om ungdommene fortsetter å være fysisk aktive senere i livet, og at det bare er noen deler av befolkningen som har tilgang til slike kvalitetsmessig gode nok bevegelseserfaringer. Ut i fra hva ungdommene fortalte, og som jeg har argumentert for, vil jeg hevde at deres tidlige bevegelseserfaringer, særlig innenfor den organiserte idretten, var både flyktige og bar preg av tilfeldigheter.

Skolens oppgave om å kompensere for dette, ved å gi dem de nødvendige læringserfaringene for å være fysisk aktive, er det derfor verdt å se nærmere på.

Riktignok var mine informanter mer eller mindre fysisk aktive, men når vi ser på hvilke former for fysisk aktivitet de driver med er det grunn til å spørre seg hvilke rolle kroppsøvingsfaget har spilt i valget av disse aktivitetene. Når vi ser på deltagelsen i den organiserte idretten, oppga ikke informantene gode opplevelser i kroppsøvingsfaget som en motivasjon for å melde seg inn i et idrettslag, selv om det ikke kan utelukkes at dette likevel spilte en mer indirekte rolle. Det kunne derimot se ut som virkningen gikk ”motsatt vei”, at aktivitetene de hadde drevet med på fritiden, var det som skapte gode opplevelser i kroppsøvingstimene.

Når vi vet at den norske skole har tatt mål av seg å redusere betydningen av elevenes sosiale bakgrunn, blir et sentralt tema om skolen møter elevens læringsbehov? Et av formålene med faget er ”å utvikle ferdigheter i idrett og andre aktiviteter i bevegelseskulturen”(KD, 2005). Ut i fra hva mine informanter har fortalt, vil jeg som



Evans (2004) hevde at kroppsøvingsfaget har vanskeligheter med å utgjøre noen forskjell når det gjelder å utvikle de ferdigheter som behøves for å kunne oppleve ”mestring” eller ”glede, inspirasjon og selvforståelse ved å være i bevegelse” (KD, 2005). Slik jeg oppfattet mine informanter opplevde de liten utvikling av ”nye” ferdigheter i aktivitetene de hadde i kroppsøvingstimen, de drev med det de kunne fra før. Men vel så viktig var opplevde læringsbehov i aktiviteter som de ikke hadde på skolen. At Tariq hadde begynt å se etter aktører utenfor skolen, når det gjaldt svømmeopplæring, er et klart bevis på at skolen ikke har klart å møte Iqbals læringsbehov på dette området, til tross for at faren i dette tilfelle hadde forsøkt å få gjort noe med det. Dermed ble det også et økonomisk spørsmål for Tariq, om han skulle sende sønnen på svømmekurs. Ved å ikke møte slike læringsbehov, vil jeg hevde at skolen er med på å reproducere forskjeller når det gjelder elevenes fysiske kapital. Som tilfelle var for Sohail og som hans manglende svømmeferdigheter er et eksempel på, stiller jeg spørsmål om man i kroppsøvingsfaget i det hele tatt klarer å identifisere de ulike læringsbehovene elevene har. Som Bernstein (1971, sitert av Evans, 2004) sier, er det vanskelig å kompensere for sosiale forskjeller, før ungdommene tilbys et miljø det går an å lære noe i. Det er et tankekors i seg selv at 15 år gamle gutter ikke kan svømme, og at foreldrene, i dette tilfelle Sheraz, ikke er klar over det. Jeg vil stille spørsmål ved om det er sann at faget bare ”ruller og går” i den forstand at aktivitetsgleden er det som ene og alene er det viktige? Og selvsagt er det viktig, men kanskje går dette på bekostning av kroppsøvingsfaget som arena som kan utgjøre en forskjell (Evans, 2004)? En forskjell når det gjelder utjevningen av ulik fysisk kapital. Denne fysiske kapitalen, som er en kroppsliggjøring av habitus, gjenspeiler og er et produkt av elevenes sosiale forankring. Ut i fra mine informanters beretninger vil jeg hevde at de opplevde at kroppsøvingsfaget i liten grad produserer ferdigheter eller utjevner sosiale forskjeller med hensyn til opptjening av fysisk kapital.





## **En oppsummering; om dannelse av fysiske identiteter, og betydningen av sosial klasse i forbindelse med kroppsøvingfaget som en læringsarena.**

---

Gjennom ungdommenes og foreldrenes fortellinger har jeg forsøkt å belyse min problemstilling som lød:

**Hvilke arenaer opplever ungdom som viktige for dannelsen av sin fysiske identitet? Og hvilken rolle spille kroppsøvingfaget i denne dannelsen?**

I min undersøkelse har målet vært å beskrive de ulike familienes sosiale tilhørighet, ut fra de grunnleggende handlingene familiene håndterer i daglivet (Evans & Davies, 2006). Ut fra informantenes fortellinger, har jeg ønsket å beskrive hvordan familiene ”made it work” (MacDonald et al, 2004:314). Dette for å belyse hvordan elevenes habitus har blitt formet, og hvordan dette spiller en rolle når det gjelder dannelsen av ungdommenes fysiske identitet. Disposisjonene som Habitus består av innprentes gradvis, og starter tidlig i barndommen (Mills, 2008). Dette gjør at omgang med familien fra tidlige barneår, blir en sentral arena for dannelsen av ungdommens fysiske identitet. Samtidig blir disse disposisjonene kontinuerlig rekonstruert i møte med verden (Di Maggio, 1979, sitert av Reay, 2004). Ungdommene og deres habitus sitt møte med ulike sosiale felt, da særlig innenfor ulike sider av norsk bevegelseskultur, har vært mitt ”forskningsfelt” i dette prosjektet. Ut fra informantenes fortellinger, har jeg forsøkt å gi et bilde at hvordan ungdommens habitus kroppsliggjøres (Reay, 2004; Shilling, 2004) gjennom taste for fysisk aktivitet, og hvordan dette fører til produksjon av ulik fysisk kapital (Schilling, 1993a), ut i fra deres sosiale forankring. Jeg har argumentert for at foreldrenes innstilling til fysisk aktivitet og hvilken rolle de har inntatt i forhold til barnas deltagelse i forhold til dette, har vært svært sentral i produksjonen av den fysiske kapitalen som ungdommene har tilegnet seg.

Foreldrenes fysiske identiteter var på mange måter knyttet opp mot bevegelseskulturen i hjemlandet, men også den sosiale tilhørigheten i det Bourdieu kaller ”det sosiale hierarki” (Järvinen, 2007). Deres produksjon av fysisk kapital i hjemlandet var preget av



den avstanden fra nødvendighet de hadde, til materielle og økonomiske behov (Schilling, 1993a). For de to fedrene som flyttet til Norge i voksen alder, viste det seg at deres fysiske kapital ikke umiddelbart kunne ”overføres” til nye sosiale felt, i en annen kulturell kontekst. Jeg vil også hevde at avstanden til nødvendighet ble mindre den første tiden etter at de flyttet. Etablering i et nytt land, med de utfordringene som ligger i det, gjorde at de fysiske ”vanene” ble forandret, først og fremst på grunn av økonomiske og kulturelle begrensninger. Den tredje faren jeg snakket med, opplevde denne prosessen som barn, fordi foreldrene flyttet til Norge da han var 10 år gammel. Slik jeg tolket hans historie, skjedde hans sosialisering til norsk bevegelseskultur via kamerater, uten at foreldrene var involvert i hva han drev med av fysisk aktivitet på fritiden.

Dette bildet preger også ungdommenes fortelling om egen sosialisering til organisert idrett, som i hovedsak skjedde gjennom venner. Ut fra hva de fortalte, vil jeg hevde at foreldrene manglet den ”nødvendige” kulturelle kapitalen på dette feltet, for å følge opp barnas deltagelse i idrettslagene. Dette gjorde seg utslag i at barna deres fikk en sen introduksjon til idrettslagene, og at oppholdene der var relativt kortvarige. Jeg vil derfor hevde at foreldrenes manglende kulturelle kapital, var en begrensning for barna når det gjelder tilegnelse av ferdigheter som verdsettes, både i idrettslagene og i kroppsøvningsfaget. I den forbindelse stilte jeg spørsmål om foreldreinvolvering i den organiserte idretten er blitt et privilegium som er forbeholdt noen grupper i samfunnet? Sett i lys av NIF sin målsetning om ”idrett for alle”, kan det se ut som idrettens organisering eller struktur gjør dette noe vanskelig. Kanskje er det heller snakk om ”idrett for alle, men på våre norske premisser”? Jeg har argumentert for at idrettens tradisjonelle modell for foreldreinvolvering, (se side 68) er med på å passivisere innvandrerforeldre når det gjelder oppfølging av barna i idrettslagene.

Felles for ungdommene i min undersøkelse var at de hadde prøvd seg i ulike idrettslag, men funnet alternative måter å være fysisk aktive på, etter ”the sampling years” (Kirk, 2005). Slik jeg oppfattet ungdommene, var disse viktige arenaer for dem, med tanke på utviklingen av den fysiske identiteten. I disse valgene av fysisk aktivitet utenfor de tradisjonelle idrettslagene lå en stor grad av reproduksjon mellom de to pakistanske guttene, Sohail og Iqbal, og deres fedres fysiske identitet. Jeg vil hevde at valgene av aktivitet og organisasjonsform gjenspeilte deres sosiale forankring, ut i fra de mønstre som Lareau (2003) og Schilling (1993b; 2004) beskriver som ”arbeiderklasse”. Valg av



aktiviteter som for dem hadde instrumentell verdi, som kampsport, er et eksempel på dette. Når det gjelder hvordan familiene ”made it work”, var barnas fritid i liten grad voksenstyrt, blant annet på grunn av ufleksibel arbeidstid og delvis på grunn av økonomiske begrensninger. Dette gjaldt først og fremst Tariq, som jobbet mye på kvelden. Sheraz på sin side, vil jeg hevde manglet den nødvendige kulturelle kapitalen for å kunne involvere seg i Sohails fritidsaktiviteter. Det at barna hans hadde bodd i Pakistan i 10 år, gjorde nok at han heller ikke hadde behøvd å orientere seg i særlig grad med hensyn til fritidsaktiviteter før nå. Bortsett fra i cricket, som han hadde spilt selv, og hvor han kjente de som var trenere på laget, oppfattet jeg det som han hadde liten kunnskap om tilbud som sønnen kunne være med på. Guttene bedrev derfor fysisk aktivitet som var lett tilgjengelig, og som ikke krevde særlig oppfølging fra foreldrene. På den annen side var fedrene positive til at guttene drev med fysisk aktivitet. Med utgangspunkt i Auerbachs (2007) alternative rolletypologi (se side 68-70) hos innvanderforeldre i hjem-skole forholdet, som jeg mener kan overføre til deltagelse i fysisk aktivitet, vil jeg hevde at de to fedrene hadde litt ulike roller når det gjelder forholdet til barnas deltagelse i fysisk aktivitet. Sheraz hadde en rolle som kan beskrives som ”*moral supporter*”, når det gjaldt sine barns deltagelse i fysisk aktivitet. Tariq, som selv hadde litt erfaring fra organisert idrett, og dermed mer kulturell kapital på dette sosiale feltet, hadde nok hatt en litt annen rolle, særlig da Iqbal var yngre. Gjennom sin involvering i Iqbals fotballag, og forsøkene på å få ham på svømmekurs, vil jeg beskrive Tariq mer som en ”*struggling advocate*”. Fordi han på grunn av egne erfaringer hadde flere referansepunkter når det gjaldt idrettslagene, vil jeg hevde at han hadde hatt en mer ”hands-on” tilnærming med tanke på å følge opp Iqbals fritidsinteresser. Som jeg har argumentert for, står likevel disse fortellingene i motsetning til det Lareau (2003) kaller middelklassens ”intensive foredling”, der foreldrene i stor grad styrer barnas fritid, og ser på dette som et ”prosjekt”, som krever tett oppfølging. En slik tilnærming gir disse barna et fortrinn, fordi de tilegner seg ferdigheter og kvaliteter som kan omsettes på andre arenaer senere i livet (Stefansen, 2007), blant annet i skolesammenheng.

Også når det gjelder de to muslimske jentene, Suzanne og Fatima, vil jeg hevde at foreldrene deres også hadde en ”moralsk støttespiller”- rolle i forhold til deres fysiske aktivitet. De var positive til at jentene trente, og i motsetning til en del andre muslimske jenter (Kay, 2006; Dagkas & Benn, 2006; Walseth, 2006), opplevde jentene få



begrensinger fra hjemmet når det gjaldt å drive fysisk aktivitet. Ut i fra hva de fortalte, vil jeg si at de i mindre grad enn de to pakistanske guttene reproduserte foreldrenes fysiske identitet. Først og fremst fordi de var fysisk aktive, i motsetning til sine foreldre. Deres fysiske identitet var i stor grad knyttet opp mot diskursene rundt "helsismen" (Kirk & Colguhoun, 1989), (se side 70-73) der trening og tynn kropp ble sidestilt med det å ha god helse. Her spilte media en sentral rolle, særlig for Suzanne, når det gjaldt hvilke typer kropp som hadde mest "verdi". At de ønsket å begynne på treningsstudio, var for dem "løsningen" når det gjaldt å møte de forventninger de hadde lagt på seg selv, ut i fra imperativene fra "the new public health" (Tinning & Glasby, 2002). Slik jeg tolket dem drev de en selvovervåkning av egen kropp, og de fortalte om dårlig samvittighet, dersom de ikke hadde fått trent nok, i forhold til de forventninger de hadde lagt på seg selv. Verdien av å drive med fysisk aktivitet, var for dem av den instrumentelle sorten, da oppfatningene rundt god helse og tynn kropp var grunnen til at de valgte denne formen for fysisk aktivitet. Denne posisjoneringen i forhold til diskursene rundt trening og helse, kan også tolkes som en uavhengighetserklæring fra foreldrenes forhold til fysisk aktivitet. Spesielt gjaldt nok dette Fatima, som var den av de to som opplevde mest kulturbetingede forventninger rundt oppgaver i hjemmet.

Disse foreldrenes rolle som "moral supporters" i forhold til trening, gjorde seg også gjeldende i forhold til fysisk aktivitet generelt, også i forbindelse med tidlige bevegelseserfaringer, som barn tilegner seg i tidlig alder. Bortsett fra hos Amiri, var det lite som tydet på at foreldrene så på slike erfaringer som et "prosjekt". For meg virket det litt tilfeldig hva slags bevegelseserfaringer barna fikk da de var mindre, og hvem som lærte dem det. Jeg støtter meg på Lareau (2003, sitert av Stefansen, 2007), og kaller tilnærmingen foreldrene hadde til slike bevegelseserfaringer som en "idé om en naturlig utvikling" for barna, når nødvendighetene i dagliglivet er besørget. Slik jeg ser det, førte dette til at ungdommene hadde gått glipp av en del bevegelseserfaringer, som mange vil se på som helt grunnleggende. Det klareste eksempelet var når det gjaldt svømming. Bortsett fra moren til Amiri, hadde ingen av foreldrene lært barna sine å svømme. I Suzannes tilfelle hadde skolen fanget opp dette, og hun hadde lært det gjennom svømmekurs der. For Iqbal og Sohail hadde dette ikke skjedd.





## **Hvilken rolle spilte så kroppsøvningsfaget i dannelsen av deres fysiske identitet?**

Som jeg har beskrevet, kom elevene til kroppsøvningsfaget med forskjellig fysisk kapital, som et produkt av deres sosiale bakgrunn. Et sentralt spørsmål blir derfor om kroppsøvningsfaget er en ”avbryter”, som kan være med å utjevne noen av disse forskjellene? Jeg holder med Kirk (2005), når han sier faget har en stor utfordring, dersom faget skal kunne kompensere for disse forskjellene, og legge grunnlaget for en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil hos de unge (KD, 2005), som er et av formålene med faget. Tidlige lærings erfaringer fra fysisk aktivitet er, i følge Kirk (2005), viktig når det gjelder menneskers langsiktige deltagelse i fysisk aktivitet. Fortellingene til mine informanter er eksempler på at ikke alle får disse bevegelses erfaringene i barndommen. Spørsmålet blir derfor om skolen i stor nok grad klarer å legge til rette for at alle skal kunne få slike bevegelses erfaringer i ung alder. Særlig virker dette problematisk, når det i liten grad er tatt høyde for forskjeller relatert til kjønn, sosial klasse eller etnisitet i læreplanene (Azzarito & Solomon, 2005).

Når det gjaldt vurdering i faget, kom det klart frem at de som driver idrett på fritiden, var de som fikk best karakter i kroppsøving. Informantene fortalte om aktiviteter de hadde drevet med, som ga ”uttelling” i kroppsøvningsfaget. Andre opplevde at deres fysiske kapital hadde mindre verdi. De fortalte om ulike standardiserte krav til ferdigheter de måtte oppfylle for å få god karakter. Slik jeg oppfattet dem, var dette ferdigheter som elevene i hovedsak hadde tilegnet seg utenfor skolen, ofte gjennom deltagelse i tradisjonelle idrettslag. Mine informanter hadde klare oppfatninger om at noen ferdigheter, som utholdenhet og tekniske ferdigheter i enkelte ballspill, var mer verdsatt enn andre innenfor kroppsøvningsfaget. De som ikke har tilegnet seg disse ferdighetene må da streve for å oppnå dem. For ungdommer som har liten erfaring med fysisk aktivitet, kan disse kravene stå i motsetning til kroppsøvningsfagets formål om å skape bevegelses- og mestringsglede (KD,2005). Tvert i mot, så kan slike en-dimensjonale og statiske krav (Evans, 2004) føre til en distansering fra faget og fra fysisk aktivitet. For å sette det litt på spissen, kan det hevdes at vurdering i kroppsøvningsfaget i stor grad er en vurdering av hvilke aktiviteter elevene har drevet med på fritiden. Sånn sett vil sosial bakgrunn spille en stor rolle, fordi, som jeg har beskrevet, det er stor forskjell i de mønstre (Lareau, 2003) som foreldrene har når det gjelder oppfølging av barnas fritidsaktiviteter. Sett i lys av disse forskjellene med hensyn til sosial tilhørighet, vil ungdommene tillegge kroppsøvningsfagets innhold



forskjellig mening (Schilling, 1993a). På denne måten vil faget derfor påvirke deres fysiske identitet på vidt forskjellige måter. Med andre ord: hvordan ungdommene opplever fagets mening eller verdi, avhenger av deres sosiale bakgrunn.

Ungdommene i min undersøkelse hadde i hovedsak positive opplevelser fra kroppsøvingfaget. De fortalte at de var med i timene, og de likte at det var et bredt utvalg av aktiviteter. Hva de hadde lært, og hva de skulle lære i faget, var de derimot mer usikre på. Slik jeg tolket dem, var det ikke å lære de ulike aktivitetene i seg selv, som i hovedsak ga faget mening for dem. Aktivitetene ble mer sett på som et instrument for å få bedre helse. Verdien faget hadde for dem var tydelig farget av diskursene rundt ”helsismen”, der trening og en tynn/muskuløs kropp sidestilles med det å ha god helse. De så med andre ord på faget som en arena for å bedre sin egen helse. Slik jeg oppfattet mine informanter, mente de at helse og velvære var fagets formål. Dermed opplevde de en bekreftelse på oppfatninger om helse og kropp, som de hadde med seg både fra foreldre, og ikke minst som de hadde fått gjennom media.

Faget hadde også en annen instrumentell verdi, da de uttalte at de så på faget som et sted hvor de kunne øke karaktersnittet sitt, fordi det var lett å få god karakter i kroppsøving. I denne sammenheng kan Suzannes fortelling om sin ”nye” innstilling til faget, stå som det tydeligste eksemplet. For mine informanter har jeg hevdet at de utviklet en begrenset ny fysisk kapital gjennom kroppsøvingfaget. Det som ga faget mening for dem var som jeg har drøftet, de instrumentelle verdiene de så i faget. Jeg vil derfor hevde at ”vekslingsverdien” av den kapitalen de tilegnet seg i kroppsøvingfaget også var noe begrenset i sammenhenger utenfor skolen. Det blir på mange måter et paradoks at faget sees på som viktig, men ikke i form av dets innhold og læringsutbytte. Når ”vekslingsverdien” i stor grad er knyttet opp mot det å få god karakter, vil jeg hevde at det ikke er fysisk kapital vi snakker om. I stedet får faget preg av å være ”annenrangs” (Evans & Davies, 2008:210), i den forstand at det blir et middel for å oppnå noe annet, noe som for mine informanter var en plass på den videregående skolen de ønsket å gå på.

Ungdommene i min undersøkelse så etter min mening faget som viktigere enn det deres foreldre gjorde. Først og fremst var dette på grunn av de instrumentelle verdiene de så i faget, med hensyn til å få bedre karaktersnitt. Som andregenerasjons innvandrere, vil jeg samtidig hevde at de hadde en bedre forståelse av det ”norske systemet”, og hva som



måtte til for å tilpasse seg skolens verdier. De foreldrene som ikke hadde opplevd faget som elever selv, hadde en stor avstand til faget, både med hensyn til hva de gjorde og i forhold til hva de skulle lære der. For Arvin var det viktigere at Amiri trente på helsestudio enn hva som foregikk i kroppsøvingens faget. Og ut i fra hva Tariq og Sheraz sa, fikk jeg inntrykk av at kroppsøvingens formål var å koble av mellom de andre timene, slik at man var opplagt til disse. Med andre ord, de hadde svært lave forventninger til hva faget skulle gi deres barn. Tariq hadde riktignok forventninger om at skolen skulle møte Iqbals læringsbehov når det gjaldt å svømme. Men når dette ikke hadde blitt innfridd, hadde han begynt å se seg om etter andre alternativer for å få dette til. I denne sammenheng har jeg stilt spørsmålet om vi i kroppsøvingens faget klarer å identifisere elevenes læringsbehov? Skal faget kunne utgjøre en forskjell, når det gjelder å utjevne noen av ulikhetene i den fysiske kapitalen elevene kommer til skolen med, må forskjellene først identifiseres. Ut fra hva mine informanter fortalte, vil jeg hevde at de i varierende grad hadde opplevd at dette hadde skjedd. Tariqs beskrivelse av faget, slik han oppfattet det, som ”hopp og sprett, løping og litt ballspill”, er muligens treffende for hvordan mange opplever kroppsøvingens faget med hensyn til hva ungdommene lærer i faget. Som jeg har argumentert for, har kanskje ideen om at alle skal være fornøyde og glade i kroppsøvingstimene, gått på bekostning av det å møte ungdommers spesifikke læringsbehov, og å legge til rette for produksjon av ferdigheter eller fysisk kapital, og for på denne måten å utfordre elevenes fysiske identitet.

Evans & Davies (2008) hevder det har skjedd et skifte i pedagogisk fokus i kroppsøvingens faget, som et resultat av at sosial klasse på mange måter har blitt satt på sidelinjen i diskusjonen rundt fagets formål. Fokuset har gått fra elevenes umiddelbare læringsbehov ut i fra deres kassetilhørighet, opprinnelse og interesser til et mer generelt fokus på deres ”tiltenkte identiteter” (2008: 206). Dermed handler formålet med faget mer om å skape eller endre elevenes motivasjon og innstilling, og dette blir derfor mer fremtredende enn tilegnelse av fysisk kapital og ferdigheter. Skal kroppsøvingens faget ha en innvirkning på utviklingen av ungdommens fysiske identitet, må skolen anerkjenne og identifisere forskjellene barna har med seg, med hensyn til fysisk kapital. Oppmerksomheten må derfor i større grad rettes mot de umiddelbare lærings erfaringene og kvaliteten på disse. For å kunne gjøre dette vil jeg hevde, som Evans & Davies (ibid), at å belyse sosial klasse er en nøkkel for å forstå sosial adferd, og hvordan fysiske identiteter dannes. Dette har i stor grad blitt neglisjert i forhold til andre



”identitetsakser” som rase, kjønn og seksualitet (Lawler, 2005). Når jeg hevder at sosial klasse fortsatt spiller en viktig rolle når det gjelder å forstå hvordan familier håndterer dagliglivet, ser jeg at en klasseanalyse nødvendigvis må omfavne alle de andre sosiale prosesser som den ”skjærer” (intersects) med (Evans & Davies, 2008). På denne måten kan et dynamisk klassebegrep gi en forståelse av hvem vi er (Lawler, 2005), og våre mange (fysiske) identiteter. Ved å fokusere på enkeltstående ”identitetsakser”, som kjønn eller etnisitet, vil vi ikke kunne få en balansert eller kompleks forståelse (Evans & Davies, 2008) av hvordan kroppsøvingfaget, som en læringsarena, kan utgjøre en forskjell når det gjelder å utvikle elevenes fysiske identiteter.

Ett sted å starte, slik jeg ser det, er å se på fagets innhold, og hvordan vi kroppsøvingslærere organiserer undervisningen vår. Ved å se på hvordan vår undervisning ”treffer” elevene, ut fra deres tidligere læringserfaringer, som må sees i sammenheng med deres sosiale tilhørighet, vil elevene oppleve at det er en forbindelse mellom faget og deres klassebaserte fysiske kultur (Evans & Davies, 2008). Når det gjelder innholdet i faget, har jeg argumentert for at fokus i større grad må rettes mot de spesifikke læringsbehovene hver enkelt elev har. Og her ligger naturlig nok en utfordring når det gjelder å organisere dette. Fra egen erfaring vil jeg si at prinsippene om tilpasset opplæring og differensiert undervisning ofte blir, om ikke satt til side, så forblir det delvis på det rektoriske plan. Jeg vil hevde at det er fåfengt å tro at alle skal få et læringsutbytte av kroppsøvingstimene, når alle mer eller mindre får den samme ”intervensjonen”, i form av lærerens opplegg for timen. Som Connolly (2006, sitert av Evans & Davies, 2008) konkluderte, vil de ulike identitetsaksene, som kjønn, etnisitet og sosial klasse, være så sammenvevd at det ikke kan finnes noe ”intervensjonsprogram” som vil være passende for, og som derfor kan brukes for alle gutter og/eller alle jenter. Og her mener jeg at faglærerutdanningen, slik jeg har opplevd den, har en vei å gå, når det gjelder å forberede lærere på å møte de forskjellene som finnes blant elevene. Min erfaring fra egen utdanning, er at det å skape bevissthet rundt sosiale forskjeller var lite vektlagt, og at standardiserte ferdigheter i tradisjonelle idretter dominerte utdanningen. Dette samsvarer med Dowlings (2006: 259) forskning om kroppsøvingslærerutdanningen, som belyser hvordan troen på ”*the interchangeable student*”, eller en ”universell elev”, fortsatt er dominerende, i den forstand at det var lite bevissthet rundt elevenes kulturelle ”bagasje”, og at denne i liten grad tas hensyn til i organiseringen av undervisningen.





Jeg vil derfor avslutningsvis fremheve nødvendigheten for profesjonen av å sette fokus på sosial klasse, og å ta sosiale ulikheter på alvor. Først da vil det være mulig å kunne legge tilrette undervisningen på en måte, som gjør at faget vil kunne være med å utvikle ungdommenes fysiske identiteter. Ved å overse, eller ikke være bevisst på spørsmålene rundt denne problematikken, tar vi bort en viktig ”identitetsakse”, og resultatet vil være at mange unge ikke får den læringen de trenger og fortjener, fordi individuelle læringsbehov ikke blir møtt. Jeg hevder som Hunter (2004), at de som er aktive på feltet kroppsøving bør utfordre noen av de diskursene som er dominerende på feltet, og som for noen er undertrykkende og marginaliserende, samtidig som de fremmedgjør unge mennesker fra å få en positiv innstilling til seg selv og sin fysiske kultur. Ved å utfordre diskursene rundt fagets form og funksjon (Evans & Davies, 2008), og å se på hvordan disse ”tjener” noens interesser fremfor andres, vil flere kunne oppleve faget som et sted for læring.



## Forslag til videre forskning

I arbeidet med denne undersøkelsen, har det dukket opp flere interessante spørsmål på området, som jeg mener det kunne være aktuelt å forske videre på. Jeg har i min undersøkelse forsøkt å belyse hvilken rolle sosial bakgrunn spiller i møtet med bevegelseskulturen og kroppsøvfingsfaget, og hvordan disse møtene former dannelsen av den fysiske identiteten. Dette er et område det har vært gjort lite forskning på i Norge, og jeg håper at mitt arbeid vil etterfølges av andre, og at nye problemstillinger blir satt på dagsorden og blir belyst.

Når det gjelder foreldrenes involvering i barnas fritidsaktiviteter, herunder både organisert og uorganisert fysisk aktivitet, mener jeg at Auerbachs alternative rolletypologi når det gjelder hjem-skole forholdet, også kan overføres til fysisk aktivitet. Ved å se på hvordan foreldre med minoritetsbakgrunn posisjonerer seg i forhold til barnas deltagelse i idrett, vil vi kunne få en forståelse for hvordan den tradisjonelle ”modellen” for slik involvering kan være diskriminerende. Dette skyldes at adgangen til disse arenaene krever en viss form for kulturell kapital. Er det sånn at involvering i organisert idrett er et sosialt konstruert privilegium, og som dermed ekskluderer noen sosiale grupper?

I min undersøkelse, fikk jeg bare muligheten til å intervju menn fra foreldregenerasjonen. Dette er selvsagt en svakhet, når et av spørsmålene i oppgaven er i hvilken grad ungdommene reproducerer foreldrenes fysiske identitet. I tilfellet til Amiri, var det opplagt at moren hadde vært delaktig i hennes tidlige bevegelseserfaringer. Blant de andre ungdommene, både blant guttene og jentene, ble mødrene nevnt i liten grad i en sånn sammenheng. Jeg mener det ville være interessant forskning å se på både mor-datter forholdet, så vel som mødrenes rolle i utviklingen av sine sønners ”fysiske jeg”.

Kroppsøvfingsfaget har jeg satt under lupen på flere områder i denne oppgaven. Ut fra hva mine informanter fortalte, kan det virke som om de opplevde at noen ferdigheter ble mer verdsatt en andre, og at dette var ferdigheter som de eller andre hadde tilegnet seg utenfor skolen. I forlengelsen av drøftingen rundt ferdigheter og fysisk kapital i kroppsøvfingsfaget, synes jeg det ville være hensiktsmessig å intervju kroppsøvfingslærere, for å se på hva de legger til grunn når de vurderer elevene. Er det som jeg antydte i min drøfting, at dette i praksis er en vurdering av valg av



fritidsaktiviteter, som i følge Bourdieu er en kroppsliggjøring av elevenes habitus, og deres sosiale tilhørighet?

Som jeg argumenterte for over, er forståelsen av og bevisstheten rundt sosial klasse en forutsetning for å kunne møte ungdommers spesifikke læringsbehov. For egen del må jeg bare innrømme at jeg i mine år i profesjonen, ikke har hatt særlig bevissthet rundt dette, og at dette har vært en begrensning for hvordan jeg har tenkt rundt min egen undervisning. Og jeg mistenker at jeg ikke er den eneste. For å øke bevisstheten rundt denne problematikken, mener jeg at det ville det vært nyttig forskning å se nærmere på de som organiserer læringsarenaen kroppsøving, nemlig rektorer, avdelingsledere og kroppsøvingslærere, og hvordan de forholder seg til de ulikhetene som finnes med tanke på fysisk kapital og elevenes læringsbehov. Det siste blir svært viktig dersom det skal gjøres plass til mer fysisk aktivitet i skolehverdagen, i form av ”daglig fysisk aktivitet”, som et supplement til kroppsøvingsfaget (Helse- og omsorgsdepartementet et al, 2005).



## Litteratur

- Anthias, F. (2005) Social stratification and social inequality: Models of intersectionality and identity. I: F. Divine & M. Savage & J. Scott & R. Crompton (eds.) *Rethinking Class: Culture, identities & lifestyle*. (s.24-46). London: Palgrave/Macmillan.
- Archer, L. (2007) "University's not for me- I'm a Nike person: Urban, working-class young people's negotiations of "style", identity and educational engagement. *Sociology*, 41(2):219-237.
- Auerbach, S. (2007) From moral supporters to struggling advocates: Reconceptualizing parent roles in education through the experience of working- class families of color. *Urban Education*. 42(3): 250-283.
- Azzarito, L. & Solmon, M.A. (2005) A reconceptualization of physical education: The intersection of gender/race/social class. *Sport, Education and Society*. 10(1):25-47
- Azzarito, L. & Solmon, M. A. (2006) A feminist poststructuralist view on student bodies in physical education: Sites of compliance, resistance, and transformation. *Journal of Teaching in Physical Education*. 25: 200-225.
- Bakken, A. (2007) Ungdomsskolens klasseskiller. I: Å. Strandbu & T. Øia (red) *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur*. (s.42-62). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Birkler, J. (2005) *Videnskapsteori: En grundbok*. København: Munksgaard Danmark.
- Bourdieu, P. (1995) *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag.
- Bourdieu, P. (2006) The forms of capital. I: H. Lauder, P. Brown, J.A Dillabough & A.H Halsey (eds) *Education, globalization, and social change*. (s. 105-118). Oxford: University Press.
- Bramham, P. (2003) Boys, masculinities and PE. *Sport, Education and Society*. 8(1):57-71
- Burgess, R. (1999) *Keeping a research diary*. I: A. Bryman & R. Burgess (eds) *Qualitative research, Volume II*. (s.256-262). London: Sage.
- Capel, S. (2005) Teachers, teaching and pedagogy in physical education. I: K. Green & K. Hardman (eds.) *Physical education: Essential issues*. (s. 111-127). London: Sage.
- Coffey, A. & Atkinson, P. (1996) *Making sense of qualitative data*. London: Sage.
- Dagkas, S. & Benn, T. (2006) Young Muslim women's experiences of Islam and physical education in Greece and Britain: A comparative study. *Sport, Education and Society*. 11(1):21-38.
- Dagkas, S. & Stathi, A. (2007) Exploring social and environmental factors affecting adolescents' participation in physical activity. *European Physical Education Review*. 13(3): 369-384





De Pian, L. , Evans, J. & Rich, E. (2008) Mediating health? A preliminary analysis of how social class and culture refracted through different forms of schooling are reflected in young people's action toward their bodies and their health. Paper presented at *Australian association for research in education and New Zealand association for research in education joint international conference, "Changing climates: Education for sustainable futures"*. University of Queensland, Brisbane, 30<sup>th</sup> November-4<sup>th</sup> December, 2008.

Divine, F. & Savage, M. (2005) The cultural turn, sociology and class analysis. I: F. Divine & M. Savage & J. Scott & R. Crompton (eds) *Rethinking Class: Culture, identities & lifestyle*. (s. 1-24). London: Palgrave/Macmillan.

Dowling, F. (2002) Idrætslærerens fysiske identitet-ven eller fiende? I: M. Krogh Christensen (red) *Aldring og bevægelse i idræt*. (s.91-103) Århus: Klim.

Dowling, F. (2006) Physical Education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3):247-263.

Dowling Næss, F. J. (1998) *Tales of Norwegian physical education teachers: A life history analysis*. Oslo: The Norwegian University of sport and Physical Education.

Ericsson, K. & Larsen, G. (2000) *Skolebarn og skoleforeldre: om forholdet mellom hjem og skole*. Oslo: Pax Forlag.

Evans, J. (2004) Making a difference? Education and "ability" in physical education. *European Physical Education Review*, 10 (1): 95-108.

Evans, J. & Davies, B. (2006) Social class and physical education. I: D. Kirk & D. Macdonald & M. Sullivan (eds) *The Handbook of Physical Education*. (s. 796 -808) London: Sage.

Evans, J. & Davies, B. (2008) The poverty of theory: class configurations in the discourse of Physical Education and Health (PEH). *Physical education & Sport Pedagogy*, 13 (2): 199-213.

Fitzgerald, H. (2005) Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education & Sport Pedagogy*. 10(1):41-59.

Fjelland, R. (1995) *Vitenskapsteori: Med spesiell vekt på naturvitenskapene*. Oslo: Universitetsforlaget.

Flintoff, A. , Fitzgerald, H. & Scraton, S. (2008) The challenges of intersectionality: Researching difference in physical education. *International Studies in Sociology of Education*. 18 (2): 73-85

Garrett, R. (2004a) Negotiating a physical identity: Girls, bodies and physical education. *Sport, Education and Society*. 9(2):223-237



- Garrett, R. (2004b) Gendered bodies and physical identities. I: J. Evans, B. Davies & J. Wright (eds) *Body Knowledge and Control: Studies in the Sociology of Physical Education and Health*. (s. 140-156). London: Routledge.
- Giddens, A. (1991) *Modernity and self-identity: Self and society in late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Green, K. (2000) Exploring the everyday “philosophies” of physical education teachers from a sociological perspective. *Sport, Education and Society*. 5(2):109-129.
- Green, K. (2002) Lifelong participation, physical education and the work of Ken Roberts. *Sport, Education and Society*, 7 (2): 167-182.
- Green, K. (2008) *Understanding physical education*. London: Sage.
- Green, K. , Smith, A. & Roberts, K. (2005) Social class, young people, sport and physical education. I: K. Green & K. Hardman (eds.) *Physical Education: Essential Issues*. (s.180-196). London: Sage.
- Grenfell, M & James, D. (1998) *Bourdieu and education: Acts of practical theory*. London: Falmer Press.
- Hay, P. J. & Hunter, L. (2006) “Please Mr. Hay, what are my poss(abilities)?”: Legitimation of ability through physical education practices. *Sport, Education and Society*. 11(3):293-310
- Helse- og omsorgsdepartementet et al (2005) *Sammen for fysisk aktivitet: Handlingsplan for fysisk aktivitet 2005-2009*. Oslo: Departementene
- Henderson, K.A. (1991) *Dimensions of choice: A qualitative approach to recreation, parks and leisure research*. State College: Venture.
- Howson, A. (2004) *The body in society: an introduction*. Cambridge: Polity.
- Hunter, L. (2004) Bourdieu and the social space of the PE class: reproduction of Doxa through practice. *Sport Education and Society*, 9 (2): 175-192.
- Hægeland, T. , Kirkebøen, L. & Raaum, O. (2005) *Skoleresultater 2004. En kartlegging av karakterer fra grunn-og videregående skoler i Norge*. Oslo & Kongsvinger, Statistisk sentralbyrå.
- Johns, D. P & Tinning, R. (2006) Risk reduction: Recontextualizing health as a physical education curriculum. *Quest*, 58: 395-409.
- Järvinen, M. (2007) Pierre Bourdieu. I: H. Andersen & L.B. Kaspersen (red) *Klassisk og moderne samfunnsteori, 4. utg.* (s.345-366). København: Hans Reitzels Forlag.
- Karlsen-Bæck, U-D. (2005) School as an arena for activating cultural capital: Understanding differences in parental involvement in school. *Nordisk Pedagogikk*, 3: 217-228.



- Kay, T. (2006) Daughters of Islam: Family influences on Muslim young women's participation in sport. *International Review for the Sociology of Sport*. 41(3): 357-373
- Kirk, D. (1992) Physical education, discourse and ideology: Bringing the hidden curriculum into view. *Quest*, 44(1): 35-56.
- Kirk, D. (2005) Physical Education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11 (3) 239-255.
- Kirk, D. (2006) The "obesity crisis" and school physical education. *Sport, Education and Society*. 11(2): 121-133.
- Kirk, D. & Colquhoun, D. (1989) Healthism and physical education. *British Journal of Sociology of Education*. 10 (4): 417-434.
- Kirk, D. & Tinning, R. (1994) Embodied self-identity, healthy lifestyles and school physical education. *Sociology of Health & Illness*. 16(5).
- Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet (1996) *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring*, Generell del.
- Krogh, T. (1996) *Historie, forståelse og fortolkning: De historisk-filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter*. Oslo: Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet (2005) *Læreplan i kroppsøvingfaget*. [www.odin.no/kd](http://www.odin.no/kd).
- Kvale, S. (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lareau, A. (2003) *Unequal childhoods: Class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Larsson, H. (2004) Vad lär man sig på gympan? Elevers syn på idrott och hälsa i år 5. I H. Larsson & K. Redelius (red) *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*. Stockholm, Idrettshögskolan i Stockholm.
- Lawler, S. (2005) Introduction: Class, culture and identity. *Sociology* 39(5): 797-806
- MacDonald, D , Rodger, S. , Ziviani, J. , Jenkins, D. , Batch, J. & Jones, J. (2004) Physical activity as a dimension of family life for lower primary school children. *Sport, Education and Society*, 9 (3): 307-325.
- Malterud, K. (1996) *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring*. Tano Aschehoug.
- McDonald, I. (2003) Class, inequality and the body in physical education. In S. Hayes & G. Stidder (eds) *Equity and inclusion in physical education and sport*. ( s.169 -183). London: Routledge.
- Marshall, C. & Rossman, G.B. (1999) *Designing qualitative research, 3<sup>rd</sup> edition*. Thousand Oaks: Sage.



- Mason, J. (1996) *Qualitative researching*. London: Sage.
- Maykut, P. & Morehouse, R. (1994) *Beginning qualitative research: A Philosophic and practical guide*. London: The Falmer Press.
- Maxwell, J. A. (1996) *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks: Sage.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks: Sage.
- Mills, C. (2008) Reproduction and transformation of inequalities in schooling: The transformative potential of the theoretical constructs of Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education*, 29(1): 79-89.
- Mills, C. & Gale, T. (2007) Researching social inequalities in education: Towards a Bourdieuan methodology. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 20(4):433-447.
- Norges Idrettsforbund og olympiske komité (2003) Tilstandsrapport 2003: Om idrett og fysisk aktivitet i Norge. Oslo: Akilles.
- Patton, M. Q. (1987) *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Penney D. & Evans, J. (2005) Policy, power and politics in Physical Education. I: K. Green & K. Hardman (eds) *Physical education: Essential issues*. (s.21-38). London: Sage.
- Polkinghorne, D. E. (1995) Narrative configuration in qualitative analysis. I: J. Amos Hatch & R. Wisniewski (eds.) *Life history and narrative*. (s.7-23). London: The Falmer Press.
- Reay, D. (2004) "It's all becoming a habitus": Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4): 431-444.
- Reissman, C. K. (1993) *Narrative analysis*. London: Sage.
- Ryan, G. W & Bernard, H.R. (2000) Data management and analysis methods. I: K.N. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.) *Handbook of qualitative research, second edition*. (s.269-802). Thousand Oaks: Sage.
- Schilling, C. (1993a) The body, class and social inequalities. I: J. Evans (ed) *Equality, education & Physical Education*. (s.55-70). London: The Falmer Press.
- Schilling, C. (1993b) *The body and social theory*. London: Sage.
- Schilling, C. (2004) Physical capital and situated action: A new direction for corporeal sociology. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4):473-487.
- Silverman, D. (2001) *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage.





- Smith, A. & Parr, M. (2007) Young people's view on the nature and purposes of physical education: A sociological analysis. *Sport, Education and Society*, 12(1): 37-58
- Smith, B. & Sparkes, A.C. (2002) Men, sport, spinal cord injury and the construction of coherence: Narrative practice in action. *Qualitative Research*, 2 (2), 143-171
- Sparkes, A. C. (1992) The paradigms debate: An extended review and a celebration of difference. I: A. C. Sparkes (ed.) *Research in Physical Education and sport: Exploring alternative visions*. (s.1-60). London, The Falmer Press.
- Stefansen, K. (2007) Familiens rolle i reproduksjon av ulikhet. Kunnskapsbidrag fra kvalitative studier av foreldreskap. *Sosiologisk tidsskrift*. 15: 245-264.
- Strandbu, Å. (2006) *Idrett, kjønn, kropp og kultur: Minoritetsjentes møte med norsk idrett*. Nova Rapport 10/6. Oslo, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Strandbu, Å. & Bakken, A. (2007) Aktiv Oslo-ungdom: En studie av idrett, minoritetsbakgrunn og kjønn. *Nova rapport*, 2/07.
- Taylor, S. J & Bogdan, R. (1984) *Introduction to qualitative research methods: The research for meanings, second Edition*. New York: John Wiley & Sons.
- Tesch, R. (1990) *Qualitative research: Analysis types & software tools*. New York: The Falmer Press.
- Thagaard, T. (2003) *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tinning, R. & Glasby, T. (2002) Pedagogical work and the "cult of the body": Considering the role of HPE in the context of the "new public health". *Sport, Education and Society*. 7(2):109-119.
- Thomas, J.R & Nelson, J.K & Silverman, S.J (2005) *Research methods in physical activity, 5<sup>th</sup> edition*. Champaign, IL, Human Kinetics.
- Van Manen, M. (1990) *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario, Althouse Press.
- Veenstra, G. (2005) Can taste illuminate class? Cultural knowledge and forms of inequality. *Canadian Journal of Sociology*. 30(3).
- Walseth, K. (2006) *Sport and integration: the experience of young Muslim women*. Oslo: Norges Idretthøgskole.
- Winther Jørgensen, M. & Phillips, L. (1999) *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde universitetsforlag.
- Wright, J & Burrows, I. (2006) Re-conceiving ability in physical education: A social analysis. *Sport, Education and Society*, 11(3): 275-291.



Wright, J. & MacDonald, D. & Groom, L. (2003) Physical activity and young people: Beyond participation. *Sport, Education and Society*, 8 (1): 17-33







Vedlegg 1



**SAMTYKKEERKLÆRING VED INNSAMLING OG BRUK AV  
PERSONOPPLYSNINGER TIL FORSKNINGSFORMÅL**

**Norges idrettshøgskoles prosjekt** 'Det obligatoriske kroppsøvningsfaget: et bidrag til å styrke elevenes fysiske selvidentitet eller en arena for sosial reproduksjon?'

Prosjektleder: Dr. Fiona Dowling

Jeg bekrefter at jeg har lest informasjonsbrevet om prosjektet, og samtykker i å delta i undersøkelsen slik den er beskrevet der.

Jeg er også kjent med at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at jeg når som helst kan be om å få slettet de opplysninger som er registrert om meg.

.....  
sted

dato

underskrift

Prosjektleder: 1. amanuensis, Dr. Sc. Fiona Dowling, Norges idrettshøgskole





06.01.2008

Vedlegg 2



Kjære elev/foresatte!

## **Invitasjon til å melde interesse for å delta i et forskningsprosjekt om kroppsøvingsfaget i skolen!**

Vi vil gjerne få høre hva dere synes om kroppsøvingsfaget, og invitere dere til å delta i vårt prosjekt, finansiert av Norges idrettshøgskole. Vi vil samtale med dere om betydningen av kroppsøvingsfaget på skolen, samt deres synspunkter om det å være fysisk aktivt i hverdagen. Vi er interessert i å få vite mer om hvordan den enkeltes sosiale, etniske og nasjonale bakgrunn påvirke slike holdninger. Vi er like interessert i å snakke med dere som ikke vektlegger faget i noen særlig grad, som dere som setter stor pris på det. Vi vil med andre ord like gjerne komme i kontakt med de *inaktive*, så vel som de aktive. Vi vil rett og slett undersøke fagets bidrag (både positive og negative) til deg som menneske, og hvilken rolle fysisk aktivitet spiller i ditt liv.

Først vil vi ha et intervju med deg som er elev, og deretter et intervju med dine foresatte. Her vil vi spørre deg/dere om dine erfaringer fra, og synspunkter om, fysisk aktivitet, idrett, og kroppsøvingsfaget i skolen, samt erfaringer med fysisk aktivitet i familien. I tillegg vil vi spørre eleven om hvilke holdninger og praksis hun/han tror sine foreldre har til fysisk aktivitet, og vil spørre de foresatte om hvilke holdninger og praksis de mener sine unge har. Intervjuene kan finne sted på et tidspunkt og et sted som passer best for deg/dere, og de vil vare i ca. 1 time. Intervjuene vil bli tatt opp på bånd og senere transkribert. Alle dataene behandles konfidensielt og anonymiseres i alle rapporteringer fra prosjektet og ved prosjektslutt i desember 2011. Deler av prosjektet vil bli gjennomført i form av mastergradsoppgaver ved Idrettshøgskolen, med formål som beskrevet i dette skrivet. Intervjueren og andre prosjektarbeidere er underlagt taushetsplikt, og prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norges samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Deltakelsen i prosjektet er frivillig, og man kan trekke seg fra det når som helst. Vedlagt dette brevet finner du/dere et skjema hvor vi ber dere fylle ut noen opplysninger om dere selv. På bakgrunn av skjemaet, vil vi trekke ut enkeltfamilier som vil få forespørsel om å delta i samtalene. For de som ikke får tilbud om å delta i samtalene, vil alle personopplysninger slettes umiddelbart etter at deltakerlisten er klar.

Vi ber dere fylle ut, og returnere skjemaet nedenfor i konvolutt som er vedlagt, hvis du/dere er interessert i å bli vurdert som deltaker i prosjektet. Informasjonen du oppgir, skal behandles konfidensielt, som beskrevet ovenfor. Ta gjerne kontakt med oss, hvis det er noe mer du lurer på, enten via telefon (tlf: 98822312) eller epost: [stian.smith@gmail.com](mailto:stian.smith@gmail.com) Vi gir en rask tilbakemelding om du/dere blir trukket ut til vårt utvalg.

Returner i vedlagt konvolutt innen *tirsdag 13. Januar*. Takk for hjelpen. Informasjonen dere oppgir, skal behandles konfidensielt. Dere får høre fra oss snart

Hilsen

(sign)

1. amanuensis Fiona Dowling, Dr. Scient  
Prosjektleder, Norges Idrettshøgskole

Stian Stabrun Smith  
Masterstudent

Prosjektet 'Det obligatoriske kroppsøvingsfaget: et bidrag til å styrke elevenes fysiske selvidentitet(-er) eller en arena for sosial reproduksjon?'

***Betydningen av kroppsøvingsfaget i skolen, og fysisk aktivitet generelt***



Vi vil melde vår interesse til å delta i prosjektet om betydningen av kroppsøvfingsfaget i skolen, og fysisk aktivitet i hverdagen. Vi forstår at ikke alle som melder sin interesse i prosjektet, nødvendigvis vil bli valgt ut til å delta.

**Elevens** navn: .....

Adresse: .....

.....

Mobil nr. ....

Epost adresse .....

Alder ..... Klasse trinn .....

Kryss av følgende:

a) Kjønn: gutt ..... jente.....

b) Aktivitetsnivå: jeg er ikke fysisk aktiv ..... jeg er middels fysisk aktiv .....

jeg er svært fysisk aktiv .....

**Foresatte(s)** navn .....

.....

Mobil nr. ....

Epost adresse .....

Yrke mor ..... Yrke far .....

Etnisitet mor ..... Etnisitet far .....

Nasjonalitet mor ..... Nasjonalitet far .....

Kryss av følgende:

a) utdanningsnivå: grunnskole    videregående skole    høyskole/universitet

Mor: .....    .....    .....

Far: .....    .....    .....



04.12.2008

Vedlegg 3



Kjære Rektor

**Forespørsel om å medvirke i rekrutteringen av et utvalg til forskningsprosjektet 'Det obligatorisk kroppsøvfingsfaget: et bidrag til å styrke elevenes fysiske selvidentitet(-er) eller en arena for sosial reproduksjon?'**

Jeg og mine medarbeidere vil med dette brevet be om din hjelp til å rekruttere ungdommer og deres foresatte til et prosjekt som sikter mot å bedre forstå hvilken betydning kroppsøvfingsfaget har i elevenes utvikling av sin fysiske identitet. I læreplan for kroppsøvfingsfaget hevdes det i formålet at faget blant annet kan bidra til å styrke elevenes selvbylde (ikke minst deres fysiske identiteter), fremme god helse, gi innblikk i en viktig del av den norske kulturarven, samt fremme flerkulturell forståelse (KD, 2005). Vi vet imidlertid svært lite om disse målene oppnås i norsk skole, fordi vi mangler forskningsbasert kunnskap om hvordan barn og unge erfarer sitt møte med faget og læringen som finner sted. Forskning fra utlandet tyder på at barn og unges fysiske identiteter påvirkes sterkt av sosiale forhold utenom skole, sånn som foreldres forhold til fysisk aktivitet og idrett, deres sosial klasse tilhørighet, etnisk bakgrunn, og kjønn. Mediabilder av kroppen spiller også en stor rolle i hvordan elever oppfatter sitt fysiske jeg.

Vi ønsker å komme i kontakt med elever og deres foresatte, som frivillig vil delta i dybdeintervju der de kan fortelle om sine opplevelser av fysisk aktivitet generelt, om sine erfaringer fra kroppsøvfingsfaget spesielt, og hvordan de vil beskrive sine egne fysiske identiteter. Konkret trenger vi hjelp fra deg/din skole i formidlingen av informasjonsskriv om prosjektet til mulige informanter (se vedlegg). Vi vil gjerne kunne møte elevgrupper for å kort (10-15 minutter) presentere prosjektet, for eksempel i begynnelsen av en kroppsøvfingstime. Prosjektet som er finansiert av Norges idrettshøgskole, sikter mot å rekruttere elever med ulik sosial- og etnisk bakgrunn, og vi mener at din skole kan bidra til at vi når et bredt spektrum av elever. Når data er innsamlet og analysert, håper vi at funnene kan føres tilbake til skolemiljøet og bedre vår forståelse for hva slags rolle kroppsøvfingsfaget spiller for elevenes selvbylde.

Vi er inneforstått med at vår henvendelse i all sannsynlighet representerer nok en oppgave i en allerede svært travel hverdag. Vi håper likevel at du og dine kolleger både kan se viktigheten av et slikt prosjekt og si dere villig til å være en 'budbringer' på våre vegne. Ta gjerne kontakt hvis du trenger flere opplysninger!

Vi gleder oss til å høre fra deg, uavhengig av svaret ditt.

Vennlig hilsen

(sign.)

I. amanuensis Fiona Dowling, Dr. Scient  
Prosjektleder, Norges Idrettshøgskole

Stian Stabrun Smith  
Masterstudent



Vedlegg 4  
 Intervjuguide elever

Tema	forskningsspørsmål	intervjuspørsmål	Evt. oppfølginsspørsmål
<p>Innledning om sosial bakgrunn og sosial klasse</p>	<p>Hvilken rolle har sosial bakgrunn på familiens fysiske kapital? Og i hvilken grad reproducerer minoritetsungdom sine foreldres fysiske identitet?</p>	<p>-Kan du fortelle litt om deg selv?</p> <p>-Kan du fortelle litt om foreldrene dine?</p> <p>Er det viktig å gjøre det bra på skolen i din familie?</p> <p>Har foreldrene dine forventninger til hva du gjør på skolen?</p> <p>Hva forventer de?</p> <p>Hva ønsker foreldrene dine at du skal bli?</p> <p>Prosjektet tar blant annet for seg forholdet mellom sosial klasse og og fysisk aktivitet. Hvordan opplever du Norge som et klassesamfunn?</p> <p>Ut i fra hva du har fortalt om deg selv og familien din, hvilken oppfatning har du om egen tilhørighet når det gjelder sosial klasse?</p> <p>Hvorfor plasserer du dere i den kategorien?</p> <p>Hvilke andre (sosiale) grupper føler du tilhørighet til?</p> <p>Er det noen sammenheng mellom ulike sosiale klasser/</p>	<p>-alder, etnisk bakgrunn, født hvor? Evt hvor lenge i Norge? Søsken? Religion? Bosted?</p> <p>Etnisk bakgrunn? Født hvor? Familie i hjemlandet? Forholdet til hjemlandet? Utdannelse? Yrke? Inntekt? Interesser?</p> <p>Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>Får du hjelp og støtte med skolearbeid/lekser? Hva/hvordan hjelper de deg?</p> <p>Hva ønsker du selv?</p> <p>Har vi sosiale klasser? Hva består klasseforskjellene i ? Hva gjør at noen tilhører en lavere/høyere klasse enn andre?</p> <p>Religion, etnisitet, osv Hvordan vil du beskrive din og familiens omgangskrets? Hva kjennetegner dem?</p> <p>Hva er typisk for ulike sosiale grupper når det</p>





		grupperinger og fysisk aktivitet slik du ser det?	gjelder det å bevege seg? Hvorfor er det sånn?  Hva er typisk for de sosiale gruppene du tilhører mht til fysisk aktivitet?
Familiens fysiske kapital		<p>Hva er ”typiske” ting, som familien deres gjør sammen?</p> <p>Kan du huske noen episoder da du og noen andre i familien gjorde noe fysisk aktivitet sammen?</p> <p>-Er det noen i familien som driver, eller har drevet med noen form for trening/fysisk aktivitet?</p> <p>Hvem er mest opptatt av fysisk aktivitet hjemme hos dere?</p> <p>Hvem er mest opptatt av helse hjemme hos dere?</p> <p>Hva er god helse for deg?</p> <p>Det du har lært om god helse, hvor har du lært det?</p> <p>Hvem tar ansvaret for at du er fysisk aktiv?</p> <p>-Vil du si at fysisk aktivitet er viktig i din familie?</p> <p>Føler du noen begrensinger hjemmeifra når det gjelder å drive med fysisk aktivitet?</p>	<p>Enten alle samlet, eller at noen av dere gjør noe sammen? Frier, reiser, høytider?</p> <p>Konkrete eksempler? Evt gjør dere det ofte?</p> <p>Hvem gjør hva? Vet du hvorfor/hvorfor ikke? Evt hvorfor sluttet de?</p> <p>Mor/far? Er det noen forskjeller i hva de er opptatt av?</p> <p>Hvordan ser en sunn person ut?</p> <p>Hva, og hvordan gjør de dette?</p> <p>Hvorfor/ Hvorfor ikke? Evt hva er det som er viktig?</p> <p>Ut i fra religion, økonomi, tidsbruk osv.</p>
Generell bevegelseserfaring		<p>Husker du når du lærte å <b>sykle</b>?</p> <p>Syklar du ofte nå?</p> <p>Husker du når du lærte å <b>svømme</b>?</p>	<p>Hvem hjalp deg? Har du sykkel ennå?</p> <p>Med hvem og hvor? Hvorfor sykler du?</p> <p>Hvem lærte deg dette? Svømmer du ofte nå? Hvor? Hvorfor går du å</p>



		<p>Står du på <b>ski, skøyter eller alpint/snowboard</b>?</p> <p>Hender det at du <b>går tur</b>, enten i byen eller i skog/mark?</p> <p>Liker du å <b>danse</b>?</p> <p>Hvilke former for fysisk aktivitet foretrekker du?</p> <p>Har du mye idrettsutstyr/treningsutstyr?</p> <p>-Trener du på egenhånd? Eller med venner?</p> <p>Påvirker ditt kjønn hva slags fysisk aktivitet du gjør?</p> <p>Påvirker din etniske bakgrunn hva slags fysisk aktivitet du gjør?</p> <p>-Har du noen gang vurdert (hatt lyst til) å begynne med trening? (evt annen trening enn den du driver med?)</p> <p>Vil du si at du er bevisst på hvor mye du beveger deg i løpet av en dag?</p> <p>Er det viktig for deg å bevege seg mye?</p> <p>Kan du fortelle meg om en god opplevelse du har hatt i forbindelse med det å bevege seg?</p>	<p>svømmer?</p> <p>Hvem lærte deg dette? Har du eget utstyr? Hvor ofte står du? Hvem står du sammen med?</p> <p>Hvor, og sammen med hvem? Ofte? Hvorfor/ Hvorfor ikke?</p> <p>Danser du ofte? Med hvem danser du?</p> <p>Hva har du? Hvor ofte brukes dette? Får du mye nytt? Hvem kjøper dette utstyret?</p> <p>Evt Hva? Hvorfor begynte du med det?</p> <p>Hvorfor har du hatt lyst til dette, og hva er grunnen til at du ikke har begynt med dette?</p> <p>Går du bevisst tur? Velger trapp foran heis osv?</p> <p>Hvorfor er dette viktig. Hva er det viktigste? (Evt ikke viktig)</p> <p>En fin tur, sykkel, svømming, en gang du danset? Hvordan føler du deg under og etter en slik god opplevelse?</p>
Erfaringer fra organisert idrett	Er erfaring fra organisert idrett en forutsetning for å lykkes i kroppsøving? Hvilke idretter er evt "nøkkelen" til suksess?	<p>-Driver du eller har du drevet med organisert idrett, i et idrettslag? Evt all idrett?</p> <p>-Husker du hvordan du</p>	<p>Evt Hva og hvor lenge? Evt. Hvorfor sluttet du?</p> <p>Ble du med en kamerat,</p>



		<p>ble medlem av idr.laget?</p> <p>-Hva synes foreldrene dine om at driver med idrett?/ -Ikke driver?</p> <p>-Fortell meg hva som er det morsomste med å drive med idretten din eller trening</p> <p>-Har dere noen gang ”din” aktivitet i gymtimen på skolen?</p> <p>-Hvilke fordeler har de (evt du) som driver idrett, i krø-timene?</p> <p>Er det dyrt å drive idrett?</p> <p>Er det noen idretter du følger med som tilskuer?</p>	<p>var det eget initiativ, eller syntes mor/far at du skulle begynne?</p> <p>Kjører de deg til trening, og ser på trening/konkurranse? Har de forsøkt å få deg til å begynne?</p> <p><b>Hvorfor driver du med denne idretten?</b> Hva er ambisjonene dine?</p> <p>Hvor ofte? Er det de beste timene, eller er det andre ting du liker like godt?</p> <p>Får de bedre karakter? Liker de faget bedre? Er de mindre redd for å dumme seg ut?</p> <p>Er det noen idretter du kunne tenke deg å prøve, men som koster for mye?</p> <p>Går du å ser på kamper/konkurranser? Hvorfor/ Hvorfor ikke? Hvorfor akkurat dette?</p>
<p>Opplevelser i kroppsøvfingsfaget</p>	<p>Er faget med på å utvikle elevenes fysiske identitet, eller er faget med på å reprodusere sosiale forskjeller?</p>	<p>-Hva synes du om kroppsøvingstimen på skolen?</p> <p>Hva er grunnen til at vi har kroppsøving i skolen, tror du?</p> <p>-Hva synes de andre i klassen om kroppsøvfingsfaget?</p> <p>Kan du fortelle meg om en gymtime som var skikkelig bra?</p> <p>Kan du fortelle meg om en gymtime, som du syntes var helt forferdelig?</p>	<p>Hva er bra/ikke bra? Hva liker du/likes ikke å gjøre i timene?</p> <p><b>Hvem liker faget og hvem liker det ikke?</b> Hvorfor er det slik tror du? Kjønnforskjeller? Etniske forskjeller?</p> <p>Hva, og hvorfor var denne timen så bra? Hvordan føler du deg i en slik time?</p> <p>Hva og hvorfor var denne timen så dårlig? Hvordan føler du deg i en slik time?</p>



		<p>-Hvilken karakter får du i gym?</p> <p>Hvordan synes du det er å bli vurdert i kroppsøving?</p> <p>Hva legger gymlæreren din mest vekt på når han gir karakter?</p>	<p>Hvorfor får du den karakteren tror du? Synes du det er en rettferdig karakter?</p> <p>Deltar du i timene? Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>Gir det en god/dårlig følelse? Føler du at du blir vurdert i noe du har forutsetning for å klare?</p> <p>Hvilke aktiviteter er mest sentrale? Er det noen aktiviteter du skulle ønske var med?</p>
Fagets status	Hvilken status har kroppsøvingfaget blant minoritetsungdom og deres familie?	<p>-Synes du Krø er et viktig fag?</p> <p>Er det viktig for deg å få bra karakter i kroppsøving?</p> <p>Synes de andre i klassen at faget er viktig?</p> <p>-Synes foreldrene dine at faget er viktig? Hva sier de om faget?</p> <p>Spør de ofte om hva der gjør i krø-timen og hva dere lærer der?</p> <p>Hva synes søsknene dine om faget?</p>	<p>Hvorfor er det viktig/ikke viktig?</p> <p>Pek på det viktigste ved faget, slik som du ser det.</p> <p>Like viktig som i andre fag?</p> <p>Hvem synes det/synes ikke det? Kjønnsforskjeller?</p> <p>Blir de glade hvis du får god karakter/lei seg om du får dårlig karakter?</p> <p>Spør de om andre fag?</p> <p>Forskjell på gutter og jenter?</p>
Utbytte av kroppsøvingundervisningen	Får minoritetsungdom mindre utbytte av krø-undervisningen, mht opptjening av fysisk kapital, eller utviklingen av sitt "fysiske-jeg"?	<p>-Hva skal til for å få toppkarakter i gym?</p> <p>Pisatesten viser at sosial bakgrunn spiller en stor rolle for hvordan det presteres på skolen i en del fag. Tror du det er det samme i kroppsøvingfaget?</p>	<p>Hva er de elevene som får det gode til? Hvorfor er de gode?</p> <p>Hvorfor/ Hvorfor ikke?</p> <p>Hvordan kan sosial bakgrunn påvirke karakter/opplevelse i kroppsøving?</p>





		<p>For deg personlig, hva er det viktig å være god i, i kroppsøving?</p> <p>-Må man ha en spesiell kropp for å få god karakter i krø?</p> <p>-Hvis du tenker tilbake, hva kan du si at du har lært i kroppsøvingen?</p> <p>Tror du det er noen som ikke lærer noe i faget?</p> <p>-Har du tatt med deg (hatt bruk for) noe av det du har lært ut av skolen?</p> <p>-Hva med når du blir eldre? Ser du noen områder hvor det du har lært vil komme til nytte?</p> <p>-Er det noe spesielt du synes dere bør lære i kroppsøving?</p>	<p>Hva er grunnen til at dette er viktig? Sier det noe om hvem du er?</p> <p>Må man være godt trent, eller være idrettsutøver på fritiden?</p> <p>Som du ikke har lært andre steder? Tenk tilbake på barneskolen og senere ungdomsskolen? Synes du det er viktig å lære dette?</p> <p>Evt hvem er det, og hvorfor er det sånn?</p> <p>Har du f.eks begynt med en aktivitet du fikk smaken på i krø-undervisningen?</p> <p>Tror du faget vil hjelpe deg å være fysisk aktiv senere i livet?</p> <p>Hvis du fikk bestemme de neste 8-10 timene, hva ville du ha villet lære?</p>
Betydningen av fysisk aktivitet	Hvilke verdier ser minoritetsungdom og deres familier i å drive fysisk aktivitet, og hvilken status har kroppen?	<p>-I vennegjengen din, er det mange som driver med trening?</p> <p>-Hva driver de med?</p> <p>-Er det viktig å være god i noe i gjengen din?</p> <p>Hva annet gir status blant dine venner?</p> <p>Det snakkes nå om å innføre daglig fysisk aktivitet i skolen. Hva synes du om det?</p>	<p>Hvem er vennene dine? Etnisk norske, eller etniske minoritet?</p> <p>Hvorfor driver de med dette, tror du?</p> <p>Gir det status å være god i idrett?</p> <p>Hvorfor liker du/liker du ikke dette?</p>
Kroppen		-Hva vil det si ”å se bra ut” for deg?	Klær, <b>kropp</b> , oppførsel?



		<p>-Er det viktig for deg ”å se bra ut”?</p> <p>-Er det viktig for kameratene dine å se bra ut?</p> <p>-Hva gjør du for å se bra ut?</p> <p>-Hva gjør vennene dine for å se bra ut?</p> <p>-Sier måten du kler deg på noe om deg? Kler du deg på en spesiell måte i gymtimene?</p> <p>-Er kroppen viktig for deg når det gjelder å ta seg bra ut?</p> <p>-Er kroppen viktig for de andre i klassen din?</p> <p>Opplever du at det er et kroppsfokus i (garderoben) i forb. med krø-timen?</p> <p>-Kan du trekke fram et eksempel på en person som ”ser bra ut”? En du kanskje ser litt opptil?</p> <p>Hva/ Hvem er det som påvirker hvordan du ser ut?</p>	<p>Bruker du mye tid/penger på klær?</p> <p>Snakker dere mye om dette?</p> <p>Evt hva? Sier det noe om hvem du ikke er? Er du bevisst på hvordan du ser ut i timen?</p> <p>Hvordan og hvorfor er den viktig? Sier kroppen din noe om deg?</p> <p>Hvem er den viktig for? Hvorfor det tror du?</p> <p>Hvordan opplever du det? Fortell om ”livet i garderoben” Hva synes du om dette?</p> <p>En kjendis, eller beskriv en annen person du kjenner.</p> <p>Hva er det som gjør denne personen ”kul”?</p>
Media og populær kultur	Hvilken rolle spiller media og populær kultur i dannelsen av fysisk identitet?	-Fortell hvordan du tror media(film,blader, aviser, tv osv) påvirker hvordan vi ungdom ser på kroppen sin?	Blir du påvirket, evt hvordan?
Avslutning		Er det noe du vil legge til, eller lurer på om det vi har snakket om?	Om fysisk aktivitet, kroppsoving eller kroppen?



Vedlegg 5

Intervjuguide foreldre

Tema	Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål	Potensielle oppfølgingsspørsmål
<p>Innledning om sosial bakgrunn</p>		<p>Kan dere fortelle meg litt om dere selv?</p> <p>Hvilke forventninger har dere til barna når det gjelder prestasjoner på skolen?</p> <p>Hva er spesielt viktig å hjelpe dem med?</p> <p>Hvilke ønsker har dere for barna når det gjelder utdanning og yrkesvei, senere i livet?</p>	<p>Alder?                      Nasjonalitet?                      Etnisk bakgrunn?                      Hvor lenge bodd Norge?                      Forholdet til hjemlandet?                      Religion?                      Utdannelse?                      Yrke?                      Interesser?</p> <p>Hjelper dere dem med skolearbeidet/løkser? Evt hvor ofte?</p> <p>Hvorfor er dette viktig? Er det noe som er spesielt vanskelig å hjelpe dem med?</p> <p>Hvilken rolle spiller dere, tror dere, når det gjelder den videre veien?</p>
<p>Foreldrenes fysiske kapital</p>	<p>Hvilken betydning har sosial bakgrunn på familiens fysiske kapital? Og i hvilken grad reproducerer minoritetsungdom sine foreldres fysiske identitet?</p>	<p>Driver dere med noen form for fysisk aktivitet? Organisert eller for dere selv, eller sammen med venner/familie? (inkl barna)</p> <p>Har dere drevet fysisk aktivitet tidligere? Eventuelt i hjemlandet?</p> <p>Hvordan er det med hverdagsbevegelsen? Er det som med mange andre, at dere er bevisst på hvor mye dere beveger dere i løpet av en dag?</p> <p>Hvem er mest opptatt av fysisk aktivitet hjemme hos dere?</p> <p>Bruker dere mye tid på fysisk aktivitet for dere selv og barna?</p>	<p>Evt Hva, og hvor ofte?</p> <p>Hvorfor/ Hvorfor ikke? Hvorfor akkurat disse aktivitetene? (Hva gir det dere å være aktiv).</p> <p>Evt hva?</p> <p>Har dere sykler som dere bruker? Går til jobben? osv</p> <p>Barn/voksne, mor eller far?</p> <p>Hvor mange timer i uken går med på dette?</p>



		<p>Går det med mye penger på dette?</p> <p>Er det aktiviteter som dere har tatt opp etter at dere kom til Norge?</p> <p>Ønsker du/dere at dere i fremtiden vil være mer/mindre fysisk aktiv?</p> <p>Hvordan vil dere beskrive "bevegelseskulturen" i hjemlandet?</p> <p>Hvordan opplever dere den norske "bevegelseskulturen" i forhold til den i hjemlandet?</p>	<p>Månedlige utgifter?</p> <p>Hvilke? Og Hvorfor?</p> <p>Hva ser du for deg at du gjør?</p> <p>Hvem driver med idrett og fysisk aktivitet der?</p> <p>Hva er de mest opplagte forskjellene og likhetene, slik dere ser det?</p>
Barnas deltagelse i fysisk aktivitet	Hvilken verdi ser minoritetsungdom og deres familie i å drive fysisk aktivitet? Og hvilken status har kroppen?	<p>Er barna deres fysisk aktive på fritiden? Er de med i idrettslag, eller trener på annen måte?</p> <p>Er de aktive på andre måter? Sykler eller svømmer de? Går tur, ski?</p> <p>Da barna var små, var dere opptatt av om de lærte å sykle?</p> <p>Svømme?</p> <p>Ski, skøyter?</p> <p>Hvem tar ansvaret for at barna er fysisk aktive i deres familie? Mor/far?</p> <p>Oppmuntrer dere barna deres til å bevege seg?</p> <p>Er det aktiviteter fra deres kultur, som dere er spesielt opptatt av at barna skal lære?</p> <p>Har dere noen formeninger om</p>	<p>Evt Hva? Hvorfor akkurat denne aktiviteten?</p> <p>Lærte de å sykle/svømme av dere? Er det viktig at barn kan dette? Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>Hvorfor/ Hvorfor ikke? Hvem lærte dem det?</p> <p>Hvem bør ha ansvaret? Skolen, foreldre?</p> <p>Hvorfor? Hva oppmuntrer dere til?</p> <p>Dans, spill, generell bevegelse?</p>





		<p>aktiviteter som er godt egnet for gutter, og andre for jenter?</p> <p>Nyere forskning viser at minoritetsgrupper er underrepresentert i den organiserte idretten. Har dere noen meninger om hvorfor det er slik?</p> <p>Har alle lik mulighet til å drive fysisk aktivitet i Norge?</p> <p>Har dere noen tanker om hvorfor/hvorfor ikke barna deres er fysisk aktive?</p> <p>Føler dere at det ligger begrensninger i deltagelsen i form av kostnader?</p> <p>Er det lettere å drive fysisk aktivitet, hvis man er rik?</p> <p>Oppmuntrer dere dem til å drive med idrett/ trening? (Eller forsøker dere evt å få barna til å drive trening?)</p> <p>Hva tror dere barna deres får ut av å drive fysisk aktivitet?</p> <p>Kan dere si litt om hvordan dere opplever deres barns møte med norsk bevegeleskultur?</p> <p>Hvordan opplever dere det kroppsfokuset vi ser i samfunnet, ofte gjennom media?</p> <p>Hvordan tror dere det påvirker barna deres?</p>	<p>Hvorfor er det slik?</p> <p>Er det eventuelt forskjeller mellom gruppene som kan forklares?</p> <p>Hvilke mekanismer er det som evt gjør at det ikke er like muligheter?</p> <p>Hvordan er aktivitetstilbudet i deres nærmiljø?</p> <p>Er det dyrt å drive idrett? Er det aktiviteter dere har måttet si nei til pga kostnadene?</p> <p>Hvorfor/ Hvorfor ikke? Er dere med å se på trening og konkurranser?</p> <p>Hva gir det dem? Helse, sosiale ferdigheter, kunnskap, tilhørighet? Evt negative ting?</p> <p>Reklame, slankepress, mer fysisk aktivitet. Hvordan påvirker det dere?</p> <p>Opplever de et press om å se ut på en spesiell måte?</p>
--	--	--	--



<p>Kroppsøvningsfagets rolle i skolen</p>	<p>Er faget med å utvikle elevenes fysiske identitet, eller er faget med å reprodusere sosiale forskjeller?</p>	<p>Hvordan er det med kroppsøving på skolen i hjemlandet?</p> <p>Hvordan opplever dere faget som foreldre?</p> <p>Har dere spesielle positive/negative oppfatninger av faget?</p> <p>Hva lærer barna i krøfaget, tror dere?</p> <p>Hva gir faget som barna tar med seg videre i livet?</p> <p>Opplever dere faget som problematisk på noen måte?</p> <p>Synes dere faget fremstår som et fag der alle har en mulighet til å være med, lære og utvikle seg? Eller oppfylle sitt fysiske potensiale?</p> <p>Favoriserer faget etnisk norske elever?</p> <p>Hvilke forventninger har dere til faget? Hva synes dere faget skal gi deres barn?</p> <p>Spør dere barnet deres av og til hvordan det går i faget, og hva de lærer?</p>	<p>Hadde dere det? Kan dere evt fortelle meg litt om det? Hvordan opplevde dere faget?</p> <p>Liker barna deres faget? Gjør de det bra? Hvorfor/hvorfor ikke gjør de det bra, tror dere?</p> <p>Generelt eller konkrete eksempler?</p> <p>Positive og negative erfaringer?</p> <p>Evt Hva, og hvorfor er dette problematisk?</p> <p>Favoriserer faget noen typer av elever? <b>Ferdigheter?</b></p> <p>Hvorfor/hvorfor ikke?</p> <p>Overses andres bevegelseskultur?</p> <p>Forventninger til <u>læreren</u>, til <u>innholdet</u>, til hva de skal <u>lære</u>?</p> <p>Hvorfor/Hvorfor ikke? Evt hva svarer de at de lærer?</p>
<p>Kroppsøvningsfagets status</p>	<p>Hvilken status har kroppsøvningsfaget hos innvandrerungdom og deres familier?</p>	<p>Kjenner dere til læreplanen i krø?</p> <p>Har dere noen gang tenkt over hvorfor krø står på timeplanen?</p> <p>Synes dere kroppsøving er et viktig fag?</p> <p>Sett opp imot andre fag, hvilken verdi har</p>	<p>Evt. Har dere tanker rundt det som står der?</p> <p>Hvorfor/Hvorfor ikke?</p> <p>Hva betyr en toppkarakter i gym? Som</p>



		<p>kroppsøvningsfaget for dere?</p> <p>Tror dere noen sosiale grupper synes faget er viktigere enn andre sosiale grupper?</p> <p>Det snakkes nå om daglig fysisk aktivitet i skolen, ved siden av krø-faget. Hva synes dere om det?</p> <p>Hva synes dere om helsedepartementets målsetning om å øke den fysiske aktiviteten i den norske befolkning?</p>	<p>en del av generell studiekompetanse?</p> <p>Evt for hvem, og hvorfor er det slik?</p> <p>Hvorfor/hvorfor ikke er dette bra? Er dette noe skolen bør bruke tid og ressurser på?</p> <p>Er dette viktig politikk, å få folk til å trene mer og spise sunnere? Eller er det et privat anliggende?</p>
	<p>Er erfaring fra organisert idrett en forutsetning for å lykkes i krø-faget? Hvilke idretter er evt nøkkelen til suksess?</p>		
	<p>Hvilken rolle spiller media og populær kultur i dannelsen av den fysiske identitet?</p>		
Avslutning		<p>Har dere noe dere vil legge til ang. det vi har snakket om eller andre ting?</p>	<p>Om trening, fysisk aktivitet, kroppsøvningsfaget eller skolen generelt?</p>

