

Vegard Theie Sandven

Reproduserer ungdom sine foreldres fysiske identiteter?

En kvalitativ undersøkelse av hvordan sosial klasse har betydning i kroppsøvfingsfaget

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2009

Forord

Det er med en ambivalent følelse jeg nå ferdigstiller min mastergradsoppgave. Utformingen av oppgaven har vært en lærerik, spennende, utfordrende, krevende og møysomlig prosess. Jeg er godt fornøyd med mitt personlige utbytte etter å arbeidet med et felt, som er av interesse og betydning for meg som kroppsøvlingslærer. De mange refleksjoner jeg har foretatt underveis i forskningsprosessen, har utvilsomt høynet min forståelse og oppfatning av faget. Det har resultert i et kritisk og refleksivt forhold til min egen undervisningspraksis, men også praksisen til faget som helhet. Erfaringene jeg sitter igjen med, bør være av interesse for andre, hvis vi ønsker å anerkjenne elevenes ulike erfaringsforutsetninger i faget.

Det er mange som fortjener en hilsen og takk for at oppgaven har tatt form, og for at den ble utformet i tide. Takk til respondentene som sa seg villig til å delta i prosjektet. Takk til foreldrene som satt av tid på fritiden, og ønsket meg velkommen inn i deres hjem. Takk til de interesserte kroppsøvlingslærerne, som lot meg informere om prosjektet i deres timer. Takk til biblioteket på Norges idrettshøyskole for god service og flere 'fjernlån.' Takk til min kjære mor og tålmodige korrekturleser. Takk til Stian S. Smith, for mange diskusjoner og refleksjoner underveis i forskningsprosessen. Det var viktig å ha en kamerat og kollega å konkurrere med, om å være først på kontoret, samle inn relevant materialet og ta utallige kaffepauser med. En spesiell takk går til min veileder og prosjektleder Fiona J. Dowling, for inspirasjon, konstruktiv feedback og et lærerikt samarbeid, som var imperativt for prosjektet.

Vegard Theie Sandven

Oslo, mai, 2009.

Innhold

Forord.....	3
Sammendrag.....	6
Kapittel 1. Betydningen av elevenes sosiale klasse i kroppsøvningsfaget.....	7-11
Lærerplanenes relasjon til klassebegrepet.....	11-12
Fysisk identitet og kroppslige kultur.....	13
Sosial klasse.....	13-15
Prosjektets relasjon til sosial klasse.....	15-16
Bourdieu.....	16-19
Habitus.....	19-21
Taste.....	21-22
Sosiale felt.....	22-23
Sosial reproduksjon.....	23-26
Fysisk kapital.....	26-27
Kjønn og etnisitet.....	27-29
Kroppen i det postmoderne samfunnet.....	29-31
Problemstilling.....	31
Kapittel 2. En kvalitativ tilnærming til de klassifiserte respondentene.....	32-33
Forskerens førforståelse, kapital og habitus.....	33-35
Styrkene til forskerens kvalitative tilnærming.....	35-36
De klassifiserte beretningene.....	36-38
Det 'klassifiserte' utvalget.....	38-40
Kvalitative intervju.....	40-41
Forskerens tilnærming til det kvalitative intervjuet.....	41-43
De kvalitative erfaringene fra intervjuene.....	43-45
Analysen av de kvalitative fortellingene.....	45-46
Paradigmatisk analyse av narrative data.....	46-50
Forskningsloggbok.....	50-51
Bedømmelsen av gitarens strenger.....	51-54

Forskerens etiske retningslinjer og ansvar.....	54-56
Kapittel 3. En klassifisert produksjon av fysisk kapital.....	57-58
Del 1. Sosial bakgrunn og sosial klasse.....	59-63
Familie B.....	64-69
Familie C.....	69-76
Del 2. Foreldrenes og deres barns fysiske kapital.....	76
Hilde, Henrik og Fredrikkes fysiske kapital.....	76-83
Hanna og Petters fysiske kapital.....	83-85
Elisabeths fysiske kapital.....	86-87
Kjetil og Monas fysiske kapital.....	87-90
Oves fysiske kapital.....	90-91
Del 3. Foreldrene og elevenes erfaringer og synspunkter på kroppsøvningsfaget.....	91-93
”Er du flink i kroppsøving, så blir du smartere i de andre fagene også”.....	94-97
”Den gymkarakteren, den er faktisk tellende når de skal inn på videregående, er den ikke det?”.....	97-99
”Jeg synes det er et av de bedre fagene, jeg liker alle fagene på skolen, men jeg synes det er et bra fag, og jeg tror læreren har utrolig mye å si”.....	99-101
Del 4. Den klassifiserte kroppen i det postmoderne samfunnet.....	101-103
”Det sier seg nesten selv, hvis du trener mye så får du god helse”.....	103-104
Del 5. En oppsummerende diskusjon.....	104
Reproduserer ungdom sine foreldres fysiske identiteter?.....	104-110
Utfordrer kroppsøvningskulturen ungdoms fysiske identitet(er) (habitus)?.....	110-114
De klassifiserte respondentene. Respondentenes dominerende kapital.....	114-115
Utfordring i gymsalen – å differensiere elevenes fysiske kapital.....	115-117
Forskerens lærerrolle med bevissthet i sosial classes betydning.....	117-119
Vedlegg	
- Referanser.....	II-VII
- Intervjuguiden for elevene.....	VIII-XIV
- Intervjuguiden for foreldrene.....	XV-XX
- Samtykke erklæring.....	XXI
- Informasjonsskriv til rektor.....	XXII-XXIII
- Informasjonsskriv til elev og foresatte.....	XXIV-XXVI

Sammendrag

Dette prosjektet belyser hvordan sosial klasse kan ha betydning i kroppsøvningsfaget og i hvilken grad faget utfordrer og utvikler elevenes fysiske identiteter, eller om det bekrefter/ forsterker den fysiske identiteten de har hjemmefra/ fra sine foreldre. Undersøkelsen bygger på data fra dybdeintervju med tre ungdommer og deres foreldre. Dette problemområdet har ikke tidligere blitt forskningsmessig belyst i en norsk sammenheng, og jeg fant det dermed av interesse å fordype meg i dette viktige temaet innenfor internasjonal pedagogisk forskning. Det teoretiske utgangspunktet for denne undersøkelsen, har vært deler av Bourdieus teorier, der spesielt habitus, kapital og sosial reproduksjon har fått en sentral plass i mitt teoretiske rammeverk. Jeg har også fulgt Shillings videreutvikling av kapitalbegrepet til en form for fysisk kapital, med bakgrunn i å knytte teorien ytterligere mot en setting, som harmonerer med problemområdet innunder mitt prosjekt.

Dette har medført at jeg har fått en rekke beretninger vedrørende hvordan barn med middelklassebakgrunn i ulik grad reproducerer og utvikler sine foreldres fysiske identiteter. Prosjektet belyser respondentenes fysiske kultur, og beskriver deres fysiske identiteter. Jeg har fått fortellinger som illustrerer om respondentene reproducerer (utvikler, utnytter og forsterker) familiens fysiske identiteter, eller om det er andre forhold, som innvirker på utviklingen av den fysiske kapitalen. I den sammenheng beskriver fortellingene at sosial klasse er av betydning for opparbeidelsen av en fysisk kapital. Prosjektet er dermed med på å generere en forståelse av hvordan sosial klasse har betydning for respondentenes fysiske identiteter. I hvilken grad kroppsøvningsundervisningen bidrar til å utfordre elevenes habitus, blir også debattert underveis i oppgaven. Fortellingene fremhever at habitusen til mine respondenter, i liten grad har blitt forandret eller utvidet i møte med faget. Det kan virke som om kroppsøvningsfaget ikke klarer å tilby mine respondenter med middelklassebakgrunn, en undervisning der de videreutvikler sine fysiske identiteter i noen særlig grad. Fortellingene belyser at respondentene har utbytte av deres allerede opparbeidede fysiske kapital, og at deres fysiske identiteter blir verdsatt i faget.

Nøkkelord: Fysisk kapital, fysiske identiteter, habitus, sosial klasse, kroppsøving og reproduksjon.

Kapittel 1: Betydningen av elevenes sosiale klasse i kroppsøvningsfaget

Jeg vil at min masteroppgave skal være et bidrag i å øke bevisstheten og belyse betydningen av individenes sosiale klasse, i relasjon til skolen og kroppsøvningsfaget spesielt. Prosjektet vil derfor belyse hvordan sosiale klasseforskjeller eventuelt er fremtredende i skolen. Jeg vil undersøke, hvordan dette blir gjenspeilet i kroppsøvningsfaget, og hvorfor klasseforskjeller spiller en rolle innenfor faget. Forskningen hittil på område, illustrer at klasseforskjeller er et problem i utdanningssystemet, delvis fordi vi vet for lite om fenomenet. Vi forstår for eksempel ikke kompleksiteten av fenomenet, eller registrerer ikke betydningen sosial klasse i mange settinger representerer. Det er med bakgrunn i dette, at flere forskere etterlyser forskning på området sosial klasse, og dens betydning knyttet opp mot reproduseringen av klassefordeler, og makten kroppen stiller i forhold til status og belønning i kroppsøvningsfaget (Evans & Davies 2006). I en norsk kontekst eksisterer det en del forskning på sosial klasse, det er imidlertid svært lite forskning som omhandler kroppen i den sammenheng. Hvilken rolle kroppen innehar, i forhold til status og belønning i kroppsøvningsfaget, er ikke forskningsmessig belyst. Vi vet heller ikke hvilken innvirkning kroppsøvningsfaget har på elevenes fysiske identiteter, og om faget kan utfordre deres habitus.

Derfor vil prosjektet være av interesse sett ut ifra et kroppsøvningsperspektiv, men også for skolen som helhet. Skolen skal være en arena, som skal fremme lik undervisning til alle elever uavhengig av elevenes identitet (kjønn, funksjonsnivå, etnisitet og sosial klasse). Dette er tydelig nedfelt i lærerplaner, kunnskapsløftet og er et grunnleggende prinsipp i tanken om den norske enhetskolen. Jeg vil gjennom oppgaven problematisere skolens evne til å fremme lik undervisning for alle elever. Jeg ser dette som spesielt fremtredende om ikke skolen og dens lærere er bevisste elevenes klassebakgrunn. Forskningen som vil belyse at klasseforskjeller er av betydning for det enkelte individ, er av både nasjonal og internasjonal karakter, og vil illustrere at problemområdet i mitt prosjekt er vesentlig å få belyst. Denne belysningen skal forekomme gjennom kvalitative intervju, der elever og foreldre skal kunne få berette om deres sosiale tilhørighet, kroppslige identitet, forhold til kroppsøvningsfaget og kroppslige kultur. Dette skal kunne resultere i at vi får en dypere forståelse av sosial klasse sin betydning

for det enkelte individ og dens relasjon til kroppsøvningsfaget. Forskningen vil derfor være av interesse for lærere, lærerstudenter, elever og foreldre.

Sosiale klasseforskjeller er ikke et nytt fenomen, tradisjonelt har klassebegrepet blitt brukt til å gi folk en identitet i forhold til sosio- økonomiske forhold eller samfunnsressurser. Denne identiteten er noe folk har identifisert seg sterkt med, spesielt fremtredende i forhold til dette, er identifiseringen til arbeiderklassen i Norge. Denne identifiseringen medførte at folk ble klassifiserte inn i samfunnsstrukturer, der arbeiderklasse, middelklasse og overklasse, ble begreper for å illustrere sosial tilhørighet. Sosial klasse kan bli forstått som et statisk begrep, ved at sosio- økonomiske forhold er en overliggende, styrende faktor. Begrepet er likevel dynamisk, ved at samfunnsressurser, tilgangen til ressurser og makt er påvirket av samtidens samfunn og diskursene som preger det. Et eksempel på dette er den tradisjonelle industriarbeider som representant for arbeiderklassen i Norge, som finnes i mindre grad i dag, jamfør med 20 år siden. Det sosiale klassebegrepet vil fremstå som dynamisk innenfor mitt prosjekt, ved at beretningene vedrørende informantenes sosiale tilhørighet vil utvide klassebegrepet til å inneholde mer enn utdanning og inntektsnivå. Dette er imperativt for å kunne generere en dypere forståelse av hvordan sosial klasse innvirker på det enkelte individ, og for å kunne forstå kompleksiteten av fenomenet.

I min oppgave skal jeg knytte sosial klasse opp mot skolen og særlig kroppsøvningsfaget, og individets kroppslige jeg, som en form for fysisk identitet. Individets kroppsliggjøring har lenge vært preget av sosial klasse og denne kroppsliggjøringen har også vært viktig for å fremme individets sosiale posisjon i samfunnet. Allerede på 1700- og 1800 tallet praktiserte folk av høyere sosiale lag fra England, Tyskland og Frankrike og senere overklassen i Norge en form for friluftsliv, ved turer og senere klatring i de skandinaviske fjell (Mytting & Bischoff 2008). Dette for å fremme sine kropper som noe distingvert og å distingvere deres kroppsliggjøring. Etter loven om 8 timers arbeidsdag i 1919, og senere fri på søndagene, ble det større skiller i befolkningen (Mytting & Bischoff 2008). Det skjedde en distinksjon vedrørende fritidssysler, vaner, språk og politikk. De ulike klassene kunne også identifisere seg sterkere med hverandre ved å praktisere samme fritidssysler og omgås likesinnede på fritiden. Klasseforskjellene i Norge vedvarte, og etter krigen og frem mot samtiden har den norske skolen tatt mål av seg å utligne disse historiske forskjellene. Nyere forskning bemerker imidlertid at dette målet ikke er nådd (Bakken 2007; Hægeland et al, 2005;

Karlsen Bæck, 2005; Helland, 20006; Lie et al, 2001; Turmo, 2005). Det viser seg at barn av foreldre med høyere utdanning presterer jevnt bedre i følge formelle vurderinger, enn barn av foreldre med bare grunnutdanning. Og det viser seg at barn av første og andre generasjon med innvanderbakgrunn, presterer i gjennomsnitt dårligst av alle barn (Hægeland et al, 2005). Dette til tross for at det ofte blir hevdet at Norge er et av landene i verden der sosial likhet er mest fremtredende (Bæck 2005). Forskning illustrerer derimot at det eksisterer signifikante forskjeller mellom ulike sosiale og kulturelle grupper når det gjelder utdannings oppførsel, holdninger og prestasjoner (Bæck 2005).

Denne nyere forskningen som er gjort i Norge, harmonerer dårlig med tanken om den norske enhetskolen, der likhet og undervisning som er tilpasset for alle elever, er prinsipper den norske skolen skal etterleve. Denne undervisningen skal kunne tilegnes uavhengig av sosio- økonomiske forhold som kjønn, funksjonsnivå, etnisitet og sosial klasse. Det er i lys av dette, at mitt bidrag kan bli sett på som verdifullt innenfor kroppsøvingsprofesjonen. Mitt utgangspunkt for undersøkelsen, er en anerkjennelse av at klasseforskjeller er fremtredende innenfor skolen, og at elever møter opp i skolen med en 'bagasje' (kapital) som varierer ut ifra individenes klassebakgrunn. Denne bakgrunnen er signifikant for hvordan individene presterer i kroppsøvingsfaget og skolen for øvrig. Jeg vil derfor intervju ungdom fra arbeiderklassen, middelklassen og overklassen og gjennom intervju med informantene, samt deres foreldre, kunne gi et innblikk i hvordan klasseforskjeller kommer til uttrykk. Intervjuene vil berøre temaer om individenes generelle bevegelseskultur, idrettserfaringer, sosial tilhørighet og deres oppfatninger og erfaringer med skolen og i særdeleshet kroppsøvingsfaget. Intervjuene vil blant annet kunne undersøke om elevene møter et likeverdig tilbud i faget, og undersøke muligheten det enkelte individ har til å lære og utvikle sitt fysiske 'jeg'. Hva dette vil si, i forhold til læring i kroppsøvingsfaget og generelt i skolen, er et spørsmål som bør være av interesse for hele lærerprofesjonen. Disse forskjellene kommer til uttrykk ved at elever innehar ulike ferdighetsnivåer når de begynner på skolen. Elevenes ferdighetsnivå eller kapital (som jeg vil bruke i oppgaven) er preget av deres fysiske identiteter. Den fysiske identiteten, formes av alle idretter (inkludert eventuelle erfaringer fra idrett) og bevegelsesformer det enkelte individ tidligere har blitt eksponert mot (individets habitus). Den fysiske identiteten til elevene, vil gi utslag i at noen elever er mer lekende, late, motorisk flinke og motorisk klossete enn andre elever. Summen av

elevenes eksponering mot en fysisk kultur og i hvilken grad eleven er i stand til å tilegne seg de ferdighetene, former kapitalen til individet.

Forskning internasjonalt tyder på at barna til ambisiøse, borgelige foreldre sannsynligvis vil prestere langt bedre i kroppsøvingen i skolen, fordi praksisen av kroppsøvingen ligner på den kulturelle og sportslige praksisen de møter i deres familieliv, sammenlignet med barn av arbeiderklasse foreldre (Ball, 2006; Evans, 2004; Fitz et al, 2006; Wright & Burrows, 2006). Denne forskningen fra det 21 århundret illustrer forholdet mellom utdannelses kvalifikasjoner og sosial klasse (Green & Hardman 2005). Til tross for at det i løpet av det siste tiåret har kommet flere bidrag for å belyse forholdet mellom sosial klasse og kroppsøving eller PE, er sosial klasse fortsatt et område vi ikke forstår kompleksiteten av. Dette er spesielt fremtredende med tanke på overføring av ressurser mellom generasjonene, og den fysiske identiteten til individene. I og med at kroppsliggjøringen står sentralt for et individs identitet, (Shilling 1993, Synnott 1993) er det imperativt å undersøke om det eksisterer forskjeller på tvers av klassene, og andre sosio- kulturelle forhold i samfunnet. Forskning internasjonalt tyder på at barn med en sosial tilhørighet fra middel og overklassen, er disponerte mot en fysisk kultur som er ønskelig i skolen (Green & Hardman 2005). Denne fysiske kulturen kan bli synliggjort ved at elevene har tilegnet seg en fysisk identitet, der de har opparbeidet seg forutsetninger eller kapital til å møte undervisningen som blir presentert i kroppsøvingsfaget. Med andre ord har disse elevene et større mangfold av fysiske identiteter, de har fra barndommen av blitt sosialisert mot et bredere spekter av idretter, og innehar derfor bedre forutsetninger i møte med skolen og kroppsøvingsfaget.

Min forskning vil rette oppmerksomhet mot forholdet mellom den sosiale bakgrunnen til foreldrene, og deres barns fysiske identiteter. Dermed kan jeg undersøke om informantene fra høyere sosiale lag blir eksponert mot en annen fysisk kultur, enn arbeiderklassen og hvilke konsekvenser dette har for det enkelte individ. I hvilken grad ungdommene er fysisk aktive, fordi foreldrene er det, eller om skolen eller venner er signifikante i denne sammenhengen kan mitt prosjekt belyse. Jeg ønsker med andre ord å undersøke om kroppsøvingen kan utfordre elevenes fysiske identiteter. Med utfordrer mener jeg om kroppsøvingen påvirker elevenes forhold til deres kroppslige kultur. Dette kan være med å forklare, hvordan sosiale klasse forskjeller kommer til uttrykk i kroppsøvingsfaget, og om informantenes kroppslig identitet avhenger av sosial posisjon i samfunnet. Enhetskoletankegangen og lærerplanene (KD-2006), proklamerer at

elevene skal møte et likeverdig tilbud i skolen. Min oppgave kan bidra med å belyse elevenes subjektive verden, og dermed generere data om dette likeverdige tilbudet faktisk eksisterer innenfor informantenes livsverden. Jeg vil gjennom oppgaven problematisere de ulike erfaringsforutsetningene til elevene. For å kunne gjøre dette vil jeg benytte meg av en kvalitativ tilnærming der jeg kan få beretninger fra elevene for å illustrere de ulike erfaringsforutsetningene. Hensikten med dette, er at jeg ser det som imperativt å få innblikk i disse erfaringene, for å problematisere om dette likeverdige tilbudet faktisk er fremtredende i den norske skolen. For å gjøre dette har jeg hentet inspirasjon hos den franske sosiologen Pierre Bourdieu, og jeg vil bruke noen av hans begreper for å kunne forstå kompleksiteten sosial klasse innehar overfor elever i skolen og kroppsøvingfaget, men også samfunnet for øvrig. Jeg er klar over at hans begrepsapparat er omfattende, og at noen av hans begreper har møtt kritikk, særlig hans begrep vedrørende habitus har flere forskere sett på som i overkant deterministisk (Shilling 2004). Jeg mener likevel at ved å være reflektert over kompleksiteten i teoriene, og være oppmerksom for kritikken av noen av dimensjonene i hans begreper, kan begrepsapparatet vært hensiktsmessig for å forstå ulike sosiale klassers relasjon til skolen og kroppsøvingfaget. Dessuten kan Chris Shilling sin videreutvikling av kapital begrepet, til en form for fysisk kapital være særlig velegnet når vi ser begrepet i relasjon til en kroppsliggjøring og kroppsøvingfaget (Shilling 2004). Det er dette jeg nå skal framheve gjennom å legge frem teorier som jeg ser som relevante i forhold til problemområdet innenfor mitt prosjekt. Først vil jeg imidlertid poengtere lærerplanens relasjon til klassebegrepet.

Lærerplanens relasjon til klassebegrepet

Den nasjonale læreplanen beskriver ikke klassebegrepet spesifikt, men retter fokus mot at undervisningen skal tilpasses blant annet elevenes sosiale bakgrunn. Den generelle læreplanen poengterer at utgangspunktet for oppfostringen er elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet, og at opplæringen skal tilpasses den enkelte(KD1996). Dette synet finner vi igjen i innledningen av Kunnskapsløftet. Her blir det også poengtert at kroppsøvingen som et allmenndannende fag, skal medvirke til at mennesker sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen. Elevene skal ut ifra sine egne forutsetninger kunne oppleve mestring og mestringsglede. De sosiale aspektene ved fysisk aktivitet kan bidra til at kroppsøvingen blir en arena for å styrke selvbildet, identiteten og den flerkulturelle forståelsen. Gode opplevelser i

kroppsøvingen kan være med på å legge grunnlaget for en fysisk og aktiv helsefremmende livsstil hos de unge (KD, 2006). Som det kommer frem i Kunnskapsløftet og den generelle læreplanen, så blir elevenes egne forutsetninger og sosial tilhørighet sett på forhold læreren skal ta hensyn til i sin undervisningspraksis. Læreren skal kunne tilrettelegge undervisningen slik at alle skal kunne lære om seg selv og ulike bevegelsesformer uavhengig av sin sosiale posisjon. Dette skal medføre at elevene blant annet opplever mestring og mestringsglede. Dette er svært aktuelt, særlig i lys av de siste nasjonale prøvene som gir et bilde av at sosial tilhørighet innvirker på prestasjonene til elevene i de kognitive fagene. Det er ingen grunn til å tro at disse forskjellene heller ikke er fremtredende i kroppsøvingsfaget.

I hvilken grad elevene faktisk opplever mestring i undervisningen, og om elever fra ulik sosial tilhørighet deltar i undervisningen på like premisser, er faktorer Kunnskapsløftet ikke tar høyde for. Elevenes og foreldrenes oppfatninger og erfaringer med undervisningen i kroppsøvingsfaget, har ikke vært gjenstand for oppmerksomhet. Prosjektet kan i kraft av dette, bidra til at informantene i mitt prosjekt kan betone sine erfaringer uttrykt gjennom deres sosiale posisjon i samfunnet, og dermed generere data om kroppsøvingen lever opp til retningslinjene slik de fremstår i læreplanen. Disse erfaringene kan bidra til å generere mer innsikt rundt fenomenet sosial klasse og hvordan dette innvirker på elevenes fysiske identiteter. Fortellingene kan med andre ord medføre at jeg som kroppsøvingslærer blir mer refleksivt vedrørende dens betydning. En økt refleksjon og kunnskap rundt dette, ser jeg som nødvendig ettersom at temaet ikke var gjenstand for oppmerksomhet i min lærerutdanning. Vi ble med andre ord ikke oppmerksom over betydningen av hva sosial klasse representerer, og derfor ikke reflektert over elevenes ulike erfaringsforutsetninger. Forskning tyder på at flere lærere ikke er bevisst betydningen sosial klasse innehar i skolen og hvilken betydning dette har for elevene (Mills & Gale 2007). Dette ser jeg som naturlig når temaet ikke blir vektlagt i lærerutdanningen. Hvorfor sosial klasse -forskjeller ikke blir sterkere debattert i læreplanen og ikke minst i lærerutdanningen, er et spørsmål jeg mener bør være gjenstand for debatt. Det er med et utgangspunkt i dette at jeg ser prosjektet som svært samtidsaktuelt, og er derfor av interesse for meg som kroppsøvingslærer.

Fysisk identitet og kroppslig kultur

Elevenes fysiske identitet vil i min oppgave fremstå som en form for individets kroppslige identitet. Kroppen kan bli sett på som symbolet av seg selv, men også av samfunnet. Kroppen er noe vi har og er, den er både subjekt og objekt samtidig (Synott 1993). En fysisk identitet kan være dynamisk i form av å forandre seg, eller den kan være statisk ved at individets syn på den fysiske identiteten vedvarer. De erfaringene et gitt individ blir eksponert mot vil være med å styre deres forhold til den fysiske identiteten. Forskningsmessig vet vi ikke nok om elevenes fysiske identiteter og hvordan de blir formet. I kraft av dette, vil prosjektet kunne generere data om et forhold vi trenger å belyse innenfor en kroppsøvingssammenheng. Det har imidlertid blitt utført litt forskning, vedrørende idrettslæreres beretninger om deres fysiske identitet. Denne forskningen illustrerte hvorledes diskursene om blant annet sosial klasse og kjønn i det norske samfunnet er integrerte i kroppen (Dowling 2002). I hvilken grad sosial klasse påvirker informantene i mitt prosjekt, vil være av interesse og verdi. Jeg vil ikke definere fysisk identitet som et begrep, mine informanternes beretninger vil forme deres fysiske identitet og vil være deres forestilling av begrepet.

Den kroppslige kulturen mine informanter innehar, vil omhandle alt av fysisk aktivitet de måtte bedrive i og utenom skolen. Alle former for bevegelseskulturer vil her være av interesse, og er med på å danne deres kroppslige kultur.

Sosial klasse

Innledningsvis nevnte jeg at sosial klasse vanligvis blir klassifisert inn i arbeiderklasse, middelklasse og overklasse. Denne klassifiseringen fremstår med bakgrunn i individenes inntekt og utdanningsnivå. Dette vil også bli fremtredende innenfor mitt prosjekt, der informantenes inntekt og utdanningsnivå vil være en overordnet ramme som klassifiserer dem inn i den enkelte klasse. I tillegg så vil respondentenes egne fortellinger vedrørende hvor de plasserer seg selv i forhold til sosial tilhørighet være av betydning for hvilken klasse jeg mener de tilhører. I dagens postmoderne samfunn, har kanskje sosialklasse begrepet mistet sin klare identitet for folk flest, og hva som er typisk arbeiderklasse og middelklasse står ikke lengre like sterkt. Et eksempel på det er håndverkere som tjener bedre enn lærere. Det finnes derfor stemmer som hevder at vi alle tilhører middelklassen (Divine et al, 2005; Evans & Davies, 2006; Giddens, 1991). Det faktum at folk ikke kjenner seg igjen i, eller identifiserer seg med en klasse, trenger

ikke nødvendigvis å bety at klasse er uviktig. Det kan tvert imot bli sett på som bevis for klassenes overdekkende krefter (Divine & Savage 2005, Evans & Davies 2008). Mitt prosjekt kan bidra til å undersøke klassenes overdekkende krefter, ved å rette oppmerksomhet mot livsverdenen til elever og foreldre som tilhører de ulike klassene. Den mangelfulle refleksjonen over de ulike klassenes betydning i dagens samfunn, kan være et bilde av at klassene gjør sin ideologiske jobb, ved å opprettholde samfunnsstrukturene på en måte som kommer den dominerende (middel og over) klassen til gode. Klassebegrepets aktualitet befestes av dette, og selv om identitetsskillene i dagens kontekst kanskje er mindre eksplisitte, er den absolutt aktuell og en viktig faktor, vedrørende hvordan mennesker lever sitt liv, samfunnsstrukturen og elevenes læring i skolen. Roberts (Green & Hardman 2005) peker på at inntektsforskjellene aldri har vært så store som de er i dagens samfunn og at sosial klasse er relatert til menneskers velstand, helse og utdanning. Likevel finnes de stemmer, som ikke ser de ulike klassenes betydning i dagens setting. Engelske politikere har forsøkt å proklamere for slutten av klassenes relevans, denne bølgen har også ulike teoretikere støttet oppunder (Lawler 2005). En påstand vedrørende at klasser betyr mindre nå, sammenlignet med en historisk kontekst krever ifølge Hout (Lawler 2005) at man overdriver dens betydning i fortiden og underestimerer dens nåværende relevans. Sosial klasse innebærer en sosio- økonomisk gruppering basert på yrke, arbeidsmarkedets erfaringer, utdanning og bolig (Roberts & Bodiue 1992, sitert i Green & Hardmann 2005). I tillegg inneholder begrepet en sosial, kulturell og fysisk dimensjon (Green & Hardmann 2005). Her vil jeg senere i prosjektet henvise til arbeidet til Bourdieu og Shilling for å forklare kapitalenes innflytelse på den sosiale klassen. Jeg vil også fremholde at klasser til en hver tid er fremtredende for hvordan vi opplever og tolker omverden. Det synet forsvares av Bourdieu i Østberg der han oppgir at undersøkelser slår fast at alle former for kulturell virksomhet (museums, konserter og eller utstillingsbesøk, lesing osv.) og alle preferanser vedrørende litteratur, billedkunst eller musikk er nært knyttet til utdanningsnivå (målt etter utdanningstittel eller etter antall år) og deretter knyttet til sosial bakgrunn (Øsberg 1995). Linken mellom utdanningsnivå og sosial klasse er fremtredende innenfor arbeidet til Bourdieu, og har fått mye oppmerksomhet innenfor forskningsmiljøet. Klassebegrepet er ifølge Evans og Davies en kategori, som inneholder en utelukkelse og identitetsdannelse som blir produsert og reproduert i et mangfold av retninger gjennom innholdet, den sosiale konteksten, og former av utdannelsesoverføringer som inntreffer i og utenfor skolen

(Evans og Davies, 2006). Hvordan dette fremstår i forhold til kroppsøvningsfaget og i hvilken grad elevenes ferdigheter blir produsert og reproduisert som en form for fysisk kapital, vil være av interesse innenfor min oppgave.

Prosjektets relasjon til sosial klasse

For å være i stand til å fange prosessen der de fysiske kroppene blir klassifiserte, vil prosjektet innta en forståelse av begrepet sosial klasse som en form av kulturell identitet og en livsstil, av å være noe og ikke noe annet, og det kroppslige forholdet som middel av en økonomisk forestilling (Evans & Davies 2006). Dette kan forstås som at sosial klasse er en prosess som individer og familier kjemper om i dagliglivet og der de implisitt eller eksplisitt inntar en gitt posisjon i samfunnet. I følge Anthias (2005) kan beretningene til informantene mine, generere et bilde av deres beliggenhet og posisjon i samfunnet og hjelpe meg til å forstå, hvordan sosiale kategorier blir kroppsliggjort. På den måten for klassefiseringen til informantene mine, flere dimensjoner enn kun inntekt og utdanningsnivå. Jeg vil dermed få et bredt spekter av fortellinger som kan bidra til å forstå mine informanternes plassering i samfunnet, deres kroppslige kultur, og deres forutsetninger og holdninger til kroppsøvningsfaget og skolen. Beretningene kan også fortelle en historie om hvordan informantene plasserer seg selv i forholdet til sosiale kategorier som kjønn, etnisitet, klasse og eventuelt religion (Anthias 2005). Dermed blir de ikke plassert inn i faste kategorier, men kan ut ifra sine beretninger bli forstått som å inneha en gitt posisjon i samfunnet. Beretningene kan også belyse mange ulike områder innenfor kroppsøvningsfeltet, som igjen kan resultere i mer innsikt rundt det komplekse området av meninger om sosial klasse og kroppsøving. Dette kan medføre at vi unngår den deterministiske kategoriseringen av elever inntil grupperinger med bakgrunn i foreldrenes yrke og sosio- økonomisk status, som inntil nylig har vært et vanlig middel av å definere sosial klasse (Bakken, 2007; Helland 2006). Istedenfor kan vi kaste lys over sosial klasse relasjoner som en form for makt (Anthias 2005). Dette kan vi gjøre ved å få inn elevenes og foreldrenes beretninger på området, for å generere en dypere forståelse vedrørende sosial klasse og dens sammenheng med kroppsøvningsfaget innenfor skolen. Vi kan dermed få kunnskap om hvilke stemmer som blir hørt. Hvem er det som snakker, hvem er flinkest i faget? Hvem er undervisningen kjent for? Hvem har forutsetning eller kapital til å oppleve mestring i undervisningen? Dette er spørsmål som kan fortelle oss om fordelingen av kunnskap, for eksempel av og om kroppen og om den bærer forskjellig verdi, evner og potensial (Evans, Davies & Wright 2004). I det

'totale pedagogiske samfunnet' blir dette, sammen med klasse reproduksjon enda mer viktig (Bernstein sitert i Evans & Davies 2006). Vi bør derfor vurdere hvordan disse prosessene er reflektert i politikk, praksis og prosesser av kroppsøving på alle nivåer og hvordan de tar hensyn til individuell utvikling og kroppsliggjøring i og utenfor skolen (Evans & Davies 2006). Dette prosjektet skal dermed danne et bilde vedrørende hvordan mine informaners utvikling og kroppsliggjøring finner sted i og utenfor skolen. Om denne kroppsliggjøringen blir reproduisert, kan beretningene fra informantene mine gi et svar på. Prosjektet kan også gi et svar på hvilke stemmer som blir hørt, og hvem som er eksponert mot den ønskede kapitalen, som blir verdsatt i kroppsøvingfaget.

Bourdieu

For å kunne problematisere de ulike erfaringsforutsetningene til respondentene i mitt prosjekt, vil jeg anvende noen av Bourdieus begreper. Elevenes forutsetninger kan innenfor Bourdieus arbeid bli sett på som en form for kapital. Jeg vil benytte meg av hans kapital begrep for å illustrere at elever møter opp i skolen med ulike forutsetninger, som er formet av deres 'habitus'. Individets habitus innvirker tydelig på kapitalen, og sosial bakgrunn er av betydning for habitusen det enkelte individ eksponeres mot, og igjen individets kapital. Kapital og habitus er med andre ord to overliggende faktorer som innvirker på informantenes erfaringsforutsetninger, sett ut ifra individets sosiale tilhørighet. Jeg vil også benytte meg av Bourdieus begrep om 'taste', 'felt' og hans teori vedrørende sosialreproduksjon for å generere et godt bilde av informantenes ulike erfaringsforutsetninger.

Bourdieu karakteriserer kapital i blant annet boken "Distinksjonen" som en form for makt, den kapasiteten individer og grupper kan ha til å påvirke, forandre og kontrollere situasjoner (Bourdieu 1995). Graden av kapital som er tilgjengelig vil kunne bestemme omfanget av kontroll, han eller hun vil ha over seg selv og andre. Kapitalbegrepet har vært gjenstand for etterforskning og tolkning av et stort antall av forskere. Jeg vil her tilstrebe og se begrepene ut ifra arbeidet til Bourdieu og videre bruke Shillings forestilling av begrepet, som en form for fysisk kapital, for å knytte det ytterligere mot et felt som harmonerer med mitt prosjekt. Bourdieu deler kapital inn i tre overordnede former, nemlig økonomisk, kulturell- og sosial kapital. Den økonomiske kapitalen kan øyeblikkelig og direkte konverteres inntil penger og kan være institusjonalisert i form

av eiendom og rettigheter. Den kulturelle kapitalen er konvertabel til økonomisk kapital under visse forhold og kan bli institusjonalisert i form av utdanningsmessige kvalifikasjoner. Sosial kapital blir konstruert av sosiale forbindelser eller kontakter som er konvertabel inntil økonomisk kapital under visse betingelser, og kan bli institusjonalisert i form av tittel eller adelskap (Bourdieu 1986). Dette er de tre regjerende inndelingene innenfor Bourdieus kapital begrep. Jeg vil nå forklare begrepene litt mer i detalj, dette fordi en forestilling av kapitalbegrepene kan bidra til å forklare de skolemessige prestasjonene til barn og ungdom (Bourdieu 1986). Denne forklaringen kan finne sted ved at mine informanter med ulik sosioøkonomisk bakgrunn beretter om deres fysiske identitet, og dermed kan beretningene danne et bilde vedrørende hvordan informantene fra ulike klasser erverver sin fysiske identitet og fordelingen av den fysiske identiteten mellom klassene som en form for kapital.

Den kulturelle kapitalen deles inn i tre undergrupper innenfor Bourdieus arbeid, bestående av en kroppslig forfatning, en objektiv forfatning og en institusjonalisert forfatning (Bourdieu 1986). Den kroppslige forfatningen omhandler de vedvarende sinnelagene av sjelen og kroppen. De fleste av egenskapene til den kulturelle kapitalen kan bli sett ut ifra at grunnprinsippet til formen er dens forbindelse til kroppen og at en forutsetter en kroppsliggjøring (Bourdieu 1986). En oppsamling eller generering av kapital innunder den kroppslige tilstanden, forutsetter at individet dannes og kultiveres mot en kroppsliggjøring. Dette innebærer innsats over tid og må bli personlig investert fra individet for å kunne generere et utbytte. Altså det enkelte individ må selv bli eksponert mot en fysisk kultur og investere tid og krefter for å kunne opparbeide seg en kroppsliggjøring og dra nytte av denne. Sett ut ifra samfunnets tildeling av status til en hver tid. Tidsbruket et gitt individ kan investere i sin ervervelsesprosess mot kroppsliggjøringen, avhenger av lengden av tid som familien kan stille til rådighet, eller gjøre tilgjengelig for individet. Familiens tid, interesse og ikke minst ressurser, vil igjen bli påvirket av familiens tilhørighet og sosiale klasse.

Den objektive forfatingen blir uttrykt gjennom kulturelle goder som for eksempel bilder, bøker, instrument, maskiner, idrettsuttstyr etc. Den innehar også et antall av egenskaper som er definert og forklart bare i forholdet med kulturell kapital i sin kroppslige form. Den fremstår i materielle objekter og media i form av skrift og maling. En samling av malerier kan for eksempel bli overført i samme grad som økonomisk kapital (Bourdieu 1986). Dessuten kan maleriene fremstå som en form for taste og

dermed uttrykke forskjellig innhold avhengig av kikkernes øyne og posisjon i samfunnet. Den institusjonaliserte forfatningen retter oppmerksomhet mot blant annet skolemessige forhold. Objektiviteten av kulturell kapital i form av akademiske kvalifikasjoner er en måte å nøytralisere noen av egenskapene den avleder fra det faktum å være kroppsliggjort. Den innehar de samme biologiske begrensingene som dens bærer. Denne objektiviteten er hva som utgjør forskjellen mellom kapitalen til den selvlærte personen og den kulturelle kapitalen til de med bakgrunn fra høyere sosiale klasser (Bourdieu 1986). Denne beskrivelsen av de ulike formene for kulturell kapital er relevante for prosjektet. Da tenker jeg spesielt på kroppsliggjøringen, men også på kroppsovingen som faller innunder institusjonaliseringen i skolen og dens møte med de ulike kapitalene eller forutsetningene elevene besitter.

Elevenes forutsetninger blir også påvirket av deres sosiale kapital. Dette begrepet fremstår for Bourdieu som den samlede totalsummen av de aktuelle eller potensielle ressursene som er forbundet til besittelsen av et varig nettverk av mer eller mindre institusjonaliserte forhold av gjensidige bekjentskap og gjenkjennelse, eller med andre ord til medlemmene av en gruppe som stiller støtte til rådighet til den enkelte av den kollektive eide kapitalen (Bourdieu 1986). Det totale volumet av sosial kapital den enkelte eier, avhenger av størrelsen på nettverket, forbindelser som effektivt kan mobiliseres, og det volumet av kapital både økonomisk, kulturell eller symbolsk som forbindelsene kan aktivisere (Bourdieu 1986).

En forståelse av kapital begrepet til Bourdieu, inneholder kunnskap om de ulike inndelingene av begrepet, og hvordan de kan innvirke på individets forutsetninger. I tillegg til at det er ulike inndelinger eller komponenter av begrepet, inneholder den enkelte inndeling en mulig bytteverdi eller konversjon som innebærer å kunne overføre ferdigheter, forutsetninger eller kapital fra en komponent til en annen. Dette kan illustreres ved at en stor grad av kapital eller ferdigheter innenfor den kroppslige 'tilstanden' (komponenten) kan overføres som en form for institusjonalisert kapital. Dette kan komme til uttrykk ved at elever med høy kapital innenfor den kroppslige tilstanden kan erverve en god karakter i kroppsovingsfaget. Den kan også bli overført til en form for økonomisk kapital ved at enkelte individ med høy kroppslig kapital kan gjøre en idrettskarriere (Shilling 2004). Den kan også åpne opp veier til å senere generere en sikker økonomisk kapital, ved at gode karakterer kan gi flere utdannelsesmuligheter og dermed føre til en større økonomisk kapital. I relasjon til ulik

klassebakgrunn, ser jeg den økonomiske konversjonen til en form for kulturell kapital som mest utbredt. Familier med høy sosial tilhørighet vil ha mer tid og ressurser til å kunne la barna praktisere bevegelsesformer av ulik karakter. Dette kan komme til uttrykk ved at disse barna deltar på baby- svømming, blir kjørt til ulike idrettsaktiviteter, har det nødvendige utstyret til å drive med ulike aktiviteter, og dermed kan opparbeide seg en kulturell kapital, både av kroppslig, institusjonalisert og sosial karakter. Dette kan resultere i at de opparbeider seg forutsetninger og ferdigheter av et bredt spekter med bevegelsesformer som gjør dem egnet til å prestere på en måte som blir belønnet i kroppsøvingen.

Nå har jeg beskrevet det jeg har tolket som kjernen innunder kapitalbegrepet til Bourdieu ut ifra hans arbeid, sett i forhold til dette prosjektets tilnærming. Jeg ser spesielt verdien av begrepenes relevans opp i mot å kunne beskrive eller forklare elevenes skolemessige presentasjoner og deres ulike fysiske identit(er) og kapital. Likevel bør en tolkning og forståelse for teorien, også omhandle en bevissthet rundt at innholdet er rettet mot det franske samfunnet, og at teorien er blitt over 20 år gammel. Samfunnet har utviklet seg markant i løpet av disse årene, og de sosiale rommene er forandret. Derfor vil jeg ikke ukritisk bruke begrepene fra Bourdieus konseptuelle rammeverk, men ved å anerkjenne det særegne norske (representert ved lærerplaner og enhetskoletankegang) kan begrepene være et egnet rammeverk til å forklare og beskrive reproduksjon, klasseforskjeller og respondentenes kapital. Omfanget av kapital det enkelte individ besitter er klart påvirket av individets habitus. Jeg skal nå se nærmere på dette til tider omdiskuterte begrepet og belyse begrepets relevans i forhold til mitt prosjekt.

Habitus

Bakgrunnen til at habitus begrepet er omdiskutert kan være dens deterministiske karakter. Den er deterministisk i den forstand at den vektlegger individenes erfaringer og opplevelser en avgjørende rolle for de valg som blir foretatt. Det er i særdeleshet de tidlige erfaringene (individets barndom) og opplevelsene et individ blir eksponert mot som er av betydning. Kritikerne til Bourdieu mener at en slik tenkning blir for kategoriserende og styrende, individet blir sett på som et prosjektil der dens bane er forutbestemt og styrt av familiens bakgrunn og der den primære sosialiseringen får en overdreven betydning. Til tross for at begrepet er omdiskutert og kanskje litt for

styrende, er habitus hyppig omtalt i en forskningssammenheng. Hey (Mills 2008) karakteriserer habitusbegrepet som en 'intellektuell hårspray' blant akademiske tekster, for å demonstrere den oppmerksomheten og interessen begrepet har klart å generere i forskningsverdenen. I og med at begrepet blir hyppig omtalt så kan dens betydning få et bredere spekter og innhold enn det som Bourdieu selv forbandt med begrepet. Derfor ser jeg det av betydning å inneha noen kritiske briller til hvor og av hvilke kilder jeg inntar innsikt om begrepet.

Bourdieu spesifiserte habitus som kroppsliggjorte skjemaer som aktører handler og orienterer seg i verden ut ifra (Bourdieu 1999:144, referert i Røyseng 2007). Skjemaene er produktet av de erfaringene individene har, og som har satt seg i kroppen. Slik blir individene disponert for å reagere på bestemte måter i gitte situasjoner (Røyseng 2007). Med dette som utgangspunkt, så er det klart at individenes posisjon i samfunnet vil kunne styre hvordan de agerer i ulike settinger. Noen elever vil sannsynligvis inneha skjemaer som omhandler et bredt spekter av idrettsaktiviteter og dermed kunne være mer betinget enn andre, til å prestere på en måte som belønnes innenfor kroppsøvingfaget. Mitt prosjekt vil belyse (gjennom respondentenes fortellinger) om det eksisterer forskjeller mellom de ulike sosiale klassene på dette området. Bourdieu proklamerte for at dette er tilfellet. Han poengterte at habitus utgjør et sosialt system av varig overførlig sinnelag som skaffer individuelle klasse- avhengige fordisponerte måter å handle på i kjente og ukjente situasjoner (Bourdieu 1995). *"Skjemaene for habitus er opprinnelige former for klassifiseringer, og er så virkningsfulle som de er i kraft av at de virker under bevissthetens og språkets terskel, og derfor er hinsides det en kan granske og styre med viljen"* (Bourdieu 1995:217). Med dette som utgangspunkt forstår jeg habitus som en overordnet kraft, som kan være med å forklare bakgrunnen til at individer reagerer og handler på bestemte måter. I og med at habitus har denne overdekkende påvirkningen og kraften over individene, vil jeg forsøke å forstå litt av den ved å intervju eleven og elevens foresatte. På den måten kan jeg få beretninger som kan generere en økt forståelse for hvordan habitusen dannes i familien, og om den formes mellom generasjonene. Ved og intervju elevene og deres foreldre kan jeg få fortellinger om hvordan habitusen har innvirket på familiens fysiske identiteter gjennom tre generasjoner. Fortellingene kan dermed uttrykke om habitusen blir reproduisert gjennom generasjonene, og dermed bekrefte den overordnede kraften Bourdieu henviste til, eller om signifikante andre innehar større betydning for individets relasjon til en

fysisk kultur. Disse fortellingene fører til at individets habitus blir sett på fra ulike vinkler og at jeg dermed kan generere en økt forståelse for respondentenes habitus. Dette fører til at jeg får et mer nyansert bilde av begrepet enn om jeg kun skulle intervjuet eleven. Resultatet kan dermed bli at jeg unngår en deterministisk forståelse av begrepet, og at beretningene fører med seg flere nyanser som kan forklare individets habitus. Jeg kan også få et innblikk i om de ulike klassene vektlegger forskjellige oppfatninger av kategoriene. Disse fortellingene og forholdet mellom elevenes og deres foresattes beretninger, vil danne data som kan belyse habitusens påvirkningskraft for det enkelte individ.

En vesentlig karakteristikk av habitus er at den er kroppsliggjort, konseptet består ikke utelukkende av holdninger og sanser. Habitus blir uttrykt gjennom varig måter av å stå, snakke, gå og derfor også føle og tenke (Reay 2004). I form av at habitus er kroppsliggjort og at individets historie er av betydning, så vil det være av interesse og se om mine informanternes fysiske identitet kan være en form for habitus. Dette kan beretningene i min oppgave generere data om, og kanskje skape en innsikt i hvordan den sosiale verden innvirker på informantens fysiske identitet. Et trivielt eksempel på et barns habitus kan bli sett i forholdet til foreldrenes interesse. Symbolisert gjennom at barn med fotball- interesserte foreldre, vil ifølge statistikken sannsynligvis utvikle en egen interesse for idretten. Med bakgrunn i dette er habitus mer enn ett sett av lærte sinnelag, den blir også ervervet av miljøet som er klassifiserte, kultiverte og gjenstand for variasjon (Evans 2004). Denne ervervelsen kan bli sett som en doxa, ved at det blitt tatt for gitt i handlinger og følelser og sjelden formulert med ord (Evans 2004). Innunder mitt eksempel så kan doxa forstås ved at barnet erverver det samme favorittlaget som sine foreldre, denne ervervelsen trenger ikke være gjenstand for refleksjon fra barnets side. Om foreldrenes fysiske identitet blir reproduisert som en form for doxa er et forhold jeg vil forsøke å belyse. Dette vil jeg gjøre ved å analysere beretningene.

Taste

Taste eller smak er et karaktertrekk vedrørende hvordan vi ønsker å fremstå i forhold til omgivelsene rundt oss. Habitus, sosial klasse og kapital innvirker i hvilken grad vi definerer og illustrerer vår egen smak. Smaken er produktet av hvordan vi opplever oss selv og menneskene rundt oss og hvem vi vil identifisere oss med. Den blir uttrykt med

hele vårt vesen, våre holdninger, ytringer og handlinger. Den blir også uttrykt gjennom vårt kroppslige selv, ved at kroppen blir sett på som bærer av symbolske og kulturelle trekk og styrer dermed vår sosiale posisjon i samfunnet. Innenfor min oppgaves verden blir smaken til informantene vedrørendes deres fysiske identitet(er) spennende. I hvilken grad smaken arves eller i hvilken grad kroppsøvingen eller venner er utslagsgivende for deres valg av deres fysiske kultur, vil bli gjenstand for oppmerksomhet. Bourdieu gav uttrykk for at smaken er en form for praktisk mestring av samfunnsmessige fordelinger som gjør en i stand til å føle eller forutane hva som vil komme eller ikke komme, og innehar en følelse for hva som vil passe eller ikke passe for et individ som har den gitte posisjonen i det sosiale rommet. Smaken virker dermed som en slags sosial stedsans, som blir kalt 'sense of one's place' (Bourdieu 1995). Om beretningene fra mine informanter kan uttrykke en 'sense of one's place' for hvilke aktiviteter de opplever som passende i kroppsøvingen og på fritiden, vil jeg forsøke å avdekke. En stor variasjon mellom klassene kan være forskjeller på individ nivå, men også gi et bilde av forskjeller mellom klassene. Gjennom begrepet taste ønsker Bourdieu å beskrive en sosial klasses habitus der den blir synliggjort gjennom blant annet gruppens holdninger til fysisk aktivitet, bruk av matvarer, klesplagg, trosretning, verdier og manerer (Bourdieu 1995). Tasten kan være et utslag av at jeg foretrekker for eksempel kaffe foran te ut ifra et smaksmessig kriterium, men en tekopp i de riktige sosiale kretser, kan også symbolisere en nyanse innenfor mitt smaksfelt som tilsvarer og uttrykker et kulturelt og sosialt felt av motsetninger som blir verdsatt innenfor denne gitte gruppen.

Sosiale felt

Begrepet felt betegner en sektor eller sosialt system som er underlagt et regime med et noenlunde enhetlig sett av kriterier for bedømmelse av personer og aktiviteter (Lindbekk 2001). Samfunnsstrukturen kan fremstilles som ulike felt. Kroppsøvingen sammen med de andre fagene på skolen, er et sosialt felt elevene møter innunder feltet skolen. Kroppsøvingfeltet kan forstås som et konstruert felt av et strukturert system av sosiale relasjoner mellom utdanningsinstanser, kroppsøvingslærerutdannere, kroppsøvingslærerplanskrivere, helse- og sportsakademikere som innehar innflytelse over læreplan og praksis, individuelle skoler og administratorer, kroppsøvingslærere og kroppsøvingsstudenter (Hunter 2004). Familie, Idrettslag, tv, internett, mobil, aviser, etc. er eksempler på andre felt. Det sosiale feltet elevene møter i kroppsøvingsfaget er

preget av pedagogiske diskurser som er formet gjennom læreplaner, belyst i skolen og noen blir uttrykt gjennom media. Venner, foreldre og diskurser innad i familien er med på å belyse de ulike sosiale feltene. Dette gjøres ved at individene blir bombardert (fra foreldre, venner, media, signifikante andre etc.) med ulike synspunkter, som kan forme deres relasjon til for eksempel kroppsovingsfeltet. Dette kan igjen bli en form for 'doxa' ved at elevene får en bestemt oppfatning av kroppsovingsfeltet som er formet av andre. Evans (Evans 2004) påpeker at sosiale felt aldri er uavhengig av kjønn, klasse, etnisitet og kroppslig funksjonering, men også alder og seksualitet. Dette kan påvirke individets involvering og kapital i forhold til den fysiske kulturen. Faktorene kan illustreres gjennom følelser og tanker rundt deres egen og andres kroppsliggjøring og deres oppfatninger av hva kropper er og burde være. I hvilken grad oppfatninger vedrørende kroppen blir reproduisert gjennom generasjonene, kan mitt prosjekt undersøke gjennom beretningene til respondentene. Forskning tyder på at reproduksjon er fremtredende i dagens samfunn, og er noe Bourdieus teorier framhever.

Sosial reproduksjon

Sosial reproduksjon innebærer en beskrivelse av at de ulike klassene reproducerer deres posisjon i samfunnet. Denne reproduksjonen er dypt inkorporert og skolen er en viktig instans i så måte. Bourdieu belyser den sentrale rollen skolen spiller i reproduksjonen av sosiale og kulturelle ulikheter. Han ser på skolesystemet som en institusjon for reproduksjon av en bestemt kultur, gjennom den skjulte sammenkoblingen mellom skolemessig dyktighet og kulturell tilhørighet (Mills 2008). Skolen og universitetene kan forstås som en sorteringsarena, ved å overføre en type kapital til de elevene som tilhører den dominerende klassen og på den måten befeste samfunnets sosiale forskjeller (Andersen & Kaspersen 2007). Mye tyder på at skolesystemet innehar denne reproduksjonsfunksjonen også her i landet. Dette til tross for at antallet studenter på høyere utdanning har økt markant de siste tiårene, som igjen har medført en verdireduksjon ved å velge høyere utdanning. En konsekvens av dette er at folk fra høyere sosiale lag, velger de mest prestisjefylte utdanningene. Dette for å kunne skape en distinksjon til de andre med lignende utdanning, og for å sikre den intergenerasjonelle overføringen av ressurser (Helland 2006). Utdannelse omtales ofte som en av de mest effektive og legitime måter for å overføre ressurser i de øvre sosiale klasser mellom generasjonene (Helland 2006). Dette harmonerer dårlig med en enhetskoletekning og den sosialdemokratiske skolen. Derfor er det av stor betydning at

vi nå får mer forskning, som kan gi en pekepinn på hvordan sosiale klasseforskjeller kommer til uttrykk i skolen. Vi trenger en høyere forståelse for hvordan disse forskjellene blir uttrykt, før vi kan ta adekvate grep og kanskje gjøre noe med disse forskjellene. Ut ifra mitt ståsted er det vesentlig å reflektere over om denne tendensen også er fremtredende i kroppsøvingsfaget. Undersøkelser fra England tyder på at middelklassen investerer i en dyrking av fysisk kapital av deres barn fra en tidlig alder (Evans 2004). Den fysiske kapitalen inneholder ferdigheter, teknikk og forståelse av ulike idretter. Klasse styrer ifølge Evans de valgene og mulighetene en har i idretter, og en persons fysiske identitet (Evans 2004). Barna til ambisiøse, borgelige foreldre vil sannsynligvis prestere langt bedre i kroppsøvingen i skolen, fordi praksisen av kroppsøvingen ligner på den kulturelle og sportslige praksisen de møter i deres familieliv, sammenlignet med barn av arbeiderklasse foreldre (Ball, 2006; Evans, 2004; Fitz et al, 2006; Wright & Burrows, 2006). Et økt antall av nyere forskningsfunn vedrørende foreldre (Lareau, 2003; Stefansen, 2007; Vincent, Ball & Kemp, 2004) røper hvordan middel- og overklasse barn har en såkalt "hjemme fordel", ikke bare i økonomiske og materielle begrep, men mer fremtredende vedrørende hvordan de er forberedt for fremtiden, med hensyn til deres erfaringer på skolen og støtten som blir gitt dem av deres foreldre. Og deres eksponering for de "riktige" fritidsaktiviteter (inkludert idrett og fysisk aktivitet) som kan resultere i arenaer der de kan sosialisere seg med "folk som seg selv". Innfallsvinklene barna blir introdusert til den fysiske kulturen varierer også med klassebakgrunn. Aktiviteter som blant annet baby-svømming, orientering, og alpint er aktiviteter som krever økonomiske ressurser og som appellerer mer til den dominerende klassen kontra arbeiderklassen. Et annet viktig moment vedrørende den fysiske kulturen er også linken mellom klasse bakgrunn, kjønn, etnisitet og fysiske/psykiske handikap. Dette er områder som innvirker på den fysiske kulturen. Jeg vil komme nærmere tilbake til disse faktorene senere i oppgaven. Sosial reproduksjon plasserer den sosialt skapte kroppen som bærer av sosial verdi (Reay 2004; Shilling, 1993, 2004). Bourdieu presiserer også at de ulike sosiale klassene produserer ulike kroppsfasonger og har ulike ytringer vedrørende hvordan kroppen skal dyrkes (Shilling 1993). Mine informanternes ytringer vedrørende dette forholdet kan generere data om et område som i en norsk setting enda ikke er belyst. Hvilke idretter informantene har blitt eksponert mot og støtten fra deres foreldre, kan være med på å gi et bilde av ulike forutsetninger eller kapital som informantene senere tar med seg i møte med kroppsøvingsfaget. Dette er et forhold som kan forklare hvem som innehar den

ønskede kapitalen og dermed illustrere sosial reproduksjon. Om kroppsøvingen kan påvirke elevenes fysiske identitet, eller hvilke elever kroppsøvingen kan påvirke, er et forhold jeg ønsker å innhente data om i oppgaven. Dermed kan dataene bli brukt til å si noe om kroppsøvingen påvirker elevene og om det er forskjeller vedrørende elevenes sosiale bakgrunn og den eksponeringseffekten faget kan inneha ovenfor elevene.

Selv om jeg her nærmest har kategorisert sosial reproduksjon, taste, felt, habitus og kapital inn i blokker, så gir ikke dette et riktig bilde av det enkelte begrep. En fellesbetegnelse for begrepene er at de kan bidra til å forklare sosiale forskjeller. De har også den egenskapen at de innvirker på hverandre og at det er et samspill mellom dem. Innenfor forskningsmiljøet er det et stort antall av forskere som har sitert og bearbeidet Bourdieus arbeid. Dette har medført flere tolkninger av begrepene og at diskursen rundt begrepene har vært omfattende. Kritikerne illuminerer at habitus begrepet i særdeleshet er omdiskutert, og har fått kritikk blant annet fra Shilling (2004) for å være for deterministisk. Det vil si at begrepet innehar et overdrevet fokus på reproduksjon i analysen av menneskelig atferd ut ifra individenes bakgrunn. Nash stiller spørsmålsteget om Bourdieus tilnærming har forklaringsverdi, når individer kan avvike fra klassebasert tildelte sett av egenskaper med bakgrunn i deres habitus (Shilling 2004). Shilling med flere (Mills & Gale, 2007; Reay 2004) kan bidra til å gi et mer aktuelt bilde av begrepet. Spesielt Shillings ”*pragmatist notion of situated action*” (2004) der han blant annet vil videreutvikle Bourdieus forestilling om kroppen som en form for fysisk kapital. Han foreslår også å bytte ut habitus med en pragmatisk forestilling av situasjons handlinger som vil resultere i at vi unngår det deterministiske synet og fokuset legges på forholdet mellom kroppen, sosiale felt og kapital (Shilling 2004). Den pragmatiske forestillingen deler Bourdieus anerkjennelse av oppfatningen vi har av våre kropper er skapt av andre folks reaksjon til vår kropp. I tillegg blir den individuelle meklingen eller refleksjonen også anerkjent og individets opplevelse, inkludert individets holdning, taktile, kinestetiske og synsinntrykkene blir gjenstand for oppmerksomhet (Shilling 2004). Pragmatisme ser på kropps skjema¹ som en indre dialog, mellom meg, den identiteten som andre tilskriver meg og min subjektive refleksjon vedrørende meg, min identitet som mekler denne erfaringen (Shilling 2004). I tillegg retter pragmatismen fokus mot den fysiske kroppen som lærer å løse problemer i

¹ Bourdieus forestilling av kropps skjema er en vesentlig komponent innenfor habitus begrepet (Shilling 2004).

den ytre verden. Det vil si utfordringer der en kroppsliggjøring av en ny karakter blir gjeldende. For eksempel første gangen et individ løper 100 meterhekk. Den tar også i større grad høyde for betydningen av både klasse, men også andre sosiale bestemmende faktorer som kjønn, og etnisitet (Shilling 2004). Dette er faktorer sammen med religion som kritikerne mener ikke blir tilstrekkelig belyst innenfor Bourdieus arbeid. Disse faktorene vil være vesentlige å få undersøkt innenfor mitt prosjekt. Der vil jeg med bakgrunn i en slik tankegang belyse hvordan elevens og foreldrenes opplevelse og oppfatninger er formet ikke bare gjennom kroppsøvingen, men andre områder innenfor de sosiale feltene. Og hvordan dette kan innvirke på deres fysiske identitet. Jeg vil nå rette oppmerksomhet mot Shillings sin videreutvikling av kapitalbegrepet til en form for fysisk kapital og knytte dette opp mot kroppsøvingen.

Fysisk kapital

Den kroppslige eller fysiske manifestasjonen av sosiale klasseposisjoner er ofte henvist til som en form for fysisk kapital (MacDonald, 2003; Shilling, 1998 i Green & Hardman 2005). Shilling har som nevnt videreutviklet kapitalbegrepet til en form for fysisk kapital. Begrepet har dermed fått et mer eksplisitt innhold og det kroppslige er sett på som det fundamentale. Dette var bakgrunnen for videreutviklingen av begrepet, nemlig at det fysiske er av en større betydning, enn å bli sett på som en komponent innunder den kulturelle kapitalen. Produksjonen av fysisk kapital henviser til sosial danning av det kroppslige individet gjennom sport, fritid og andre aktiviteter som kan uttrykke en klasse tilhørighet og som er tildelt symbolsk verdi (Shilling 1991). Den fysiske kapitalen utvikles gjennom forholdet mellom sosial beliggenhet, habitus og taste. Denne beliggenheten henviser til materielle forhold som kontekstualiserer menneskers daglige liv (Shilling 1991). Dette omhandler de samme prinsippene som jeg presenterte under Bourdieus kroppsliggjøring, nemlig at individets kroppsliggjøring sin forutsetning er tid og mulighet til å kunne praktisere med ulike former for fysiske aktiviteter. Shilling poengterer at styringen og utviklingen av kroppen innehar verdier som er av betydning for det enkeltes individs produksjon av kulturell og økonomisk kapital, og oppnåelse og opprettholdelse av status (Shilling 1991).

Som Bourdieu og Shilling betegner innunder kapitalbegrepet må individet bli eksponert mot en fysisk kultur, for å kunne opparbeide seg en fysisk kapital. Individet må selv tilbringe tid og innsats for å opparbeide seg en fysisk kompetanse. Mulighetene det

enkelte individ har til dette blir styrt ut ifra familiens forutsetninger og igjen sosial klasse. De elevene som fra en tidlig alder har blitt eksponert mot en fysisk kultur og opparbeidet seg en fysisk kapital, vil kunne møte kroppsøvingfaget med ferdigheter som gjør de mer betinget for å oppleve mestring og prestere på en måte som blir belønnet i faget. Dette kan også gi utslag i en kroppsliggjøring som kan forme individets identitet og reprodusere sosiale ulikheter. Dette illustrerer hvordan de privilegerte klassene opprettholder deres status i utdannelsessystemet, foreløpig har ingen studier sett på dette forholdet knyttet opp mot kroppsøvingen. Dette til tross for at det kroppslige selv er sett på som imperativ for individets personlige identitet (Shilling, 1993; Synnott, 1993). Dette er særlig fremtredende i dagens postmoderne samfunn, der kroppen kan bli sett på som bærer av sosial verdi. Det er imidlertid viktig å være klar over at det er flere faktorer enn sosial klasse som er fremtredende i forholdet til individets fysiske identitet. Elevers fysiske kultur og deres oppfattelse av deres fysiske selv er sammen med sosial klasse, uunngåelig knyttet til kjønn, etnisitet (Azzarito & Solomon, 2005) og funksjonshemming (Fitzgerald, 2005). Med bakgrunn i dette bør vi undersøke om barns forståelse av deres klassifiserte kropper også er et uttrykk av kjønn, etnisitet og fysisk funksjon. Per i dag er det lite forskning innenfor kroppsøvingen nasjonalt og internasjonalt som omhandler dette området og ser på forholdet knyttet opp mot elevers fysiske identiteter (Evans & Davies, 2006). Innenfor sosiologien har nyere forskning sett betydningen av å omfatte etnisitet og kjønn innenfor analysen av sosial klasse. Dette er imidlertid ikke tilfellet innenfor en kroppsøvingssetting, der betydningen av forholdet mellom sosial klasse, kjønn og etnisitet fortsatt ikke er adekvat reflektert i forskningen (Evans & Davies 2006). Dette er noe jeg vil være bevisst i arbeidet med mitt prosjekt.

Kjønn og etnisitet

I form av at kjønn er uunngåelig forbundet med sosial klasse, ser jeg det som betydningsfullt å problematisere dens betydning knyttet opp mot kroppsøvingfaget. Prosjektet mitt vil ikke direkte omhandle spørsmål vedrørende kjønn, men i og med at jeg ønsker informanter der begge kjønnene blir representert og dens relasjon til sosial klasse er dypt inkorporert, vil jeg her kort omtale kjønn og kroppsøving. Kvinner og menn er kun et kromosom unna fra å være det motsatte, likevel deler dette kromosomet individets verden som en skalpell (Synnott 1993). Det bildet som Synnott her tegner, illustrerer at det eksisterer store forskjeller mellom kjønnene. Jeg vil prøve å se dette

bildet i relasjon mot en kroppsøvingsskontekst. Separat undervisning for jenter og gutter ble lenge praktisert i kroppsøvingssfaget. Undersøkelser bemerker at felles undervisning har medført lik tilgang til noen aktiviteter i faget, men har ikke fjernet kjønnsforskjellene i faget. Forskning tyder heller på at kjønnsstereotyper ikke blir utfordret og at kjønnsforskjellene blir reproduisert i faget (Evans, 1989; Evans et al., 1985; Flintoff, 1995; Scraton, 1992, 1993, i Green & Hardman 2005). Bakgrunnen til kjønnsforskjellene kan være at skolen og kroppsøvingen er bygget på patriarkalske verdier. Den dominerende folkelige diskursen rundt likestilling i Norge, er et forsøk på å eliminere de historiske og nåværende patriarkalske verdiene som omhandler diskriminering av kvinner i Norge (Dowling 2006). I kroppsøvingen har diskrimineringen blitt uttrykt blant annet ved at jenter og gutter blir tilbudt ulike aktiviteter. Jenter har for eksempel blitt sosialisert inntil ”kvinnelige” aktiviteter som blant annet turn, mens guttene ble sosialisert inntil ”mannlige” aktiviteter som for eksempel fotball (Green & Hardman 2005). Jeg erkjenner at det historisk sett har eksistert store forskjellige verdier og status knyttet til det å være mann og kvinne, og at det fortsatt er et område som bør få oppmerksomhet. Den fysiske identitet vil klart bli påvirket av kjønn og kroppsøvingen er også med på å styre denne påvirkningen. Derfor er det også relevant for meg i denne oppgaven å få beretninger der begge kjønnenes fortellinger blir representert og ikke minst, problematisere tradisjonelle oppfatninger om såkalte kjønnete aktiviteter/idretter.

Begrepene mannlig/ maskulint og kvinnelig/feminint er ifølge Bourdieu og Connell konstruert i våre kulturer (Lippe 2003). Med utgangspunkt i forskerne kan maskulinitet og femininitet forstås som kulturelt konstruerte kjønnsrelasjoner, som blir praktisert av både menn og kvinner gjennom kroppslige erfaringer og kultur (Lippe 2003).

Kjønnsrelasjonene er dynamiske og blir påvirket av samfunnet. I kraft av å være dynamiske og påvirket av samfunn og kultur, så vil relasjonene variere i innhold avhengig av kulturelle forhold. Etnisk bakgrunn blir viktig i denne sammenhengen. Individets bakgrunn kan styre hvilke verdier og holdninger individet blir sosialisert inn til og tar med seg i møte med skolen og igjen kroppsøvingssfaget. Individets etniske bakgrunn er fortsatt i et forskningsperspektiv underteoretisert sammenlignet med kjønn og klasse (Harrison & Belcher 2006). Individets habitus, kapital og taste vil bære preg av hvilken etnisk opprinnelse det gitte individet har og hvilke verdier, holdninger og diskurser som eksisterer innenfor den gitte familien. Deres forhold og synspunkter på

kroppsovingen kan også være vidt forskjellig sammenlignet med etniske nordmenn. Religion og verdier knyttet til denne, kan medføre at individene er i besittelse av en annen kapital og habitus vedrørende deres kroppslige kultur. I min oppgave vil jeg i utgangspunktet inneha informanter med etnisk norsk bakgrunn. Allikevel ser jeg det som betydningsfullt, å være reflektert over at etnisitet og religion er av verdi i forhold til individers fysiske identitet(er). Dette kan særlig være relevant å reflektere over i dagens postmoderne samfunn, hvor kroppen ser ut til å få en stadig større betydning.

Kroppen i det postmoderne samfunnet

Det moderne samfunnet utgjør jo en kompleks arena i utøvelsen av evner og reproduksjonen av sosiale ulikheter. Forskjellige klasser og klassefraksjoner ser ut til å utvikle en tydelig orientering til deres kropper som resulterer i danningen av forskjellige kroppsformer (Shilling 1993). De symbolske verdiene knyttet til den enkelte kropp blir dermed imperativ til individets identitet, sitt syn på egen kropp og kroppen blir dermed et middel i seg selv for å uttrykke individets gjeldende taste. Ettersom kroppen utvikles, bærer den et ubestridelig avtrykk av det enkeltes individs sosiale klasse (Bourdieu i Shilling 1993). De enkelte klassene innehar ulike tilnærminger til hvordan de behandler kroppen. Måten barn skaffer seg og blir sosialisert inntil forskjellige typer av fysisk kapital varierer med sosial tilhørighet. Arbeiderklassen ser ut til å utvikle en instrumental orientering til kroppen, den blir sett på som 'means to an end' (Shilling 1993). Den dominerende klassen ser ut til å kunne behandle kroppen mer som et middel i seg selv (Shilling 1993). Styringen av kroppen gjennom tid og rom kan dermed bli sett på som den fundamentale bestanddelen i et individs evner til å intervensere i sosiale forhold og for å utgjøre en forskjell i "flyten av dagliglivet" (Shilling 1991). I motsetning til det tradisjonelle samfunnet plasserer dagens postmoderne samfunn kroppen og kroppsliggjøringen mer sentralt i utførelsen av makt og reproduksjonen av sosiale ulikheter (Shilling 2003). Kroppen innehar en mer kompleks rolle og er av betydning på tvers av klassene. Grunnene til dette kan være sammensatte, men en kan anta at ulike sosiale felt er med på å forsterke fokuset kroppsliggjøringen spiller på individets identitet. Dessuten kan diskursene rundt individets taste bidra til å rette krav mot hvordan individet ser på seg selv og kroppsliggjøringen til det enkelte individ. Denne kroppsliggjøringen kan bli påvirket av en rekke forhold. I dagens postmoderne samfunn er likevel grensesnittets strømninger en overliggende faktor som representerer en 'doxa' i hverdagslivet. Løvlie har en tese om at danning kan beskrives som et

grensesnitt, som på engelsk blir kalt "interface" (Løvlie 2003). Grensesnittet er der selvet og kulturen møtes (Løvlie 2003). Dette illustrerer han med et eksempel der grensesnittet blir symbolisert ved å være en skjerm. For eksempel en tv- skjerm, pc-skjerm eller mobiltelefon- skjerm. Grensesnittet er skjermen. De diskursene og ideologiene som kommer til uttrykk gjennom dette sosiale feltet vil kunne påvirke individets fysiske identitet, ved at idealer blir skapt, ideologier blir presentert og krav til individets fysiske identitet blir belyst. De diskursene som grensesnittet i ulike settinger representerer ut ifra individenes posisjon, gir rom for å inneha ulike tolkningsmuligheter som ut ifra deres habitus og ikke minst sosial tilhørighet, gir en gitt holdning og mulig handling innenfor den diskursen individenes meningshorisont eksisterer i, og deres sosiale verden. Dette kan igjen komme til uttrykk gjennom kroppsøvingfaget ved at elevene bringer med seg en `bagasje` som gjenspeiler grensesnittets strømninger. Denne bagasjen kan i dagens meritokratiske samfunn føre til at noen individer presterer bedre på skolen enn andre. Det meritokratiske samfunnet belønner de individene som har tilegnet seg de ferdighetene og kravene som i ulike settinger blir stilt. Dette blir illustrert i skolen ved at individene får karakterer som symboliserer deres prestasjoner i fagene. Den meritokratiske illusjonen påpeker at ikke alle individer har like muligheter til å kunne prestere på samme nivå i ulike sammenhenger (Mills & Gale 2007). Selv om de i utgangspunktet jobber like hardt og dedikert vedrørende det de skal tilegne seg. I denne sammenhengen spiller individenes habitus en avgjørende rolle. Noen individ vil gjennom habitusen og de ulike sosiale feltene være eksponert mot en tilegnelse av kulturell kapital, som andre individer ikke innehar. I denne sammenhengen peker Bourdieu på at det ikke er tilfeldig hvilke individer som er eksponert mot den aktuelle kapitalen og som innehar de ferdighetene som blir belønnet i skolen. Han har gjentatte ganger argumentert for at det er kulturen til den `dominerende gruppen` (overklassen og middelklassen), som er fordisonert til å agere på en ønsket måte. Dette fordi de kontrollerer de økonomiske, sosiale og politiske ressursene som er innlært innenfor skolen (Mills 2008). Han har også belyst at menneskers valg av ulike former for fysisk aktivitet avspeiler deres materielle situasjon og sosiale posisjon i samfunnet (Dowling 2002). Flere forskere har bygget oppunder dette synspunktet. Shilling (1993), Horne, Tomlinson og Whannel (1999) har hevdet at de forskjellige klassene avleder forskjellig profitt eller fortjeneste fra sport og idrett, uttrykt gjennom helse og sosiale forhold (Evans & Davies 2006). Innenfor min oppgave vil mine informanternes beretninger være med på å belyse om dette også er fremtredende i kroppsøvingen i den norske skolen. I

hvilken grad de ulike klassene avleder ulik fortjeneste eller profitt gjennom kroppsliggjøringen til individet i og utenfor skolen kan mine data muligens belyse. Den fysiske kapitalen som barn tilegner seg utenfor skolen er fundamentalt involvert i reproduksjonen av forskjeller, som er grunnlaget for ulikheter i utdanning, fritid og helse. En økt fokusering på den primære effekten av sosialiseringen som pågår i familien og de tidligste årene av skolen, kan dermed være viktigere enn den sekundære effekten mange sosiologer og politikere har hevdet (Evans 2004). I hvilke grad foreldrenes økonomiske kapital innvirker på avkommets fysiske identitet vil intervjuene kunne gi svar på. Jeg har nå forsøkt å knytte Bourdieus og Shillings teorier mot en setting jeg mener illustrerer dagens arena, der kroppsliggjøringen stadig blir en mer fremtredende karakteristikk i samfunnet. Hvordan fysisk kapital, habitus, felt og taste preger respondentene og om de reproducerer foreldrenes fysiske identitet skal jeg nå undersøke videre. Om kroppsøvingkulturen kan innvirke på individenes fysiske identitet, vil intervjuene mine også prøve å gi et svar på. Problemstillingene i oppgaven min blir med bakgrunn av denne diskusjonen følgende:

Problemstilling

1. Reproducerer ungdom sine foreldres fysiske identiteter?
2. Utfordrer kroppsøvingkulturen ungdoms fysiske identitet(er) (habitus)?

Kapittel 2: En kvalitativ tilnærming til de klassifiserte respondentene.

Min førforståelse i interaksjon med forskningsfeltet er påvirket av den kapitalen jeg har til rådighet og den habitusen jeg besitter. Forskningsfeltet mitt påvirkes av at jeg er kroppsøvingslærer og ønsker å fordype meg innenfor dette feltet. I den sammenheng ønsker jeg en tilnærming som kan generere økt forståelse om elevenes og foreldrenes fysiske identiteter og hvordan de blir eksponert mot en fysisk kultur. Jeg ser derfor en kvalitativ tilnærming som egnet for å berike vår forståelse om hvordan elevene og foreldrene opplever dette. De beretningene respondentene deler med meg, vil jeg forstå på bestemte måter. Dette forstår jeg som et hermeneutisk- fenomenologisk perspektiv. Hermeneutikk kan forstås som forståelselære eller fortolkningslære (Krogh m.fl. 1998). Det vil si hvordan vi forstår og tolker omgivelsene. Føllesdal og Walløe (2000), definerer hermeneutikk på følgende måte; *”Studiet av hva forståelse er og hvordan vi bør gå fram for å oppnå forståelse”* (Føllesdal & Walløe 2000:89). Dette kapitlet skal beskrive hvordan jeg skal oppnå forståelse om respondentene reproducerer deres foreldres fysiske identiteter, og om kroppsøvingkulturen kan utfordre deres habitus.

Fenomenologien representerer ingen ensartet retning, og motsetningene mellom Husserl, Heidegger, Sartre og Ponty som kan sies å ha stått for retningens utvikling, er til dels store. Stikkordsmessig så kan retningen beskrives som filosofisk, der det å beskrive hendelser og handlinger slik de fremtrer er det sentrale (Skirbekk & Gilje 2007). Edmund Husserl utviklet den fenomenologiske metode som skulle avdekke vår forståelseshorisont². Dette er mulig i en refleksjon over vår egen bevissthet, der vi kan oppdage og beskrive mangfoldet av forutsetninger som vi bærer med oss overalt og som preger alt vi erfarer og gjør (Føllesdal & Walløe 2000). Heidegger overtok siden flere av Husserl ideer, men forkastet tanken om den fenomenologiske refleksjonen, og bedyret at vi ikke kan betrakte vår forståelseshorisont refleksivt. Gadamer og Heidegger konkluderer med at den tradisjonelle hermeneutikken har gitt et feilaktig bilde av forståelsen. De poengterer at vi aldri kan frigjøre oss fra vår forståelseshorisont. Vi kan utforske den bitvis, men når vi utforsker en del av den gjør vi det ut fra resten (Føllesdal & Walløe 2000). Dette forstår jeg som en hermeneutisk sirkel og kommer til å bli en

² *”Forståelseshorisont: Mengden av de oppfatninger og holdninger som vi har på et gitt tidspunkt, bevisste og ubevisste, og som vi ikke har vår oppmerksomhet rettet mot.”* (Føllesdal & Walløe 2000:95)

integrert del av min forskningsprosess, der jeg vil studere ulike komponenter, fordype meg i litteratur, se komponentene i en helhet og igjen å studere de ulike komponentene med noen nyanserte briller. Jeg er med dette enig med Van Manen om at det er først gjennom å aktivt jobbe med oppgaven at jeg kan få en virkelig forståelse av fenomenologien (Van Manen 1990). Ingen forståelse kan starte fra scratch, fra et nullpunkt ifølge Gadamer. Enhver forståelse forutsetter en annen forutgående forståelse. En slik forutgående forståelse kalte Gadamer for en for- dom, som innebærer alle oppfatninger og holdninger i vår forståelseshorisont (Krogh m.fl. 1998). En for- dom for Gadamer, er noe vi bringer med oss når vi prøver å forstå. Det Gadamer kaller fordommer kalles ofte førforståelse (Føllesdal & Walløe 2000). Denne førforståelsen vil jeg bevisst tilstrebe og memorere viktigheten den kan spille i ulike settinger og ulike interaksjoner, fortrinnsvis med respondentene mine, men også andre som jeg vil ha interaksjon med i forbindelse med prosjektet. Førforståelsen kan forstås ut ifra min habitus og de ulike kapitalene og sosiale rom jeg er i besittelse av, og har blitt eksponert mot. I og med at prosjektet deler Bourdieus anerkjennelse av at klasse er imperativ for hvilken kapital, habitus og sosiale rom individet eksponeres mot, er en refleksjon rundt min sosiale bakgrunn av betydning. Dette fordi min sosiale tilhørighet, kan innvirke på min førforståelse og den oppsamlede kapitalen, samt min habitus. Foreldrene mine er første generasjon akademikere, og er begge lærere. I og med at jeg er andre generasjon akademiker, vil jeg plassere meg selv innenfor en sosial tilhørighet til middelklassen. Denne sosiale tilhørigheten ble forsterket, ved at jeg har tatt utdanning, er selv lærer og har gått fem år på høyskole.

Forskerens førforståelse, kapital og habitus

Mine erfaringer og preferanser til idrett og kroppsøving er i størst grad positive, og har vært en arena hvor jeg har følt mestring og trygghet i de fleste settinger. Min habitus og fysiske kapital er påvirket av dette og har blitt utviklet i løpet av årene. Jeg vil derfor beskrive at min fysiske kapital har utviklet seg som en hermeneutisk sirkel opp gjennom årene. Dette har fortonet seg på flere måter. Jeg har opp gjennom ungdomsårene spilt fotball aktivt og blitt sosialisert inntil et bredt spekter av fysiske aktiviteter. Denne sosialiseringen ble i hovedsak stimulert av signifikante andre i ungdomsårene, der vennegjengen var betydningsfull. Den hermeneutiske sirkelen av min fysiske kapital hadde utgangspunkt i fotballspillingen, som har vært den mest markante bestanddelen av min fysiske kapital i barndommen (habitus). Gjennom signifikante andre ble jeg

sosialisert inntil volleyball, telemark, friluftsliv og et bredere spekter av fysiske aktiviteter. Disse aktivitetene forstår jeg som ulike deler av min fysiske kapital, som resulterte i at jeg fikk flere fysiske identiteter og en bredere relasjon til fysisk aktivitet. Min relasjon til kroppsøvningsfaget har utelukkende vært positivt, og ulike deler av mine fysiske identiteter ble videreutviklet på skolen. Selv om faget var med på å videreutvikle og forsterke ulike deler av mine fysiske identiteter, opplevde jeg ikke å lære nye aktiviteter i faget. Dette gjorde jeg derimot på idrettslinjen. Igjennom idrettslinjen på videregående ble de fysiske identitetene eller de ulike delene av den, ytterligere forsterket og jeg ble sosialisert mot flere fysiske aktiviteter, som medførte enda flere deler av den fysiske kapitalen. På den måten har delene utviklet helheten av min relasjon til å praktisere fysisk aktivitet og mine fysiske identiteter. De ulike segmentene eller delene av den fysiske identiteten ble videre stimulert på faglærerutdannelsen i kroppsøving og idrettsfag, hvor jeg fikk et større mangfold av fysiske identiteter, som igjen har utviklet helheten. Det er med bakgrunn i dette, at jeg forstår min nåværende fysiske kapital som et resultat av en hermeneutisk sirkel, eller en hermeneutisk prosess.

Med bakgrunn i en forståelse av noen av de faktorene som har påvirket min habitus og fysiske kapital ønsker jeg også å få beretninger fra andre, hvordan de opplever kroppsøvingen og hva den har gjort med dem. Jeg ønsker å belyse om respondentene reproducerer deres foreldres fysiske identiteter eller om det er signifikante andre, og ikke minst møtet med kroppsøvningsfaget, som har vært betydningsfullt for deres interaksjon til en fysisk kultur. Jeg er av den oppfatning at mine fysiske identiteter i størst grad er påvirket av signifikante andre. Selv om min habitus medførte at jeg ble sosialisert inntil svømming, skigåing og telemark, var det vennegjengen som i ungdomstiden introduserte meg til ulike fysiske aktiviteter. Denne refleksjonen er med på å forme min forståelseshorisont, ved at jeg har noen gitte preferanser på hva som har formet min habitus og fysiske identiteter. Jeg har med andre ord en forforståelse av hva som har formet min fysiske kapital. Ut ifra et hermeneutisk fenomenologisk perspektiv innebærer min forforståelse alle oppfatninger og holdninger i min forståelseshorisont. I tråd med Gadamer, så er dette noe jeg bringer med meg, når jeg prøver å forstå et fenomen (Føllesdal & Walløe 2000). Med andre ord, min forforståelse vil være av betydning for min forståelse av respondentene. I så måte blir det essensielt å skape et refleksivt forhold til mine egne fordommer, slik at jeg kan gå inn med et åpent sinn i interaksjonen med respondentene. Jeg må være bevisst over at deres

erfaringsforutsetninger eller fysiske identiteter, kan være i sterk kontrast til min egen opplevelse av området.

Styrkene til forskerens kvalitative tilnærming

Jeg ønsker i mitt prosjekt å øke forståelsen av og generere data om et område innenfor kroppsøvingkulturen som vi enda ikke har tilstrekkelige beretninger om. En dypere forståelse om sosial bakgrunn og de klassifiserte respondentenes relasjon til kroppsøvingfaget og fysisk aktivitet er utgangspunktet for problemstillingene. Prosjektet er av den grunn samfunnsvitenskapelig og faller innenfor det kvalitative paradigmet³. Dette med utgangspunkt i oppgavens problemstilling, der jeg ønsker å belyse om ungdom reproducerer sine foreldres fysiske identitet(er), og om kroppsøvingen kan utfordre elevenes habitus. For å kunne undersøke oppgavens problemstilling, ser jeg den kvalitative tilnærmingen som en naturlig plattform for prosjektet. En kvalitativ tilnærming kan generere muligheter for en dypere forståelse av det man skal undersøke (Silverman 2000). Styrkene til dette vitenskapelige paradigmet er dens induktive tilnærming, fokuset på spesifikke situasjoner eller mennesker, og bruken av ord fremfor tall (Maxwell 1996). Videre peker Maxwell på fem forhold som bekrefter styrkene til forskningsmetoden. Det er den subjektive forståelsen av meningen til mine informanter, deres spesifikke kontekst, identifisere uforutsigbare fenomener og påvirkninger, forstå prosessen til begivenheter og handlinger, og å utvikle teorier (Maxwell 1996). Mitt prosjekt vil berøre de nevnte styrkene til tilnærmingen og forsøke å belyse de ulike forholdene. Jeg forbinder derfor tilnærmingen med, at jeg som forsker kan oppdage mønstre som kommer frem etter nøye observasjon, grundig dokumentasjon og omtenksum analyser av det som studeres. Det er imidlertid essensielt å være bevisst at det som kan bli oppdaget, ikke er generaliseringer, men kontekstavhengige resultater (Marshall & Rossman 1989). Konteksten er forbundet med sensibilitet, forskeren skal forsøke å få forståelsen av fenomenet i all sin kompleksitet og innenfor en gitt situasjon og miljø (Maykut & Morehouse 1994). Jeg som kvalitativ forsker skal forsøke å forstå situasjoner som intervjuinformantene konstruerer. I så måte skaper respondentene en teoretisk virkelighet av det de har erfart, som jeg lettere kan forstå kompleksiteten av. Bogdan og Taylor (1975) belyser at oppgaven for den kvalitative forsker er å skape sine tolkninger av andres tolkninger. For å gjøre dette kreves en empatisk forståelse eller

³ *“Et paradigme består av noen generelle teoretiske antagelser samt lover og teknikker for anvendelse av disse, som medlemmene av et vitenskapelig samfunn velger å tilslutte seg” (Chalmers 2003:141).*

evne til å reproducere i ens eget hode de følelser, motiver og tanker bak handlingene til andre mennesker (Marshall & Rossman 1989). En forutsetning for å kunne få en god interaksjon med informanten, er å kunne generere et tillitsforhold som muliggjør denne interaksjonen der samtalen er flytende og beretninger blir fortalt. Thagaard poengterer at når forskningsspørsmålene betinger et tillitsforhold mellom forsker og informant, kan kvalitativ metode være særlig velegnet, og at metoden egner seg godt til å studere personlige og sensitive emner vedrørende private forhold i ens liv (Thagaard 2002). I relasjon til mitt prosjekt blir dette vesentlig. I tillegg til dette mellommenneskelige aspektet, er også tilnærmingen egnet til å forklare sosiale prosesser, sosiale forandringer og sosiale meninger og for å skaffe en dypere forståelse av kompleksiteten vedrørende folks beretninger og erfaringer (Mason 1996). Som jeg skisserer her, er tilnærmingen hensiktsmessig for å kunne generere en forståelse av de klassifiserte respondentenes ulike kapital, hvordan klassebakgrunn er imperativt for opparbeidelsen av fysisk kapital og et mangfold av fysiske identiteter. Fortellingene kan også beskrive om og hvordan barna reproducerer foreldrenes fysiske identiteter. Beretningene sammen med Bourdieus 'taste', 'sosial reproduksjon', 'kapital' og 'habitus' kan være med å forklare de fysiske identitetene mine informanter forteller om.

De klassifiserte beretningene

Forskningen vedrørende temaet på problemstillingen er fraværende i en norsk setting. Det som er gjort har fokusert på kognitive kunnskaper og elevens prestasjoner (Bakken, 2007; Hægeland et al, 2005). Elevens subjektive opplevelse har ikke vært gjenstand for oppmerksomhet innenfor mitt problemområde. En grunn til dette kan være statusen det subjektive tradisjonelt er forbundet med innenfor forskningsmiljøet. Den objektive forskningen er av mange forskere synonymt med god forskning, mens det subjektive innehar en bagasje forbundet med delvis sant og tentativ forskning. Fra et fenomenologisk synspunkt er det subjektive forbundet med språkmønster og oppførsel til agenter eller mennesker og spesifikke kontekster, der oppførselen inntreffer er det den kvalitative forskeren søker å forstå (Maykut & Morehouse 1994). Innenfor mitt prosjekt blir respondentenes beretninger data som jeg vil forsøke å forstå, tolke og trekke ut de vesentlige nyansene fra. Disse fortellingene vil være grunnsteinen av mitt empiriske materiale (sammen med mitt teoretiske rammeverk), som jeg vil tolke og generere data fra. Dette kan være med på å gi elevene og foreldrene en sjelden anledning til å presentere sine oppfatninger rundt kroppsøvingsfaget. Dermed kan deres beretninger

danne nyttig empiri på området. Dette fordi, elever og foreldres opplevelser av faget ikke har vært gjenstand for tilstrekkelig oppmerksomhet og refleksjon. Vi vet for lite om deres opplevelse av faget, og om faget kan utvikle deres fysiske identiteter. Spesielt fremtredende er dette i relasjon til respondentenes ulike klassebakgrunner og hvordan den klassifiserte kapitalen som Bourdieu omtaler, innvirker på elevenes opplevelse av faget.

Evans og Davies (2008) belyser at forståelsen om elevenes forhold til kroppsøvningsfaget og sosial klasse er mangelfull. For å høyne denne forståelsen ser jeg det som imperativt å få fortellinger fra foreldre og elever med ulik klassebakgrunn. Dette fordi historier eller beretninger uttrykker en grad av kunnskap som unikt beskriver menneskelig erfaringer i hvilke handlinger og hendelser som bidrar positivt og negativt til å oppnå mål og oppfylle hensikten (Polkinghorne 1995). Jeg kan dermed få historier om respondentenes fysiske identiteter, om de reproducerer deres foreldres fysiske identiteter, betydningen av signifikante andre og om kroppsøvningskulturen innvirker på deres habitus. Dette vil kunne berike vår forståelse om respondentenes forhold til kroppsøvningsfaget og samtidig generere historier om hvilken grad klasse er imperativt. Narrativer, beretninger eller historier er en inkludert del av hverdagslivet, og er en vesentlig del av vår interaksjon med andre mennesker. Dette forstår jeg som en naturlig form for dialog, der vi beretter om forhold som opptar oss, og erfaringer vi har tilegnet oss. Fortellingene utløpes i et stort antall av settinger og situasjoner, og er kontekstavhengige. De kan omhandle alt fra bagateller i hverdagen, til engasjerende kjærlighetsfortellinger. Vi bruker historier til å identifisere oss med andre, og til oss selv (Gergen 2001). Historiene kan dermed uttrykke en form for taste som igjen kan være et ledd i å distingvere seg fra andre, og utrykke klassetilhørighet. En fortelling kan forandre innhold ettersom den blir fortalt, og ikke minst til hvem den blir fortalt. Dette gjelder også innenfor mitt prosjekt. I og med at fortellinger er kontekstavhengige, ser jeg det som betydningsfullt å få separate beretninger fra ungdommene og foreldrene. Dette fordi innholdet av fortellingene kan påvirkes av faktorer i intervjukonteksten. Separate fortellinger kan medføre at flyten i interaksjonen med respondentene blir bedre, og at de uforstyrret kan fortelle om deres relasjon til emnet. De slipper med andre ord å ta hensyn til foreldrenes eller barnets tolkning av historiene. Jeg gjennomførte derfor separate intervjuer med elevene og foreldrene og opplevde at dette var hensiktsmessig for å dedikere min oppmerksomhet mot den enkelte respondent.

I et forskningsmessig perspektiv, vil fortellingene bli gjenstand for analyse av forskeren i etterkant. Riessman (1993) ser på fortellinger som hva vi gjør med forskningsmaterialet, og hva informantene gjør med oss. Historiemetaforen understreker at vi skaper orden og konstruerer tekster i spesielle kontekster (Riessman1993). Innunder mitt prosjekt vil dette være et verktøy som kan generere data om intervjusubjektenes opplevde erfaringer vedrørende problemområdet. Disse erfaringene kan generere data som er unike i en norsk setting. Jeg som forsker kan bruke disse fortellingene til å konstruere kunnskap om verden med bakgrunn i visse prinsipper, og bruke visse metoder med bakgrunn i min epistemologiske posisjon (Mason 1996). Min epistemologiske posisjon i møte med fortellingene til respondentene vil ta utgangspunkt i Bourdieus konseptuelle teorier, der habitus og kapital blir to viktige begreper for forstå respondentenes livsverden.

Det 'klassifiserte' utvalget

Utvalget blir styrt etter hvem jeg vil snakke med, og hvorfor jeg som forsker ønsker å snakke med akkurat de personene. Jeg ser det som hensiktsmessig å innhente respondenter som står i sammenheng med teorien jeg har skissert, og det vi vet om feltet per i dag. I og med at det ikke eksisterer beretninger i en norsk setting om prosjektets problemstillinger, vil fortellingene være imperative for å høyne forståelsen vi har om sosial bakgrunns innvirkning ovenfor elevene. Jeg vil allikevel henvende meg til en form for strategisk utvalg ved å snakke med de personene som harmonerer med mitt teoretiske ståsted. Med strategisk utvalg, menes at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard 2003). For å oppnå dette strategiske utvalget, var det av betydning å få flest mulig respondenter tilgjengelig. I og med at prosjektet skal belyse klasseforskjeller var det hensiktsmessig å tilnærme seg respondenter med forskjellig sosial tilhørighet. Intensjonen var å intervju en elev fra arbeiderklassen, middelklassen og overklassen. Dette viste seg imidlertid å være vanskelig. Jeg reiste rundt på 8-9 skoler i Oslo området og informerte om prosjektet og delte ut informasjonsskriv om prosjektet til elever som sa seg interessert. Det faktum at foreldrene også skulle intervjues og at dette intervjuet foregikk på fritiden til foreldrene, medførte at jeg fikk forholdsvis få respondenter, og at prosessen med å få på plass utvalget tok lengre tid enn først antatt. Etter hvert fikk jeg likevel tak i seks respondenter. Ut ifra disse seks valgte jeg tre respondentfamilier, der begge foreldrene også kunne stille opp til intervju. Jeg gjennomførte dybdeintervju med

tre elever i alderen 15-17år. Respondentene bodde med geografisk avstand mellom seg, og gikk på ulike skoler i Oslo området. Jeg fikk dermed respondenter fra vestkanten og østkanten i Oslo området. Yrkene til foreldrene var også forskjellige, dette for å intervjuere familier med ulik sosioøkonomisk bakgrunn og dermed ulik klassebakgrunn. Intervjuene med elevene foregikk på deres skole, og jeg fikk gjennomført intervjuet i skoletiden etter avtale med kroppsøvingslæreren til respondentene. Utvalget ble strategisk ved at jeg valgte å intervjuere elevene fra ulike skoler, jeg intervjuet også de familiene der det tilsynelatende var forskjeller på yrke og utdannelsen til foreldrene. Intervjuene med foreldrene foregikk hjemme hos den enkelte familie på kveldstid, og jeg ble godt tatt i mot av samtlige familier. Det at jeg fikk intervjuet begge foreldrene, var gunstig med tanke på min problemstilling, dette for å kunne gi en adekvat beskrivelse på om elevene reproducerer sine foreldres fysiske identiteter. Senere forskning kan undersøke om ungdom av skilte foreldre, eller som kun bor med en av foreldrene har andre arenaer for å tilberede seg sin fysiske identitet(er). I mitt prosjekt ble ikke dette videre undersøkt, annet enn at jeg ser det av interesse å belyse dette forholdet i fremtiden. Utvalget mitt var også strategisk ved at jeg var bevisst på å få beretninger både fra gutter og jenter.

Til tross for at jeg fikk respondenter fra vestkanten og østkanten, med forholdsvis store geografiske avstander mellom seg, og at foreldrenes utdanning og yrke varierte, fikk jeg ikke respondenter fra arbeiderklassen og overklassen. Foreldrene belyste at de identifiserte seg med middelklassen. Selv om jeg i utgangspunktet ønsket å få fortellinger fra arbeiderklassen og overklassen, behøver ikke respondentenes tilsynelatende middelklassebakgrunn være negativt for mitt prosjekt. Det faktum at ikke respondentene i mitt prosjekt identifiserer seg med overklassen eller arbeiderklassen harmonerer med diskursen om at vi alle tilhører middelklassen. (Divine et al, 2005; Evans & Davies, 2006; Giddens, 1991). Selv om foreldrenes opplevelse av deres sosiale klasse er at de tilhører middelklassen, vil jeg påpeke at deres sosiale tilhørighet er signifikant forskjellig med tanke på økonomisk kapital og materielle verdier. Dessuten er det forskjeller i hvilken grad de identifiserer seg med middelklassen. Foreldrene fra familie A belyste at de tilhører øvre middelklasse, og jeg kunne argumentert og plassert dem opp mot overklassen. På samme måte plasserer Kjetil (far til Ove) i familie C seg mellom middelklassen og arbeiderklassen i sosial tilhørighet. Til tross for dette har familien andre preferanser og begrunnelser for hvorfor de tilhører middelklassen. Derfor

vil jeg ikke rokke med foreldrenes relasjon til klassebegrepet. Dette med bakgrunn i prosjektets relasjon til klassebegrepet, om at det er respondentenes egne preferanser, opplevelse og oppfatning av sosial klasse som er bakgrunnen til hvilke sosial tilhørighet jeg tilskriver de (Anthias 2005).

Kvalitative intervju

Jeg ser dybdeintervju som mest hensiktsmessig for å belyse om elever i 15-17 års alderen reproducerer foreldrenes fysiske identiteter. Da vil jeg kunne få beretninger om elevenes livsverden, og hvordan foreldrene har innvirket på deres fysiske identitet(er) og elevens møte med kroppsøvningsfaget. Jeg vil også få beretninger fra foreldrene om deres livsverden og i hvilken grad de opplever at de har innvirket på barnas fysiske identitet(er), og om de opplever at kroppsøvningsundervisningen har bidratt til å forme de fysiske identitetene. Grunnen til at jeg mener et dybdeintervju er mest hensiktsmessig for mitt prosjekt, er at et dybdeintervju vil gi kvalitative beskrivelser av personens livsverden og å tolke meningen med disse (Kvale 1997). Formålet er å skape en forståelse for individets livsperspektiv, erfaringer eller situasjoner, uttrykt med deres egne ord (Taylor & Bogdan 1984). Kvalitative intervju kjennetegnes ved at de er fleksible og dynamiske. En konsekvens av dette kan være at jeg som forsker kan tilpasse intervjuet etter flyten i interaksjonen med respondentene. Noe som kan stimulere mottakeren til å dele sine historier eller beretninger på en friere måte, enn om intervjuet var preget av skjematiske spørsmål fra min side. Taylor og Bogdan karakteriserer kvalitative dybdeintervju som ansikt til ansikt møte(r) mellom forsker og respondent som tar sikte på å forstå informantens perspektiver av deres liv, erfaringer og situasjoner uttrykt med deres egne ord (Taylor & Bogdan 1984). Det er nettopp respondentenes erfaringer, livsperspektiver og situasjoner som jeg vil generere data fra og som vil danne grunnlaget for mitt prosjekt.

Benevnelsen kvalitativ intervju henvender seg vanligvis til dybdeintervju, semi-strukturert eller løst strukturert form for intervju. Burgess kaller de for ”*samtale med en hensikt*” (Mason 1996). Kjennetegnet til de typene av intervju er at de innehar en relativ uformell stil, for eksempel tilsynekomsten av en samtale eller diskusjon fremfor formelle spørsmål og svar format (Mason 1996). De innehar også ofte en tematisk, biografisk eller fortellende tilnærming, hvor forskeren har et antall av emner eller temaer som han/hun ønsker å belyse. Intervjuet kan også inneha ulike utgangspunkter

for en diskusjon, eller gitte historier som forskeren ønsker at informanten skal berette om. Det er usannsynlig at forskeren har en fullstendig bolk med spørsmål, og de fleste kvalitative intervjuer er designet for å ha flyt og fleksibel struktur og gi rom for at både forskeren og respondenten kan oppdage uventede temaer underveis i intervjusekvensen (Mason 1996). Dette er med på å gjøre intervjuinteraksjonen kompleks og utfordrende. Jeg som forsker bør være i stand til å stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuprosessen, og sørge for at dialogen er med på å produsere data som er relevante for prosjektet. Et annet viktig moment er at informantens perspektiv på fenomenene som blir omtalt kommer fram slik de ser det, og ikke nødvendigvis som forskeren opplever det (Marshall & Rossman 1989). Dette er vesentlig for å få frem informantens perspektiver, før jeg som forsker starter med analysen av de genererte dataene. Her er det mine tolkninger av tekstene til informantene som blir til en sosial virkelighet innenfor min tekst.

Forskerens tilnærming til det kvalitative intervjuet

Et kvalitativt intervju kan som nevnt foregå på flere måter. Det kan være preget av lite struktur og betraktes som en samtale mellom forsker og respondent der hovedtemaet er bestemt på forhånd. Dette gir rom for at forskeren kan tilpasse spørsmålene til de temaene respondenten fremmer i intervjuet. En annen måte å foreta kvalitative intervju på, er ved hjelp av strukturert tilnærming, der spørsmålene er utformet på forhånd og rekkefølgen i stor utstrekning er fastlagt (Thagaard 2003). I min oppgave støtter jeg meg til det Kvale (1997) kaller en intervjuguide. En intervjuguide inneholder de emner som skal tas opp i intervjuet, samt at forskeren kan ha noen fastsatte spørsmål under hvert tema. I mitt prosjekt hadde jeg en tilnærming der jeg inne hadde noen faste holdepunkter i intervjusituasjonen, på denne måten var jeg sikker på å dekke det feltet jeg ville få belyst. Jeg hadde en skisse over temaer i intervjusituasjonen og en del forhåndsbestemte spørsmål nedskrevet i intervjuguiden. Dette ble da en form for semi-strukturert intervju. Samtalen hadde en klar hensikt, og jeg støttet meg til de faste holdepunktene, samt at respondenten fikk anledning til å fortelle om sine opplevde erfaringer og situasjoner. I kvalitative intervjuer er målet å skaffe beretninger eller fortellinger fra respondentene. Det er derfor av stor betydning at spørsmålene er åpne og blir stilt på en måte som stimulerer respondentene til spontant å fortelle om sine subjektive opplevelser og erfaringer. Hvis intervjuguiden er for strukturert, kan dette gå på bekostning av respondentens spontane beskrivelser og åpenhet, men på en annen side

vil en mer strukturert intervjusituasjon gjøre strukturering og analyse enklere for forskeren senere (Kvale 1997). For å få til dette, er det viktig at forskeren er en god lytter og stiller gode spørsmål for at samtalen skal få frem respondentens fortellinger på området. I så måte ble det også av betydning at jeg klarte å generere et tillitsforhold til informantene. Dette for at de skal kunne åpne seg i intervjusituasjonen og generere best mulig data. Her er det av stor betydning at jeg er bevisst min rolle som forsker i interaksjonen med respondenten i intervjusituasjonen. En refleksjon rundt mine fordommer, min sosiale bakgrunn og mine meninger knyttet opp mot de temaene jeg vil belyse i intervjusekvensen, er også av betydning. Kvale (1997) poengterer at i intervjusituasjonen oppstår det et asymmetrisk maktforhold. Dette innebærer at jeg som intervjuer definerer situasjonen, presenterer samtaleemnene og styrer intervjuet ved å stille ytterligere spørsmål. Gjennom arbeidserfaring fra psykiatrien har jeg faktisk terapeutisk erfaring og innsikt i behandlingssamtaler med ulike brukere. Jeg var derfor bevisst på de etiske sidene ved den emosjonelle interaksjonen i forkant av intervjuene med respondentene. Dette med bakgrunn i at jeg ikke ønsket at intervjusamtalen skulle bli en form for terapeutisk samtale og fordi jeg ønsket personlige uttalelser og følelsesuttrykk.

I en intervjusituasjon er det av stor betydning at spørsmålene er utformet på en slik måte at informanten forstår spørsmålene. Kvale (1997) trekker frem to dimensjoner angående utformingen av spørsmål. Det er den tematiske og den dynamiske dimensjonen. Et godt spørsmål skal tematisk bidra til å produsere kunnskap om emnet, men samtidig skal spørsmålet være dynamisk i den forstand at det skal skape en god intervjuinteraksjon, ved at spørsmålet lett kan forstås (Kvale 1997). Intervjuguiden ble utformet med tematiske forskningsspørsmål der hensikten var å produsere kunnskap om emnet. Samtidig utformet jeg dynamiske spørsmål som jeg stilte respondentene, med påfølgende dynamiske oppfølgingsspørsmål for at spørsmålene lett kunne forstås, men også få svar på forskningsspørsmålene ved å tilnærme meg temaet fra ulike vinkler. Jeg lagde to separate intervjuguider for elevene og foreldrene, dette fordi jeg oppfattet dette som gunstig for å få beretninger som kunne avdekke mest mulig av deres relasjon til fysisk aktivitet, deres kroppslige kultur, sosial bakgrunn og relasjon til kroppsøvingfaget. For å sikre at spørsmålene gav mening for respondentene, gjennomførte jeg et prøve- intervju som hadde til formål å gi meg trening i

intervjusituasjonen, og for å sikre at intervjuguiden med underliggende spørsmål var hensiktsmessig med hensyn til problemstillingen.

Jeg opplevde at prøveintervjuet gav meg trygghet i forhold til intervjusettingen og at jeg fikk prøvd ut intervjuguiden. Prøveintervjuet ble gjennomført i kjente omgivelser på en skole der jeg har yrkesmessig erfaring. Intervjuet foregikk i et klasserom og jeg brukte samme diktafon som ble brukt i prosjektets resterende intervjuer. Dette medførte at jeg fikk trening i å anvende denne, og ble dermed trygg på dette tekniske hjelpemiddelet. Erfaringene fra selve intervjusekvensen, var at jeg forandret på noen av spørsmålene til intervjuguiden og konstruerte noen nye. Dette gjorde jeg med bakgrunn i erfaringen jeg fikk av å høre på lydopptaket i etterkant av intervjuet. Jeg tilførte også flere oppfølgingsspørsmål for å få en rikere beskrivelse av emner som jeg erfarte ikke ble tilstrekkelig belyst. Derfor ble prøveintervjuet viktig for utviklingen av den endelige intervjuguiden og jeg som forsker fikk en økt trygghetsfølelse i interaksjonen med senere respondenter. Jeg fikk også trening i å løsrive meg fra intervjuguiden ved at intervjusamtalen ikke nødvendigvis foregikk i intervjuguidens naturlige rekkefølge, men at ulike temaer ble gjenstand for oppmerksomhet underveis i intervjuet. Med bakgrunn i prøveintervjuet ble jeg som forsker forberedt i intervjusituasjonen med respondentene til prosjektet.

De kvalitative erfaringene fra intervjuene.

Intervjuene med elevene hadde flere likhetstrekk. De var like i den forstand at jeg gjennomførte intervjuet på deres skole, i et klasserom eller gruppe rom etter avtale med deres kroppsøvingslærer. Intervjuene foregikk parallelt med kroppsøvingsundervisningen på skolen og hadde en varighet fra en time og 18 minutter til en time og 42 minutter. Selve intervjusekvensen var også forholdsvis lik ved at elevene ble spurt om de samme spørsmålene, med andre ord så var holdepunktene identiske, men intervjuene varierte noe ved at informantene kom innpå ulike momenter underveis i intervjuet og derfor ble strukturen på intervjuet flytende, men med holdepunktene som noen faste grunnpunkter. Intervjusekvensen var også forholdsvis identisk med tanke på meg som forsker. Jeg fikk riktig nok mer erfaring underveis, som medførte at jeg ble stadig mer fortrolig med intervjusettingen etter som erfaringen økte. Denne erfaringen førte også til at jeg fikk et mer refleksivt forhold til loggboken, og hva jeg noterte i den ettersom intervjuene fortonet seg. Jeg var imidlertid bevisst på hvilke

signaler jeg som person kunne sende ut til respondentene og tok derfor noen forhåndsregler med tanke på presentasjonen av meg selv og klesplagg. Presentasjonen var mer eller mindre identisk og jeg gjennomførte intervjuene i noen nøytrale klær som jeg hadde på meg under samtlige intervju. Dette fordi jeg ikke ønsket å sende ut mange ulike signaler til de ulike respondentene. Intervjuene med foreldrene ble foretatt i deres hjem på kveldstid. Disse intervjuene ble foretatt en til to dager etter at jeg hadde intervjuet barna deres, dermed fikk jeg anledning til å høre i gjennom intervjuet og var på den måten forberedt på å intervju foreldrene. Loggboken ble et verktøy i den sammenheng, ved at jeg skrev ned forhold som jeg ønsket at foreldrene skulle belyse ytterligere.

Jeg møtte ikke på tidsbegrensninger i forhold til intervjuene og det var intervjuet i seg selv, som avgjorde tidsbruken. Den varierte allikevel fra en time og 18 minutter til to timer og 42 minutter. Bakgrunnen til at det ene intervjuet dro ut tidsmessig, var at foreldrene hadde mange formeninger på de ulike spørsmålene og var refleksive ovenfor spørsmålene, men også ovenfor deres erfaringer. Dette intervjuet måtte styres i større grad, ved at jeg som forsker måtte presentere de emnene som var av interesse for prosjektet. Jeg måtte dermed på en naturlig måte avansere videre i intervjuet og konkretisere spørsmålene, fordi foreldrene hadde en tendens til å komme inn på områder som ikke nødvendigvis var av interesse for mitt prosjekt. Jeg gjenkjente dermed det asymmetriske maktforholdet i intervjusettingen. Dette forholdet fortonet seg forholdsvis likt i de ulike intervjuene, ved at jeg presenterte samtaleemnene, definerte situasjonen og styrte intervjuet ved å stille oppfølgingsspørsmål eller ytterlige spørsmål på de feltene jeg ønsket å belyse. Maktforholdet var kontekstavhengig og det enkelte intervju stilte ulike krav til meg som forsker. I intervjuet med Elisabeth måtte jeg stille flere oppfølgingsspørsmål og forandre litt på spørsmålsformuleringen for å innhente beretninger. I intervjuet med foreldrene hennes derimot, måtte jeg styre intervjuet i større grad ved å spore foreldrene inn på de emnene som var av interesse for mitt prosjekt. Til tross for denne styringen i intervjusituasjonen forsøkte jeg å oppfordre til personlige fortellinger og følelsesuttrykk. I den sammenheng tilstrebet jeg å ha et refleksivt forhold til hvordan jeg innvirket på maktforholdet i interaksjon med respondentene. Jeg har allerede nevnt presentasjonen og klesstil som to faktorer som kan være gjeldende i den settingen. Jeg erkjenner også at fortellingene til respondentene kan bli påvirket av meg som person, at jeg synliggjorde min bakgrunn, og røpte at jeg

kom fra Norges idrettshøgskole. Sparkes (i Dowling 1998) proklamerer at forholdet mellom forskeren og den som forteller en historie, former måten historien blir uttrykt på og hvordan den blir fortalt. I den sammenheng ser jeg maktforholdet som særlig gjeldende, og at maktforholdet går lengre enn kun den verbale interaksjonen i intervjusettingen. Det verbale maktforholdet som jeg her henviser til, var noe jeg var reflektert over og noe jeg kunne styre i intervjusettingen. Min alder, etnisitet, sosiale bakgrunn, fysiske aktivitetsnivå og kroppsform er andre aspekter som kan innvirke på maktforholdet i intervjusettingen og som respondentene kan tolke. Denne tolkningen kan innvirke på fortellingene de deler med meg i intervjusekvensen. Jeg opplevde imidlertid at respondentene var konvertable i intervjusettingen og delte deres opplevelse av de aktuelle temaene på en naturlig måte.

Jeg opplevde at intervjuguiden med dens underliggende spørsmål fremmet et mangfold av fortellinger innunder de ulike delene den besto av. Et essensielt poeng i forhold til intervjuguiden var at den ble mer strukturert ettersom jeg arbeidet med den. Erfaringene fra prøveintervjuet var også med på å skissere nye spørsmål som medførte at holdepunktene ble flere under intervjusettingen. I ettertid er jeg fornøyd med struktureringen, fordi det medførte at jeg fikk et bredt spekter av fortellinger innunder de ulike kategoriene (delene). Dette var også nødvendig for å kunne belyse de ulike familienes relasjon til emnet, og for å kunne se på likheter/ ulikheter mellom familiene. Dette forholdet blir også gjenstand for oppmerksomhet og diskusjon senere i oppgaven.

Analysen av de kvalitative fortellingene

Analysen av data er et komplekst område som innebærer blant annet muligheter for en rekke ulike retninger. I alt er det minst 26 ulike tilnærminger til analysen av data innenfor den kvalitative forskningen (Tesch 1990). Om dette mangfoldet av analysemuligheter er en styrke eller svakhet innenfor forskningsmiljøet vil jeg ikke spekulere i, men de gir meg som forsker mulighet til å velge den tilnærmingen som er mest berettiget med tanke på mitt prosjekt. I den settingen ser jeg det naturlig å benytte meg av en form for narrativ analyse. Før jeg begrunner dette valget, vil jeg se nærmere på noen av Kvaales (1997) seks trinn i analysen av innsamlede data. De tre første trinnene foregår under intervjusituasjonen i samspillet mellom forsker og intervjupersonen. Her beskriver respondenten sin livsverden og forteller spontant hvordan de opplever, føler og gjør i forhold til et gitt emne. Intervjuet kan også være

med å produsere ny innsikt eller kunnskap for respondentene. Dette skjer ved at de oppdager nye forhold i intervjusekvensen og ser nye betydninger i det de opplever og gjør. Intervjueren har mulighet til å foreta fortettinger og fortolkninger av meningen med det intervjupersonen sier, og sende budskapet tilbake (Kvale 1997). Dermed kan intervjueren presisere budskapet og tydeliggjøre det faktiske innholdet som intervjupersonen formulerte. Denne prosessen bør foregå helt til intervjueren er helt inneforstått med det intervjupersonen har fortalt. De tre første trinnene som her er grovt skissert, tydeliggjør betydningen av at jeg som forsker er forberedt og fokusert under selve intervjusekvensen. Dette for å generere gode data og for at flyten i interaksjonen med respondenten skal kunne fremme beretninger. Det er nettopp beretningene eller fortellingene som er årsaken til at en narrativ analyse er mest hensiktsmessig for mitt prosjekt. I narrativ analyse er det historien som er gjenstand for forskningen. Tilnærmingen undersøker informantenes historier og analyserer hvordan denne er satt sammen, de språklige og kulturelle ressurser de trekker på, og hvordan overbevise en tilhører om ektheten i fortellingene. Analyse i narrative studier åpner opp for former for å fortelle om erfaringer, ikke bare innholdet som språket representerer. Men vi spør også om hvorfor historien ble fortalt på den måten den ble (Riessman 1993). Bakgrunnen til at den gitte fortellingen ble forklart på en bestemt måte, ble kontinuerlig gjenstand for oppmerksomhet fra transkriberingen og videre gjennom tolkningen og min re – presentasjon. Dette ble sett i lys og diskutert opp mot min teoretiske agenda.

Paradigmatisk analyse av narrative data

Jeg vil i min analyse ta utgangspunkt i en narrativ analyse, og bruke Polkinghornes (1995) paradigmatisk analyse av narrativ data. Polkinghorne (1995) delte narrative undersøkelser inn i to ulike tilnærminger, en analyse av narrativer som bruker paradigmatisk resonering i analysen og en narrativ analyse som bruker narrativ resonering. Den paradigmatisk analysen kan klassifisere data inn i diakronisk og synkronisk kategorier. Diakronisk data inneholder informasjon om forhold av begivenheter i en bestemt rekkefølge. Dataen beskriver når hendelser inntreffer og effekten hendelsen har på etterfølgende hendelser. Episodene er ofte personlig opplevde, og inneholder referanse til når og hvorfor handlingene ble utført og resultatet av disse (Polkinghorne 1995). De synkroniske dataene innehar ikke historisk eller utviklings dimensjon. De omhandler kategoriske svar fra respondenten på intervjuers spørsmål og omhandler informasjon om nåværende situasjoner (Polkinghorne 1995).

Data fra narrative undersøkelser faller i all hovedsak innunder den diakroniske kategorien. Denne kategorien vil også være egnet for mitt prosjekt der intervjuvarene kan forstås som beretninger. På bakgrunn av dette kan jeg da klassifisere dataene inn i en diakronisk kategori. Paradigmatisk analyse arbeider ikke bare med å oppdage eller beskrive kategoriene som identifiserer hendelser i detalj, men også med forholdet i mellom kategoriene. Styrken til den paradigmatiske fremgangsmåten er dens kapasitet til å utvikle generell kunnskap ved innsamling av historier (Polkinghorne 1995). Disse historiene om ungdommen og deres foresattes fysiske identiteter kan ved hjelp av en diakronisk struktur hjelpe meg med å systematisere dataene. Dette ved at blant annet deres forhold til den fysiske identiteten og kroppsøvningsfaget kan bli beskrevet ut ifra, når ulike hendelser har påvirket deres relasjon til faget. Hvordan effekten de ulike hendelsene har innvirket på dem og hva dette har medført, kan også få oppmerksomhet ved å bruke en diakronisk struktur. Jeg ser det som naturlig å anvende den diakroniske strukturen, med utgangspunkt i mitt teoretiske rammeverk. Dette med bakgrunn i at prosjektets anvendelse av Bourdieus konseptuelle teorier harmonerer med denne formen for analyse. Dette blir uttrykt ved at respondentenes habitus og fysiske kapital kan beskrives som når de ble sosialisert inn mot en fysisk kultur, hvem var signifikante bidragsytere for denne sosialiseringen, og hvilken effekt dette har hatt på deres relasjon til kroppsøvningsfaget, og om faget har utfordret deres fysiske identiteter (habitus). Jeg er derfor av den oppfatning at den diakroniske strukturen vil være hensiktsmessig for å fange essensen av deres opplevelse av mitt teoretiske ståsted og for å generere fortellinger som kan besvare prosjektets problemstillinger.

Jeg har nå forklart at analysen vil bestå av en paradigmatisk analyse av narrative data inspirert av Polkinghorne. Fokuset går tilbake til Kvales seks trinn, der jeg vil se på prosessen som starter med transkribering av intervjuet og klargjøring av materialet. Dette er Kvales (1997) fjerde trinn. Transkriberingen av de innsamlede data er en tidkrevende prosess som blir utgangspunktet for analysen og drøftingen innenfor min tekst. Intervjuene bør bli tatt opp på bånd og kvaliteten av opptaket bør være av høy karakter, slik at jeg kan spole frem og tilbake i intervjuet uten å møte på vanskeligheter. Det var av den grunn at jeg benyttet meg av en digital opptaker. Kvaliteten på intervjuene ble ubestridelig bra, noe av grunnen til dette, var at jeg var bevisst på hvor intervjuene fant sted. Det ble få avbrytelser av intervjuene og romstørrelsen, samt plasseringen av båndopptakeren var andre faktorer som medvirket til at kvaliteten på

opptaket var av god kvalitet. I etterkant av intervjuene la jeg de inn på PC. Jeg benyttet meg av en pedal som automatisk spolte tre sekunder tilbake i intervjuet under transkriberingen. Dette medførte få vanskeligheter i transkriberingsprosessen og at jeg kunne hoppe fram og tilbake i intervjuet. Et viktig moment når det gjelder bruken av transkribering, er at dataene kan bli gjenbrukt på ulike måter og undersøkt på nytt i en kontekst med nye data (Silverman 1993). I tråd med at dette prosjektet er en del av et større forskningsprosjekt, så ser jeg dette som særlig relevant. I den sammenheng kan dataene mine bli brukt for å generere en dypere forståelse vedrørende problemområdet til prosjektet. Denne gjenbruken av data ble også gjenstand for oppmerksomhet innenfor mitt prosjekt, da jeg sammenlignet og tolket dataene til de ulike familiene opp mot hverandre, for å kunne beskrive sosial tilhørighets innvirkning på problemstillingene. Analysen var en integrert bestanddel innunder arbeidet med transkriberingen. Mens jeg transkriberte ble jeg oppmerksom på flere tolkningsmuligheter som jeg nedfelte i loggboken. Samspillet med loggboken ble derfor vesentlig for å fange ned ulike ideer og tanker jeg som forsker hadde underveis i transkriberingen. På den måten ble transkriberingen mer enn en skriveprosess av fortellingene til respondentene. Den ble en start på den systematiske analysen ved at jeg benyttet meg av en rekke av de ulike tolkningene og ideene jeg som forsker fikk underveis i denne prosessen. Jeg opplevde at disse ideene og tolkningene ble mer fremtredende etter som jeg fikk transkribert flere av intervjuene. Dette ser jeg som naturlig ved å aktivt transkribere og være oppmerksom på beretningene fikk jeg økt kunnskap om respondentenes livsverden, og dermed lettere kunne konstruere ideer og tolkningsmuligheter som hadde relevans for mitt prosjekt. Etter at denne forholdsvis tidkrevende fasen av transkribering og reflekterende begynnende analysering som jeg her har skissert, startet analysen for fullt. Da ble det imperativt å gi intervjuene ytterligere mening. Malterud (1996) beskriver denne prosessen som at forskeren leser nøye gjennom teksten og merker av de meningsbærende enhetene i teksten. Dette gjorde jeg ved å benytte meg av fargestifter. Jeg hadde tre fargestifter, en til hver person i familiene og etter å ha lest nøye igjennom det transkriberte innholdet, merket jeg av de meningsbærende enhetene, sånn som de fremsto for meg. Jeg tilstrebet også å være bevisst på mer enn kun det transkriberte innholdet. En refleksjon og bevissthet rundt strukturen av den aktuelle beretningen, bør også omfatte hvordan historien er organisert, utviklet og hvor fortellingen begynner og slutter. Riessman foreslår at dette kan gjøres mens transkripsjonen av fortellingen blir lest og bearbeidet (Coffey & Atkinson 1996). Jeg bør med andre ord være bevisst og

oppmerksom på de ulike segmentene i intervjuet som kommer til syne ut ifra ordleggingen og vektleggingen intervjupersonene gir dem. Hvordan historiene er formet, hvordan poengene blir illustrert, og hvilken reaksjon dette fremmer hos respondentene. Denne refleksjonen over segmentene i intervjuinteraksjonen gjenkjenner jeg i Labovs identifisering av et antall av elementære komponenter i den narrative strukturen (Coffey & Atkinson 1996). De komponentene kan bli sett på som svar til forskerens underforståtte spørsmål, og innehar ulike former for spørsmål som kan belyse ulike strukturer i teksten. Det ble derfor vesentlig å rette oppmerksomhet ikke bare mot hva respondentene sa, men hvorfor de sa dette, og hva som kan være bakgrunnen til at de har den gitte relasjonen til det berørte emnet. Denne oppmerksomheten tar også utgangspunkt i Bourdieus teorier, der blant annet habitus og kapital kan være teoretiske verktøy for å tolke og forklare bakgrunnen til at respondentene forklarte deres opplevelser på den gitte måten.

Ved å avmerke de meningsbærende enhetene i teksten medførte dette en kategorisering eller koding av materialet. Dette innebar at jeg som forsker systematiserer de meningsbærende enhetene. Denne systematiseringen fremtonet seg ved at jeg framhevet de meningsbærende enhetene ved å skrive dem ned i loggboken. Med utgangspunkt i intervjuguiden, utviklet jeg noen kategorier eller temaer som hadde til formål å svare på forskningsspørsmålene til intervjuguiden. Disse forskningsspørsmålene var igjen et ledd i å bryte ned problemstillingene til flere spørsmål for å belyse dem fra ulike vinkler. Deler av de temaene jeg konstruerte i intervjuguiden, ble integrerte deler av min presentasjon av fortellingene. Huberman og Mills (1994, sitert i Ryan & Bernard 2000) foreslår at forskeren også kan legge til temaer underveis i dataanalysen. En slik linje for linje analyse kalles Grounded theory analyse (Ryan & Bernard 2000), og har som målsetning å identifisere kategorier og begreper i teksten og knytte disse opp mot eksisterende teorier. Hele denne prosessen ligger til grunn for min tolkning av de data jeg har samlet inn, da jeg fortløpende tolket beretningene til respondentene og presentere de i lys av mitt teoretiske rammeverk. Content analysis eller 'innhold analyse' kan bli forstått som en fellesbetegnelse for ulike måter å generere tolkninger på. (Grounded theory er en av flere teorier som ligger innunder innholdsanalyse.) Jeg er klar over at Strauss sin publikasjon om Grounded theory fra 1967 er en av de mest siterte bøkene innenfor forskningsmiljøet, (Bryman 2004) og en grundig beskrivelse av teorien vil ikke leseren finne i denne oppgaven. Til tross for det, vil jeg kort beskrive

det jeg opplever som mest vesentlig knyttet mot mitt prosjekt. Dette fordi jeg ser deler av teorien som nyttig for supplere den pragmatiske analysen. Denne suppleringen kan forekomme ved å generere en forståelse av informantenes erfaringer på en rigorøs, systematisk og detaljert måte som overhodet mulig. Det er ønskelig å identifisere kategorier og prinsipper som fremkommer av teksten og forbinde de forestillingene til substantiv og formelle teorier (Ryan & Bernard 2000). I mitt prosjekt vil fortellingene bli knyttet opp mot den enkelte familie, på tvers av familiene og opp mot mine formelle teorier. Koding blir i så måte viktig. I en prosess som har fått navnet åpen koding identifiserer forskeren potensielle temaer ved å trekke sammen reelle eksempler fra teksten (Ryan & Bernard 2000). Den åpne kodingen blir brukt for å undersøke, sammenligne, konseptualisere og kategorisere data som igjen blir gruppert og dreid inn til kategorier (Bryman 2004). Kodingen skal føre til at jeg som forsker systematisk utforsker hva dataene sier (Delamont 2002). Nå dreide ikke jeg nødvendigvis dataene inn i kategorier, men de ulike delene i presentasjonen undersøkte, sammenlignet og konseptualiserte fortellingene til respondentene. Et hjelpemiddel i så måte var loggboken der jeg fremhevet de imperative fortellingene allerede i etterkant av det enkelte intervju, og i større grad innunder transkriberingsprosessen og videre gjennom analyseringen.

Forskningsloggbok

Et viktig hjelpemiddel i ulike prosesser av arbeidet med min masteroppgave var en forskningsloggbok. Denne benyttet jeg meg av fra utformingen av prosjektplanen og til prinsipper for litteraturlisten. Den ble dermed et inkluderende redskap fra prosjektets oppstart. Boken har fungert som en hjelp til redegjørelser for hva som er blitt gjort under intervjuene med hensyn til hvor, når, hva og hvem og en metodisk redegjørelse som inkluderer mitt metodevalg og egen rolle i datainnsamlingsprosessen. I hvilken grad loggboken kan være et adekvat hjelpemiddel i ulike prosesser av forskningsprosessen avhenger av dens forfatter. Hvor aktivt boken blir brukt, hva den blir brukt til og hvorfor den blir brukt på den gitte måten, bør forskeren reflektere over, og vil avgjøre hvilken betydning boken har for forskeren. Burgess (1999) peker på at forskningsloggboken kan gi en analytisk redegjørelse som fremmer detaljene om hvilke spørsmål som har blitt stilt underveis, hvilke analyser som har blitt foretatt og input vedrørende teori. Jeg ser også boken som svært egnet til å ta vare på egne notater i forbindelse med intervju, men også spontan refleksjon fra min side som forsker, der jeg

kan skrive ned tanker, teorier og andre input som jeg i ulike settinger og situasjoner vil komme over. Et moment jeg har tatt tak i her, er å tilstrebe og ha boken på ”kropp”. Dette fordi den spontane refleksjonen eller ulike forskningstanker oppsto på mange ulike steder. Derfor var det av betydning at jeg faktisk var i besittelse av boken og at jeg umiddelbart kunne skrive ned tankene. Ellers blir loggboken mer et perifert hjelpemiddel som ikke innehar stor relevans for meg som forsker. Dette momentet eller tiltaket for aktivt å benytte meg av loggboken, var noe som fungerte på en tilfredsstillende måte. Under arbeidet med oppgaven har loggboken ligget i en sekk som jeg alltid har tatt med meg under ulike faser av prosjektet.

Jeg delte loggboken inn i tre ulike kategorier og former for notater. Den inneholder en spontan refleksjons del, der impulsive og umiddelbare tanker og hendelser ble notert. En analytisk refleksjon i etterkant av intervjuene, som hadde til hensikt å bearbeide dataene i intervjuet og starte tolkningsarbeidet i forkant av transkripsjonen. Dette medførte at jeg startet første fasen i tolkningsarbeidet mens begivenheten satt friskt i minnet. Loggboken ble dermed et verktøy for å fange de meningsbærende beretningene (enhetene) under intervjuet med eleven, som jeg igjen kunne få en rikere forståelse for, ved å forhøre meg med foreldrene om dette aktuelle temaet. En verbal intervjusituasjons betinget del, der ulike hendelser i intervjuinteraksjonen ble notert. Dette var beretninger jeg ville vite mer om, hendelser som var av betydning for problemstillingen og lignende. Informantenes kroppsspråk og deres fremstilling av de aktuelle temaene var også av interesse i den sammenheng. Jeg forventet at loggboken ville fremstå som mer oversiktlig, ved å dele den inn i disse kategoriene. Denne struktureringen av boken medførte at jeg brukte den aktivt, og var en hjelp for å systematisere dataene, i ulike stadier av forskningsprosessen.

Bedømmelsen av gitarens strenger

Jeg er min oppgaves begrensning og skaper. Dette kan ses i forhold til mitt epistemologiske ståsted, og den innsatsen som legges ned i utformingen av mitt prosjekt. Jeg er instrumentet, gitaren som gir lyd og rytme. Hvilke strenger prosjektet blir spilt på styrer klangen av relevans jeg genererer. Hvordan jeg stemmer oppgaven blir utslagsgivende for innholdet, relevansen og leserens bedømmelse. Relevansen og bedømmelsen av forskning har tradisjonelt vært knyttet opp mot begrepene validitet, reabilitet og generaliserbarhet. Dette er begreper som i utgangspunktet tilhører et annet

paradigme, men har likevel blitt brukt i kvalitativ forskning i flere sammenhenger. Jeg vil ikke gå inn på diskursen⁴ rundt begrepenes plass innenfor den kvalitative sokkel, men presiserer at mitt prosjekt vil ha andre toner å forholde seg til. Min tekst vil bli et resultat av mine tolkninger og en sammenligning mellom dem og virkeligheten er ikke hensiktsmessig. Dette fordi virkeligheten er kontekstavhengig og i en konstant forandring. Det som kan bli oppdaget er ikke generaliseringer, men kontekstavhengige resultater (Marshall & Rossman 1989). Virkeligheten er en dynamisk prosess, hvor menneskelig handling ikke bør fryses og sammenlignes, men forstås ut ifra individenes posisjon. Dette er ikke et ledd i å fraskrive vurderingskriteriene, men fra mitt ståsted er det naturlig å vurdere andre aspekter, som fremstår som mer aktuelle og passende vurderingskriterier for oppgaven. En naturlig start i så måte er å vurdere om metoden er egnet i forhold til problemstillingene og det jeg ønsker å belyse, og om oppgaven svarer på forskningsspørsmålene og generer fremtidige spørsmål. Er det en sammenheng mellom rammeverket for forskningen, mitt valg av metode, min analyse, bruken av teori og måten jeg har skrevet om elevenes og foreldrenes beretninger? (Dowling Næss 1998). Er mine re - presentasjoner 'troverdige' og blir de gjenkjennelige av andre? Beriker re - presentasjonene våre faglige samtaler om sosial klasse? Høyner min besvarelse av problemstillingene forståelsen rundt dem? Dette er kriterier jeg ser som adekvate i forhold til å vurdere essensen av prosjektet. Min analyse og fortolkning er integrerte i den hermeneutiske strukturen av min tekst. Intervjuene jeg har foretatt med respondentene har skapt en utveksling av fortolket erfaring, som igjen har skapt ny forståelse av vår subjektive virkelighet (Dowling Næss 1998). Denne tolkningen av samtaler har jeg transkribert og har sammen med min forskningsloggbok blitt gjenstand for en grundigere fortolkning, når jeg har forsøkt å forstå og forklare dette i lys av deler av Bourdieus teoretiske rammeverk og mine respondenters fortellinger. Beskrivelsen av respondentenes fortellinger som jeg har nedskrevet representerer et annet nivå av den hermeneutiske spiralen (Dowling Næss 1998).

Som jeg poengterer her, er vurderingskriteriene eller validitetsspørsmålet en pågående prosess som bør gjennomsyre hele oppgaven og prosessen underveis i arbeidet med den. Dette er også fremtredende i intervjusituasjonen. Der en selvforståelse og refleksjon i forbindelse med gjennomføringen av intervjuene er av betydning. Hvilke signaler jeg

⁴ "In the most basic sense discourse refers to the ways in which people communicate their understanding of their own and other's activities and of events in the world around them" (Kirk 1992:42).

sender ut, mitt kles antrekk og fremtoning kan påvirke informantene i ulik grad. Hvordan intervjuguiden er utformet og i hvilken grad intervjuet svarer på det den er ment å gi svar på. Et annet moment jeg må vurdere er om min fremstilling av elevenes og foreldrenes beretninger og tolkningen av disse er representative. Får jeg frem det faktiske innholdet, utføres transkriberingen på samme måte, og når gjøres den. En styrke her var å iverksette prosessen dagen etter intervjuene ble foretatt, mens hendelsen fortsatt var fersk og satt i kroppen. Ethiske overveielser og moral er også kriterier som blir gjenstand for vurdering av prosjektet. Dette vil jeg komme tilbake til under neste avsnitt. I form av at alle mine handlinger innvirker på prosjektet, blir måten jeg komponerer de på av stor betydning. De vurderingskriteriene jeg har beskrevet, forstår jeg som begrepet validitet innenfor min tekst. I hvilken grad oppgaven gir svar på problemstillingene blir et validitetsspørsmål ut ifra de kriteriene jeg har omtalt. Validiteten kan dermed forstås som dynamisk og kontekstavhengig. Den kan ikke bli tatt for gitt, eller bevises og er et mål snarere enn et produkt (Maxwell 1996). Jeg har forståelse for at mange opplever validitet som et utvannet begrep, med upresis betydning og flere tolkningsmuligheter ettersom diskursen rundt begrepet har mange grep og toner i 'bagasjen'. Et resultat at dette mangfoldet av tolkningsmuligheter er at det eksisterer mange ulike måter å tenke "sannhet" på, innenfor forskningen. Ved å benytte seg av en kvalitativ tilnærming bygger vi på kunnskapsteoretisk erkjennelse av at det finnes flere versjoner av virkeligheten som samtidig kan være gyldige. Av den grunn er ikke valideringens hensikt å bevise at vi har funnet fram til sannheten (Malterud 1996). Dette fordi sannheten kan være mangfoldig og kompleks og at respondentens versjoner av virkeligheten er kontekstavhengige. Jeg kan imidlertid forstå deres virkelighet i samspill med min epistemologiske posisjon og mine fordommer. I tråd med at virkeligheten er kontekstavhengig, vil det ikke være hensiktsmessig å generalisere mine tolkninger. Jeg kan imidlertid tolke virkeligheten til respondentene i mitt prosjekt mot hverandres og dermed foreta en intern generalisering (Maxwell 1996). Dette kan jeg gjøre ved at respondentene plasserer seg innenfor den samme sosiale tilhørigheten, og knytte dette opp mot empirisk materiale på området. Prosjektet vil fremme fortellinger om, at det er vesentlig å fokusere på om denne interne generaliseringen også kan være gjeldende i en større skala. Sett ut ifra relevant teori vil en kunne anta at denne generaliseringen også kan være fremtredende med hensyn til en ekstern generalisering (Maxwell 1996). Det behøves imidlertid mer forskning som ytterligere kan belyse dette forholdet. Dette for å høyne vår forståelse for hvordan

sosial bakgrunn er imperativt og hva bakgrunnen gjør med individenes fysiske identiteter. Av den grunn kan fremtidige studier forsterke relevansen av problemområdene til dette prosjektet, og fremheve betydningen av at lærerne, skolesystemet og politikerne vedkjenner betydningen av forskningen.

I form av at oppgaven er fenomenologisk vil min tekst og igjen validitetsbegrepet bli skrevet ut ifra mine fordommer. Når jeg nå har forklart de vurderingskriteriene som blir fremtredende i min tekst, kan leseren forstå validiteten i teksten ut ifra sin meningshorisont⁵. En horisontsammensmelting⁶ kan da inntreffe ved at jeg og leseren har en gitt meningshorisont vedrørende hvordan begrepet forstås i denne settingen (Skirbekk & Gilje 2007).

Forskerens etiske retningslinjer og ansvar

Under mitt arbeid med den vitenskapelige virksomheten er det viktig at jeg foretar etiske hensyn gjennom de ulike fasene av forskningsprosessen. Jeg har et enormt ansvar med tanke på å ivareta personvernet til respondentene innunder mitt prosjekt. Dette er formalisert ved en lovregulering gjennom personopplysningsloven(2000), og illustrerer at undersøkelser som innehar personopplysninger ved hjelp av elektroniske hjelpemidler skal meldes inn til Norges Samfunnsvitenskaplige datatjeneste (NSD) (Personopplysningsloven 2000). Denne formaliseringen omhandler også kriterier i forhold til oppbevaringen av personopplysninger. Anonymiteten og hensynet til personvernet er essensielt i så måte. Dette skal jeg bevare ved å aktivt bruke pseudonym. Jeg vil være bevisst på å holde all informasjon jeg får inn i forbindelse med dybdeintervjuene konfidensielt. Forskning som omhandler mennesker har tre etiske regler å forholde seg til, nemlig det informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser(Kvale 1997). I forkant av intervjuene delte jeg ut skriftlig informasjon om prosjektet og informerte de aktuelle respondentene verbalt. Da framhevet jeg at deltagelsen var frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg fra prosjektet. Når det gjelder kravet om konfidensialitet, så vil jeg ikke offentliggjøre personlige data (navn på

⁵ Tekstens mening er bare det den er i lys av den meningshorisont som teksten inngår i, og leseren vil alltid se teksten ut fra sin meningshorisont. Å forstå meningen i teksten betyr at leseren prøver å finne fram til de spørsmål som teksten kan være et svar på, dvs. at leseren søker den meningsbakgrunn som muliggjør en viss type spørsmål. Når tekst og tolker har den samme meningshorisont er tolkningsarbeidet overkommelig (Skirbekk & Gilje 2007).

⁶ En tekst har sine fordommer det har også tolkeren, i den grad tolkeren forstår den fremmede teksten, beror på om de to meningshorisontene kan nærme seg hverandre, gli over i hverandre. Gadamer kalte dette for horisontsammensmelting (Skirbekk & Gilje 2007).

mennesker, sted, idrettsklubber etc.) som kan identifisere respondentene. Det faktum at jeg brukte pseudonym ivaretok dette. Jeg beskrev heller ikke personene med spesielle kjennetegn, eller formulerte meg på en måte som kan brukes til å identifisere dem. Skolene der respondentene hørte til, ble heller ikke beskrevet, jeg refererte heller til geografisk beliggenhet. Dette gjorde jeg også i forhold til idrettsklubber eller andre arenaer hvor respondentene oppholdt seg. Konsekvensene av intervjustudiene bør vurderes ut ifra mulig skade som kan påføres intervjupersonene, så vel som de forventede fordelene de får av å delta (Kvale 1997). I forhold til min undersøkelse er det lite trolig at intervjupersonene opplevde noen skade. Studiet kunne derimot starte en tankeprosess hos de intervjuede vedrørende kroppøvningsfaget, og noen av spørsmålene kunne kanskje oppleves som ubehagelige. Denne ubehagligheten var tilsynelatende svært lite fremtredende, noen opplevde imidlertid at spørsmålene var vanskelige og jeg omformulerte dermed spørsmålet eller gikk videre i intervjuet. Dette var noe jeg vurderte fortløpende i intervjusekvensen. Det kan også forekomme at intervjupersonene konstruerte ny innsikt vedrørende seg selv og sine handlinger, dette kan muligens oppleves som fordelaktig, ved at de får ny innsikt i ulike fenomener.

Et annet etisk aspekt jeg tilstrebet å være reflektert over var det asymmetriske maktforholdet som utløp i intervjuinteraksjonen med respondentene. En bevissthet og forståelse for dette var viktig, for at ikke intervjupersonene skulle få negative opplevelser med bakgrunn i mitt prosjekt. I form av å sette agendaen for intervjuet utøvde jeg makt ovenfor respondentene i og etter intervjuet (Mason 1996). Derfor hadde jeg også et mellommenneskelig ansvar i å være bevisst dette og kontinuerlig reflektere over hvordan de intervjuende responderte til den gjeldende settingen. Jeg måtte med andre ord være forberedt på å kunne skifte fokus ettersom intervjuet skred frem, avhengig av responsen og hva intervjuet gjorde med mine informanter. En refleksjon rundt mine egne fordommer var av betydning i så måte. Et annet moment er min alder, sosiale bakgrunn og kjønn. Jeg er 26 år og opplevde at jeg havnet i en generasjon i mellom ungdommene og deres foreldre. Dette innvirket i liten grad inn på forskningsprosessen og jeg forsto de ulike uttrykkene og besvarelsene fra respondentene.

Det faktum at jeg er en mann vet jeg fra tidligere erfaring er betydningsfullt i om respondentene klarer å få tillit til meg som person, får så å kunne generere beretninger. Mine erfaringer (forforståelse) fra primært psykiatrien tilsier at noen respondenter vil

kunne åpne seg på forskjellige måter avhengig av kjønnet til intervjueren. Det å skape tillit vil være av stor betydning for formen og omfanget av beretningene som blir konstruert. I og med at jeg hadde liten tid med informantene, blir jeg som person i denne settingen som i alt annet innenfor kvalitativ forskning, en begrensende og fremmede faktor. Jeg var redskapet. Min interaksjon, mitt førsteinntrykk og mine skriv, fremtoning og verbale språk ble avgjørende i forhold til tilliten med de intervjuende og som igjen styrte gyldigheten og validiteten til de innsamlede historiene. Lincoln og Guba (1985, i Patton 1987) presiserer at validiteten i den kvalitative forskningen avhenger av ferdigheter og kompetansen til meg som forsker. Min sosiale bakgrunn vil i utgangspunktet ligne mest på de fra middelklassen, og hvilken betydning dette har i forhold til mine fordommer bør jeg være bevisst. En måte å starte denne refleksjonen og bevisstheten rundt mine fordommer og etiske overveielser i forbindelse med intervjuet var å utarbeide en etisk protokoll i loggboken. Denne var en form for refleksjonsbank vedrørende ulike etiske problemer som jeg kunne forvente i løpet av undersøkelsen (Kvale 1997). Til tross for at jeg som forsker er bevisst, reflektert og utarbeidet en etisk protokoll i forkant av intervjuene, kunne det oppstå etiske dilemmaer underveis i forskningsprosessen. Det ble da mine vurderinger i den gitte situasjonen som ble styrende ut ifra min forforståelse, følelser og habitus. En refleksjon og bevissthet rundt dette opplevde jeg var gunstig, for å kunne være forberedt på å håndtere ulike situasjoner på en hensiktsmessig måte.

Oppbevaringen av prosjektets data forgikk på tryggest mulig måte. Dette gjorde jeg ved å plassere de i et låsbart skap på Norges idrettshøyskole. Prosjektet er en del av et større forskningsprosjekt og i den forbindelse meldte jeg ikke selv prosjektet inn til NSD for godkjenning. Det overordnede prosjektet ble imidlertid godkjent av NSD før jeg gikk ut i feltet, og begynte å informere aktuelle respondenter. Når mitt prosjekt er avsluttet, vil dataene som har blitt generert under prosjektet tilfalle Norges idrettshøyskole.

Nå har jeg redegjort for mitt teoretiske rammeverk og metodiske tilnærming. Neste kapittel vil presentere presentasjonen av fortellingene og diskutere disse underveis. Jeg kan dermed diskutere fortellingene opp mot teorien som jeg har skissert, og dermed generere en dypere innsikt vedrørende problemområdet til prosjektet.

Kapittel 3: En klassifisert produksjon av fysisk kapital

“Taste classifies, and it classifies the classifier”. (Bourdieu, 1986:6)

Innunder mitt arbeid med å knytte deler av Bourdieus teoretiske rammeverk inn mot mitt prosjekts anerkjennelse av elevenes ulike erfaringsforutsetninger, står den klassifiserte produksjonen av fysisk kapital sentralt. Som teorien skisserer, er familiens sosiale klasse av betydning for tiden det enkelte individ har til å produsere, eller opparbeide seg ulike erfaringsforutsetninger. Jeg vil nå illustrere familienes erfaringsforutsetninger ved å presentere fortellingene deres. Fortellingene til den enkelte familie vil i hovedsak bli presentert innunder den enkelte familie. For å avgrense mangfoldet av fortellingene, vil jeg presentere de i ulike deler som har utgangspunkt i kategoriene til intervjuguiden. De ulike delene vil berøre ulike sider av prosjektets problemstillinger, og sammen gi beretninger som belyser respondentenes erfaringsforutsetninger. Tolkingsprosessen vil være en integrert bestanddel av denne presentasjonen av beretningene, og jeg vil fortløpende diskutere dem. I kapitlets fjerde del vil jeg diskutere beretningene til respondentene opp mot det postmoderne samfunnet og skissere hvordan samfunnet innvirker på respondentenes fysiske identiteter. I den femte og siste delen, vil jeg diskutere problemstillingene og ta en avsluttende refleksjon rundt den klassifiserte kapitalen.

De ulike delene vil kunne forstås som en narrativ analyse, ved at beretningene til informantene blir delt inn i en paradigmatisk analyse, og de kan forstås som å ha en diakronisk struktur (Polkinghorne 1995). Den diakroniske strukturen vil komme til synet gjennom de ulike delene, som igjen vil være til hjelp for å systematisere fortellingene som respondentene genererte. Først vil jeg imidlertid presentere den enkelte familie, dette for å illustrere hvem jeg faktisk har intervjuet og for å få danne et bilde av mine respondenter.

Familie A:

Familie A er en familie der begge foreldrene er født og oppvokst på vestkanten i Oslo. Foreldrene har begge tatt høyskoleutdanning, Henrik (far) er utdannet arkitekt og har en fremtredende posisjon i en arkitektbedrift. Anne (mor) er utdannet sekretær og har jobbet som det i noen år, før hun gikk sykepleierskolen og har også arbeidserfaring med dette, men er nå hjemmeværende. Foreldrene har de seneste 20 årene vært bosatt på

vestkanten i Oslo og har fått to døtre. Den eldste er 20 år og har flyttet hjemmefra, mens Fredrikke på 16 år som jeg intervjuet, fortsatt bor hjemme og går 1. året på videregående, på en privat skole i Oslo. Far har tidligere vært aktiv med slalåm og seiling, mens mor har vært aktiv med i turn, ballett, selskapsdans og spilt piano. Hun trener i dag tre til fire ganger i uka på Alexia. Foreldrene har brukt mye tid på å følge opp barna med rytmisk gymnastikk, og følger fortsatt opp Fredrikke med hennes fritidsaktiviteter.

Familie B:

Familie B er en familie der mor kommer fra Sverige og flyttet til Norge for 15 år siden. Petter (far) kommer fra Bjørkså 6 mil øst for Oslo. De har bodd på Oslo øst de seneste 14 årene. Hanna (mor) har gått på videregående og jobber som helsesekretær, og har jobbet med det i ganske mange år. Hun hadde en pause på ti år der hun var hjemmeværende med egne barn, men jobber nå som helsesekretær igjen. Petter jobber som rådgivende ingeniør i et firma, er ingeniør og bedriftsøkonom og har jobbet som rådgiver for andre i bygg- og anleggsbransjen i snart 30år. Familien har tre barn, der Elisabeth som jeg intervjuet er den eldste på 15år. Fritiden til familien blir brukt til å følge opp barna, som Petter sier det ”*vi kjører barn rundt omkring*”. Barna er aktive, noe foreldrene også har oppmuntret dem til.

Familie C:

Familie C er en familie som kommer fra Bruknes. Kjetil (far) flyttet inn til Oslo for seks-syv år siden, av jobbrelaterte hensyn. Mona (mor) og barna fulgte etter for tre år siden, og de bor nå sammen med Kjetil sentralt i Oslo. Mona jobber som jordmor, og har gått sykepleierskolen og to år etterutdanning med jordmorutdanning. Kjetil har et -årig landbruksskole, og har jobbet med fiskeri, landbruk, bistand og nå med politikk de seneste årene. Familien har to barn, der Ove som jeg intervjuet er den yngste, og går i 10 trinn på en skole på vestkanten. Søstera til Ove går 2. klasse på videregående og er i år utvekslingsstudent. Mona går mye på tur, og synes det er helt topp å gå på ski, i tillegg blir det oppfølging av barna med ulike aktiviteter og oppfølging i forhold til skolegang. Kjetil poengter at mye av fritiden går med på å kjøre barna på ulike idrettsarrangement, men at det er artig og sosialt. Barna har drevet aktivt med idrett siden de var små, og Ove trener fotball fem ganger i uka.

Del 1. Sosial bakgrunn og sosial klasse

Under denne delen ønsker jeg å få innsikt i hvilken sosial bakgrunn familiene kommer fra, og hvilken sosial klasse de mener de tilhører. Det er deres beretninger, synspunkter og meninger som er av interesse, jeg ønsker med andre ord å få kjennskap til hvordan de plasserer seg selv, og hvorfor de plasserer seg innenfor denne klassen. Beretningene om sosial klasse kan som nevnt innunder teorien gi meg mulighet til å generere et bilde av deres beliggenhet og posisjon i samfunnet (Anthias 2005) og dermed utvide sosial klasse begrepet, til å inneholde mer enn kun inntekt og utdanning. Jeg kan med andre ord, få en rikere beskrivelse av hva respondentene i mitt prosjekt forbinder med sosial bakgrunn og klasse, og dermed få en dypere innsikt i begrepets innhold, ut ifra livsverdenen til respondentene. Begrunnelsen om hvorfor de plasserer seg innenfor en gitt kategori, vil synliggjøre deres relasjon til begrepet.

For å kunne plassere respondentene innunder sosial tilhørighet fant jeg det naturlig å få fortellinger om deres foreldres bakgrunn. Dette for å få innsikt i foreldrenes utgangspunkt, og dermed få en høyere forståelse for den bakgrunnen foreldrene identifiserer seg med. Gjennom dialog med familie A kommer det frem at far til Henrik var fra Oslo, utdannet i Oslo og jobbet som barnelege, Henriks mor var fra nord-Norge, og var utdannet sekretær. Annes mor var fra Sverige, utdannet sekretær og sangerinne, hennes far var arkitekt og kom fra Oslo området. Som det her blir illustrert, har fedrene til foreldrene høyere utdanning og høystatus jobber. Mødrene jobbet som sekretær, noe som var utbredt blant kvinner, og forteller litt om datidens kjønnsroller. Når jeg ser på yrkene, spesielt til fedrene, så har de en status som gjør at foreldrene kommer fra middelklassefamilie eller høyere sosiale lag. Utdanningen har distingvert dem fra arbeiderklassen. På spørsmål om sosial klasse og tilhørighet får jeg følgende beretninger.

Henrik: *"Hva skal jeg si øvre middelklasse"*.

På spørsmål om hva det er som gjør at familien identifiserer seg med denne klassen svarer Anne: *"Lønn og standard på hvordan vi bor kanskje"*.

Henrik: *"Ja, arbeid og utdanning, føler vel ikke akkurat at vi er noen overklasse"*.

Intervjuer: *"Nei, hvorfor ikke?"*

Henrik: *"Det er vel en mindre del av befolkningen egentlig"*.

Familien nevner her vanlige kategorier på å illustrere sosial beliggenhet som lønn og standard på hvor de bor, arbeid og utdanning. Interessant er det å merke seg at familien poengterer at overklassen er en mindre del av befolkningen. Det kommer fram at Henrik har stor tro på at den sosiale bakgrunnen innvirker på prestasjonene i skolen.

Henrik: *"Ja, helt sikkert"*.

På spørsmål om hvordan den kan påvirke, utdyper han:

Henrik: *"Både hvordan du tenker, hvilken utdanning du har, og den erfaringen om hvordan du tenker. Den fører du jo videre til barna dine, og hvilket ambisjonsnivå du har, og hvilket miljø du ferdes i. Det vil jo påvirke barna, deres ambisjonsnivå, og hva de finner naturlig å gjøre."*

Her kommer det til synet at Henrik tror sosial bakgrunn innvirker i skolen, men også at det blir et grunnleggende trekk i barnas habitus, og at det sosiale rommet man ferdes i, også kan innvirke på barnas ambisjonsnivå, og hva de finner det naturlig å gjøre. Det at barna reproducerer foreldrenes utdanning og erfaringer står sentralt i Bourdieus habitus, men også nyere norsk forskning viser at utdanning blir sett på som en av de mest effektive og legitime måter for å overføre ressurser i de øvre sosiale klasser og mellom generasjonene (Helland 2006). På spørsmål om sosial bakgrunn påvirker prestasjonene i kroppsovingfaget, uttaler Henrik: *"Det er vel kanskje mindre sosial klasse, der er det vel mer hva du gjør av idrett det, det er vel mer jevnt fordelt"*. Til tross for at Henrik poengterer at dette er mer jevnt fordelt, så uttaler han også at de borgelige driver med mer individuelle idretter, mens arbeiderklassen praktiserer mer lagidretter. Det er klart at barn som praktiserer idretter på fritiden og møter disse igjen i skolen vil inneha en større fysisk kapital og kjennskap til idretten, enn barn som ikke har drevet med dem tidligere. Dermed er ikke hva en gjør av idrett nødvendigvis jevnt fordelt, forskning tyder derimot på at den dominerende klassen er mer disponerte mot en fysisk kultur som er ønskelig i skolen (Green & Hardman 2005). Familien fortalte at skolen absolutt var viktig for deres barn. For å få en rikere fortelling om hvordan den er viktig, forhørte jeg meg om dette.

Henrik: *"Altså utdannelsen legger jo grunnlaget for hvordan du skal ha det resten av livet. Så det er klart det er et viktig fundament for hvordan du skal få det"*. Det blir her

skissert at far er bevisst på skolens posisjon i dagens meritokratiske samfunn, og at han ser på de kognitive fagene som mest grunnleggende. *"Alle fagene er viktige, men noen er jo mer grunnleggende enn andre. Så det er klart norsk, matte og språk er de viktigste"*. Dette belyser at Henrik tilegner de kognitive basisfagene størst verdi i skolen. I forhold til de nasjonale prøvene så hadde Henrik følgende synspunkter på hvorfor arbeiderklassebarn presterer dårligere enn andre.

Henrik: "Jeg tror du starter læringen helt fra du blir født og hele veien opp, og hvis du har noen rundt deg som er mer bevisste på læring og kunnskapsnivå så vil du også påvirke barna på det og det vil jo være en ballast, som du har med deg opp i livet hele veien".

Begge foreldrene uttrykker at skolen er viktig for deres barn, og at det legger grunnlaget for hvordan en skal få det i livet. Henrik poengterer også bevisstheten til de rundt deg og at læring er en livslang prosess, og at denne bevisstheten om læring og kunnskapsnivå er noe en har som ballast med seg hele livet. Dette forstår jeg som en kompetanse som er forankret i individets habitus og på den måten blir utslagsgivende for individets kulturelle kapital. Dette kan også forstås som en taste, ved at denne bevisstheten på læring og kunnskapsnivå er en del av individets 'sense of ones place' og dermed forutane hva som vil komme og hva som vil være passende i ulike situasjoner. Forskning viser også at foreldrene til den dominerende klassen har en "hjemme fordel", med tanke på hvordan de er forberedt på fremtiden og den støtten som blir gitt fra foreldrene (Lareau, 2003; Stefansen, 2007; Vincent, Ball & Kemp, 2004). For å belyse sosial tilhørighet og klasse, så valgte jeg å stille barna de samme spørsmålene for å se om jeg dermed kunne få noen andre vinklinger og andre formeninger om hvilken klasse de tilhørte. På spørsmål om sosial tilhørighet hadde Fredrikke følgende synspunkter.

"Jeg vil si at familien er ganske høy, så jeg håper at jeg også kommer til å gå langt, sånn som nå vet ikke, i midten".

Her uttrykker hun at familien kommer fra høyere sosiale lag, og for å få mer tydelig beretninger om dette, forhørte jeg meg om hvilken sosial tilhørighet foreldrene hadde.

Fredrikke: "De vil jeg si er ganske høyt oppe".

Fredrikke svarer bekreftende på spørsmål om foreldrene tilhører overklassen. Fortellingene beskriver at hun forbinder foreldrenes sosiale tilhørighet til overklassen. På spørsmål om hun identifiserer seg med den samme klassen uttrykker hun.

Fredrikke: *"hmm (...) Ja, litt med hva de forteller meg og hva jeg lærer av de, som jeg kan bygge videre på når jeg blir eldre"*.

På spørsmål om hun tror ressursene til familier med høyere sosiale klasse kan påvirke hvordan elevene møter skolen, svarer hun.

Fredrikke: *"(...) Hvis familien har gode ressurser så vil jeg tro at også barna har det. Gjør det bra på skolen og generelt i det de gjør, og da omvendt"*,

Her ser vi at Fredrikke plasserer seg selv litt lavere enn foreldrene, hun føler hun er i midten nå, men at foreldrene tilhører overklassen. Hun uttrykker også et ønske om å gå langt som hun sier, hun har ambisjoner om å få en høy sosial tilhørighet. Hun tror også at gode ressurser i familien gjenspeiler barnas prestasjoner i skolen, og generelt i det de gjør og omvendt. Tatt i betraktning foreldrenes utdannelse, yrke, bosted og også holdninger, samt Fredrikkes synspunkter, vil jeg plassere familien innenfor øvre middelklasse i sosial tilhørighet. Dette blir bygget oppunder av de neste spørsmålene.

Intervjuer: Bruker du mye penger på ulike former for fysisk aktivitet?

Fredrikke: *"Ja, hvis jeg har lyst til å satse mye, og har lyst til å drive med det, så bruker vi mye tid og penger, så ja det vil jeg si"*.

Intervjuer: Hva er det du har brukt mye penger på?

Fredrikke: *"Jeg sa jeg har holdt på med rytmisk gymnastikk, og da brukte vi mye penger, for da var det veldig mye konkurranser overalt i hele Norge. Da brukte vi penger på hoteller og transport og utstyr og det vi har på oss, vi har på oss drakter som kan koste en god del"*.

Intervjuer: Bruker familien mye penger på ulike fysiske aktiviteter?

Fredrikke: *"Ja, min søster har også drevet med RS så da blir det på en måte dobbelt opp for henne og meg, mor og far trener jo også, men det er ikke like dyrt som for oss. Min mor trener på Alexia og min far spiller squash"*.

Beretningene til Fredrikke illustrerer at familien har investert tid og penger på de aktivitetene Fredrikke har hatt lyst til å satse på. Dette var særlig framtreddende da hun og storesøster praktiserte RS. Som Bourdieu og Shilling framhever innunder kapitalbegrepet må individet bli eksponert mot en fysisk kultur for å opparbeide seg en fysisk kapital. Individet må selv tilbringe tid og innsats for å opparbeide seg en fysisk kompetanse. Individets muligheter til dette blir styrt ut ifra familiens forutsetninger og sosiale klasse, og det at Fredrikke føler hun har rom til å satse på det hun har lyst til, illuminerer at familien kommer fra høyere sosiale lag. Dette blir forsterket av foreldrenes egne fortellinger på spørsmål om hvor mye av familiens månedsbudsjett som går med på fysisk aktivitet og lignende.

De fortalte at årlig forbruk er rundt 20000 til 30000 kroner. På spørsmål om familien ønsker å bruke mer eller mindre penger på dette, beskriver de at økonomien ikke legger noen hindringer for deres relasjon til emne.

Henrik: *"Det er dyrt nok, men altså det legger ikke noen begrensning på hvor mye vi gjør"*.

Anne: *"Har vi lyst, har vi råd"*.

Foreldrene poengterer her at økonomien ikke er noe hinder for hvilke aktiviteter de bedriver. Når jeg plasserer denne familien inn i øvre middelklassen, så legger jeg foreldrenes utdanning og yrke til grunn som to opplagte kategorier. Videre kommer det fram i intervjuet at familien eier to hytter, har egen seilbåt og det faktum at økonomien ikke legger noen begrensninger på hvor mye de gjør. Den ene hytta ligger ifølge Fredrikke fem meter fra sjøen i Sverige, og den andre ligger ved et skianlegg i Norge. Det at familien ikke identifiserer seg med overklassen, og hevder at overklassen er en mindre del av befolkningen, harmonerer med stemmene innenfor forskningen som beskriver at vi alle tilhører middelklassen (Divine et al, 2005; Evans & Davies, 2006; Giddens, 1991). Likevel som jeg gjorde rede for i teorien, så gir ikke dette et riktig inntrykk av nåtidens samfunn. Jeg vil ytterligere belyse min argumentasjon om at familie A innehar en sosial tilhørighet til øvre middelklasse gjennom de kommende kategoriene. Nå vil jeg imidlertid se på den sosiale bakgrunnen til familie B.

Familie B

Foreldrene til Hanna og Petter innehar en typisk arbeiderklassebakgrunn.

Hanna: ”(...)Foreldrene mine kommer fra nokså fattige vilkår fra Okstad, øya som ligger mellom Sverige og Finland som er finsk, så jeg er egentlig finsk statsborger. Min mor vokste opp med en haug av søsken på en liten øy, faren hennes var fisker, så hun måtte veldig tidlig dra hjemmefra for å finne seg en jobb. Hun gikk vel seks år på skole tror jeg, hun var hjemmевærende med oss barna ganske lenge til min far døde, da måtte hun ut i jobb. Så hun jobbet vel fram til pensjonsalderen som er 65 år, som det er i Sverige i dag. Faren min var det kanskje litt bedre stelt med, han vokste opp på en litt større øy, der de hadde et gårdsbruk, hadde noen kuer og dyrket litt jord. Begge flyttet til Stockholm når de skulle skaffe seg jobb. Vet egentlig ikke hvor høy utdanning faren min hadde, han jobbet med økonomi og moren min jobbet som hjelpeassistent på skole, og hadde ikke noe særlig økonomi”.

Petter: ” Begge mine foreldre kommer fra småbruk (...). De har heller ikke mer enn syv års skolegang før de var ute i jobb, og min mor var hjemmевærende med oss ungene, og har ikke vært ute i arbeid etter det. Far jobbet med litt forskjellig, sveiser og jobba i skogen som tømmerhogger, tømmerkjører før han begynte på noe som heter Lynet Stål, som hjelpearbeider og sveiser og pendla mye (...).

Som det kommer frem fra fortellingene om foreldrene til Petter og Hanna, så kommer de fra typiske arbeiderfamilier. Foreldrene deres hadde ikke noe særlig skolegang, og jobbet hele livet i lavtlønte arbeiderjobber, noe Hanna poengterer, nemlig at mor ikke hadde noe særlig økonomi. Dette gir et bilde om at foreldrene er vokst opp innenfor en typisk arbeiderklasse, og ut ifra Bourdieus teori om habitus og sosial reproduksjon selv tilhører annen generasjon arbeiderklasse. En skal være bevisst det faktum at denne type yrker var svært vanlige og at de var færre av deres generasjon som hadde mulighet til å ta utdanning. Det at foreldrene til Hanna flyttet inn til byen, gir også et naturlig bilde på datidens samfunnsstruktur, nemlig at den økte sentralisering medførte flere jobbmuligheter om man bodde i storbyene. Den kulturelle kapitalen og habitusen til Hanna vil bære preg av at hun er etnisk finsk, og har store deler av livet sitt bodd i Sverige. Hvordan dette kommer til syne, vil fortellingene til Hanna belyse underveis i dette kapitlet. Hanna og Petter har imidlertid tatt utdanning, noe som bidrar til at de ikke nødvendigvis tilhører arbeiderklassen i dag.

Hanna: *"Jeg har videregående, jeg jobber som helsesekretær, jeg har jobbet som helsesekretær i ganske mange år, hadde en pause på nesten 10 år, var hjemmeværende med egne barn, jobbet noen år som parkleder i en park ute, men har siden jobbet som helsesekretær igjen"*.

Petter: *"Jeg jobber som rådgivende ingeniør i Kampen, er ingeniør og bedriftsøkonom, og har jobbet som rådgiver i snart 30 år, for andre i bygg- og anleggsbransjen"*.

Familien har tre barn. Elisabeth som jeg intervjuet, går på 10.trinn, mens de har to sønner som går på 8. og 4. trinn. Hanna har typisk arbeiderklasseyrke, mens Petter har gjennom utdanning opparbeidet seg et yrke og dermed kulturell kapital, som tilsvarer en mer middelklasse bakgrunn. På spørsmål om sosial bakgrunn og klasse så er familien litt usikre på hvor skillene mellom kategoriene er.

Petter: *"I England er det vel de kategoriene, i Norge så veit jeg ikke om de er like faste"*.

Intervjuer: Nei, de er vel ikke like faste eller like definert her i landet. Men jeg lurer på hvilken kategori, eller hvilken klasse vil dere si at dere tilhører?

Petter: *"Nei, vi tilhører vel middelklassen"*.

Hanna: *"Nei, jeg vet ikke hvor grensene går"*

Petter: *"Nei, ikke jeg heller"*.

Hanna: *"Kan ikke si at vi er i overklassen, nei"*.

Intervjuer: Hva er det som gjør at dere identifiserer dere med denne klassen?

Petter: *"Nei, vi tenker ikke på det i det hele tatt egentlig, men når du spør så"*.

Intervjuer: Men hvorfor svarer dere middelklassen?

Hanna: *"Jeg tror at de som er i overklassen kanskje har mer penger å rutte med, drar mer på, vi drar jo aldri på noen sydentur eller det skulle vi ikke ha råd til"*.

Petter: *"Nei. Vi var en del i mellom- Europa på slalåmferie før vi fikk barn, det var veldig fin ferie, men det koster alt for mye med fem stykker. Nei, vi har hus, bil og hytte og barn."*

Hanna: *"I Sverige defineres om man har hytte og om man har Volvo, det har vi ikke.*

Intervjuer: Så hvis du har hytte og Volvo i Sverige, så er du middelklasse? Var det sånn å forstå?

Hanna: *"Ja. Da valgte vi for så vidt at jeg var hjemme med barna ganske lenge, og det er klart at da er det en inntekt mindre, at vi klarte oss med det da, så det er et valg du tar da for hva du vil."*

Petter: *"Prioritere"*.

Som det kommer fram av dialogen med foreldrene, så er de ulike klassene kategorier som foreldrene ikke er helt inneforstått med. De har ingen klar formening om hvor grensene går, og er usikre på hva de ulike klassene representerer. For å gjøre begrepene litt mer forståelige, refererer Hanna til et eksempel fra Sverige. Foreldrene beskriver at de ser på ferievaner som en beskrivelse på sosial tilhørighet. Hanna argumenterer for at overklassen reiser mer på sydenturer og har dermed noen andre ferievaner. Petter skisserer at deres ferievaner endret seg da de fikk barn, og at de ikke lengre kan ta seg råd til slalåmferie i mellom- Europa. De har dermed ikke tilstrekkelig økonomisk kapital til å kunne sosialisere barna inntil skitur i mellom- Europa, og på den måten opparbeide seg en fysisk kapital. Når det gjelder sosial bakgrunns innflytelse på skolen og på prestasjonene der, så har foreldrene flere synspunkter.

Petter: *"Ja, altså det har vel litt med å si på utdannelsesnivået til foreldrene. Jeg tror at hvis du har foreldre som har litt høyere utdanning, og kan følge med litt, og bidra litt og kontrollere litt, så tror jeg det er en fordel"*.

Hanna: *"Nå har vi tre barn og har vært med på foreldremøte og kjenner ganske mange foreldre i klassene, så jeg tror at de som ikke møter opp og de som stiller minst opp når det er aktiviteter på skolen, og når det skal være dugnad og sånn, det er dessverre dem som vi vet har en del problemer på skolen"*.

Petter: *"På skolen og rent faglig"*.

Hanna: *"Innvandremiljøet kanskje mest da"*.

Petter: *"Uten å kategorisere de, men du kan jo si det at de er mange innvandrere som ikke kan norsk."*

Hanna: *"Og selv de som kan norsk"*.

Petter belyser betydningen av det å kunne følge opp, bidra litt og kontrollere, og at det har sammenheng med utdannelsesnivået til foreldrene. Videre forteller foreldrene at det er foreldrene til de elevene som presterer dårligst, både på skolen og rent faglig, som ikke møter opp på aktiviteter på skolen, dugnader og foreldremøter. Dessuten trekker de fram innvandrer miljøet, der de mener dette er mest utbredt, og at det er mange innvandrere som ikke kan norsk. Fortellingene til foreldrene kan forstås som at de distingverer seg fra innvandrerne. Klasse tilhørighet er alltid i relasjon til noen andre, og fortellingene skisserer at innvandrerne har lavere status, eller sosial tilhørighet enn dem selv. De distingverer seg fra dem ved å fremme en annen taste enn det denne 'gruppen' innehar. I og med at smaken er produktet av hvordan foreldrene opplever seg selv, menneskene rundt seg og hvem de vil identifisere seg med, så opplever jeg at de illustrerer en annen smak enn innvandrer gruppen, som de sammenligner seg med, og dermed distingverer seg fra dem. Dette harmonerer med Bourdieus tenkning om at arbeiderklassen er en uvitende, ukritisk, smakløs masse som middelklassen distingverer seg fra (Skeggs 2000 i Ball 2006). På spørsmål om foreldrene tror den sosial bakgrunnen kan innvirke på kroppsøvfaget, henviser de til det økonomiske aspektet, ved å bedrive ulike former for fysisk aktivitet.

Petter: *"Noe kanskje, fordi hvis du har litt god råd, så har barna større muligheter til å være med på ting, fordi idrett koster penger, i svømming bare en badebukse, men det koster enormt å være med"*.

Hanna: *"Ski, klassisk ski, skøyte ski, to forskjellige staver, to forskjellige støvler og helst skal det også være dobbelt par, det skal være et konkurransepar og et treningspar"*.

Petter: *"Skirenn og gruski"*.

Hanna: *"Og all den smøringen hva den koster"*.

Petter: *"(...)skal du være med på slalåm for eksempel det er jo enormt dyrt. Men du kan være med på billigere ting, fotball for eksempel koster jo ikke all verden, friidrett behøver ikke å koste så mye"*.

Hanna: ” Derimot tror jeg at man arver veldig mye hvis foreldrene ikke har vært aktive som barn, så tror jeg jo heller ikke at foreldrene prøver å få inn sine egne barn på forskjellige aktiviteter (...).”

Petter: ”Bare med tv og potetgull så blir det det på ungene også”.

Hanna: ”Ja, det tror jeg, så om det har noe med hvor rik man er eller fattig man er, det vet jeg ikke, jeg tror heller det har med hva man selv har gjort som liten”.

Petter: ”Og også følger opp eller er aktiv som voksen. Hva du har gjort som barn det betyr ikke så mye hvis du slår helt om når du får unger”.

Hanna: ”For er du ikke interessert i å bevege deg selv, så tror jeg ikke du prøver å få dine barn til å gjøre det heller, liker du å sitte foran tv, så tror jeg dine barn også gjør det”.

Foreldrene framhever den økonomiske kapitalens betydning for praktiseringen av fysisk aktivitet. De henviser til flere ulike aktiviteter der familiens økonomi er utslagsgivende for om barna kan praktisere den gitte aktiviteten, på det gitte nivået. Barn fra den dominerende klassen vil lettere kunne erverve seg en fysisk kapital i en fysisk aktivitet der det stilles krav til den økonomiske kapitalen. Foreldrene fra den dominerende klassen vil som jeg forklarte innunder teori kapitlet, ha mer tid og ressurser til å la barna praktisere den gitte aktiviteten, og dermed kunne konvertere en form for økonomisk kapital inntil en fysisk kapital. Hanna og Petter belyser at de tror man reproducerer mye av foreldrenes fysiske identiteter. Og at foreldrenes habitus spiller en avgjørende rolle i forhold til å aktivisere sine egne barn, og for å sosialisere dem inntil et bredt spekter av aktiviteter. Hanna tror habitusen til foreldrene er av sånn overliggende karakter, at den overskygger den enkeltes families økonomiske situasjon, og blir nedarvet gjennom generasjonene. Med andre ord, barna reproducerer foreldrene. Dette er synspunkter som Bourdieus teori om habitus fremhever. Petter framstiller at om du ’slår om’ når du får barn, så er den eksponeringen du selv har opplevd ikke av så stor betydning. Bourdieu er derimot av en annen oppfatning, nemlig at ”*habitus er hinsides det en kan granske og styre med viljen*” (Bourdieu 1995:217). Derfor blir det vanskelig å ’slå om’ når en selv får barn.

Gjennom intervjuet med Elisabeth kommer det frem at hun har få formeninger på direkte spørsmål om sosial bakgrunn og klasse. Hun sier rett ut at hun ikke har peiling

på hvilken klasse hun tilhører. Når jeg spør om hvilken klasse hun tror foreldrene tilhører svarer hun.

Elisabeth: *"Nei, jeg vet ikke, arbeiderklasse"*.

På spørsmål om hva det er som får henne til å si at de passer inn i arbeiderklassen svarer Elisabeth.

"Jeg tenkte at pappa ikke har så veldig høy utdanning kanskje."

Her kommer det fram at hun ser på utdanning som et kriterium for å vurdere sosial bakgrunn, og begrunner synspunktet sitt med dette. Det at familie B tilsynelatende ikke er særlig reflektert over sosial bakgrunn, og hvilken rolle sosial klasse kan spille i dagens samfunn, kan være med på å illustrere klassenes overdekkende krefter, (Divine & Savage 2005) og at klassene dermed uforstyrret kan gjøre sin ideologiske jobb. Ut ifra foreldrenes beretninger angående sosial klasse og deres argumentasjon for hvilken bakgrunn de tilhører, vil jeg plassere dem innenfor en middelklassekategori. Dette blir forsterket i kapitelets neste del, der foreldrene uttrykker at de bruker tid og ressurser på å tilrettelegge for at barna blir sosialisert inntil et bredt spekter av fysiske aktiviteter.

Familie C

Foreldrene til Kjetil og Mona har begge arbeiderbakgrunner, da de er oppvokst med småbruk og fiskeri. Mor til Mona har jobbet som lærervikar mesteparten av sitt liv, fordi hun hadde halvveis utdanning som Mona beskriver det, mens hennes far jobbet med økonomi i fylkesadministrasjonen. Kjetil fremhever at begge foreldrene tok utdanning.

Kjetil: *"(...) Begge tok utdanning, min mor er sykepleier og min far var ingeniør, de var en av den generasjonen som fikk utdanning, for første gang i familien"*.

Som det her kommer frem, tilhørte foreldrene til Kjetil den generasjonen som først fikk utdanning i familien, og utdanningen tatt i betraktning så kommer Kjetil fra en middelklasse familie. Mona har som nevnt fem års høyskoleutdanning og tilhører dermed i dag en middelklassebakgrunn, mens Kjetil har ett år utdanning bak seg. På spørsmål om sosial tilhørighet har foreldrene flere formeninger.

Kjetil: *"Nei, foreldrene mine kommer fra middelklasse, men jeg har vært mye nede i arbeiderklassen, men jeg vet a faen. Kanskje middelklassen sånn midt i mellom der middelklasse- arbeiderklasse"*.

Mona: *"Middelklasse"*.

Når jeg spør Mona hva det er som gjør at hun identifiserer seg med middelklasse svarer hun: *"De fleste i familien har tatt utdanning og har vanlige middelklasseverdier"*. På spørsmål om hva middelklasseverdier er utdyper hun:

"Nei, sikkert sånn at trening er viktig og sånne ting, eller gå tur, å leve og spise sunt, å gjøre leksene sine".

Kjetil: *"Mye av mitt yrkesaktive liv har jo vært kroppsarbeid, eller den type arbeid og typisk lavtlønts yrker, landbruksavløser eller landbruksarbeider er vel noe av det dårligste betalte som finnes i Norge. Nå er det riktig nok veldig mange år siden jeg var avhengig av det da, så for all del, men det er liksom utgangspunktet mitt"*.

Som det kommer fram her identifiserer Mona seg med middelklassen og trekker fram at de fleste i familien har tatt utdanning og har vanlige middelklasseverdier. Med dette skisserer Mona at hun forstår middelklassebegrepet som mer enn utdanning, nemlig at denne klassen har noen spesifikke verdier som er med på å skille dem ut. Disse verdiene kan være med og distinktere dem fra arbeiderklassen og illustrerer den dominerende klassens taste. Jeg sitter dermed igjen med en rikere beskrivelse på hva middelklasse er, som hun opplever det, og at trening, turer, leve og spise sunt, samt å gjøre leksene sine, er verdier familien hennes har vært og er opptatt av. Når jeg ser på fortellingene til Mona, så kommer det frem at dette er verdier hun er opptatt av og beretningene hennes vil illustrere dette underveis i presentasjonen. Disse beretningene vil gi et bilde på at Mona reproducerer familiens middelklasseverdier i så måte.

Kjetil plasserer seg selv mellom arbeiderklasse og middelklasse, han poengterer at han er fra en middelklassefamilie, men at han tidligere i sitt yrkesaktive liv har jobbet med typiske arbeiderjobber. Til tross for at han kun har et års utdanning, vil jeg plassere han innenfor en middelklasse bakgrunn, delvis pga av at han kommer fra en middelklassefamilie, men også når jeg ser på hans yrkesaktive liv i dag. Det at han er aktiv politiker beskriver at han har et yrke som tilfaller en middelklassekategori. Det kommer tydelig frem at foreldrene er bevisste på at sosial bakgrunn innvirker i skolen.

Mona: *"Er det ikke sånn at skolen premierer de som kommer fra middelklasse da, det er middelklasse verdiene som skårer høyest i skolen"*.

Kjetil: *"Ja, du spurte om vi tror, men vi vet jo at det er det. Det har jeg sett forskning på at det er beviselig, at det er ingenting som reproducerer både klasseforskjeller og det ene og det andre enn skolesystemet (...) Vi er jo eksempler, Mona er jo kjempe flink til å hjelpe ungene med lekser, jeg er ikke flink til det"*.

Mona: *"Han får det ikke til da"*.

Kjetil: *"(...) mor di er jo lærer (...)."*

Som dialogen beskriver er foreldrene reflektert over at det er middelklasseverdiene som skårer høyest i skolen og at skolesystemet er en arena for å reproducere klasseforskjeller. Sosial reproduksjon er ifølge Bourdieu dypt inkorporert og skolen spiller en sentral rolle i reproduksjonen av sosiale og kulturelle ulikheter (Mills 2008). Kjetil billedgjør dette ved å henvise til personlige opplevelser i hverdagen, i forhold til oppfølging av barna. Han påpeker at Mona som har mor som er lærer, er kjempeflink til å hjelpe til med lekser, mens han som ikke har noe særlig utdanning, har problemer med å følge opp barna på samme måte. På spørsmål om de tror sosial bakgrunn innvirker på prestasjonene i kroppsøvingfaget, har foreldrene flere synspunkter.

Kjetil: *"Ja, og med høyere utdanning middelklasse så blir prestasjonene bedre. (...) Før hadde vi arbeiderklasse klubber, så dette med korps, idrett, sport stod jo veldig sterkt i arbeiderklassen"*.

Mona: *"Men det er jo sånn Oslo øst/Oslo vest, dem lever jo mange år lengre i Oslo vest enn i Oslo øst, jeg vet ikke om sånn fysisk aktivitet om det er store forskjeller på det jeg"*.

Også her påpeker Kjetil at med høyere utdanning blir prestasjonene bedre i forhold til kroppsøvingfaget. Det er et stort antall forskere som bygger oppunder dette, at barna til ambisiøse borgelige foreldre sannsynligvis vil prestere bedre i kroppsøvingen i skolen, fordi praksisen av kroppsøvingen ligner på den kulturelle og sportslige praksisen de møter i deres familie liv sammenlignet med arbeiderklasse foreldre (Ball, 2006; Evans, 2004; Fitz et al, 2006; Wright& Burrows, 2006). Mona erkjenner at det er sosiale forskjeller i Oslo i forhold til levealder, men gir uttrykk for at hun ikke vet om dette

kommer til uttrykk i forhold til fysisk aktivitet. Forskningen ovenfor proklamerer for at dette kan være tilfellet, ved at barna til ambisiøse borgelige foreldre vil prestere bedre i kroppsøvingen, fordi de er kjent med de aktivitetene de møter i faget.

På spørsmål om de har noen andre tanker om hvordan sosial klasse er av betydning svarer Mona: *”Økonomi, det koster jo flekk alt det her nå, fotball er kanskje den billigste tingen du kan gjøre. Hva var det en som sa, at hvis du begynner med alpint så må du beregne hundre tusen i året eller noe sånt, det er jo vannvittig mye (...) Og langrenn, bare en smøringsboks koster 500 kroner var det en mor som sa”*.

Kjetil: *”Vi har sett i de klubbene vi har vært med i Oslo, at vi har måtte søke bydelen om støtte til enkelte spillere som ikke hadde penger, ja det har laget gjort, søkt om og fått reisestøtte til turneringer vi har vært på”*.

Mona påpeker det økonomiske aspektet ved å praktisere idretter, og illustrerer dette med eksempler fra alpint og langrennsmiljøet. Dette er absolutt relevant for de ulike klassenes relasjon til fysisk aktivitet. Ved å være sosialisert inn til et bredt spekter av fysiske aktiviteter, inkludert de som Mona her bemerker, forbundet med høye utgifter så vil barna kunne erverve en fysisk kapital som gjør de mer disponerte for å mestre ulike fysiske aktiviteter i fremtiden, og dermed kunne dra nytte av dette i forhold til for eksempel skidager på skolen. Den fysiske kapitalen kan dermed konverters til en form for institusjonalisert kapital ved at de får en vurdering i kroppsøvingfaget. Kjetil påpeker at selv de idrettene som ikke nødvendigvis stiller så strenge krav til foreldrenes økonomi, som for eksempel fotball, så er det flere på laget som ikke har hatt råd til å kunne reise på turneringer.

I forhold til de nye nasjonale prøvene så viser foreldrene refleksjon rundt hvorfor de tror at arbeiderklasse barn presterer dårligere enn andre.

Mona: *”Det som vi nevnte i sted at skolen premierer kunnskap og sånn typiske kunnskaper som middelklassen har, og ikke hvis du er vokst opp med en kjempe flink snekker, eller rørlegger, eller anleggsarbeider, og kan masse om masse viktige ting egentlig, men så får du ikke uttelling for det i skolen, fordi det er ingen som spør om sånne kunnskaper der”*.

Kjetil: *”Kanskje folk med utdanning og middelklasse er flinkere, er tryggere på skolen og derfor involverer seg mer i ungene, kan være med på foreldremøte og kan pensum*

selv kanskje. Grunnen til at jeg ikke hjelper ungene med den matematikken, er at den kan jeg jo ikke (...) Vi er jo bevisst at vi kanskje går mer og mer mot en slags heldagsskole, nettopp for å utjevne de forskjellene, for vi ser at enkelte foreldre er ikke i stand og der kan jeg ta med meg selv, i hvert fall i enkelte fag, så er ikke jeg i stand til å hjelpe ungene mine på skolen med skolearbeidet. Fordi min matematikk kunnskap stopper, og fysikk kunnskapene stopper i hvert fall, kjemi og alle fag, og da ser vi at den forskjellen kan utjevnes, hvis dem får leksehjelp på skolen. Får timer der de kan spørre selv, for har du ingen hjemme du kan spørre, så er det klart at du havner i bakleksa i forhold til hvis du har ressurssterke, mer ressurssterke og mer skolekyndige foreldre. Dette ser vi jo også i forhold til innvandrere, at dem kommer jo enda mer i bakleksa, og dem blir jo kanskje i hvert fall definert som den nye arbeiderklassen, med det vi kaller for fremmedgjøring. Vi har flere eksempler gjennom fotballklubber vi har vært med i, at istedenfor å oppfordre til å være med i idrettslaget, så sender man delvis ved tvang ungene i moskeen, for det blir liksom det trygge. Det blir det trygge på tross av at både formann eller oppmann på laget hadde ordna sånn at det var penger nok til å kunne være med på turer og sånn. Så ble moskeen det trygge og det førte til at man faktisk delvis slutta på fotballaget, og vi har et par eksempler vi kjenner, som da drev gatelangs og slutta med fotballen”.

Mona beskriver forholdet mellom arbeiderklassen og skolen på en svært treffende måte, hun forteller at en typisk arbeider kan være solid faglig dyktig på sitt felt, men at de ferdighetene, kunnskapen og kapitalen som de besitter, ikke blir etterspurt i skolen. De har dermed noen andre erfaringsforutsetninger enn den dominerende klassen, som de ikke klarer å dra nytte av. Deres erfaringsforutsetninger kan med andre ord ikke konverteres til en form for institusjonalisert akademisk kapital, og innehar dermed ikke noen verdi for deres barns læring i skolen. Det er med andre ord den kognitive kunnskapen som prioriteres, og dette kommer den dominerende klassen til gode. Dette kan være med å nyansere bilde av at barn av foreldre med høyere utdanning presterer jevnt bedre i følge formelle vurderinger, enn barn av foreldre med grunnutdanning (Hægeland et al, 2005). Kjetil er aktiv politiker, og erkjenner at mange foreldre ikke besitter nødvendig kunnskap til å gi ungene adekvat oppfølging i forhold til skolearbeidet. Dette til tross for at den politiske målsettingen har vært å utjevne klasseforskjeller og tilby en sosialdemokratisk skole. Forskning tilsier imidlertid at denne målsettingen ikke er nådd (Bakken 2007; Hægeland et al, 2005; Karlsen Bæck,

2005; Helland, 2006; Lie et al, 2001; Turmo, 2005). Det kan være med bakgrunn i dette, at Kjetil ser behovet for å gå i retningen av en heldagsskole, for å utjevne de forskjellene som eksisterer på tvers av klassene. Elevene kan dermed få leksehjelp på skolen, og på den måten ha mulighet til å få hjelp med de ulike fagene. Som Kjetil påpeker er ikke dette noe som er naturlig for alle i dag, for har du ingen du kan spørre hjemme, så havner du i bakleksa i forhold til de med mer ressurssterke og skolekyndige foreldre. Dette kan igjen bidra til at skolen forstås som en sorteringsarena, ved å overføre en type kapital til elevene som tilhører den dominerende klassen og dermed befeste sosiale forskjeller (Andersen & Kaspersen 2007). Dette kan illustreres ved at elevene fra den dominerende klassen kan få adekvat støtte og veiledning utenfor skolen, mens elever fra arbeiderklassen er mer avhengig av å få denne støtten og veiledningen innunder skolens regi. I hvilken grad en heldagsskole kan nøytralisere de ulike erfaringsforutsetningene elevene tar med seg til skolen, bør være gjenstand for debatt. En bør imidlertid være reflektert over eksemplet til Mona, som illustrerer at det er kunnskapen til middelklassen og overklassen som verdsettes i dagens skolesystem. En forlengelse av skolehverdagen vil ikke nødvendigvis være synonymt med at kapitalen til elevene blir av mindre betydning. Ifølge Bourdieu er reproduksjonen dypt inkorporert i skolen, og en forlengelse av skoledagen kan i ytterste konsekvens forsterke forskjellene mellom klassene. En heldagsskole kan imidlertid åpne muligheter for at den enkelte elevs fysiske jeg kan bli stimulert. Ved å tilrettelegge for et bredt spekter av fysisk aktiviteter, kan elevene få et innblikk i ulike leker, idretter og aktiviteter som de kanskje ellers ikke ville blitt sosialisert inntil. Og dermed kan de opparbeide seg en fysisk kapital som er imperativt for individets personlige identitet (Shilling 1993; Synnott, 1993). I så måte kan heldagsskolen være et virkemiddel for å nøytralisere påvirkningskraften av foreldrenes kulturelle kapital, taste og habitus, og på den måten tilrettelegge en undervisning som alle har erfaringsforutsetninger til å mestre.

Heldagsskolen kan også gi den nye arbeiderklassen, som Kjetil forbinder med innvandrere, mulighet til å tillære seg den samme undervisningen som de øvrige elevene. Han poengterer at de havner enda mer i bakleksa, og trekker frem fremmedgjøring som en av årsakene til dette. Dette eksemplifiserer han ved å fortelle eksempler fra fotballaget der flere på laget slutta med fotballen, fordi barna ble sendt i moskeen fremfor å være med på turneringer. En av grunnene til at forskning belyser at innvandrere presterer dårligere i forhold til andre, kan være at foreldrene har en annen

kulturell kapital, habitus og verdier knyttet til skolegang og at interessen eller kunnskapen til foreldrene, i forhold til undervisningsmaterialet elevene skal tilegne seg, er lavere kontra den dominerende klassen.

Som det kommer frem har foreldrene flere formeninger vedrørende sosial bakgrunn og hvordan den innvirker både i skolen og i et generelt perspektiv. Jeg vil plassere foreldrene inn i en middelklassebakgrunn på bakgrunn av deres beretninger, Mona sine preferanser angående hva middelklasse innebærer og Kjetil og Monas utdanning og yrke. Ove plasserer også foreldrene innenfor middelklassen som de 'fleste gjør i Norge' som han uttrykker det. Dette begrunner han med at de tjener normalt, litt over gjennomsnittet, men ikke noe grassalt over det, og at de er 'liksom vanlige arbeidere'. Ove skiller også mellom de ulike klassene i et internasjonalt perspektiv på spørsmål om sosial tilhørighet.

Ove: *"Si arbeiderklasse kanskje, eller sånn hvis du tenker Norge så blir det vel det, men sånn verdensbasis så blir det overklasse tror jeg".*

Dette forklarer han nærmere på følgende måte.

Ove: *"Norge er jo et rikt land, på mange forskjellige måter i forhold til i utlandet, så tenker på økonomisk og muligheter som vi har, for eksempel det å kunne ta t- banen, å gå på tur, det er ikke alle som har mulighet til det, som bor i storbyer i utlandet, så der har du en stor fordel, så ja jeg tror det går litt på det".*

Ove trekker her frem at Norge er et rikt land i forhold til mange andre land, og at i et globalt perspektiv ser han på seg selv som overklasse. Interessant i denne sammenheng er at han trekker fram mulighetene til å gå på tur, som et argument i så måte. Det at han framhever tur som et kriterium på sosial tilhørighet, sier litt om hva han legger i begrepet. Etter at vi snakket litt om foreldrenes sosial tilhørighet, så justerer Ove sin egen posisjon.

Ove: *"Ja, altså det er på en måte en arbeider- middelklasse litt mellom der på en måte".*

På bakgrunn av beretningene til foreldrene og Ove så plasserer jeg familien innunder middelklassen. Den sosiale bakgrunnen vil jeg komme tilbake til underveis i presentasjonen og diskusjonen, men nå retter jeg oppmerksomheten mot foreldrenes og

deres barns fysiske kapital. Jeg vil dermed kunne si noe om barna reproducerer foreldrenes fysiske identiteter, eller om det er signifikante andre som innehar en større betydning i så måte. Jeg ser det derfor naturlig å fortsette presentasjonen av familiene hver for seg, dette for å kunne gi en tydelig beskrivelse vedrørende den enkeltes families fysiske kapital.

Del 2. Foreldrenes og deres barns fysiske kapital

Her ønsker jeg å få mest mulig innsikt i foreldrenes relasjon til fysisk aktivitet, og deres idrettserfaringer. For å belyse foreldrenes habitus, og dermed deres grunnlag for en dannelse av fysisk kapital, ser jeg det som naturlig å få innsikt i om deres foreldre praktiserte idrett eller fysisk aktivitet i fritiden. I hvilken grad foreldrene fikk støtte og oppfølging i barndommen til å drive med fysisk aktivitet og idretter vil være av interesse. Om disse aktivitetene har blitt opprettholdt opp gjennom livet, kan være med å beskrive deres fysiske kapital, og i hvilken grad de vil videreføre disse til den neste generasjon i familien.

For å kunne svare på problemstillingene ønsker jeg også å belyse mest mulig av elevens fysiske kapital og hans/hennes forhold til fysisk aktivitet og idretter. Hvilke aktiviteter de har drevet med i barndommen kan fortelle litt om elevens habitus og om de tidlig ble sosialisert inntil en kroppslig kultur. Oppfølging hjemmefra vil fortelle om foreldrenes interesse, og hvilke synspunkter de har på fysisk aktivitet og idretter. I og med at jeg skal forsøke å gi svar på om elevene reproducerer foreldrenes fysiske identiteter, vil dette være av interesse. Hvilke aktiviteter de bedriver vil beskrive deres fysiske kapital, og hvilke idrettserfaringer de har kan påvirke denne.

Hilde, Henrik og Fredrikkes fysiske kapital.

For å kunne belyse foreldrenes habitus og dermed deres grunnlag for en dannelse av fysisk kapital, så oppfordret jeg foreldrene til å fortelle litt om deres foreldres forhold til trening og fysisk aktivitet i ungdomstiden.

Henrik: *”Det vet jeg ikke så veldig mye om, jeg tror ikke de drev med noe organisert idrett noen av dem (...) Tror far spilte litt tennis, det var vel det eneste”.*

Hilde: *”Faren min var aktiv, jeg tror han drev med stavhopp i sin tid, og friidrett og likte alltid å gå på ski, moren min gjorde ingenting”.*

For å få en rikere forståelse av deres foreldres relasjon til emnet, forhørte jeg meg om foreldrene deres drev med fjellturer, gåturer, eller noen form for friluftsliv.

Henrik: *Vi hadde hytte på fjellet, så vi var jo sånn sett mye på fjellet, men ikke noe sånn gå Jotunheimen eller noe sånt, men det har jeg gjort i yngre dager, gått en del i fjellet”.*

Hilde: *”Mine har heller ikke vært noe sånn tur mennesker, sånn sett”.*

Nå har jeg fått et inntrykk av deres foreldres relasjon til fysisk aktivitet og idrett slik som foreldrene husker det. Verdt å merke seg er at Henrik tilbrakte mye tid i fjellet, og at han opprettholdt denne tidsbruken i sine yngre dager ved å gå en del i fjellet. Han ble med andre ord fra barndommen av sosialisert inn mot en fysisk kultur ved å gå i fjellet, og denne kulturen ble en del av hans fysiske kapital i sine yngre dager. Denne fysiske kapitalen av å gå i fjellet, ble ytterligere forsterket ved at Henrik var medlem i speideren fra han var 11 til han var 17år. I denne perioden var det speidertreff en gang i uken, samt at det var turer og sommerleirer om sommeren. I tillegg så disponerte troppen hans en hytte i Nordmarka, som de benyttet seg av. Henrik videreutviklet dermed den fysiske kapitalen han ble introdusert til av foreldrene, ved å praktisere en form for friluftsliv sammen med venner opp gjennom ungdomsårene. Habitusen av å gå i fjellet og dermed praktisere friluftsliv, kan forstås som en doxa ved at han tok det for gitt, og at speideren forsterket hans fysiske kapital på dette området. For å få innsikt i deres habitus vedrørende idrett og fysisk aktivitet, forhørte jeg meg om de gjorde noen aktiviteter sammen med foreldrene i ungdomstiden.

Hilde: *”Jeg gikk mye på ski med min far, men ikke med min mor”.*

Henrik: *”Jeg har gått på ski med foreldrene mine når jeg var yngre, men ikke noe utover det”.*

Fortellingene gir et bilde om at langrenn var noe de ble sosialisert inntil i barndommen, og dermed en del av deres fysiske identitet. For å belyse flere områder av deres fysiske identitet i barndommen, fikk jeg beretninger om de drev med noen spesielle aktiviteter eller idretter i denne perioden.

Hilde: *”Ja, jeg har gjort masse turn, ballett, selskapsdans og spilt piano” (...).*

Henrik: *”Seiling og slalåm”.*

Som idrettene gir uttrykk for, er dette idretter som gjerne blir forbundet med folk fra høyere sosiale lag. Spesielt fremtredende i forhold til dette er idrettene Henrik praktiserte, de krever også tilgang til økonomisk kapital og støtte hjemme fra. Derfor var det naturlig å forhøre meg om de fikk støtte hjemme og hvordan denne ble illustrert.

Hilde: *"(...) Ja, de har støttet absolutt (...) Jeg ble kjørt, vist interesse og backet opp"*.

Henrik: *"Det var vel for så vidt det samme. De var med i foreldreforeninger og alt mulig sånt. Støtteorganisasjoner"*.

Som det her kommer frem var foreldrene til Hilde og Henrik viktige bidragsytere i forhold til deres sosialisering til en fysisk kultur. Fortellingene gir et bilde på at foreldrene var interesserte, brukte tid på å følge de opp i barndommen og bidro i organisasjonene de tilhørte. Dette kan ha bidratt til at de kunne konkurrere og bruke mye tid på idrettene.

Hilde: *"Turning konkurrerte jeg litt i, men ballett var bare for moro, men det var jo nesten hver dag, men så måtte jeg slutte fordi jeg måtte jobbe litt med skolen"*.

Henrik: *"Slalåm drev jeg vel aktivt til jeg var 16-17 år omtrent. Seiling holdt jeg på med aktivt til jeg var rundt 30 år, også sporadisk etterpå"*.

Beretningene fremhever at Hilde og Henrik har opp gjennom barndommen aktivt praktisert ulike idretter, og dermed opparbeidet seg en fysisk kapital innenfor disse idrettene. Slalåm og seiling er i utgangspunktet kostbare idretter hver for seg, og når Henrik har hatt mulighet til å kunne drive aktivt med begge, så forteller det at familien har hatt en økonomisk kapital som Henrik har hatt muligheten til å konvertere til en form for fysisk kapital. Den kan også ha blitt konvertert til en form for sosial kapital, i og med at Henrik har drevet aktivt med seiling til en alder av 30 år, og dermed stiftet bekjenskaper i dette miljøet. Han belyste også at familien hadde en stor hage, og at de lagde slalåmbakke i hagen helt fra han var i 4- 5 års alderen. Dette bygger oppunder det faktum at Henrik tilegnet seg en fysisk kapital i barndommen, som han videreutviklet opp gjennom ungdomstiden. Det at Henrik synes det er helt naturlig å praktisere disse idrettene, er også med på å illustrere familiens taste.

Henrik; ”*Det var vel litt miljøbettinget for så vidt, når du vokser opp på vestkanten så er ikke slalåmbakkene så veldig langt unna, og vi var jo ved sjøen om sommeren, og da var det jo naturlig å drive med seiling*”.

Hvor naturlig det er å drive med seiling selv om man oppholder seg ved sjøen om sommeren, er noe som er med på å illustrere familiens økonomiske kapital, taste og kan være med på å distingvere seg fra andre. Nå har jeg fått beretninger om deres sosialisering inn til fysisk aktivitet og idretter i barndommen, jeg har fått innblikk i hvilken habitus foreldrene besitter i forhold til deres fysiske kultur og dermed deres fysiske kapital. Hvilket forhold de i dag har til idrett og fysisk aktivitet kan fortelle om de har opprettholdt de aktivitetene de praktiserte fra barn av (habitus), eller om det er signifikante andre som har hatt betydning for hvilke aktiviteter de i dag praktiserer.

Henrik: ”*Jeg driver fortsatt litt med seiling, ellers har jeg begynt å spille squash.*”

Hilde: ”*Jeg er på Alexia på sånn aerobic og sånn, og det blir jo på en måte innenfor ballett/dans, så jeg holder meg på den stien enda*”.

Henrik beskriver at han drev aktivt med seiling fram til en alder av 30 og seilte da havseilasene om sommeren, han har også deltatt i mesterskap. Nå trener han litt mindre enn han burde i følge seg selv, men ser det i forhold til hva han har av fritid. En gang i uken spiller han squash, en halvtime sammen med sin bror, også blir det noen kveldsturer med hunden. På vinteren prøver han å få stått litt på ski, og da helst nedover-ski, men at det blir litt mindre enn han hadde ønsket. Hvordan Henrik ble sosialisert inntil squash, genererer ikke fortellingene noe bilde av. Squash kan derimot være med på å uttrykke en ’sense of ones place’ (Bourdieu 1995) for hvilke aktiviteter han opplever som passende på fritiden. Det kan være en taste, som uttrykker et karaktertrekk, for hvordan han ønsker å fremstå i forhold til omgivelsene rundt seg. I og med at tasten er produktet av hvordan vi opplever oss selv, og menneskene rundt oss, hvem vi vil identifisere oss med og blir uttrykt med hele vårt vesen. Denne tasten kan være en naturlig videreføring av hans fysiske kapital. Seiling og slalåm er også aktiviteter som kan uttrykke en økonomisk og sosial kapital som distingvere seg fra alminneligheten, og uttrykker karaktertrekk for hvordan man ønsker å fremstå i forhold til omgivelsene rundt seg. I så måte forstår jeg Henriks fysiske kapital som en form for taste, og som et middel for å uttrykke en sosial kapital mot høyere sosiale lag.

Hilde trener på Alexia to ganger i uken med personlig trener, også forsøker hun å gå en gang alene, og eventuelt i weekenden hvis hun har tid. Hilde forteller at den personlige treneren hovedsakelig tilrettelegger for styrke- og kondisjonstrening, og at treningen gir henne overskudd og at hun liker å bruke seg fysisk. *”Jeg bare må gjøre det, det er en del av mitt liv”*. Fortellingen skisserer hennes relasjon til det å praktisere fysisk aktivitet. I barndommen drev hun aktivt med ballett og dans og utviklet dermed et fysisk jeg av å praktisere fysisk aktivitet flere ganger i uken. Denne habitusen eller fysiske kapitalen som hun opparbeidet seg i barndommen, har blitt fremtredende for hennes relasjon til det å bedrive fysisk aktivitet, og hennes fysiske jeg fornemmer at hun opprettholder denne relasjonen. Aktivitetene Hilde i dag praktiserer, har klare likhetstrekk med de aktivitetene hun selv drev med i barndommen. Dette bekrefter hun ved å poengtere at hun holder seg på den samme ”stien” enda, ved å praktisere aerobic på helsestudioet. Dette belyser at hun har opprettholdt den fysiske kapitalen av å praktisere aerobic, og at hennes habitus har vært utslagsgivende i så måte. Det at habitusen har vært utslagsgivende for hennes relasjon til fysisk aktivitet, blir ytterligere forsterket når Hilde påpeker at hun trener alene. Hennes fysiske jeg har dermed ikke blitt påvirket av signifikante andre. Det at familien har skaffet seg en hund, har derimot påvirket hennes daglige fysiske aktivitet, ved at det blir daglige turer med hunden. Det at hun kan tilbringe relativt mye tid på helsestudiet belyser at familien har økonomisk kapital i form av det økonomiske aspektet av å trene på helsestudio, men mest fremtredende i forhold til den tiden hun legger igjen. Som jeg forklarte innunder teorien, er tiden den enkelte kan investere i sin ervervsprosess mot en kroppsliggjøring påvirket av sosial tilhørighet og klasse. Familiens investering av tid i fysisk aktivitet, uttrykker at de tilhører den dominerende klassen. Denne tidsbruken blir ytterligere illustrert ved oppfølgingen av barna, der de blant annet har bidratt mye på det organisatoriske plan. Henrik har blant annet sittet 5- 6 år i hovedstyret i Bremen, (idrettsklubb på vestkanten) da døtrene var medlem, og har vært ’loppegeneral’ flere ganger.

Beretningene illustrerer at foreldrene fortsatt i stor grad praktiserer de idrettene de drev med i barndommen. Dermed kan det se ut til at deres habitus og sosialiseringen de fikk inntil fysisk aktivitet og idretter i barndommen, har vært utslagsgivende for de idrettene de i dag praktiserer og ønsker å praktisere. Om dette også er fremtredende for Fredrikkes vedkommende, så reproducerer familien dens fysiske identiteter.

”Jeg har holdt på med rytmisk gymnastikk siden jeg var tre år, og sluttet i fjor sommer. Etter det har jeg danset forskjellige type danser på Rika dansestudio, (dansestudio på vestkanten) og trives med det. Jeg kommer nok til å holde på med dette i en god stund fremover”.

Dette sitatet oppsummerer hovedtrekkene i Fredrikkes fysiske kapital. Hun ble sosialisert inn til RS da hun var tre år gammel, og idretten har blitt en integrert del av hennes habitus. Gjennom fortellingene kommer det fram at RS treningen inneholdt en større fysisk kapital enn det man tilsynelatende forbinder med denne idretten. Fredrikke påpeker at i tillegg til turn, var ballett og ulike former for ballspill integrert i treningen. Hun har dermed fra barndom av opparbeidet seg en fysisk kapital som inneholder et bredt spekter av aktiviteter. Hun beskriver at det i hvert fall var tre treninger i uken, samt forestillinger. For å få en rikere forståelse for hennes habitus og genereringen av den fysiske kapitalen, forhørte jeg meg om hun hadde noen minner med fysisk aktivitet fra barndommen.

”Det er vel et par minner kanskje, stå på skøyter lærte jeg i Osloparken. Jeg begynte først med sånn kasse, som jeg skyv på og prøvde å gå. Når det gjelder slalåm, så sto jeg mellom bena til mamma og pappa, og ble holdt med en snor på et par meter”.

Som Fredrikke her beskriver, var foreldrene viktige for hennes fysiske kultur i barndommen, og eksemplene illuminerer at hun fikk adekvat oppfølging i forhold til å lære seg ulike aktiviteter. Når jeg spør om hun kan fortelle litt mer om dagens interesser, så kommer hun innpå dansen.

”Ja, jeg danser funk, hipp-hop og alle mulige slags danser. Jeg trener to ganger i uken, pluss annenhver helg. Trener i en time, og har mye forestillinger rundt omkring”.

Hun har forestillinger annenhver helg og blir stort sett kjørt til forestillingene. Da møter de tidlig opp, og det er ikke noen felles reisevei som hun beskriver det, så de drar for deg selv og møter opp. Fredrikke skildrer at foreldrene er med henne overalt der de har forestillinger og konkurranser, og at de da hjelper til med det meste. De følger henne også opp i det daglige, ved at far kjører henne til skolen. Foreldrene har dermed vært aktive i oppfølgingen av Fredrikke, dette var også tilfellet med hennes storesøster. Spesielt fremtredende var dette, da begge drev aktivt med RS. Hilde forteller at døtrene trente tre ganger i uka, til ulike tider og at det ble utallige bilturer frem og tilbake.

Denne oppfølgingen fra foreldrene kjenner jeg igjen i Lareau (2003) klassebeskrivelse. Hun framhever blant annet at tempoet er høyere i middelklassefamilier jamfør arbeiderklassefamilie. Og at foreldrenes timeplan ble styrt av aktivitetene til barna. På den måten ble deres egen fritid absorbert av barnas aktiviteter. Foreldrene beskriver at da døtrene praktiserte RS, brukte de flere timer om dagen på oppfølging, i tillegg var det stevner annenhver helg. Da holdt de på fra syv - åtte om morgenen, til fire- fem om ettermiddagen. Med andre ord så forstår jeg Hilde og Henriks oppfølging av barna, som gode eksempler på klassebeskrivelsen til Lareau.

Nå har jeg beskrevet Fredrikkes og hennes foreldres fysiske identiteter som de ble presentert for meg. Jeg kan dermed si noe om hun reproducerer foreldrenes forhold til fysisk aktivitet og idretter. De idrettene Fredrikke har praktisert har klare likhetstrekk til det Hilde (mor) gjorde i ungdomstiden. RS bygger på mye av de samme elementene som turn, ballett og selskapsdans, og Fredrikke reproducerer Hilde sine fysiske identiteter i så måte. I tillegg så danser hun aktivt nå, noe Hilde også gjorde i ungdomstiden. Det faktum av at Fredrikke reproducerer hennes mor fysiske identiteter, bygges opp av Fredrikke selv, når jeg stilte spørsmål om hvilke av foreldrene som har tatt mest ansvar for de idrettene hun har bedrevet.

Fredrikke: "Jeg vil si at det er moren min. Det er på en måte, fordi hun har gjort meg til den jeg er i dag. Hun tok mer initiativ, og det var ikke alltid faren min kunne kjøre meg til konkurranse. Det var stort sett moren min".

Det at hun selv poengterer at hennes mor tok mest initiativ, kjørte henne til ulike konkurranser og formet henne til den hun er i dag, illustrerer at Fredrikkes habitus og fysiske kapital er i stor grad formet av hennes mor. Til tross for at hun tilsynelatende er mest påvirket av mor, så verdsetter begge foreldrene fysisk aktivitet og praktiserer dette. Henrik bekrefter at barna ble mer påvirket av mor, og at han gjerne ville sett de i mer aktivitet utendørs.

Henrik: "Jeg hadde gjerne sett at de hadde vært mer ute, RS er jo en hallidrett, men de var nok mer påvirket av mor enn av far".

Det faktum at Fredrikke har en fire år eldre storesøster som også deltok aktivt med RS, har vært med å sosialisere henne ytterligere mot denne idretten. Som forsker har jeg forsøkt å benytte meg aktivt av loggboken, og den illustrerer at Fredrikke og Hilde

bruker mye av den samme talemåten, både med ordvalg, men også strukturen på setningene og stemmeleiet. Dette er med på å forsterke min antagelse om at Fredrikke reproducerer hennes mors fysiske identiteter, men også andre personlige karaktertrekk.

Hanna og Petters fysiske kapital

Petter forteller at hans mor påsto at hun ble nummer to i klassen når det gjaldt friidrett. Hennes far var aktiv langrennsløper og hennes bror drev aktivt både med langrenn og friidrett. Når de nå har blitt eldre, har foreldrene gått til den gyllende spaserstokk. Hanna forteller at hennes far likte å sykle, ellers så drev de ikke med noe fysisk aktivitet. Nå har jeg grovt beskrevet foreldrene til Hanna og Petter sitt forhold til fysisk aktivitet, sånn som de skisserte det. For å få et innblikk i foreldrenes fysiske kultur i barndommen, forhørte jeg meg om de praktiserte noen aktiviteter sammen med foreldrene i ungdomstiden.

Petter: *”Vi var på en del fisketurer og sånn, da gikk vi også en del i fjellet, og i skogen, og plukka bær og sånn”.*

Hanna: *”Ja, bærturer har jeg også vært med på. (...) Også båtturer, men det er ikke fysisk aktivitet.”*

Foreldrene uttrykker at de også i dag praktiserer disse aktivitetene. De går på bærturer og tar da ungene med seg. I tillegg går de på skiturer og står slalåm med barna. Petter forteller at han har tatt med seg den yngste sønnen på noen fisketurer. I barndommen så drev Petter med friidrett, gikk på ski og hoppet litt. Hanna gikk på skøyter og hadde en danseskøyteperiode som hun kaller det, på et par tre år. Ellers spilte hun volleyball. For å få en dypere forståelse av deres relasjon til disse aktivitetene, forhørte jeg meg om hvor lenge de praktiserte de ulike idrettene.

Hanna: *”Jeg begynte med volleyball, når jeg gikk på ungdomskolen tenker jeg, også sluttet jeg når jeg var 30år og flyttet hit. Jeg spilte litt badminton innimellom, det holdt jeg på med i flere år faktisk. Det var 2- 3 år med danseskøyting, det var på mellomtrinnet i den aldersklassen der. Også var det badminton i tenårene, sammen med volleyballen, for da fikk vi spille på samme sted som vi trente volleyball. Jeg hadde en veldig kort periode innen friidretten også, når jeg gikk på skolen, ble kretsleder i kulestøt, men det er ikke noe å skryte av, fordi jeg tror ikke jeg hadde så mye motstand.”*

Petter: *”Aktivt så sluttet jeg vel når jeg var 18 år med friidrett, etter det så har det vært mosjonsløp. (...) De andre aktivitetene var stort sett i småskolen, langrennsløper ble jeg aldri, og hoppinga stoppet når bakkene ble for store.”*

Som fortellingene til Hanna beskriver ble hennes fysiske kapital primært formet gjennom signifikante andre enn foreldrene, som venner og skole. Foreldrene sosialiserte henne inn til bærplukking og båtkjøring, mens hennes møte med fysisk aktivitet og idretter først skjedde etter at hun begynte på skolen. Det faktum at signifikante andre var av betydning for hennes relasjon til fysisk aktivitet, blir ytterligere forsterket når hun beskriver støtten hun fikk til å praktisere ulike former for idretter.

Hanna: *”Det var vel ikke så mye push på meg. Jeg syntes det var gøy og meldte meg på selv, og jeg tror vel aldri foreldrene mine har vært og sett når jeg har konkurrert. Jeg tror ikke de så en eneste volleyballkamp, selv om jeg holdt på med det lenge, og kom forholdsvis høyt opp i divisjonene”.*

Hun forteller også at hun ikke ble kjørt hit og dit, men at hun fikk ordne det selv. Det at hun ikke fikk noe særlig støtte og oppfølging til å drive med idrett og fysisk aktivitet, harmonerer med forskningen til Lareau, (2003) Stefansen, (2007) Vincent, Ball & Kemp (2004) om at foreldre fra den dominerende klassen gir barna en hjemmefordel i forhold til sosialiseringen inn til idrett og fysiske aktiviteter. Hanna som kom fra lavere sosiale lag, hadde ikke denne hjemmefordelen, og var dermed avhengig av andre for å bli sosialisert inn til en fysisk kultur og opparbeide seg en fysisk kapital. Beretningene illustrerer at hun ble introdusert inntil flere ulike fysiske aktiviteter og idretter og dermed opparbeidet seg en fysisk kapital, til tross for at hennes habitus ikke genererte noen fordel i forhold til de fysiske erfaringsforutsetningene hun hadde med seg til skolen. I så måte skisserer beretningene at den fysiske kapitalen til Hanna ble mer utviklet av det sosiale feltet på skolen og kapitalen til vennene hennes. Dermed ser jeg Shillings teori vedrørende en pragmatisk forståelse av situasjonshandlinger som mer aktuell enn Bourdieus habitusbegrep for å forstå Hannas opparbeidelse av fysisk kapital. Dette på grunnlag av at fokuset legges mer på de sosiale feltene, kapitalen og kroppsskjema som en indre dialog mellom henne, identiteten som andre tilskiver henne og hennes subjektive refleksjon vedrørende hennes identitet som mekler, denne erfaringen og oppfatningen om at hennes kropp er skapt av andres reaksjon til hennes kropp (Shilling 2004). Dette utgangspunktet kan legitimere forståelsen om at det var

signifikante andre som var bidragsyterne for Hannas opparbeidelse av fysisk kapital. Hanna indikerer dette ved å avsløre at det sosiale var veldig viktig i de aktivitetene hun praktiserte. Hun røper også at i en alder av 15 år begynte hun med ballett og holdt på med det i ett år. Dette var også noe hun ble sosialisert inntil gjennom venner, og taler derfor også for Shillings teori. Foreldrenes relasjon til fysisk aktivitet og idrett i dag vil gi meg en rikere beskrivelse av deres fysiske kapital.

Petter: *"Jeg føler jeg får trent altfor lite, jeg føler at hverdagen og jobben går mye lettere når man er i god fysisk form. Så jeg prøver å få tiden til å strekke til. Det er jo sykling til jobben om sommeren. Jeg holder på med curling. Tre av oss har spilt sammen i hvert fall i 15 år, så det er en sosial aktivitet som jeg greier å beholde, og det er veldig tungt å koste for dem som ikke vet det. Det er beinhardt. (...) Også prøver jeg å innpasse treningen i de tingene ungene gjør".* Petter forteller at det er kamper annenhver uke, men det blir liten tid til trening.

Hanna: *"Lagidrett følte jeg var utrolig sosialt, vennene mine holdt på med det samme. Det var veldig gøy. I dag liker jeg hverdagstrim, som for eksempel sykling til og fra jobb. Jeg tar nok heller trapper enn heis, og tar jeg rulletrapp så går jeg alltid i rulletrappen. Må finne på sånne småting, fordi i det store og hele så blir det allikevel litt".*

Hanna forteller at hun holdt på med Friskis og Svettis en til to ganger i uka, inntil for et par år siden. Begrunnelsen for å drive med fysisk aktivitet og trening, er at hun synes det er gøy og at hun tror det er veldig bra for kroppen å trene. Den realiteten at hun nå ikke trener er fordi hun kjører barna på forskjellige aktiviteter, og at tiden ikke strekker til på grunn av forhold som blant annet leksehjelp. Begge foreldrene poengterer at tiden er en begrensende komponent, som gjør at de ikke får trent så mye som de selv ønsker. Derfor framhever de at hverdagstrimmen er av betydning, og de prøver å være bevisst på dette, ved blant annet å komme seg til jobb for egen maskin. Om vinteren prøver de å få tid til litt skigåing, både bortover - og nedoverski. Foreldrene har nylig kjøpt hytte i området til et kjent norsk alpinesenter, og ønsker å tilbringe tid der fremover.

Da har jeg skissert og forklart noen av beretningene om foreldrenes fysiske kultur, nå vil jeg se om dattera deres reproducerer deres fysiske identitet.

Elisabeths fysiske kapital

Elisabeth trener i dag cheerleading fast to ganger i uken. Dessuten er de med på kamper til fotballaget og deltar i konkurranser, blant annet NM. Bakgrunnen for å drive med idretten er at hun synes det er veldig gøy, treningene er morsomme og hun synes det er kult å lære seg nye ting. Jeg får inntrykk av at Elisabeth tidligere har drevet med et bredt spekter av aktiviteter.

Elisabeth: *”Jeg har gått på fotball, turn, spilt litt tennis, vært med i kor og teater, dansing, freestyle og ballett”.*

Turninga ble hun tidlig sosialisert inn til, og begynte med dette da hun var to år gammel. I tillegg til de nevnte aktivitetene, poengterer hun at far har tatt med henne og broren hennes på langrennsturer og løpeturer. På spørsmål om hvilke aktiviteter hun foretrekker, får jeg beretninger om at det er lagaktiviteter. *”Jeg liker vel best å lære en lagaktivitet, da vi er sammen om ting, kan trene sammen og motivere hverandre”.* Dette synspunktet blir i større detalj illustrert ved at hun understreker at venner er viktig, og at samhold i laget er det som får henne til å virkelig ville gå på trening. Elisabeth bruker per i dag ca 4 timer i uka på fysisk aktivitet og idretter.

Likhetstrekkene med de aktivitetene hun har bedrevet er at hun har holdt på med de i noen år, for så å begynne på noe annet. Fortellingene skisserer et bilde om at foreldrene har støttet henne til å praktisere ulike aktiviteter og sosialisert henne mot en fysisk kultur. Et eksempel på støtten er i forhold til når Elisabeth lærte å sykle. Hun beskriver at hun gikk fra trehjulsykkel til tohjulsykkel, og at foreldrene festet en pinne bak på sykkelen som de da holdt i, og dermed fikk hun adekvat oppfølging. Det fikk hun også i forhold til svømmeopplæring der hun gikk på svømmeskole. Denne type oppfølging fikk hun også på snowboard, der hun gikk på brettsskole i et alpinesenter. Dette illuminerer at foreldrene har lagt forholdene til rette for at hun skal kunne opparbeide seg en fysisk kapital i et utvalg av idretter. Når det gjelder Elisabeths relasjon til friluftsliv, så er dette noe hun også har blitt eksponert mot.

Elisabeth: *”Jeg har vært med en venninne av meg som har hytte på fjellet, vært med henne og gått turer i fjellet, og det likte jeg ganske godt. Når vi nå har fått hytte på fjellet, så må vi begynne å gå litt mer tur”.*

Hun poengterer at familien tidligere gikk litt tur, og at hele familien deltok på Ola- dilt, som er turorientering i marka, men at det har blitt mindre av dette de seneste årene, fordi de ikke har tid og at brødrene hennes ikke gidder. Elisabeth beskriver at det er signifikante andre som har hatt betydning for hennes relasjon til gå turer i fjellet, og at hun har opplevd dette sammen med en venninne. Denne erfaringen ønsker hun å bygge videre på, ved å gå flere turer nå som familien har skaffet seg hytte ved fjellet. På spørsmål om det er noen i familien som har oppmuntret henne til å drive med idrett og fysisk aktivitet, svarer hun bekræftende.

Elisabeth: *”Ja, det vil jeg si at det er. Mamma og pappa har alltid tatt oss med, og pappa har alltid vært opptatt av at vi skal være med å trene, at hver gang vi drar noe sted så skal vi alltid ha med løpebukse.”*

Dette billedliggjør foreldrenes oppfatning om deres synspunkter på fysisk aktivitet og illustrerer at foreldrene har vært pådrivere for å aktivisere barna inntil fysisk aktivitet. Det at Elisabeth opp igjennom barndommen og ut i tenårene har praktisert et bredt spekter av fysiske aktiviteter, fremstiller at hun reproducerer foreldrenes holdninger og relasjon til fysisk aktivitet. Hun praktiserer ikke de samme idrettene som foreldrene gjorde i ungdomstiden, men hun er aktiv, og har eksponert seg selv mot ulike former for fysisk kultur, og har dermed fått overført foreldrenes relasjon til idrett og fysisk aktivitet. Som jeg har analysert og tolket svarene fra henne og foreldrene, vil jeg hevde at hun reproducerer foreldrenes fysiske identiteter.

Kjetil og Monas fysiske kapital

Kjetil poengterer at de og foreldrene er ”søndagstur nordmenn” hele gjengen. Mona påpeker at hennes far bestandig har gått tur, og at han er råsterk. Kjetil framhever at hans mor er ekstrem i forhold til å gå tur, og er aktiv i pensjonistlaget i Oslo, og går flere mil i uka. Dessuten drev far hans med bedriftsidrett tidligere, samt fiske og tur i skog og mark, og at han i den forbindelse selv har vært mye i fjellet. Dette var særlig fremtredende i barndommen, da søndagsturen var et fast innslag hos familien. Kjetil forteller at når han tenker tilbake så var dette flere ganger ufrivillig, og at foreldrene brukte lokkemidler som sjokolade og alt mulig, for å få dem med ut på tur. Allikevel har Kjetil bestandig gått på tur med foreldrene, og vært med på fisketurer og fjellturer i skog og mark. Når jeg forhører meg om de driver med dette i dag forteller Kjetil: *”Ja, det er jo det vi har holdt på med selv også”*.

Foreldrene har med andre ord blitt sosialisert til å bedrive friluftsliv og gå søndagsturer. De har dermed opparbeidet seg kroppsliggjorte skjemaer, som er produktet av det mangfoldet av fjellturer og søndagsturer de har blitt eksponert mot. Denne eksponeringen har satt seg i kroppen, ved at de i dag praktiserer de samme aktivitetene som de ble sosialisert inn til, og dermed opprettholder denne fysiske kulturen som er et resultat av deres habitus. Dette eksemplifiserer de ved å fortelle om deres relasjon til området.

Mona: *"I fjor var vi på Besseggen.*

Kjetil: *"Også blir det en del turer her, til og med her i Oslo". (...) Vi har drevet sæter i mange år og det er faktisk knallhardt. Det dreier seg om å lete etter kuer, hente kuene, melke de, stelle kalver og masse styr. Det er mange timer jobb hver dag, så det har liksom vært hytta vår. Men det er to år siden vi var der sist, for nå er det så mange planer og fotballturneringer, men jeg tror vi kommer til å ta det opp igjen senere. Det er ingen vits i å tvinge ungene til å være med heller, for det har blitt for mye aktiviteter".*

Som fortellingene skisserer har foreldrene og barna gjort dette sammen, dermed har også Ove og søstera blitt sosialisert inntil å drive med gåturer og friluftsliv. Habitusen om å utøve friluftsliv har dermed blitt reproduisert gjennom generasjonene og kapitalen av å drive med gåturer og friluftsliv har blitt overført mellom dem. For å avdekke flere sider av deres fysiske kapital, forhørte jeg meg om hvilke aktiviteter de praktiserte i barndommen og hvor lenge de praktiserte dem.

Kjetil: *"Skøyter, ski, hopp, ja skøyter med ishockey og fotball var vel det jeg drev med, til jeg var 13-14 år, og til og med første året på ungdomsskolen, fordi da begynte vi å jobbe med andre ting. Men fotballen var jo med opp igjennom, og selvfølgelig skigåing på tur."*

Mona: *"Jeg var med i speideren, og jeg var veldig mye på turer i fjellet og overnatta ute og sånn. Pappaen til bestevenninna mi var veldig aktiv som turlleder i turistforeninga, så jeg ble med dem. Også var det svømming en stund."*

Når deg gjaldt støtten fra foreldrene til å praktisere fysisk aktivitet så poengter Mona at hun ikke hadde frie tøyler til det. *"Jeg husker at det ikke var noen selvfølge at man kunne reise på alt man ville, fordi det ikke var ubegrensa med penger sånn som det mer*

er nå. Jeg husker jeg hadde veldig lyst til å kjøre alpint, men det var jo bare å glemme fordi det ble for dyrt.”

Fortellingene til Mona gir et inntrykk av at hennes fysiske kapital møtte begrensninger i forhold til det økonomiske aspekt ved å praktisere alpinkjøring. Familien hadde ikke tilstrekkelig økonomisk kapital til å la henne praktisere denne aktiviteten, og dermed ble ikke dette en del av hennes fysiske kultur i barndommen. Derimot var det signifikante andre og hennes sosiale kapital som muliggjorde en konversjon til en form for fysisk kapital, ved å praktisere friluftslivsturer sammen med turistforeningen. Dette ble utslagsgivende for hennes fysiske identitet, og beretningen hennes illustrerer at dette er noe hun har drevet med opp igjennom livet, og driver med i dag. Beretningene til Ove uttrykker at han ikke opplevde begrensning i forhold til det økonomiske aspektet ved å praktisere alpin- kjøring. Han ble imidlertid introdusert til å kjøre telemark av signifikante andre, og at det var venner som var utslagsgivende for at han begynte med dette. I og med at foreldrene ikke besitter kroppslige skjemaer, eller fysisk kapital ved å praktisere nedover – ski så er det naturlig at denne læringen foregikk i samspill med andre. Ove forteller at han fikk telemark ski da han var 11-12 år, og at han har praktisert dette blant annet i Tryvann. Mona har dermed lagt forholdene til rette for at sønnen skulle få mulighet til det hun ikke fikk i barndommen, nemlig å praktisere en form for alpinkjøring. Når det gjelder foreldrenes relasjon til fysisk aktivitet og idrett i dag, så er dette preget av deres kroppsliggjorte skjemaer.

Kjetil: *”Det er jo turgåing da”.*

Mona: *”Hvis det er skiføre så går jeg flere ganger i uka, hvis jeg har anledning.”*

Kjetil: *”Si en gang i uka på meg, og tre ganger i uka på deg”.*

I hverdagen går begge til og fra jobben, Mona har 30 minutters gåtur, mens Kjetil har 10 minutter. Kjetil sier han tar heisen opp, men går i trappene ned. Mona påpeker at hun har 30 minutter å gå til jobben, og gidder derfor ikke å ta trappene der. Kjetil belyser at han synes det er kjedelig å gå tur alene, og derfor motiverer andre til å gå tur, og at det er halve turen å gå og prate med noen. Dessuten framhever han at det er bare premie å få når man har overvunnet dørstokkmila. *”Den første halvtimen er grusom, men så er det bare premie å få, helt til to - tre dager etterpå. På jobben kan du jo fortelle om det, skryte av det, en tur til Ullevålseter kan man jo skryte av i hvert fall et par dager. Nei,*

det gir velvære bare tanken på det.” Mona poengterer at fysisk aktivitet er kjempeviktig. *”Jeg tror det er kjempeviktig å legge forholdene til rette sånn at folk går og beveger seg, man vet jo det at det blir en kjempeutgift for samfunnet med masse syke, gamle folk, så det er veldig viktig.”*

Oves fysiske kapital

”Jeg er veldig glad i fysisk aktivitet, det kribler liksom over hele kroppen hvis jeg ikke beveger meg på en dag, spesielt det å spille fotball, trikse eller bare leke med ball, det er gøy (...)

Ove forteller at han spiller fotball aktivt og trener fem ganger i uka, i tillegg blir det 26 obligatoriske kamper bare i seriesammenheng når sesongen starter. Utenom denne treningen, jogger han og går på ski av og til, dessuten tar han noen svømmeturer. Tidligere har han drevet med litt forskjellig. *”Jeg har drevet med svømming, håndball, fotball, volleyball, innebandy, gått mye på skøyter, spilt hockey og gått på ski”*. Han påpeker at han sluttet med håndball og volleyball fordi fotballen tok for mye tid. Disse aktivitetene drev han med i barndommen, samt at han også var innom korps og teater. Ove forteller at han har gått en del turer, og hans første minne av dette, var da han og familien overnatta ute med en annen familie. Han påpeker at han var veldig ung og kunne så vidt gå, men at han og ungen til den andre familien ble gode kamerater og at de senere har vært mye på fjellet og gått turer. Dette har han også gjort mye sammen med familien, men at det ble mer da de bodde i Bruknes, og at han har vært ca 12 ganger i Nordmarka så lenge han har bodd i Oslo (på tre år). Det faktum at Ove gikk flere turer og praktiserte mer friluftsliv når han bodde i Bruknes, illustrerer at fysisk identitet og opparbeidelsen av fysisk kapital ikke er statisk. Habitusen han fikk i barndommen av å gå turer i fjellet og vennene han praktiserte dette med, fremhever betydningen av signifikante andre og miljøet. Konteksten ble forandret da han flyttet inn til byen. Ove kommer fra et sted der det var store friluftslivs muligheter, og han uttrykker at dette var noe han aktivt benyttet seg av. Da han da senere flyttet inn til byen, skjedde det en forandring i den fysiske identiteten. Han har ikke praktisert friluftsliv og gå turer i like stor grad som tidligere. Noe av dette kan skyldes at han har blitt eldre og dermed ikke lengre har den samme interessen, men det at miljøet er forandret har sannsynligvis spilt en minst like stor rolle for hans fysiske identitet. Allikevel har den fysiske identiteten av å gå i fjellet blitt opprettholdt gjennom familiens

relasjon til friluftslivet. Familien har reist på flere turer, som til Besseggen, flere DNT hytter, Galdhøpiggen og den type turer. Dette illustrerer at også Ove og søstera har blitt eksponert mot en fysisk kultur av å gå turer og praktisere friluftsliv. Den fysiske kulturen og opparbeidelsen av fysisk kapital blir dermed reproduisert gjennom familien, ved at både Ove og søstera, samt foreldrene deres, har gjennom habitus blitt eksponert mot denne fysiske kulturen. For å få en forståelse om Ove opplever at foreldrene har oppmuntret han til å praktisere ulike idretter forhørte jeg meg om dette. *”Ja, pappa har vært med mest, når det er kamp så kommer de selvfølgelig og ser på”*. På spørsmål om han hvordan dette var tidligere, forteller Ove: *”Ja, pappa var alltid med, mamma var også litt med, de var gjerne med på treninger og kamp.”* Dette framhever at han har fått støtte hjemmefra til å praktisere ulike idretter og at foreldrene er engasjerte i de aktivitetene han bedriver. De aktivitetene Ove har holdt på med, er mange av de samme som Kjetil praktiserte i barndommen. Jeg nevnte tidligere at familien reproducerer foreldrenes relasjon til gåturer og det å praktisere friluftsliv. Sånn som fortellingene er skissert, vil jeg kunne anta at Ove reproducerer sin fars fysiske identiteter i stor grad. Spesielt fremtredende i forhold til dette er fotballspillingen, noe Petter har uttrykt stor interesse for. Det at foreldrene og spesielt far bruker tid og ressurser på å følge opp Ove i forhold til kamper og trening, legger også til rette for denne reproduseringen av farens fysiske identiteter. Petter gir uttrykk for at han også har prøvd å sosialisere dattera inn til fotball, men at dette ikke var av interesse.

Del 3. Foreldrene og elevenes erfaringer og synspunkter på kroppsøvfingsfaget.

”Læreren ble innkalt til rektor, fordi det ikke var lov med felles gutte- og jente gym, men gjorde det allikevel”.

Denne fortellingen til Anne beskriver at det å ha felles gym var noe helt nytt da hun gikk på skolen. Hun forteller videre at hun alltid har likt gym, men at hun synes at det var, og er, alt for mye ballspill i gymmen. Henrik forteller at de hadde ren gutte-gym, og hadde en del linjegymnastikk, sirkeltrening og selvfølgelig mye ballspill. Hva de lærte i kroppsøvfingsfaget og verdien av dette, er noe foreldrene har ulike synspunkter på. Anne proklamerer at hun lærte masse, mens Henrik har en litt annen opplevelse. *”Vi hadde ikke noen bøker eller noe sånt i kroppsøving som de har nå, så det var ren fysisk fostring, det var jo ikke noe læring om treningsmetoder eller hvordan kroppen fungerte*

eller noe sånt, ren fysisk trening". Anne poengterer at det også er noe å lære, samt at de lærte hvordan man hopper høyde, og hvordan man gjør ting, og forskjellige regler i ulike ballspill, og at dette er noe de har lært. Som foreldrene her gir uttrykk for, er de delt i synet på hva de har lært i faget og verdien av det, dette blir gjenspeilet i deres opplevelser med kroppsøvningsfaget. Anne gir uttrykk for at hun likte faget, mens Henrik belyser at det ikke var favorittfaget, men at det var greit. Det at Anne likte faget blir gjenspeilet i form av at hun fikk toppkarakter i faget. Anne poengterer at karakteren var velfortjent, og at hun ikke var borte en time, og at det var hennes store interesse. Henrik fikk karakteren G, og begrunner dette med at han var liten av vekst, og dermed ikke løp så fort, eller hoppet så høyt og at det var prestasjonene på høydehopp og 60meter som la grunnlaget for karakteren. Anne framhever at dette ikke har forandret seg, og gir uttrykk for at det er rart at ikke lærerne heller kan se på om elevene har forbedret seg, for eksempel i løpet av et skoleår. *"Det er ikke alle som kan løpe så fort som man må for å få en 5er eller 6er"*. Anne belyser at elevene har ulike forutsetninger til å kunne opparbeide seg en god karakter i faget, når det utelukkende er prestasjonene som avgjør karakterene til elevene.

Denne formen for evaluering forstår jeg som at de elevene som har blitt eksponert mot en habitus der de har blitt sosialisert inntil et mangfold av fysiske kulturer, vil kunne møte faget med en hjemmefordel. Dette fordi de vil kunne opparbeide seg en fysisk kapital som kan bli konvertert til en form for institusjonalisert kapital, ved at de tilegner seg en god karakter i faget. Dette synspunktet bygger Anne ytterligere oppunder: *"Hvis de gjør noe på fritiden som gjør at de blir gode i gym, så er jo det en fordel og kanskje størrelsen, hvor kraftig eller tung man er"*. Som fortellingen skisserer, er det de elevene som praktiserer fysisk aktivitet på fritiden som vil kunne få en fordel når de møter på de(n) samme aktiviteten i skolen. Dette synspunktet blir ytterligere forsterket av fortellingen til Fredrikke, når jeg forhører meg om det er forskjell på hvem som får best karakter av gutter og jenter i faget. *"Det kan jo være både ja og nei, men man kan si at det er noen jenter som gjør mye på fritiden og gjør det da bra i gymtimene. Det samme gjelder for guttene."* Nå har jeg fått spesifikke beretninger som omhandler sammenhengen mellom å praktisere et bredt spekter av aktiviteter med å oppnå en god karakter eller prestere bra i faget. For å få en dypere innsikt i betydningen kroppsøvningsfaget hadde ovenfor foreldrenes relasjon til fysisk aktivitet, så forhørte jeg meg om faget påvirket dem til å drive med noen former for fysisk aktivitet, og om deres

relasjon til området i dag er påvirket av faget. Henrik benektet denne sammenhengen, og uttrykte at kroppsøvingen i liten grad påvirket han til å bedrive med fysisk aktivitet på fritiden, eller hans relasjon til emnet i dag. Anne syntes dette var vanskelig å si. Hun uttrykte at hun alltid likte faget, og at det er derfor hun praktiserer fysisk aktivitet i dag.

Fredrikke framhever at hun synes det er utrolig bra å ha gym i skoletiden, og at faget er en arena der elevene kan sleppe seg litt fri, og gjøre ting på sin måte. Angående sin egen læring i faget uttrykker hun: *”Jeg lærer nye teknikker i de forskjellige tingene vi gjør. Hvordan vi skal gjøre de og det er jo ting vi gjør som jeg aldri har hørt om engang. Som jeg kan ta med meg videre til andre ting”*. Hun beskriver her at hennes fysiske kapital blir utviklet gjennom kroppsøvingen i skolen. Den blir utviklet ved at hun lærer nye teknikker, og hvordan hun skal gjøre det, og hun poengterer at dette kan hun bygge videre på i andre sammenhenger. Kroppsøvingfaget er dermed med på å videreutvikle Fredrikkes fysiske kapital. I tillegg til å utvikle hennes fysiske kultur, skisserer hun at hun har lært om ernæring og kosthold, og at de skal få i seg mye væske når de driver med fysisk aktivitet. Til tross for at hennes fysiske kultur blir videreutviklet gjennom faget, gir hun uttrykk for at det ikke er mange nye aktiviteter i faget som hun ikke har drevet med tidligere. Hun poengterer at hun har gjort mange av aktivitetene i grunnskolen, og at hun dermed får repetert disse. Hun svarer bekræftende på spørsmål om hun øver på ferdigheter hun kan fra før av i kroppsøvingfaget, dette kan også være noe av bakgrunnen til at hun ligger høyt på karakterskalaen. Fredrikke tror at hun ligger i hvert fall på en 5er, dette forventer hun fordi hun gjør såpass mye ut av gymtimene. Dette begrunner hun videre med at hun er glad i gym, og at hun har lyst til å vise læreren at dette er noe hun er god til, og at hun vil sette listen høyt innenfor faget.

Fredrikke er med andre ord ambisiøs, hun ønsker å oppnå en god karakter i faget og har en positiv innstilling til kroppsøvingen. Tidligere belyste jeg at hun reproducerer mye av sin mors fysiske identiteter, ut ifra beretningene fra familien om kroppsøvingfaget, blir det illustrert at denne reproduseringen også finner sted i relasjon til oppfatninger og opplevelser av kroppsøvingfaget. Hun gir også uttrykk for at faget er med på å utvikle hennes relasjon til fysisk aktivitet og at hun kan ta dette med seg videre i livet. Innholdet i faget er derimot kjent, og det er få nye aktiviteter hun har stiftet bekjentskap med gjennom kroppsøvingen.

”Er du flink i kroppsøving, så blir du smartere i de andre fagene også”.

Dette sitatet tilhører Hanna (familie B) og oppsummerer hennes oppfatning av faget i skolen. Hun ser på faget som verdifullt i seg selv, men også som et middel for at elevene skal prestere bra i de kognitive fagene. Ut ifra Bourdieus kapitalbegrep ser hun på kroppsøvingen som en fysisk kapital, som kan konverteres til en form for økonomisk kapital, ved å bli institusjonalisert i form av utdannelsesmessige kvalifikasjoner. Dette synspunktet bygger Petter ytterligere oppunder, ved å uttrykke at elevene blir sløve på slutten av en lang skoledag, om de ikke har en fysikk som kan nøytralisere dette.

Beretningene illustrerer at foreldrene synes faget er viktig, men da instrumentalt jamfør egenverdi. Hanne ønsker seg mer fysisk aktivitet i skolen. *”Jeg synes det kunne vært mer fysisk aktivitet på skolen i dag, fordi jeg er redd det er mange som går hjem og setter seg foran tv spill eller dataspill. Jeg hadde ønsket at det var mer gym på skolen, sånn at de også får litt ekstra aktivitet”.* Kjetil poengterer at kroppsøvingen ikke er så viktig for deres barn, fordi de er med på mye fysisk aktivitet ellers, men at det er viktig for mange andre. *”Det er så mange som ikke er aktive, så generelt synes jeg at det er et viktig fag, for at vi ikke skal bli amerikanere.”* Foreldrene skisserer her at faget er viktig for å opprettholde den fysiske aktiviteten i befolkningen, og for at elevene skal beholde konsentrasjonen i skolehverdagen, og ikke bli ’amerikanere’. Dette forstår jeg som et svært snevert syn på faget, og dannelse er ikke noe de forbinder med kroppsøvingen. Betydningen av å praktisere faget ut ifra fagets egenart blir ikke nevnt, den fysiske aktiviteten skal heller være et middel for å oppnå noe annet, snarere enn å oppnå noe i seg selv. Denne begrunnelsen og argumentasjonen for fagets ståsted, ser jeg på som en ideologisk tenkning med røtter i helsismen. Nemlig helsismens postulat om at fysisk aktivitet fører til god helse. Ifølge Tinning (1992) kan helsismen komme til uttrykk i kroppsøvingsfaget ved antagelsen om sammenhengen mellom trening, form og helse. Dette skal jeg diskutere videre senere i kapitlet. Foreldrene skisserte at de hadde en positiv relasjon til kroppsøvingsfaget og at de selv var aktive.

Hanna: *”Jeg synes det var kjempegøy og veldig morsomt. Jeg likte gymtimene veldig godt og var jo med på skolelaget i volleyball. Gym var noe av det beste og morsomste faget.”* Denne positive relasjonen til kroppsøvingen, ble også delt av Petter. *”Ja, jeg likte også kroppsøving, jeg var jo en av de mest aktive. Når det var kroppsøvingstimer så var det veldig allright (...) Jeg savnet en utdannet kroppsøvingslærer. Vi hadde lærer, men de var utdannet i noe helt annet.”* Det faktum at de ikke hadde utdannet

kroppsøvingslærer gjorde utslag i at Petter lærte lite i faget. Han uttrykker at det var helt minimalt og at det var lærerens kunnskap som var årsaken i så måte. De hoppet litt bukk og kastet ball, men de fikk ingen oppfølging i forhold til hvordan de skulle gjøre det. Denne erfaringen deler ikke Hanna, hun belyste at de hadde en lærer som kun hadde ansvaret for gymmen, og at de hadde mye mer gym enn det dagens elever har. *”Vi hadde gym tre ganger i uka i hele min skoletid”*. I tillegg var noen av timene dobbeltimer. Kroppsøvingstilhengere i Norge vil ut ifra dette, se på beundring til datidens svenske modell, ved at faget hadde en mer markant posisjon i undervisningen. Elevene vil da kunne ha mulighet til å opparbeide seg en langt større fysisk kapital, forutsatt at undervisningen er kvalitativt bra, og at undervisningen blir tilrettlagt elevenes ulike forutsetninger. Rammene til å generere en fysisk kapital av et bredt spekter med aktiviteter, er dermed større enn det som er mulig innenfor den norske modellen, med kun to timer i uken. Mona poengterer at de gikk igjennom mye, og at undervisningen var seriøs. Likevel fremmer Mona at venner var minst like viktig for å sosialisere henne inntil ulike fysiske aktiviteter. Bakgrunnen for hennes relasjon til volleyball bygges opp av dette, der det var signifikante andre som var årsaken til at hun begynte med idretten. Karaktermessig fikk hun 4, der 5 var toppkarakter. Bakgrunnen til hvorfor hun fikk akkurat denne karakteren, belyser hun ved å påpeke følgende. *”Jeg var ganske ivrig, var med på alt, var aldri borte, og presterte kanskje litt mer enn gjennomsnittet”*. Karaktermessig presterte Petter også høyt, han påpeker at det var ingen som fikk særdeles i gym, men at han alltid fikk meget. Dette var noe han så på som en selvfølge. Han poengterer at idrettsstevner regelmessig ble praktisert på skolen, og at dette var obligatorisk fra 4. klasse og oppover til du var 17- 18 år, da gikk man over til voksent idrettsmerke. Petter poengterer at han driver og tar idrettsmerke enda. Dette forstår jeg som at kroppsøvingskulturen har påvirket Petters fysiske identiteter, og hans relasjon til å praktisere fysisk aktivitet, ved at han opp gjennom livet og også i dag tar idrettsmerket. Merket har dermed blitt en del av Petters fysiske kultur, og kroppsøvingen har dermed utfordret hans habitus ved at dette har blitt en integrert del av hans fysiske kapital. Det faktum at Petter drev aktivt med friidrett til en alder av 18 år, gav han gode forutsetninger i møte med idrettsmerke. Han hadde med andre ord tilegnet seg noen erfaringsforutsetninger utenfor skolen, som gjorde han mer betinget til å prestere bra i møtet med kroppsøvingsfaget og dens idrettsmerke. Om de elevene som ikke opparbeidet seg denne kapitalen på fritiden, kan muligens oppleve at

kroppsøvingsfaget utfordret deres habitus, ved å integrere aktivitetene eller idrettsmerket som en del av deres fysiske kultur vil jeg diskutere senere.

Fortellingene til Elisabeth gir et bilde på at også hun har en positiv opplevelse av kroppsøvingsfaget. *”Jeg liker det ganske godt, det er alltid gøy å ha gym, og det jeg synes er morsomst, er når vi driver med lagidretter, og det gjør vi ganske ofte”*. For å få et innblikk i skoleklassens relasjon til faget, forhørte jeg meg om hvem som likte faget og hvem som ikke likte det. *”Det er vel de som ikke driver med så mye fysisk aktivitet på fritiden, som ikke er like mye med i timene.”* Sammenhengen mellom det å drive med fysisk aktivitet i fritiden og hvem som er mest ”med” i timene, blir styrt av elevenes relasjon til fysisk aktivitet på fritiden. Dette kan være en indikasjon på klasseforskjeller, ved at forskning illustrerer at fysisk aktivitet avspeiler folks materielle situasjon og sosiale posisjon i samfunnet (Dowling 2002). Dette kan igjen gi utslag i karakterene til elevene. Elisabeth framhever at de som får best karakter i faget er de som driver aktivt med idrett. *”Det er jo en som går på basket som er mye flinkere i basket enn andre, noen er gode i friidrett, noen er gode i fotball. I cheerleading så er det jo litt turn, og det fikk jeg ganske mye utbytte av. Det er vel de som er fysisk aktive på fritiden som oppnår det beste resultatet og får den beste karakteren.”* Videre påpeker hun at det kan lønne seg å være utadventt og at elevene tør ”å drite seg ut”, som hun uttrykker det. Elisabeth påpeker at i klassen hennes er det kanskje flest jenter som tør ”å drite seg ut”, og at det er flere jenter enn gutter som får bra karakter i faget. Selv får hun 5, og begrunner dette med at hun synes gym er gøy, og at hun er veldig positivt innstilt til faget, og prøver hele tiden å forbedre seg. Hun proklamerer at hun har fått utbytte av friidretten, og de aktivitetene som Petter (far) har tatt henne med på. Det kommer også fram at kroppsøvingen har inspirert henne til å bedrive noen former for fysisk aktiviteter på fritiden. *”Jeg har blitt inspirert til å drive med fysisk aktivitet på fritiden når vi har spilt innebandy, så synes jeg det er veldig gøy, så jeg har tenkt en del på å drive med innebandy”*.

Hun illustrerer at kroppsøvingsfaget har inspirert henne til å drive med fysisk aktivitet på fritiden, men at hun ikke har fått gjort det enda, fordi hun må prioritere hva hun skal praktisere. Kroppsøvingsfaget har dermed vært med på å utfordre Elisabeths fysiske identitet, ved at hun har fått øynene opp for innebandy innunder fagets regi. Det at hun illustrerer at hun får utbytte av friidretten og de aktivitetene far har tatt henne med på, beskriver at hun utvikler og bygger videre på en eksisterende fysisk kapital. Dette har

hun også fått utbytte av i turnundervisningen, der den fysiske kapitalen av å drive med cheerleading, har konvertert seg til en form for fysisk kapital, som blir verdsatt i kroppsøvningsfaget. Det faktum at hun også er veldig positiv til faget kan være med på å symbolisere at hun er komfortabel i en kroppsøvningssetting, og faget kan dermed lettere innvirke på hennes fysiske identiteter og videreutvikle en allerede aktiv habitus.

”Den gymkarakteren, den er faktisk tellende når de skal inn på videregående, er den ikke det”?

Dette sitatet til Mona (familie C) tilegner ikke akkurat gymfaget høystatus. Utsagnet illustrerer hennes holdninger og synspunkter til faget, og nærmest umyndiggjør faget i forhold til de andre kognitive fagene. Denne fortellingen kommer til tross for at foreldrene bedyrer at faget er et viktig skolefag.

Mona: *”Jeg synes kroppsøvingen er et veldig viktig fag som bør styrkes i skolen og kanskje bør det være en time hver dag, og det viser jo masse undersøkelser om unger som er fysisk aktive kanskje lærer bedre og blir sunnere og friskere og alt det er kjempeviktig. Men jeg trivdes ikke med kroppsøving, fordi det var alt for mye ballspill og konkurranse som jeg ikke likte”. Kjetil har en litt annen opplevelse av faget. ”Der er jeg helt motsatt, fordi jeg syntes det alltid var artig med ballspill”. Foreldrene har dermed to vidt forskjellige opplevelser av kroppsøvingen og dens innhold. Kjetil belyser at guttene i klassen helst ville spille fotball hele tiden, og at mye av gymmen foregikk på deres premisser. ”Det var ingen tvil om at det var gutta som fikk tvunget igjennom hvilke ballspill vi skulle spille, og jeg husker om sommeren så var det mye fotball”. Dette harmonerer med forskningen om at kroppsøvingen tradisjonelt er bygget på patriarkalske verdier, at tradisjonelle kjønnsstereotyper ikke blir utfordret, og at kjønnsforskjeller blir reproduert i faget (Dowling 2006, Imsen 1996). I forhold til om foreldrene lærte noe i faget, så uttaler Mona at hun tror at sønnen deres lærer mye mer i faget, men at det kan ha sammenheng med at han er interessert i det. Kjetil påpeker at de lærte grunnleggende regler i volleyball, håndball og fotball, samt å tøye ut i ribbeveggen og sirkeltrening. Karaktermessig var kroppsøving det faget der Mona presterte dårligst på skolen. ”Faktisk fikk jeg veldig dårlig karakter i gym, jeg husker at jeg løp fortest av alle jentene og jeg hoppet høyest og hoppet lengst, men jeg greide aldri å kaste liten ball, fikk aldri idrettsmerket. Det hadde sikkert en gymlærer i dag greid å lære meg, men da måtte jeg stå og øve i en krok på skoleplassen, og det er jo*

helt sykt å tenke på. Tror faktisk det var det eneste faget jeg ikke fikk meget i, pga den jævla ballen. Og jeg husker at det merket var veldig viktig.” Også denne fortellingen gir uttrykk for at idrettsmerket var en viktig indikator for hvilken karakter elevene ble tildelt. Dette befester at idrettsmerket tradisjonelt sett har innehatt en sentral plass i den norske kroppsøvingkulturen og for bedømmingen av elevene. Selv om idrettsmerket kanskje ikke står like sterkt i dagens kroppsøvingkultur, er det likevel mange idrettslærere som bedømmer elevene ut ifra hvor fort de løper på 3000 meter og 60 meter og lar innholdet i idrettsmerket være kriterier for hvilken karakter de får i faget. Den økte fokuseringen på elevenes ferdigheter som kunnskapsløftet proklamerer, kan medføre at det blir den enkeltes elevs prestasjoner som dyrkes. Den enkeltes opparbeidelse og utvikling av fysisk kapital innenfor den gitte aktiviteten blir dermed lite verdsatt. Dette kan ligge til grunn for at læreren fremmer de målbare og synlige ferdighetene i sin undervisningspraksis. Det er læreren som en teknokratisk leverandør av en spesifikk kunnskap som fremmes innenfor dette synet. Dannelsen av eleven blir underordnet.

Monas fysiske kapital i barndommen var preget av friluftslivsturer, men fortellingene belyser at denne kapitalen ikke ble verdsatt innenfor kroppsøvingen i skolen. Hun hadde dermed noen erfaringsforutsetninger som ikke harmonerte med den fysiske kulturen i kroppsøvingen, og klarte dermed ikke å opparbeide seg en god karakter i faget.

Mona påpeker imidlertid at i dag lærer de mer i faget enn da hun gikk på skolen, blant annet treningslære. Kjetil fremmer at han ser det som en forutsetning at læreren bedømmer elevene ut ifra den enkeltes forutsetninger, og at man må vurdere innsats ut ifra forutsetninger. Dette billedliggjør han ved å påpeke at en elev som er supergod i fotball, ikke automatisk får veldig god karakter, fordi dette blir feil ovenfor de andre elevene. Vurderingskriteriene i kroppsøving ønsker jeg ikke å diskutere her, men fristelsen blir for stor til å påpeke at kunnskapsløftet med dets neo – liberalistiske filosofi, baner vei for en slik favorisering av elever som innehar målbare ferdigheter, og igjen driver aktivt med idretter på fritiden. Med andre ord kan jeg igjen henvise til Bourdieu, om at skolen er en arena for reproduksjon av klasseforskjeller, og at kunnskapsløftets evalueringskriterier ikke på noen måte nøytraliserer dette, men snarere forsterker klassens makt i gymsalen.

Mona framhever betydningen av at elevene opplever faget som artig, og at faget dermed må generere et bredere tilbud til elevene enn kun fotball og konkurranseidretter. Faget må tilby en variasjon i aktivitetene og gjøre noe som alle liker. Kjetil deler synet om at han forventer at faget er motiverende og at alle skal kunne mestre undervisningen ut ifra forutsetningene deres.

”Jeg synes det er et av de bedre fagene, jeg liker alle fagene på skolen, men jeg synes det er et bra fag, og jeg tror læreren har utrolig mye å si”.

Dette beretter Ove når jeg forhører meg om hans opplevelser av kroppsøvningsfaget. Det han liker mest med faget er å spille fotball, men han har ellers ikke noe problem med å ta noen løpetester, eller noe sånt. Den aktiviteten han liker minst er basketball, da det er den idretten han presterer dårligst i. Ove beskriver at han har blant annet lært førstehjelp i faget, og poengterer at det er livsviktig. Mye av innholdet i faget er kjent, og er noe han har tilegnet seg utenfor skolen. *”Mesteparten av den fysiske treningen og alt mulig sånn utholdenhet, og hvordan du skal spise og sånn har vi lært i klubben, så det er liksom repetisjon, og det teoretiske i gymfaget er jo ikke så omfattende som de andre fagene. Allikevel er det flere som har lært noe der, jeg har lært ulike øvelser som læreren bruker.”* Det at mye av fagets innhold blir en form for repetisjon for Ove, ser jeg som en konsekvens av det mangfoldet av fysiske aktiviteter han har bedrevet i barndommen og opp igjennom ungdomsårene. Hans fysiske kapital vil derfor være av en sånn karakter at han er disponert for å prestere bra i faget. Dette gir seg også utslag i karakterboka der han bekrefter at han får toppkarakter i faget. Grunnen til dette tror han ligger på testresultatene, og det at han liker læreren, og at han tror læreren liker han. Dette forholdet forklarer han nærmere. *”Tror læreren vektlegger utfallet av hvordan du gjør det, resultatet og selvfølgelig innsats, og hvordan du yter i de forskjellige øvelsene. Hvilket blikk du har på læreren og hvordan han ser på deg, om du kan kalle det forskjellsbehandling det vil jeg ikke si, men det er mange han liker og det er mange han mindre liker(...)* Her nevner Ove en ny dimensjon i vurderingen av elevene, nemlig lærerens subjektive forhold til den enkelte elev (Dowling 2006). Det at Ove er reflektert over at lærerens blikk kan styre hvilken karakter elevene får i faget, er med på å komplisere den allerede komplekse relasjonen til evaluering i faget. Dette subjektive forholdet kan ytterligere bli påvirket av at læreren og elevene har likheter i fysisk kapital og at de for eksempel liker de samme idrettene. Deres fysiske identiteter har med andre ord klare likheter. Dette kan medføre at den enkelte kroppsøvningslærer

identifiserer seg mer med de elevene som har et mangfold av fysiske identiteter, og som viser at de besitter målbare ferdigheter i ulike aktiviteter.

Fortellingene til Ove illustrerer også forholdet mellom dem som driver med fysisk aktivitet på fritiden og karakterene i faget. *"De som får best karakter er vel gjerne de som driver med idrett og gjør det best på testene"*. Han forklarer også at klassen har to forskjellige lærere, en som har jentene, og en lærer som har guttene. *"Vi har ren guttegyms og ren jentegym, så nivåforskjellen er jo helt annerledes, det er jo mye bedre nivå enn hva det var før på den andre skolen jeg gikk, da var det fellesgym"*. Det er ganske oppsiktsvekkende at det i 2009 fremdeles er skoler som opererer med fast kjønnsdelt undervisning. Dette var noe jeg ønsket flere beretninger om, og forhørte meg om hva han syntes om dette. *"Det synes jeg er veldig bra, fordi da blir nivået noe helt annet, jentene er flinke, men dem er flinke sammen på en måte"*. Ove påpeker at han tror jentene også er fornøyde med denne ordningen. *"Jeg tror de er veldig glad for det, da blir de liksom ikke så utsatt, det er liksom ikke guttene som tar over, det er noen ganger at vi har volleyball sammen med dem, og da er det sånn at guttene tar overhånd. Da synes jeg det er viktig å få med jentene, men da er det mange som er brautete og tenker på seg selv og liksom, nå skal jeg gjøre det bra"*. De eksisterende kjønnsforskjellene i faget blir ikke akkurat mindre tydelige av at undervisningen vender tilbake til kjønnsdelt undervisning. Jentene vil dermed sannsynligvis bli sosialisert inntil "kvinnelige" aktiviteter, mens guttene vil igjennom faget bli sosialisert inntil "mannlige" aktiviteter (Green & Hardmann 2005). Det er dermed ingen grunn til å tro at kjønnsstereotyper vil bli utfordret, og at kjønnsforskjellene ikke blir reproduert i faget, sånn som forskning har påpekt (Dowling 2006, 2008). Undervisning som tilbyr forskjellige aktiviteter til jentene og guttene, vil være et ledd i å sosialisere de inntil ulike former for fysisk kapital. Kroppsøvningsfaget vil dermed presentere krav om ulike fysiske identiteter, som igjen kan symbolisere forskjellige kjønnsstereotyper. Dette kan medføre at de jentene og guttene som besitter en fysisk kapital som avviker fra normen, eller fra kjønnsstereotypene blir diskriminert i møte med undervisningen i faget. Dette kan oppstå ved at læreren har noen gitte preferanser på hvilke fysiske identiteter som er adekvate for jentene og guttene. Disse preferansene vil kunne bli forsterket av elevene, ved at de tilegner seg de samme preferansene vedrørende hvilke aktiviteter som de bør bedrive. Dette vil føre til at undervisningen kan selektere en gitt fysisk kapital til elevene, med bakgrunn i hvilket kjønn de representerer. Denne selekteringen kan også

bli påvirket av 'tasten' og diskursene til det postmoderne samfunnet, om hvilke aktiviteter kjønnene bør bedrive.

Del 4. Den klassifiserte kroppen i det postmoderne samfunnet

Som jeg nevnte innunder teorien er Bourdieus begreper egnet til å forklare respondentenes ulike erfaringsforutsetninger. Samfunnet har derimot utviklet seg markant de siste 20 årene, og for å befeste aktualiteten og verdien av fortellingene, vil jeg se dem i lys av respondentenes erfaringer av kroppen i det postmoderne samfunnet. Det at kroppen er klassifisert blir anerkjent av Bourdieu, men hvordan dette kommer til uttrykk i livsverdenen til respondentene, vil beretningene om deres relasjon til kroppen kunne uttrykke noe om. Forskning tilsier at kroppen og kroppsliggjøringen spiller en betydelig rolle i utførelsen av makt og reproduksjon av sosiale ulikheter i dagens postmoderne samfunn (Shilling 2003). Denne betydningen av kroppen og dens utseende er noe respondentene i mitt prosjekt også gjenkjenner.

Fredrikke aktualiserer dette ved å påpeke at for henne er utseendet viktig, og hvis man er aktiv, vil man holde seg sunn. Hun begrunner dette med at hun vil se bra ut, og vise at hun er i form. Det at dette gir status i vennegjengen, er også med på å befeste kroppsliggjøringens verdi innenfor de sosiale rommene til Fredrikke. *"Det går mye på at jentene skal være tynne og at guttene skal være kraftige"*. Her poengterer Fredrikke den universelle 'tasten' til vennegjengen og hvilke synspunkter de har på kroppen. 'Tasten' uttrykker at jentene og guttene har fått tildelt et sett av preferanser vedrørende hvordan kroppen skal se ut, og at disse preferansene er betydningsfulle for sitt fysiske jeg og hvordan hun ser på sin egen kropp, men også andres. Med bakgrunn i dette forstår jeg, at det kroppslige selv er sett på som imperativ for individets personlige identitet (Shilling, 1993; Synnott, 1993). Det at dette er særlig fremtredende i dagens postmoderne samfunn, der kroppen kan bli sett på som bærer av sosial verdi, må grensesnittet ta noe av æren for. Grensesnittet er med på å presentere diskurser rundt kroppens utseende og hvilke nyanser som blir verdsatt. I form av at kroppen er noe vi har og er, og at den både er objekt og subjekt samtidig, (Synnott 1993) kan klær uttrykke en form for taste, som er med på å distingvere seg fra andre, og forsterke preferanser vedrørende utseende. Dette forholdet illustrerte Fredrikke ved å påpeke at klær kan være viktig for å vise seg fram, og vise hvordan de ser ut, hvis de har en bra kropp. Det faktum at klær kan være viktig for individets personlige identitet blir

fremhevet av beretningene til Hanna (mor til Elisabeth) som påpeker at merkeklær var øverst på ønskelista til sønnen på 10 år. *"Merkeklær var øverst på lista til julenissen, jeg tror de snakker om det på skolen"*. Det kroppslige selv eller individets fysiske identitet, blir med dette mer enn kun kroppens utseende. En dyrkelse av kroppen i seg selv er ikke godt nok, grensesnittet sammen med signifikante andre er med på å stille ytterligere krav til kroppen, og hvilke preferanser den skal inneha. Med andre ord, så blir dette også et økonomisk anliggende, ved at graden av merkeklær er med å generere status. Den økonomiske kapitalen kan dermed være en signifikant bestanddel i statusen til individene, og også deres syn på egen kropp og deres fysiske identitet. Klasse kan dermed være av betydning også i denne settingen. På samme måte som konversjonen av økonomisk kapital inntil fysisk kapital, kan klasse generere større muligheter for den dominerende klassen til å konvertere økonomisk kapital inntil en form for sosial kapital og status ved å tilegne seg de preferansene som de sosiale rommene anerkjenner. Dette forstår jeg som et eksempel som illustrerer kravene til individene i det postmoderne samfunnet. Anne (mor til Fredrikke) bedyrer at hun er reflektert over denne sammenhengen, ved å påpeke at hun synes synd på de unge i dag på grunn av det store fokuset på utseendet.

Anne: "Det er både i tv og ukeblader, så det må være veldig frustrerende. De ser jo opp til alt dette, og lurere på om de er så fine, om de kan bli så fine, størrelser, sminke og alt mulig sånt. Jeg synes det er litt mye av det. Henrik: "Særlig hvis du ser på disse pop-jentene på videoene på MTV og sånn".

Fortellingene til foreldrene skisserer at de vedkjenner kroppsfokuseringen som det postmoderne samfunnet representerer, og at de kroppsidealene som grensesnittet dyrker kan være uheldig for individenes oppfattelse av deres fysiske selv. Den fysiske identiteten til individene blir preget av signifikante andre og deres relasjon til hvordan kroppen bør se ut. Denne relasjonen blir påvirket av de ulike sosiale rommene, som familie (habitus og ulike former for kapital), venner, signifikante andre, skolen og grensesnittets strømninger. Bombarderingen fra grensesnittet er med på å skape og forsterke ideologier og diskurser i samfunnet for øvrig, men også i kroppsovingen. Her er det en rekke ideologier som er fremtredende, jeg skal ikke beskrive de i detalj, men ser det av betydning å nevne individualismen som en av de gjeldende ideologiene i kroppsovingen (Tinning 1990). Dette fordi Ove uttrykker synspunkter og holdninger som harmonerer med ideologien. *"Folk som sitter hjemme og er feite og ikke driver med*

idrett eller fysisk aktivitet, de kan jo ikke skylde på andre. Du må liksom bare gå i deg selv, hvis du har problemer med vekta di. Det viktigste er å holde seg i god fysisk form og spise sunt". Oves synspunkter stemmer overens med individualismens karaktertrekk om at framgang eller ikke, er et individuelt anliggende der innsats, talent og maskuline verdier står i fokus (Tinning, 1990). Det at de maskuline verdiene er det som fremmes, dyrkes og står i fokus, kan medføre at kvinner opplever fokuseringen på kroppen i media som anstrengende og at grensesnittet skaper idealer som grenser til det sykelige. *"Jeg vet jo at jeg er for fet og sikkert skulle vært tynnere, men jeg orker ikke å gjøre noe med det. Kunne sikkert vært sylslank, er ikke det alle kvinner tror, at de er alt for tjukke og langt unna kroppsidealet"*. Dette forteller Mona (mor til Ove) som har en fysisk kapital av å gå på langrennsturer tre ganger i uka på vinteren, og som ellers er i daglig aktivitet. Beretningen illustrerer grensesnittets påvirkning, og at diskurser går på tvers av alder, sosial tilhørighet og kapitalen til respondentene. Det er klart at den fysiske identiteten blir påvirket av grensesnittets strømninger, og at kroppen og kroppsliggjøringen har en stadig mer fremtredende rolle, i det postmoderne samfunnet (Shilling 2003). Mona bygger oppunder dette, ved å påpeke at kroppens utseende kan generere status. *"Det er status nå å ha sixpacken i orden, det er jo det"*. Denne metaforen fremmer også Anne (mor til Fredrikke), men at dette ikke er kjønnsbetinget. *"Har du sixpacken så er du nokså høyt oppå rangstigen, men det gjelder både jenter og gutter, trur jeg"*. Her belyser mødrene at kroppen er en bærer av kulturelle verdier, diskurser og holdninger og at de forstår den fysiske kapitalen som mer enn kompetanse innenfor ulike ferdigheter og anvendelse av disse. Den inneholder et synlig avtrykk som symboliserer en doxa av grensesnittets koder.

Beretningene uttrykker at kroppen gir status, og at det er opp til det enkelte individ å generere denne. Det blir også synliggjort at de sosiale rommene er betydningsfulle, for hvilke preferanser den enkelte har til egen kropp. Fortellingene til respondentene gir også uttrykk for deres relasjon til sammenhengen mellom fysisk aktivitet, helse og velvære.

"Det sier seg nesten selv, hvis du trener mye så får du god helse".

Gjennom dette utsagnet formulerer Ove at han tydelig skisserer linken mellom fysisk aktivitet og god helse. Han trekker frem egne erfaringer, som at hans subjektive relasjon til området er en følelse av et bedre liv og at det generer energi i ulike settinger. Denne

relasjonen støtter begge foreldrene oppunder, Mona påpeker at det er en kjempe sammenheng. Kjetil argumenterer for at det er derfor de går tur, på grunn av denne fremtredende linken. Beretningene til de andre respondentene i prosjektet bygger også oppunder linken mellom fysisk aktivitet, helse og velvære. Denne forståelsen om sammenhengen kan forstås ut ifra helsismens postulat om at fysisk aktivitet fører til god helse. Dette postulatet blir ytterligere forsterket gjennom de ulike sosiale rommene og grensesnittet. Postulatet er ikke nyansert, det anerkjenner ikke individets ulike forutsetninger, den slår kun fast at trening fører til god helse. Grensesnittet kan dermed presentere helsismen med moraliserende trekk ved å hevde at så lenge du trener, vil du få god helse. Det at individets forutsetninger ikke tas høyde for, fører til at noen er mer disponerte for å kunne tilnærme seg denne relasjonen enn andre. Muligheten til å oppnå og opprettholde en god helse er ikke en selvfølge for alle. Inntekt, yrke, kjønn, foreldre, alder, geografisk tilhørighet, klasse og etnisitet er forhold som innvirker på mulighetene (Tinning 1990). Med andre ord sosial klasse, og opparbeidelsen av ulike former for kapital er fremtredende for om individet kan tilnærme seg en god helse. Forholdet er dermed mye mer kompleks enn helsismens postulat, grensesnittets strømninger og Oves relasjon til området, om at 'det sier seg selv'.

Del 5. En oppsummerende diskusjon:

Innunder denne delen skal jeg oppsummere og diskutere problemstillingene hver for seg. Jeg vil i forlengelsen av dette presentere en refleksjon over utvalget mitt, da de ikke nødvendigvis gjenspeiler den alminnelige skoleelev, eller foreldres relasjon til fysisk aktivitet og kroppsøvingsfaget. Hvilke utfordringer innflytelsen av den fysiske kapitalen genererer i gymsalen, vil jeg også reflektere rundt. Samt at jeg vil avslutte kapitlet med å diskutere hvordan læreren bør være bevisst den klassifiserte kapitalens innvirkning i kroppsøvingsfaget.

Reproduserer ungdom sine foreldres fysiske identiteter?

Utgangspunktet for denne problemstillingen var at jeg ville belyse om ungdom reproduserer sine foreldres fysiske identiteter, eller om de utvikler andre typer fysiske identiteter. Reproduseringen av foreldrenes fysiske identiteter fortonet seg på forskjellige måter. Jeg fikk beretninger som framhevet at foreldrenes praksis av fysisk aktivitet var fremtredende for hvilke fysiske aktiviteter deres barn praktiserte.

Foreldrene til ungdommene skisserte at deres foreldres relasjon til fysisk aktivitet var av betydning for deres fysiske identiteter. Dette ble uttrykt ved at de foreldrene som hadde praktisert en form for friluftsliv og gikk turer i barndommen, selv praktiserte dette opp gjennom livet og aktiviteten ble dermed en inkludert del av deres fysiske kapital. Henrik (far til Fredrikke) og Kjetil (far til Ove) framhevet denne sammenhengen, ved at deres foreldre drev aktivt med gåturer og friluftsliv, og at de ble introdusert til denne fysiske kulturen i barndommen. Begge fedrene hadde selv aktivt bedrevet denne formen for fysisk aktivitet opp gjennom livet, og hadde dermed reprodusert sine foreldres fysiske identiteter. De hadde også videreutviklet og utvidet disse fysiske identitetene. Henrik skisserte at han i ungdomstiden var aktivt med i speideren og gikk mye i fjellet, han videreutviklet dermed sin habitus av å praktisere gåturer og en form for friluftsliv, ved å ta del i et miljø som aktivt drev med denne fysiske kulturen. På den måten utvidet han den fysiske kapitalen av å praktisere friluftsliv. Kjetil og Mona (foreldrene til Ove) bemerker at deres foreldre var typiske ”søndagstur nordmenn” og at de bestandig har gått tur. Foreldrene uttrykte at den fysiske kulturen av å praktisere gå turer og friluftsliv ble integrert i deres habitus fra barndommen av, og at de har opprettholdt denne fysiske kulturen gjennom livet, og dermed reproducerer foreldrenes fysiske identiteter i så måte. Kjetil belyser at denne turkulturen har han bestandig delt med foreldrene, og at han bestandig har gått tur med dem. Dette illustrerer at han ikke bare reproducerer foreldrenes fysiske identiteter, men han opprettholder også habitusen av å praktisere dette sammen med foreldrene. Kjetil og Mona gir uttrykk for at også deres barn har blitt introdusert til det å drive med gå turer og friluftsliv. Dette ble de blant annet ved at familien har drevet sæter- drift om somrene og turer til blant annet Besseggen. Det at familien har drevet med sæterdrift i feriene, illustrerer at foreldrene forbinder dette som verdifullt i seg selv. De gjør ikke dette ut ifra en instrumentell orientering til kroppen, men gjør det ut ifra egenverdien og behandler dermed kroppen som et middel i seg selv (Shilling 1993). Dermed har Ove og søstera blitt introdusert til den samme fysiske kulturen som foreldrene og de kroppsliggjorte skjemaene, eller habitusen har blitt reprodusert gjennom generasjonene. Det å praktisere friluftsliv ble som nevnt tidligere integrert i Oves fysiske kultur fra barndommen. Det ble med andre ord en habitus han videreutviklet gjennom ungdomstiden ved at han praktiserte dette sammen med venner. Essensielt med denne familiens reproduksjon av det å bedrive med friluftsliv, er at det skjedde en forandring i Oves fysiske identiteter når han flyttet til byen. Dette viser at de fysiske identitetene ikke er statiske, men at bosted kan også spille en rolle for den

enkeltes relasjon til fysisk kapital. I den sammenheng er også venner av stor betydning. Ove uttrykker at i Bruknes var de en trekløver som drev aktivt med gå turer og friluftsliv. Dette forandret seg når han flyttet inn til byen. Han spesialiserte seg da innenfor fotballen, og tilbringer mye tid på denne aktiviteten, da det er treninger fem ganger i uken. Det faktum at Ove brukte mye tid på friluftsliv og gå turer i barndommen belyser at han reproduserte familiens relasjon til dette i barndommen og opp gjennom ungdomstiden. Ettersom det skjedde en miljøforandring, og Ove ble eldre, har hans fysiske identiteter av å bedrive denne formen for fysisk aktivitet blitt mindre fremtredende i hans fysiske kapital. Nå reproduserer han i stedet sin fars relasjon til det å spille fotball, og har utvidet dette ved at han satser på denne idretten. Fortellingene belyser at dette er også noe han får adekvat støtte til, og at spesielt far er en pådriver under oppfølgingen av aktiviteten.

Det at foreldrene reproduserte deres foreldres fysiske identiteter støtter fortellingen til Petter (far til Elisabeth). Petter gir uttrykk for at han har reprodusert familiens fysiske identiteter av å drive med friidrett. Han forteller at hans mor ble nummer to i klassen i friidrett og at hennes bror drev aktivt med dette. Petter praktiserte friidrett aktivt til han var 18 år og har siden holdt på med mosjonsløp. Han forteller at han opp gjennom livet og også i dag tar idrettsmerket. Selv om fortellingen ikke gir et bilde av hvor aktiv hans mor drev med friidrett, så er det tydelig at idretten har hatt en sentral plass i familiens fysiske identiteter. Det at hans mor hadde positive relasjoner til idretten og at hennes bror praktiserte det aktivt, gir et bilde av at Petter reproduserer deres fysiske identiteter. Denne reproduseringen har medført at friidrett har blitt integrert i Petters habitus fra barndommen av, og at den har vært av en slik karakter at den har vedvart opp gjennom livet og dermed blitt en del av Petters fysiske jeg, og hans fysiske kapital.

Nå har jeg påpekt at fortellingene framhever at foreldrenes fysiske identiteter er gjenstand for ulik grad av reproduksjon. Denne reproduksjonen blir påvirket av flere forhold, men foreldrenes fysiske identiteter, økonomiske kapital, venner, bosted og tid fremstår som kriterier ut ifra beretningene til respondentene. Hva så med de foreldrene som er inaktive eller som ikke driver med noen form for fysisk aktivitet? Hvordan blir deres barn introdusert til en fysisk kultur, eller vil de også reprodusere foreldrenes fysiske identiteter av å være passive? Dette er et komplekst forhold, men jeg har allikevel beretninger som illustrerer at signifikante andre kan være bidragsytere for å

introdusere dem inntil en fysisk kultur. Dette gir Hanna uttrykk for. Hennes foreldre var ikke aktive med noen fysiske aktiviteter, hun påpeker at hennes far likte å sykle, men hadde for øvrig ikke noen relasjon til fysisk aktivitet. Det faktum at foreldrene kom fra fattige kår, og ikke hadde noe særlig skolegang, kan forklare at de kanskje ikke hadde mulighet til å drive med fysisk aktivitet, og dermed få sjanser til å utvikle en taste for det. Foreldrene utviklet dermed en instrumentell orientering til kroppen, som ble preget av deres habitus, der den fysiske kulturen var å gjøre daglige gjøremål på gårdsbruket. Shilling (1991) påpeker at dette kan gi et bilde av klasseforskjeller, ved at den dominerende klassen kan behandle kroppen mer som et middel i seg selv. Mona gir uttrykk for at det var signifikante andre som introduserte henne inntil fysisk kultur, slik at hun opparbeidet seg en fysisk kapital. Hun gir uttrykk for at venner var vesentlige i den sammenheng, og at skolen ble en arena for å videre sosialisere henne inntil en fysisk kultur. Dette medførte at hun ble introdusert til et spekter av fysiske identiteter på skolen og deltok aktivt på skolelagene. Denne sosialiseringen har resultert i at hun har utviklet et mangfold av fysiske identiteter og har en positiv relasjon til fysisk aktivitet. Dette viser at kroppsvøvingen var med på å utgjøre en forskjell for hennes fysiske identiteter, ved at faget og skolen sammen med venner, bidro til å introdusere henne inntil en fysisk kultur.

Et fellestrekk ved foreldrene til ungdommene i mitt prosjekt er deres investering i barnas fysiske kapital. Barna har tidlig blitt introdusert til et spekter av ulike fysiske aktiviteter, og de har fått adekvat oppfølging for å videreutvikle denne kapitalen. Foreldrene har med andre ord investert tid i oppfølging, reising, dugnader, bilkjøring, deltagelse på barnas idrettsstevner etc. Denne investeringen av tid gir et bilde av foreldrenes synspunkter på fysisk aktivitet, men ikke minst skisserer det at foreldrene har tilstrekkelig med økonomisk kapital, til å la barna opparbeide seg et mangfold av fysiske identiteter. Barna kan dermed konvertere tiden foreldrene stiller til rådighet til sin ervervelsesprosess mot en kroppsliggjøring, som kan resultere i et mangfold av fysiske identiteter (Bourdieu 1986). Dette er med på å synliggjøre familiens sosiale klasse, ved at den økonomiske konversjonen til en form for fysisk kapital avhenger av familiens sosiale tilhørighet. I form av at familiene identifiserer seg med middelklassen innehar de gode forutsetninger til å gjennomføre nettopp denne konversjonen. Nå skal jeg fremstille dette ved å henviser til hvordan ungdommene i mitt prosjekt, har fått denne investeringen fra foreldrene.

Foreldrene til Fredrikke har investert mye tid i oppfølgingen av barna. De var aktivt med på det organisatoriske plan i idrettsklubben der barna var medlem. De figurerte også som loppegeneraler ved en rekke anledninger, og far har i flere år sittet i styret i idrettsklubben. Dette framhever mengden av tid som foreldrene har investert i Fredrikkes ervervelse av en fysisk kapital. Foreldrene var også aktivt med på samlinger i helgene da barna var yngre. Fortellingene til Fredrikke uttrykker at hun reproducerer deler av Hildes (mor) fysiske identiteter. Hilde praktiserte turn, ballett og selskapsdans i barndommen. Hun bekrefter at dette har blitt en inkluderende bestanddel av hennes fysiske kapital i voksenlivet, ved at hun i dag praktiserer blant annet aerobic på helsestudio og at dette har klare likhetstrekk med de aktivitetene hun praktiserte i barndommen. Fredrikke reproducerer Hildes fysiske identiteter i så måte, ved at hun i barndommen og fram til nylig har holdt på med RS, og at hun siden har begynt å danse aktivt på dansestudio. Denne reproduksjonen tydeliggjør Fredrikke ved å framheve at hennes habitus og fysiske identiteter i stor grad er formet av Hilde. Fredrikkes storesøster deltok også aktivt med RS opp gjennom ungdomstiden, og dette er et bilde på at reproduksjonen også ble preget av søsterens fysiske identiteter. Fredrikke har utvidet reproduksjonen av Hildes fysiske identiteter, ved at RS bygger på mange av de samme momentene som turn, ballett og selskapsdans, og at Fredrikke trente aktivt på dette opp gjennom barndommen.

Denne investeringen i en fysisk kapital har også Elisabeth blitt eksponert mot. Hun ble sosialisert inntil turn da hun var to år gammel, og har opp gjennom barndommen og ungdomstiden praktisert et bredt spekter av aktiviteter. Hun ble sosialisert inntil å drive med turorientering i barndommen, og denne habitusen av å gå tur, har festet seg i hennes kroppslige skjemaer, ved at hun ønsker å videreutvikle denne turgåingen nå som familien har anskaffet seg hytte på fjellet. Med andre ord har foreldrenes økonomiske kapital lagt forholdene til rette for at hun kan opprettholde og videreutvikle habitusen av å gå tur. Elisabeth praktiserer ikke i dag de samme idrettene som foreldrene, men hun reproducerer deres holdninger, synspunkter og praktiseringen av å bedrive med fysisk aktivitet. Hun reproducerer særlig Hannas fysiske identiteter, ved at hun deler morens relasjon til at lagaktiviteter er det hun setter høyest, og dermed verdsetter det å drive med fysisk aktivitet, i samspill med venner. Fortellingene uttrykker at foreldrene har investert tid og økonomi i barnas ervervelsespross mot et mangfold av fysiske identiteter. I og med at middelklassefamiliene i mitt prosjekt har denne tiden og

økonomiske kapitalen, kan de i stor grad forme eller styre reproduseringen av barnas fysiske kapital. Ved å sosialisere barna inntil et spekter av fysiske aktiviteter, kan foreldrene forvise seg om at barna opparbeider seg en form for fysisk kapital. Fortellingene gir uttrykk for at det er de idrettene eller aktivitetene som foreldrene har bedrevet som barna også eksponeres mot. Dermed kan reproduseringen skje som en form for doxa, ved at foreldrene investerer mye tid i de aktivitetene som de selv innehar kjennskap til, og der de tidligere har opparbeidet seg en fysisk kapital. I og med at middelklassefamiliene har mer tid tilgjengelig til å investere i barnas fysiske kapital, og at de ikke minst har en økonomisk kapital som muliggjør denne konversjonen fra tid inntil fysisk kapital, så ser jeg det som naturlig at de barna kan bli eksponert mot et større mangfold av fysiske identiteter, enn barn fra arbeiderklassefamilier. Mer forskning er derimot nødvendig, for å få en rikere forståelse for dette forholdet.

Som oppsummeringen illustrerer, reproduserer barna til foreldrene i mitt prosjekt deres fysiske identiteter i ulik grad. Noen reproduserer de aktivitetene foreldrene har bedrevet, noen utvider denne reproduseringen ved å satse på den aktiviteten, og får adekvat støtte til dette. Mens andre omdanner foreldrenes fysiske identiteter, inntil fysiske identiteter av en annen art. Fortellingene gir også uttrykk for at også foreldrene reproduserer deler av deres foreldres fysiske identiteter. Dette gir et bilde på at familiens fysiske identiteter blir reprodusert gjennom generasjonene. Dette er signifikante fortellinger i den forstand at de tydeliggjør reproduseringen av de fysiske identitetene. Med andre ord så befester fortellingene habitusens overdekkende krefter, og at den fysiske kapitalen til respondentene kan i dagens samfunn bli reprodusert. En refleksjon over utvalget mitt er av betydning i denne sammenhengen, da de innehar ulik grad av middelklassebakgrunn. Familie A peker seg ut som øvre middelklasse, mens de to andre familiene innehar en mer typisk middelklassebakgrunn. I hvilken grad en arbeiderklassefamilie vil reproduserer deres fysiske identiteter, er et spørsmål som er av stor interesse for å avdekke mulige forskjeller mellom klassene. Dette spørsmålet vil være av interesse at andre forskningsprosjekt illustrerer. Jeg har likevel fortellinger som illustrerer at foreldrene til Hanna hadde et instrumentelt syn på kroppen. De hadde en tydelig arbeiderklassebakgrunn, og indikerer ut ifra fortellingene at de ulike klassene utvikler fysiske identiteter som bærer et ubestridelig avtrykk av den enkeltes sosiale klasse (Bourdieu i Shilling 1993). Dermed innehar de ulike tilnærminger til hvordan de behandler kroppen. Fortellingen til Hanna belyser at signifikante andre sammen med

skolen og kroppsøvningsfaget var viktige for å sosialisere henne inntil en fysisk kultur. I hvilken grad dette gir et adekvat bilde av arbeiderklassens relasjon til fysisk kultur og signifikante andres betydning for denne klassen, kan ikke en enkelt fortelling generere. Men den kan generere interesse og illustrere at det er av betydning av å undersøke dette forholdet nærmere.

I mitt prosjekt viser beretningene at også kjønn er av betydning for ulik grad av reproduksjon. Teoretisk sett illustrerer mine data måten sosial klasse og kjønn ikke kan skilles, men alltid er til stede i ens identitet. I hvilken grad kjønn er av betydning vil være kontekstavhengig, og noen kontekster er mer fremtredende enn andre. Jeg erkjenner at kjønn alltid vil være en arena for reproduksjon, og at dette forholdet ikke har blitt tilstrekkelig belyst innenfor mitt prosjekt. Dette er med bakgrunn i oppgavens rammer og at hovedfokuset har vært på sosial klasse, knyttet opp mot kroppsøvningsfaget. Jeg vil derfor etterlyse mer forskning som kan se på kjønn i en kontekst opp mot mitt prosjekt, dette vil være av betydning for å ytterligere belyse mitt problemområde og for å generere en dypere forståelse for temaene i prosjektet.

Fortellingene belyser at Oves fysiske identiteter ble mer påvirket av far enn av mor. På samme måten ble Fredrikkes og Elisabeths fysiske identitet(er) i størst grad påvirket av mor. Dette feltet er imidlertid kompleks, og fortellingene beretter at begge foreldrenes fysiske identiteter har vært gjenstand for reproduksjon. Allikevel blir det uttrykt at kjønn til barnet reproduserer mer av den fysiske identiteten til det samme kjønn til foreldrene. Jeg har ingen intensjon om å konkludere med at dette er av betydelig sammenheng, men ser det av verdi å trekke fram denne nyansen av barnas reproduksjon. Dette kan igjen være av interesse for andre forskningsprosjekt å belyse videre.

Utfordrer kroppsøvningskulturen ungdoms fysiske identitet(er) (habitus)?

Med utgangspunkt i Bourdieus teori om sosial reproduksjon beskriver han at de ulike klassene reproduserer deres posisjon i samfunnet. Jeg har nå påpekt at denne reproduksjonen finner sted i forhold til den fysiske kulturen til middelklasse respondentene innunder mitt prosjekt. I hvilken grad kroppsøvningskulturen kan være med å utfordre denne reproduksjonen, vil jeg nå belyse. Respondentene i prosjektet tilhører samme sosiale klasse og er dermed forholdsvis homogene. (Selv om det er

betydelige forskjeller innenfor den økonomiske kapitalen og materielle eiendeler). Dette kommer til uttrykk gjennom deres relasjon til kroppsøvingen, og hvordan de opplever faget. Et fellestrekk er at de fra barndommen av, har opparbeidet seg et bredt spekter av fysiske identiteter, og dette resulterer i at innholdet i kroppsøvingens kultur i stor grad er kjent for respondentene. Foreldrene har med andre ord investert i barnas fysiske kapital, og dette har medført at barna har opparbeidet seg et mangfold av fysiske identiteter. Denne investeringen skyldes at foreldrene har positive assosiasjoner til det å bedrive fysisk aktivitet, og fordi de selv er, eller har vært aktive. De vil dermed legge til rette for at også barna skal kunne opparbeide seg en fysisk kapital, og få utbytte av denne, både i et mangfold av fysiske identiteter, men også verdier forbundet med det å praktisere fysisk aktivitet. Dette forholdet blir bygget opp under av internasjonal forskning, som framhever at middelklassen investerer i en dyrking av fysisk kapital av deres barn fra en tidlig alder (Evans 2004). De blir dermed i liten grad introdusert til helt nye aktiviteter, der de må opparbeide seg en fysisk kapital, som ikke kan konverteres fra deres allerede opparbeidede kroppslige skjemaer. En konsekvens av dette, er at respondentene i prosjektet presterer på en måte som de blir belønnet for i kroppsøvingen. De har med andre ord en fysisk kapital som blir verdsatt innenfor faget og som de kan konvertere til en form for institusjonalisert kapital, ved å erverve en god karakter i faget. Dette samsvarer med forskning om at barn fra den dominerende klassen sannsynligvis vil prestere bedre i kroppsøvingen enn barn fra arbeiderklassen, fordi praksisen av kroppsøvingen ligner på den kulturelle og sportslige praksisen de møter i deres familieliv (Ball, 2006; Evans, 2004; Fitz et al, 2006; Wright & Burrows, 2006). Denne belønningen ble uttrykt ved at respondentene fikk gode karakterer i kroppsøvingen, og at de var ambisiøse. I og med at respondentene har dette mangfoldet av fysiske identiteter, har kroppsøvingens kultur i liten grad utfordret deres habitus. Selv om Fredrikke framhever at kroppsøvingen har videreutviklet hennes fysiske kapital, er innholdet i timene noe hun er kjent med, og som hun i stor grad kan fra før. Dette gjelder også for Elisabeth, som skisserer at hun har hatt utbytte av den opparbeidede fysiske kapitalen (habitus) i møte med faget, og at kroppsøvingen har vekket hennes interesse til å praktisere innebandy på fritiden, men at hun ikke har fått satt av tid til dette enda. Ove påpeker at mye av faget har vært som en form for repetisjon av hans allerede innlærte fysiske identiteter. Dette gir uttrykk for at kroppsøvingen i liten grad har lært de noe nytt i faget. Faget har dermed utviklet de ferdighetene som de har opparbeidet seg på fritiden, men har i liten grad klart å videreutvikle og utvide disse

ferdighetene. Fortellingene skisserer dermed, at de elevene som allerede har opparbeidet seg gode ferdigheter på fritiden, ikke får tilpasset opplæring etter deres nivå, slik at de kan videreutvikle disse ferdighetene. Historiene beskriver derimot at faget har vært med på å videreutvikle en allerede aktiv habitus, ved at innholdet i faget er kjent, og at de i stor grad bygger videre på allerede innlærte ferdigheter. Respondentene gir uttrykk for at den fysiske kapitalen og de innlærte ferdighetene er av betydning for hvordan elevene presterer i faget og hvilken karakter de erverver seg.

De framhever sammenhengen mellom det å praktisere fysisk aktivitet på fritiden og hvem som oppnår best karakter i faget. Denne sammenhengen blir belyst både av foreldrene og elevene. De påpeker at de som praktiserer en form for fysisk aktivitet på fritiden er mer aktive i faget, og kan konvertere de ferdighetene de har tilegnet seg utenfor skolen inn i kroppsøvingen. Elisabeth illustrerer dette ved å vise til at hun fikk utbytte av cheerleadinga i møte med turnundervisningen, og oppnådde en god vurdering som et resultat av den kapitalen hun opparbeidet seg på fritiden. Dette forstår jeg som at den fysiske kapitalen elevene opparbeider seg utenfor skolen, kan konverteres til en form for fysisk kapital, som blir verdsatt innenfor kroppsøvingens rammer. Med andre ord, så er de erfaringsforutsetningene elevene tilegner seg utenfor gymsalen imperativ for deres vurdering i faget. Dette framhever betydningen av individets sosiale klasse, ved at tiden og muligheten den enkelte har til å bli introdusert til en fysisk kultur og opparbeide seg en fysisk kapital er styrt av klassebakgrunn (Bourdieu 1986). Den fysiske kapitalen kan igjen konverteres i form av adgang til høyere utdanning, ved at den institusjonaliserte kapitalen elevene opparbeider seg i faget, kan generere muligheter til høyere utdanning.

Petter (far til Elisabeth) sin relasjon til idrettsmerket, gir et godt bilde på hvordan den fysiske kapitalen er av betydning for prestasjonene i kroppsøvingen, men også for hans fysiske identitet. Han reproduserte familiens relasjon til friidrett, og drev aktivt med idretten i barndommen og til han var 18 år. Idrettsmerket var obligatorisk fra 4. klasse og opp gjennom skolegangen. Han hadde gjennom fritiden opparbeidet seg en fysisk kapital som han kunne overføre til en form for institusjonalisert kapital, ved å få idrettsmerket innunder skolens regi, og dermed opparbeide seg en god karakter i faget. Petters habitus ble dermed verdsatt i faget, og hans fysiske kapital ble utviklet i møte med kroppsøvingsfaget. Dette resulterte i at idrettsmerket ble inkludert i Petters fysiske

kultur ved at han fremdeles tar merket. I kontrast til Petters verdsatte fysiske kapital i denne sammenhengen, står Monas (mor til Ove) erfaringer med det samme merket. Hun hadde fra barndommen av opparbeidet seg en fysisk kapital av å praktisere friluftsliv og gåturer. Denne kapitalen fikk hun ikke utbytte av i møte med idrettsmerket. Hun beskriver at hun aldri klarte å kaste liten ball, og derfor fikk hun ikke noen god karakter i faget. Hun hadde dermed noen andre erfaringsforutsetninger som ikke ble verdsatt av læreren, og kroppsovingen klarte dermed ikke på en adekvat måte å utfordre hennes fysiske identiteter. Dette belyser kompleksiteten av elevenes ulike erfaringsforutsetninger og de basisferdighetene elevene tillærer seg utenfor skolen. Faget klarer dermed ikke å nøytralisere elevenes erfaringsforutsetninger, og de elevene som innehar mangfoldige fysiske identiteter vil møte faget med en hjemmefordel. Fortellingen gir uttrykk for at det er de elevene som kommer fra den dominerende klassen og som har opparbeidet seg en fysisk kapital som verdsettes, som er flinkest i faget og som undervisningen er kjent for. Dette kan være med på å høyne vår forståelse over fordelingen av kunnskap og at den bærer forskjellig evner, verdi og potensial (Evans, Davies & Wright 2004). Den verdien foreldrene til elevene forbandt med kroppsovingsfaget var delt, men Hanna og Petter fremmet det instrumentelle synet. De påpekte at faget var av betydning for at elevene skal prestere bedre i andre fag, og for at de ikke skal bli 'amerikanere'. Denne type synspunkter på faget, harmonerer med en helsisme ideologi, der fysisk aktivitet automatisk fører til god helse. Jeg vedkjenner at innenfor kroppsovingskulturen er det stemmer som proklamerer for at faget skal utnytte disse strømningene i samfunnet, ved at helseaspektet skal begrunne faget (Green & Hardmann 2005). Jeg har derimot den oppfatningen av at en begrunnelse ut ifra et helseperspektiv, ikke vil være en adekvat legitimering av faget. Dette fordi fagets egenart og dannelse perspektiv bør være mer fremtredende, enn en helsisme ideologi, eller andre begrunnelser ut ifra samfunnsøkonomiske forhold. En legitimering av faget ut ifra et helseperspektiv kan medføre at kroppsovingspedagogikken blir underordnet og at generell bevegelse fremmes. I dette perspektivet kan kroppsovingslæreren bli overflødig, ved at trenere eller andre lærere kan tilrettelegge for dette. Jeg er derfor bestemt på at utfordringen fremover blir å holde på fagets egenart, og fremme denne. Samtidig så illustrerer beretningene til respondentene at kroppsovingslærerne har en utfordring ved å være reflektert over elevenes ulike sosiale bakgrunn og hvordan denne vil påvirke erfaringsforutsetningene de tar med seg inn i gymsalen. Forskning framhever at mange lærere ikke er reflektert over klassenes betydning i skolen og

hvilken betydning dette har for elevene (Mills & Gale 2007). Dette kan forstås som klassenes overdekkende krefter (Divine & Savage 2005, Evans & Davies 2008). Det er derfor prosjektet mitt er av betydning, for å illustrere at i en norsk sammenheng viser beretningene at respondentene med middelklasse bakgrunn, har gode erfaringsforutsetninger til å møte kroppsøvingsundervisningen med en fysisk kapital, som vil gi dem enn hjemmefordel, kontra elever som ikke har blitt sosialisert inntil et mangfold av fysiske identiteter. Mer forskning behøves for å avdekke respondenter med arbeiderklasse bakgrunn, sin relasjon til fysisk aktivitet, opparbeidelse av fysisk kapital og hvordan de presterer i kroppsøvingen. Dette for å kunne tydeliggjøre forskjeller mellom klassene. Dessuten trenges det mer forskning som ser på de ulike gradene av middelklassebakgrunn, i og med at respondentene i mitt prosjekt illustrerer at middelklassen er en vanlig kategori som familiene identifiserer seg med.

På samme måte som utdanning omtales som en av de mest effektive og legitime måter for overføringen av resurser i de øvre sosiale klasser mellom generasjonene (Helland 2004), viser beretningene innunder mitt prosjekt at også den fysiske kapitalen effektivt og legitimt kan overføres mellom generasjonene. Kroppsøvfaget makter ikke å nøytralisere dette, men heller forsterker den sosiale reproduksjon av fysisk kapital, på samme måte som sosiale forskjeller for øvrig blir reproduisert i skolesystemet (Bourdieu 1995). Det er med bakgrunn i dette at jeg kan oppsummere med at kroppsøvingen i liten grad klarer å utfordre elevenes fysiske identiteter både innunder mitt prosjekt, men trolig også i et større perspektiv. På samme måte som Bourdieu henviste til at taste klassifiserer og klassifiserer den klassifiserte, kan jeg fremheve, med bakgrunn i beretningene i prosjektet, at fysisk kapital også klassifiserer og klassifiserer den klassifiserte.

De klassifiserte respondentene. Respondentenes dominerende kapital

Som jeg har påpekt, har utvalget mitt tilhørt den dominerende klassen. I tillegg har de praktisert et bredt spekter av fysisk aktivitet på fritiden, og har en positiv relasjon til fysisk aktivitet og kroppsøvfaget i skolen. Elevene har i ulik grad reproduisert foreldrenes fysiske identiteter og kroppsøvfaget har bekreftet deres fysiske kultur, men i liten grad videreutviklet den. Elevenes fysiske identiteter har blitt styrket, men i liten grad utvidet i møtet med kroppsøvingsundervisningen. Foreldrene har lagt forholdene til rette for barnas utvikling av en fysisk kapital, og de har selv tidligere

aktivt praktisert en form for fysisk aktivitet. Vi trenger flere undersøkelser som ser på elever fra den dominerende klassen som ikke praktiserer fysisk aktivitet på fritiden, og som nødvendigvis ikke har en positiv relasjon til kroppsøvingen. Videre undersøkelser kan også ta fatt i respondenter fra arbeiderklassen og innhente beretninger om deres opplevelse av kroppsøvingfaget og om de reproducerer foreldrenes fysiske identiteter. Hvilke forhold foreldrene har til fysisk aktivitet vil dermed være av interesse for å se om denne reproduseringen finner sted, eller om signifikante andre har større betydning for denne klassen. Dette prosjektet har presentert beretninger fra den dominerende klassen med et bredt spekter av fysisk kapital, hvilken relasjon arbeiderklassen har til dette, kan høyne vår forståelse av klassenes makt i gymsalen, og være med på å illustrere dens overdekkende krefter.

Utfordring i gymsalen – å differensiere elevenes fysiske kapital.

Som jeg har beskrevet, er den klassifiserte kapitalen av stor betydning for hvordan elever presterer i kroppsøvingen, og igjen for hvilken vurdering de får i faget. En nøytralisering av kapitalen til elevene vil ikke være ønskelig eller mulig, i og med at skolen proklamerer for at elevene skal kunne utvikle sine forskjellige forutsetninger. Mitt prosjekt illustrerer at sosial bakgrunn former i hvilken grad elevene klarer å utvikle sine forskjellige forutsetninger ut fra dagens lærerplaner, og at kroppsøvingfaget ikke klarer å nøytralisere sosial bakgrunns betydning i faget. Dette ser jeg som en konsekvens av at skolesystemet tar sosial klasse i for liten grad på alvor. Det er en mangelfull bevissthet rundt klassenes overdekkende krefter, og undervisningen tar dermed ikke i tilstrekkelig grad utgangspunkt i elevenes ulike erfaringsforutsetninger. Fortellingene skisserer at de elevene som har opparbeidet seg et mangfold av fysiske identiteter på fritiden, møter en undervisning der de klarer å utvikle dem videre, men de lærer i liten grad nye ferdigheter i faget. De får godt utbytte av deres allerede opparbeidede kapital, ved at de konverterer denne inn til gode vurderinger på vitnemålet. Deres erfaringsforutsetninger blir med andre ord verdsatt i 'middelklassens fagplan', men faget makter ikke å legge til rette for å lære dem andre typer kapital, eller i stor grad utvide deres fysiske identiteter. Videre viser fortellingene, at de elevene som ikke praktiserer noen form for fysisk aktivitet på fritiden, eller som ikke har drevet med dette opp gjennom barndommen (habitus), ikke presterer på en måte som blir verdsatt i faget. De har med andre ord ikke tilstrekkelig fysisk kapital til å konvertere denne inn til en institusjonalisert kapital, i form av å oppnå en god vurdering. Dette er med på å gi et

bilde av klassifiseringen i kroppsøvningsfaget. Internasjonal forskning bekrefter dette ved å tilsi at nye læreplaner skjuler klassifiseringen på andre måter, og heller reproducerer de sosiale forskjellene i samfunnet på mer skjulte måter enn tidligere (Apple 2002). Det er Kunnskapsløftets evalueringskriterier eksempel på. Læreplanen har forsterket fokuset på allmenndannelsen av eleven, men evalueringskriteriene til kroppsøvningslæreren står i motsetning til dette. Sentralt i lærerens vurdering av elevene står dens målbare prestasjoner, og dette er med på å forsterke innvirkningen av kapitalen til de ulike klassene. Mine data er med å framheve hvordan kapitalen til elevene påvirker deres vurdering i faget. Fortellingene beskriver at det er elevenes ferdigheter og hva de gjør på fritiden som styrer vurderingen de oppnår i faget. Med bakgrunn i mine data vil jeg derfor fremheve at Kunnskapsløftet bidrar til å forsterke betydningen av den klassifiserte kapitalen i gymsalen. Dette kan jeg konkludere med ved å henvise til mine teoretiske tolkninger og fortellingene prosjektet har generert. Dette vil igjen kunne medføre, at progresjonen til den enkelte og framgangen innenfor en gitt aktivitet, blir av mindre betydning enn i lys av tidligere fagplaner og vurderingskriterier. Dermed fremmes de elevene som driver med fysisk aktivitet på fritiden, eller som har blitt sosialisert inntil et bredt spekter av aktiviteter i barndommen. Dette vil med utgangspunkt i Bourdieus kapitalbegrep, føre til at den dominerende klassen vil prestere bedre i kroppsøvingen og tilegne seg en bedre karakter, i og med at de har økonomisk kapital som harmonerer med Kunnskapsløftets krav til elevens fysiske kapital.

Som jeg her har påpekt, er det ikke mulig å nøytralisere den enkelte elevs fysiske kapital. Elevene vil alltid inneha en bagasje av ulike erfaringsforutsetninger i møte med kroppsøvningsundervisningen. Et utgangspunkt i møte med denne problematikken, vil være å forsterke fokuset på sosial klasse og dens overdekkende krefter på lærerutdanningen. Dette fordi den enkelte lærer må være reflektert over problemområdet, for i det hele tatt å kunne gjøre noe med det. En økt bevisstgjøring om sosial klasse er derfor avgjørende for at fremtidige lærere skal kunne håndtere denne problematikken. Det er derfor av betydning at lærere, lærerplanskrivere og politikere anerkjenner sosial classes innvirkning i skolen. En forandring av kroppsøvningsinnholdet trenger ikke nødvendigvis å være nødvendig i den sammenheng. Dette vil heller ikke være lett, i og med at det dominerende syn på kunnskap rekonstrueres og blir forsterket (Dowling 2006). Jeg ser det derimot som avgjørende, at lærerne fokuserer ytterligere på differensiert læring i møte med denne problematikken. Dette fordi da kan det legges

til rette for at den enkelte får muligheter til å utvikle sine fysiske identiteter ut ifra sin fysiske kapital. Et refleksivt forhold til de aktivitetene læreren presenterer i undervisningen er også av betydning. En undervisningspraksis preget av et mangfold av konkurranserelaterte aktiviteter, vil kunne medføre at det er de elevene som er kjent med konkurranse fra fritiden, eller fra sin habitus som har størst forutsetninger for å prestere på en ønskelig måte. Et bredt spekter av forskjellige aktiviteter, med ulike grad av konkurranse, samarbeid, kreativitet, lek og mestring vil kunne være mer passende for de elevene som ikke kommer inn i gymsalen, med en utbredt fysisk kapital. I hvilken grad en kroppsøvingslærer har mulighet til å muliggjøre denne differensierte læringen, ut ifra den enkeltes ferdighetsnivå, er noe som vil variere. Mange lærere er sikkert av den formening at dette ikke er mulig innefor kroppsøvingens rammer per dags dato, men jeg ser dette som mest hensiktsmessig hvis elevene skal få en undervisning der de kan videreutvikle og utvide sine fysiske identiteter. Mine data og tolkninger kan med bakgrunn i denne diskusjonen brukes til å argumentere for en undervisningspraksis som tar hensyn til sosial klasse i kroppsøvingfaget. Mer forskning er ønskelig for å belyse dette i større detalj. For å få en rikere forståelse av betydningen av sosial klasse, bør vi innhente fortellinger som belyser kjønn, etnisitet, og de ulike klassenes relasjon til mitt problemområde. En økt fokusering på differensiert læring og hvordan læreren skal tilrettelegge denne, ser jeg som avgjørende for at kroppsøvingfaget skal kunne utvikle, utvide, lære, og fornye den enkelte elevens fysiske identiteter.

Forskerens lærerrolle med bevissthet i sosial classes betydning.

Hva har så disse fortellingene om elevenes ulike fysiske kapital gjort med meg som kroppsøvingslærer? Har dette forandret min undervisningspraksis? Jeg er en relativt nyutdannet kroppsøvingslærer, og har dermed ikke etablert en klar undervisningspraksis. I løpet av perioden jeg har jobbet med mastergradsoppgaven, har jeg imidlertid blitt mer reflektert over sosial bakgrunn, og hvordan dette kan innvirke på elevenes fysiske kapital. Som et resultat av dette, har min undervisningspraksis fått et mindre innhold av ballspill og konkurranserelaterte idretter. Jeg ser det som betydningsfullt at elevene blir introdusert inntil ulike idretter/aktiviteter, og får anledning til å utprøve disse, og dermed bli kjent med et variert aktivitetsspekter. Jeg er kjent med Siedentops argumentasjon om at kroppsøvingfaget kun gir elevene en smak, og ikke dybde av ferdigheter (Siedentop 2002). I hvilken grad elevene har mulighet til og erverver en dybde av ferdigheter, vil variere med den fysiske kapitalen de møter opp

i undervisningen med. (Samt kroppsøvningsfagets rammer med tanke på tid til disposisjon og ressurser.) Noen trenger å lære å bevege seg, mens andre trenger å videreutvikle gode tekniske ferdigheter i de ulike aktivitetene. Dette beskriver at kroppsøvningslæreren har en utfordring i differensiering av undervisningen. For å unngå en favorisering av de elevene som har drevet mye med konkurranserelaterte idretter på fritiden, ser jeg det av betydning og tilby en variert undervisningspraksis. Derfor kan det være gunstig at elevene får prøvd ut dans, turn, ulike former for leker og andre 'nye' aktiviteter, som hittil ikke har vært en del av skolefaget for eksempel skateboard, loangboard, 'ralling', Tai Chi med flere. Fokuset bør være på å utvikle den enkelte elevs fysiske bevegelsesferdigheter, fremfor å ha et høyt fokus på for eksempel ballspill. Undervisningen bør dermed kunne tilpasses den enkelte elev, og differensieringen i timene blir av stor betydning. Dette for å tilrettelegge en undervisning, som skal bidra til å utvikle den enkelte elevs fysiske identiteter. Det at elevene opplever at faget gir muligheter for mestring og at de får utfordringer, ser jeg som sentralt for å kunne videreutvikle, og utvide deres fysiske identiteter. Denne differensieringen av undervisningen, ser jeg også som en forutsetning for å generere økt motivasjon til faget, og for at alle skal få noe å strekke seg etter. Det at elevene får prøve og igjen lære et variert tilbud av fysiske aktiviteter, kan medføre at de elevene som ikke presterer så godt i de konkurranserelaterte idrettene, får andre arenaer på å utvikle sine fysiske identitet(er). Med bakgrunn i diskusjonen vedrørende Kunnskapsløftets verdsatte målbare ferdigheter, ser jeg progresjon, innsats og elevenes tilnærming til de ulike aktivitetene som mer adekvate vurderingskriterier, enn et sterkt fokus på i hvilken grad elevene oppnår måloppnåelsen i faget. Dette for å være reflektert over den klassifiserte kapitalen til elevene. Jeg vil selvfølgelig ikke se bort fra prestasjonene, eller i hvilken grad de oppnår måloppnåelsen, men dette bør ikke alene være utslagsgivende for vurderingen.

Et annet moment jeg som lærer bør være reflektert over, er min fysiske kapital. Kroppsøvningsfaget innehar et stort mangfold av fysiske aktiviteter, og jeg som lærer står fri til å presentere og vektlegge ulike former for fysiske aktiviteter. Jeg bør være bevisst på min fysiske kapital og hvordan den påvirker min undervisningspraksis. Dette forholdet har jeg tilstrebet å være reflektert over, ved å presentere aktiviteter der jeg ikke nødvendigvis har en godt utviklet fysisk kapital. Jeg har også hatt det i underbevisstheten at de elevene som har fysiske identiteter som ligner på mine, ikke

skal kunne generere noen fordel av det. De skal ikke premieres grunnet dette, men heller ikke straffes. Om dette er veien å gå for å nøytralisere betydningen av elevenes fysiske kapital kan sikkert diskuteres, men det har medført at elever som ikke praktiserer fysisk aktivitet på fritiden, har større muligheter til å kunne opparbeide seg en mer positiv vurdering i faget. Med andre ord så har jeg forsøkt å tilrettelegge en undervisningspraksis, som ikke nødvendigvis skal gi den dominerende klassen en 'hjemmefordel', men som elever på ulike nivåer og fra ulike samfunnslag skal ha forutsetninger til å mestre.

Denne undersøkelsen viser at sosial klasse er av betydning innenfor kroppsøvfingsfaget. Mine data og tolkninger framhever at elevene har ulike erfaringsforutsetninger, som er med på å styre hvordan de presterer i faget og hvilken vurdering de oppnår. En nøytralisering av kapitalen elevene bringer med seg inn i undervisningen er ikke mulig. Derfor er det av betydning at vi i større grad undersøker hvordan læreren kan differensiere undervisningen, for å tilby elevene en undervisning der de opplever mestring, læring og som de har forutsetninger, eller kapital til å videreutvikle deres fysiske identiteter. Mer forskning som omhandler differensiert læring som tar hensyn til elevenes ulike fysiske kapital er derfor nødvendig, om vi skal ta sosial klasse på alvor innenfor kroppsøvfingsfaget. Dette prosjektet har bidratt til å understreke problemområdet, vi er derimot avhengig av flere forskningsprosjekter som kan berike mine data og tolkninger, for å få en høyere forståelse om betydningen av sosial bakgrunn.

Vedlegg

Referanser	II-VII
Intervjuguiden for elevene	VIII- XIV
Intervjuguiden for foreldrene	XV- XX
Samtykke erklæring	XXI
Informasjonsskriv til rektor	XXII- XXIII
Informasjonsskriv til elev og foresatte	XXIV- XXVI

Referanser

Andersen, H. og Kaspersen, L.B. (2007). *Klassisk og moderne samfundsteori* (4 utgave). København: Hans Reitzels Forlag.

Anthias, F. (2005). Social stratification and social inequality: models of intersectionality and identity. I: F. Divine et al. *Rethinking class: Culture, identities and lifestyles*. (s.24-45). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Apple, M.W. (2002). Does education have independent power? Bernstein and the question of relative autonomy. *British Journal of Sociology of Education*, 23 (4), 607- 616.

Azzarito, L. & Solomon, A. (2005). A reconceptualization of physical education. The intersection of gender/race/social class. *Sport, Education and Society*, 10 (1), 25-49.

Bakken, Anders (2007). Ungdomsskolens klasseskiller. I: Å. Strandbu & T. Øia (red.), *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur*. (s.42-61). Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Ball, S. (2006). *Education Policy and Social Class*. London: Routledge.

Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen, en sosiologisk kritikk av dømmekraften* (oversatt av Annick Prieur). Oslo: Pax Forlag A/S. (originalutgaven utgitt i 1979.)

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I: J.E. Richardson (Eds.), *Handbook of theory of research for the sociology of education* (s.241-258). (Oversatt av Richard Nice). New York: Greenwood Press.

Bryman, A. (2004). *Social research methods (2nd ed.)*. Oxford: Oxford University Press.

Bæck, U.D.K . (2005). School as an arena for activating cultural capital. *Nordisk pedagogik*, 25, 217-228.

Burgess, R. (1999). Keeping a research diary. I: A. Bryman & R. Burgess (Eds.), *Qualitative Research, Volume II*. (s.256- 262). London: Sage.

Chalmers, A.F. (2003). *Hvad er videnskab? En innføring i moderne videnskapsteori*. København: Gyldendal forlag.

Coffey, A. & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data*. London: Sage.

Delamont, S. (2002). *Fieldwork in educational settings, methods, pitfalls and perspectives* (2nd ed.). London: Routledge.

- Devine, F. et al. (2005). *Rethinking class: Culture, identities and lifestyles*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Dowling Næss, F.J. (1998). *Tales of Norwegian physical education teachers: A life history analysis*. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøyskole, Oslo.
- Dowling, F. (2002). Idretslærerens fysiske identitet- ven eller fjende? I: M. Krogh Christensen (Red.), *Aldring og bevægelse i idrett*. (s. 91- 104). Århus: Klim.
- Dowling, F. (2006). Physical education teacher educator's professional identities, continuing development and the issue of gender equality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11 (3), 247-263.
- Eisner E. W. (1997). The new frontier in qualitative research methodology. *Qualitative Inquiry*, 3, 259-273.
- Evans, J. Davies, B. and Wright, J. (2004). *Body knowledge and control, studies in the sociology of physical education and health*. London and New York: Routledge.
- 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). The sociology of physical education. I: D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education*. (s.109-122). London: Sage.
- Evans, J. & Davies, B. (2006). Social class and physical education. I: D. Kirk, D. Macdonald & M. O'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 and 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. *Sport, Education and Society*, 10 (1), 41-59.
- Fitz, J., Davies, B. & Evans, J. (2006). *Educational policy and social reproduction. Class inscription and symbolic control*. London: Routledge.
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gergen, K. (2001). Self- narration in social life. I: M. Wetherell, S. Taylor & S.J. Yates (Eds.), *Discourse theory and practice: A reader*. (s.247- 260). London: Sage.

- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Green, K. & Hardman, K. (2005). *Physical education, essential issues*. London: Sage.
- Harrison JR, L. & Belcher, D. (2006). Race and ethnicity in physical education. I: D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of Physical Education*. (s.740- 751). London: Sage.
- Helland, H. (2006). Reproduksjon av sosial ulikhet. Er sosial bakgrunn av betydning for valg av utdanningsretning? *Sosiologisk Tidsskrift*, 14, 34-62.
- 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 karakter fra grunn- og videregående skoler i Norge*. Oslo & Kongsvinger: Statistisk sentralbyrå.
- Imsen, G. (1996). *Mot økt likestilling? Evaluering av grunnskolenes arbeid for likestilling utført for Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet*. Dragvoll: Pedagogisk institutt, NTNU.
- Kirk, D. (1992). Physical education, discourse, and ideology: Bringing the hidden curriculum into view. *Quest*, 44, 35-56.
- Krogh T, m. fl. (1998). *Historie, forståelse og fortolkning de historiske - filosofiske fags fremvekst og arbeidsmåter* (2 utgave). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods class, race and family life*. University of California: Press Berkeley and Los Angeles.
- Lawler, S. (2005). Introduction: Class, culture and identity. *Sociology*, 39(5), 797-806.
- Lie, S., Kjærnsli, M, Roe., A. & Turmo. (2001). *Godt rustet for framtida? Norske 15-åringers kompetanse i lesing og realfag i et internasjonalt perspektiv*. Universitetet i Oslo: PISA/Institutt for lærerutdanning og Skoleutvikling.
- Lindbekk, T. (2001). *Samfunnsteori fra Marx til Giddens* (2. Utgave). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Lippe, G. (2003). Konstruksjonen av kjønn og seksualitet i en dramaturgisk idrettskontekst. *Sosiologisk tidsskrift*, 11, 339 - 368.
- Løvlie, L.(2003). Teknokulturell danning. I: R. Slagstad, O. Korsgaard. og L. Løvlie (Red.), *Dannelsens forvandlinger*. (s 347- 371, 423-427). Oslo: Pax.

Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen/ Det kongelige kirke-, utdannings og forskningsdepartementet. (1996) Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.

Malterud, K. (1996). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning en innføring*. Oslo: Tano Aschehoug.

Marshall, C. & Rossman, G. B. (1989). *Designing qualitative research*. Newbury Park, Calif.: 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*. London: 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.

Mytting, I & Bischoff, A. (2008). *Friluftsliv* (2. Utgave). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: Sage.

Personopplysningsloven (2000). *Lov om behandling av personopplysninger: Trådt i kraft 1.januar 2001*.

Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. I: J. Amos Hatch & R. Wisniewske (Eds.), *Life History and Narrative*. (s.7-23). London: The Falmer Press.

Prieur, A. (1998). Forholdet mellom kjønn og klasse med utgangspunkt i Bourdieus sosiologi. *Sosiologisk tidsskrift*, 1/2, 131-148.

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.

Riessman, R.K. (1993). *Narrative analysis*. London: Sage.

Ryan, W.G. & Bernard, H. R. (2000). Data management and analysis methods. I: K. N. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative Research (2nd ed.)*. (s.769-802). Thousand Oaks, Calif.: Sage.

- Røyseng, S. (2007). *Den gode, hellige og disiplinerte kunsten, forestillinger om kunstens autonomi I kulturpolitikk og kunstledelse*. Doktorgradsavhandling ved det samfunnsvitenskaplige fakultet Universitetet i Bergen.
- Shilling, C. (1991). Educating the body: Physical capital and the production of social inequalities. *Sociology*, 25(4), 653-672.
- Shilling, C. (1993). *The body and social theory*. London: Sage.
- Shilling, C. (2003). *The body and social theory* (2nd ed.). London: Sage.
- Shilling, 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. (1993). *Interpreting qualitative data, methods for analysing talk, text and interaction*. London: Sage.
- Siedentop, D. (2002). Content knowledge for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 368- 377.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research a practical handbook*. London: Sage.
- Skirbekk, G. & Gilje, N. (2007). *Filosofihistorie: innføring i europeisk filosofihistorie med særlig vekt på vitenskapshistorie og politisk filosofi*. (8. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Stefansen, K. (2007). Familiens rolle i reproduksjonen av ulikhet. Kunnskapsbidrag fra kvalitative studier av foreldreskap. *Sosiologisk tidsskrift*, 15, 245-264.
- Synnott, A. (1993). *The body social. Symbolism, self and society*. London: Routledge.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1984). *Introduction to qualitative research methods the search 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.(2002). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode* (2 utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tinning, R. (1990). *Ideology and physical education opening Pandora's box*. Geelong: Deakin University.
- Turmo, A. (2005). The relationship between the use of learning strategies and socioeconomic background in 15 year olds. *Nordisk Pedagogik*, 2, 155-168.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience*. Human science for an action sensitive pedagogy. Albany, N.Y.: State University of New York Press.

Vincent, C., Ball, S. & Kemp, S. (2004). The social geography of childcare: Making up a middle-class child. *British Journal of Sociology of Education*, 25(2), 229-244.

Wright, J. & Burrows, L. (2006). Re- conceiving ability in physical education: A social analysis. *Sport, Education and Society*, 11(3), 275-291.

Østerberg, D. (1995). Innledning. I: Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften.* (s.11-29). Oslo: Pax Forlag A/S.

Elektroniske kilder:

Kunnskapsdepartementet (2006) *Lærerplan i kroppsøving*. Hentet 08.05.2009 fra: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=131158>

Intervjuguiden for elevene

Tema/ Kategori	Forsknings spørsmål	Intervjuspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
A: Innlednings spørsmål:		Kan du fortelle litt om deg selv? (Alder/fødselsdato)	Hvor kommer du fra? Hvor bor du, har du bodd der hele livet?
B: Sosial bakgrunn:	I hvilken grad innvirker den sosiale bakgrunnen på informantenes fysiske kapital?	<p>Kan du fortelle litt om familien din?</p> <p>Hva gjør du på fritiden? Kan du fortelle litt om interessene dine?</p> <p>Hvordan kommer du deg til skolen?</p> <p>Reiser du og familien din sammen på noen turer søndagsturer, fjellturer, hytteturer, ferieturer? Reiste du på søndagsturer når du var yngre?</p> <p>Vil du si at idrettsutstyr er viktig for at du skal drive med fysisk aktivitet eller idretter? Hva med friluftsliv utstyr? (telt, sekk etc.) Brukes dette ofte av familien din?</p> <p>Tradisjonelt er sosial bakgrunn delt inn i arbeiderklasse, middel og overklasse, hvilken klasse vil du si at du tilhører?</p> <p>Hvilken sosial bakgrunn vil du si at vennene dine har?</p> <p>Tror du elevs ulike sosiale klasse har noen betydning i skolen? Tror du resurser til den enkelte familie kan påvirke elevenes møte med skolen?</p>	<p>søsken, hvor bor dere? Hvilket yrke har foreldrene dine?</p> <p>Hvem er du sammen med? (familie/venner)</p> <p>Er det langt?</p> <p>Hvem reiser du eventuelt med på turene med? Hva synes du om dette? Hva med friluftslivsturer?</p> <p>Eier du mye/noe idrettsutstyr/aktivitets utstyr? Har du det utstyret du trenger? Er det noe utstyr du gjerne kunne tenkt deg?</p> <p>Hva er det som gjør at du identifiserer deg med den klassen?</p> <p>Hvilken bakgrunn vil du si at bestevennen(e) dine har?</p> <p>Tror du det har noen betydning i kroppsøvingsfaget?</p> <p>Kan den påvirke elevenes møte med kroppsøvingen?</p>

		<p>I den nylige PISA undersøkelsen og Norges nasjonale prøver, viser det seg at folk fra arbeiderklassen ikke presterer så bra som andre, hvorfor tror du at det er sånn?</p> <p>Er det lettere å drive med fysisk aktivitet, hvis man er rik?</p> <p>Bruker du mye penger på ulike former for fysisk aktivitet?</p>	<p>Hva tror du det kommer av? Hvorfor tror du de ikke presterer like bra? Hva synes du om disse prøvene?</p> <p>På hvilken måte da?</p> <p>Bruker familien din mye penger på dette? Hva med søsken?</p>
C: Generelle bevegelses erfaringer	I hvilken grad er ungdommenes fysiske kapital preget av deres habitus?	<p>Kan du fortelle litt om ditt forhold til fysisk aktivitet? (liker/ misliker/ er du likegyldig til det?)</p> <p>Driver du nå med noen form for fysisk aktivitet?</p> <p>Har du drevet med ulike former for fysisk aktivitet tidligere?</p> <p>Hvilken former for fysisk aktivitet foretrekker du og hvorfor?</p> <p>Er det noen uorganiserte fysiske aktiviteter du kan tenke deg å drive med? Helsestudio, vannski, kiiting, snowblades, friluftsliv?</p> <p>Påvirker din etniske bakgrunn hva slags fysiske aktiviteter du gjør?</p>	<p>Hva er grunnen til at du liker/ikke liker? Hva synes vennene dine om fysisk aktivitet? Forskjell på gutte/jente venner?</p> <p>Hvilke? Hvorfor gjør du det? Hvor mye?</p> <p>Hvor lenge? Hvorfor sluttet du? Hvordan kom du deg ditt?</p> <p>Er det noen aktiviteter du ikke liker? Hvorfor?</p> <p>Hvem kan du tenke deg å drive disse aktivitetene med? Og hvorfor disse aktivitetene?</p> <p>Trur du den etniske bakgrunnen er av betydning for hvilken former for fysisk aktivitet man liker? Hva med friluftsliv, langrenn?</p>
D: Generelle bevegelseserfaringer	I hvilken grad er ungdommenes	Var det noen spesielle aktiviteter du drev med i	Hvem drev du disse aktivitetene med? Hvor

<p>fra barndommen.</p>	<p>fysiske kapital preget av deres habitus?</p>	<p>barndommen?</p> <p>Kan du fortelle om ditt første minne med fysisk aktivitet?</p> <p>Husker du når du lærte å sykle? Hvorfor sykler du, hva er meningen med det? Er det viktig å lære barn å sykle?</p> <p>Husker du når du lærte å svømme? Er det viktig å lære barn å svømme, hvem synes du skal ha ansvaret for det?</p> <p>Husker du din første gå tur? Hvor gikk dere? Hvorfor tror du dere går/ ikke går tur?</p> <p>Husker du når du lærte å gå på ski/skøyter/alpint (brett)? Hvem står du på skøyter/ski, brett med? Hvor ofte?</p> <p>Kommer du til å fortsette å drive med sykling, skøyter, ski, gå turer, alpint (de nevnte aktivitetene)?</p>	<p>lenge drev du med dette? Familie/venner, barnehage andre?</p> <p>Hvorfor tror du at du husker akkurat dette?</p> <p>Hvem hjalp deg? Har du fortsatt en sykkel? Hvor ofte sykler du? Hvor og sammen med hvem?</p> <p>Hvem hjalp deg? Hvor ofte svømmer du? Hvem svømmer du med?</p> <p>Hvem gikk du med? Hva synes du om å gå tur? Går familien din mye tur?</p> <p>Hvem hjalp deg med dette? Har du skøyter, ski, brett? Ønsker du deg det? Hvorfor står du på ski/skøyter/brett?</p> <p>Hvor ofte og med hvem?</p>
<p>E: Idrettserfaringer</p>	<p>I hvilken grad er ungdommenes fysiske kapital preget av deres habitus?</p>	<p>Har du drevet med noen idretter og driver du med noen nå?</p> <p>Kan du fortelle litt om hva du synes om idrett?</p> <p>Har du noen venner som driver med de idrettene?</p>	<p>Hvilke? Hvor ofte? Hvor lenge? Hvorfor driver du med de idrettene? Ønsker foreldrene dine at du driver med de(n) idretten?</p> <p>Hvorfor synes du det? Kan du fortelle litt om erfaringer fra idrett?</p> <p>Hva synes vennegjengen din om idrett? Er det viktig i gjengen din? Er det forskjell mellom gutte/jente venene dine mtp. synspunkter?</p>

		Er det dyrt å drive med de ulike idrettene?	Har du råd til å drive med de idrettene du har lyst til?
F: Bevissthet om foreldrenes fysiske kultur	Hvilket forhold har informantene til deres foreldres kroppslige kultur?	Hva synes foreldrene dine om at du driver med den/de idretten(e)/aktivitetene? Er foreldrene dine med deg når du driver med idrett(ene)/aktivitet(ene)? Var de med deg tidligere? Er det en av foreldrene dine som tar mer ansvar for at du driver med trening, fysisk aktivitet eller idretter?	Liker/misliker/likegyldig. Hvordan opplever du det? Er de noen i familien din som oppmuntrer deg til å drive med idrett? Hva syntes du om dette? Kjører de deg etc. er dine foreldre villige til å betale for de idrettene/aktivitetene du driver med? Tror du de synes at noen aktiviteter passer bedre til deg som jente/gutt enn andre?
G: Opplevelser i kroppsøvningsfaget	Hvilken betydning innehar kroppsøvningsfaget for informantenes fysiske identitet(er)?	Hva synes du om kroppsøvningsfaget i skolen og hva liker du mest/minst med faget? Hva syntes de andre i klassen om kroppsøvningsfaget? Kan du fortelle om en sikkert bra kroppsøvingstime? Kan du fortelle om en dårlig kroppsøvingstime?	Er det noen grunn til dette? Kan du fortelle litt om dette? Hvem liker faget/liker det ikke? Forskjell mellom gutter/jenter? Hva er grunnen til at den var bra? Hva er grunnen til at den var dårlig? Negative opplevelser? Mestret du den aktiviteten?
H: Utbytte av kroppsøvningsfaget	Utfordrer kroppsøvningsfaget elevenes fysiske identiteter(habitus)?	Hva lærer du i kroppsøvningsfaget? Tror du får bruk for noe av det du lærer i faget senere i livet? Hva synes du om at dere blir vurdert i faget? Hva tror du læreren vektlegger i vurderingen? Hvilken karakter får du i faget? Hva gjør det med deg når du får denne	Tror du det er noen som ikke lærer noe? Hva er grunnen til det? I hvilken sammenheng da? Hvorfor tror du at du får akkurat denne karakteren? Har du noen tanker om hva du må gjøre for å få god karakter?

		<p>karakteren?</p> <p>Hvem er det som får best karakter i faget? Forskjell mellom gutter/jenter?</p> <p>Er det mange ”nye” aktiviteter i kroppsøvingen som du ikke har drevet med tidligere?</p> <p>Har kroppsøvingsfaget påvirket deg til å drive med noen former for fysisk aktivitet eller idretter utenom skolen?</p>	<p>Har du noen tanker om hvorfor de får best karakter? Er det noen ”typer” elever som får best karakter?</p> <p>Hva syntes du om det? Vil du si at du øver på ferdigheter du kan fra før av i kroppsøvingsfaget?</p> <p>Tror du kroppsøvingsfaget har påvirket noen andre i klassen? Hvem og på hvilken måte?</p>
I: Sosial bakgrunn i Kroppsøvingsfaget	I hvilken grad innvirker den sosiale bakgrunnen på informantenes fysiske kapital?	<p>Hvem er det som gjør det best i kroppsøvingsfaget og tror du det har noen betydning om hva slags erfaringer de har hjemme fra?</p> <p>Tror du det har noen betydning om de er gutter eller jenter? Hvem av foreldrene dine er mest opptatt av fysisk aktivitet/ kroppsøvingen?</p> <p>Tror du kjønn er av betydning for hvilke idretter en liker? Påvirker ditt kjønn hva slags fysisk aktivitet du gjør?</p> <p>Kan du tenke deg andre grunner til at noen presterer bedre enn andre i faget?</p> <p>Kan du fortelle litt om hva foreldrene dine synes om kroppsøvingsfaget? Er de interessert i faget?</p>	<p>Er det noen grunn til at de gjør det bra i faget? (vestkanten/østkanten) Hvilken erfaringer tror du er viktige? Er sosial bakgrunn av betydning i denne sammenheng? På hvilken måte?</p> <p>På hvilken måte da? Hvis søsken, behandler foreldrene dine dere forskjellig i forhold til forventninger i krø.faget eller fysisk aktivitet?</p> <p>På hvilken måte? Tror du det har påvirket noen i familien din? (far, mor, besteforeldre søsken)?</p> <p>Hvorfor tror du de synes det? Er du enig?</p>
J: Familiens kapital	I hvilken grad er familiens	Kan du fortelle litt om hva foreldrene dine gjør	Hva syntes du om det? Driver de med noen

	<p>kroppslige kultur av betydning for deres barns fysiske identitet(er) (Habitus)?</p>	<p>på fritiden? Har de mye fritid?</p> <p>Kan du fortelle litt om du og familien din har drevet med noen aktiviteter eller idretter sammen?</p> <p>Er det noe foreldrene dine vil du skal gjøre på fritiden?</p> <p>Kan du fortelle litt om hvem som er viktige for at du skal drive med fysisk aktivitet og /eller idrett?</p> <p>Hvor mye tid bruker du per uke på å drive med fysisk aktivitet og idretter? Hvor mye tid bruker familien din på dette?</p>	<p>fysiske aktiviteter eller idretter? Går de noen turer? Driver de med friluftsliv?</p> <p>Hvilke? Hvem har vært med? Driver dere med noen aktiviteter sammen nå? Søndagsturer? Hva synes du om det?</p> <p>Idretter/aktiviteter/ korps etc.</p> <p>På hvilken måte? Venner, familie?</p> <p>Synes du dette er passe, eller ønsker du å bruke mer/mindre tid? Hva synes du om det? Trur du kommer til å bruke mer eller mindre tid på dette i fremtiden?</p>
<p>K: Generelt om fysisk aktivitet og kroppen</p>	<p>Hvilken betydning innehar den fysiske kroppen i dagens postmoderne samfunn?</p>	<p>Tror du kroppens utseende er viktig i dagens samfunn og er kroppens utseende viktig for deg?</p> <p>Er det viktig i skolen/kroppsøvingen?</p> <p>Tror du noen kropper er verdt mer enn andre? At de gir mer status? (f.eks. Beckham).</p> <p>Tror du det er en sammenheng mellom kjønn og identiteten/fysiske identiteten til elevene?</p> <p>Tror du kroppens utseende er viktig for de andre elevene i klassen og hvem er det viktig/uviktig for?</p>	<p>Er det noen grunn til at utseende er viktig? Kan du fortelle litt om det?</p> <p>På hvilken måte?</p> <p>Hvilken kropper? På hvilken måte? Gir kroppen status i vennegjengen din?</p> <p>På hvilken måte? Hvorfor tror du det?</p> <p>Hvorfor tror du dette? Hvem er kroppens utseende mest viktig for? (gutter/jenter) På hvilken måte?</p>

		<p>Er klær viktig for hvordan du ser på kroppen din? På hvilken måte er klær viktig?</p> <p>Kan du fortelle litt om du tror media påvirker kroppssynet til folk?</p> <p>Er det noen som er viktige for å balansere den påvirkningen fra media?</p> <p>Tror du at det er noen sammenheng mellom fysisk aktivitet og helse eller velvære?</p> <p>Er du enig/uenig i helsedepartementets målsetting om å øke fysisk aktivitet i den norske befolkningen?</p> <p>Er det å få befolkningen til å være mer fysisk aktiv og spise 'sunnere' en viktig politikk?</p>	<p>Tror du klær kan være viktig for andre? Hvordan? Bruker du mye penger på dette? Er klær viktig i forhold til aktivitetene du driver med? (brett, ski, friluftsliv, idrettstøy, Nike, Burton, Norrøna?)</p> <p>Påviker det deg? Andre i klassen? På hvilken måte? Gutter/jenter?</p> <p>Familie/venner/skole/andre?</p> <p>På hvilken måte? Opplever du at det er noen sammenheng? Hvordan? Hvorfor tror du det? Er dette media skapt?</p> <p>Er dette noe regjeringen (samfunnet) skal moralisere, eller bør det være et individuelt anliggende?</p> <p>På hvilken måte da? Hvorfor er det de?</p>
L: Tilleggs kategori		<p>Er det noe du har lyst til å si om kroppsøving, fysisk aktivitet eller idrett? Er det noe du vil tilføye?</p>	<p>Hvorfor synes du det?</p>

Intervjuguiden for foreldrene

Tema/Kategori	Forsknings spørsmål	Intervjuspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
A: Innlednings spørsmål		Hvor kommer dere fra? Alder/fødselsdato? Kan dere fortelle litt om hvilket yrke dere jobber med og utdannelsen deres?	(Hvor bor dere?) Har dere bodd der lenge? Hvor tokk dere utdannelsen?
B: Sosial bakgrunn	I hvilken grad innvirker den sosiale bakgrunnen på informantenes fysiske kapital?	Kan dere fortelle litt om dere selv og bakgrunnen deres? Kan dere fortelle litt om hva dere gjør på fritiden? Har dere mye fritid? Er det noe spesielt dere interesserer dere for? Hobbyer? Tradisjonelt er sosial bakgrunn (klasse) delt inn i arbeiderklasse, middel og overklasse, hvilken klasse vil dere si at dere tilhører? Tror dere folks sosial bakgrunn innvirker på prestasjonene i skolen og igjen kroppsøvfaget? Er skolen viktig for deres barn? De nye nasjonale prøvene belyser at arbeiderklassebarn presterer dårligere enn andre. Hvorfor tror dere at de gjør dette?	Kan dere fortelle litt om deres foreldres bakgrunn? Hvor i landet er de ifra? hvilket arbeid har de drevet med? Reiser dere på ferieturer, dagsturer, gå turer (sammen/ alene) etc. Tar interessene mye tid/resurser? Alene/sammen med familie? Kan dere si litt mer om dette? Hva er det som gjør at dere identifiserer dere med den klassen? Vil dere si at vennene deres tilhører den samme klassen? På hvilken måte er sosial klasse av betydning? Hvorfor? På hvilken måte? Er noen fag viktigere enn andre? Kan dere tenke dere noen fordeler middelklasse barn har fremfor arbeiderklasse barn?

		<p>Finnes det såkalte 'borgelige' idretter i Norge i dag, der ikke alle nødvendigvis føler seg hjemme?</p> <p>Trur dere det er lettere å drive med fysisk aktivitet om man er rik?</p>	<p>Er det noen aktiviteter dere forbinder som borgelige eller overklasse aktiviteter?</p> <p>Hvorfor/ hvorfor ikke?</p>
C: Foreldrenes fysiske kapital (habitus)	I hvilken grad er foreldrenes fysiske kapital preget av deres habitus?	<p>Kan dere fortelle litt om deres (mor og far) forhold til trening og fysisk aktivitet i ungdomstiden?</p> <p>Gjorde dere noen aktiviteter sammen med deres foreldre i ungdomstiden? Var de aktive? Fikk dere støtte til å drive med aktiviteter på fritiden?</p> <p>Var det noen spesielle aktiviteter eller idretter dere drev med i barndommen?</p> <p>Husker dere når dere lærte å sykle, svømme, gå på ski, hvem lærte dere det? Drev dere med noen former for FLL i barndommen? Driver dere med det i dag? Påvirket deres kjønn hva slags fysisk aktivitet dere ble sosialisert inn til i barndommen?</p> <p>Påvirker kjønn til barnet(ene) deres hva slags aktivitet dere mener de skal praktisere?</p>	<p>Gåturer, fjellturer, bærplukking, etc.</p> <p>Driver dere med noen av de aktivitetene på fritiden i dag? Har dere drevet med dem opp gjennom livet? På hvilken måte var de aktive? På hvilken måte fikk dere støtte?</p> <p>Hvor lenge drev dere med idrettene, hvor ofte/nivå? Positive og negative opplevelser. Hvorfor drev dere med de aktivitetene/ idrettene? Driver dere med de aktivitetene i dag? Kommer dere til å drive med de i fremtiden?</p> <p>På hvilken måte? Påvirker deres kjønn hva slags fysisk aktivitet dere praktiserer i dag?</p>
D: Foreldrenes fysiske kapital	Er foreldrenes habitus styrende for deres fysiske kapital?	Kan dere fortelle litt om deres forhold til trening og fysisk aktivitet? (dagens)	Hvor ofte driver dere med trening og/eller fysisk aktivitet? Går dere til jobb, tur i

		<p>Hvorfor driver dere/ driver dere ikke med trening og fysisk aktivitet?</p> <p>Kan dere fortelle litt om deres forhold til organisert idrett?</p> <p>Er dere interessert i noen spesielle idretter eller aktiviteter?</p> <p>Driver dere med noen andre bevegelsesformer? (i ferier/fritiden i hverdagen)?</p> <p>Påviker deres etniske bakgrunn hva slags fysisk aktivitet dere gjør?</p> <p>Er dere fysisk aktive i hverdagen? (til/fra arbeid, til/fra treningssentre, kurs etc.?)</p>	<p>skogen, bærplukking, fjellturer, Friluftsliv, trapper fremfor heis etc.?</p> <p>Hva får dere ut av treningen? Hvem trener dere med? Er det sosiale viktig?</p> <p>Hva synes dere om organisert idrett? Deres erfaringer med organisert idrett?</p> <p>Hvilke? Hvordan blir denne interessen illustrert? (gjennom passiv interesse fra sofaen eller gjennom deltagelse?)</p> <p>Hvor ofte? Hvordan og på hvilken måte? Hvilke?</p> <p>Tror dere etnisk bakgrunn er av betydning for hvilken aktiviteter man praktiserer?</p>
<p>E: Kroppsøvingsfaget (som foreldrene opplevde det)</p>	<p>Hvilken betydning innehar kroppsøvingsfaget for informantenes fysiske identitet(er)?</p>	<p>Kan dere fortelle litt om deres egne erfaringer med kroppsøvingsfaget?</p> <p>Hvilken betydning har krø. faget hatt for deres holdninger/ praksis i dag hva fysisk aktivitet angår?</p> <p>Husker dere hvilken karakter dere fikk i faget? Kan dere fortelle litt om hvordan dere</p>	<p>Lærte dere noe? Hva? Positive og negative opplevelser?</p> <p>Hvem har hatt betydning? Venner/familie?</p> <p>Hvorfor tror dere at dere fikk akkurat denne karakteren? Hva synes dere om at</p>

		<p>opplevde å få den karakteren?</p> <p>Husker dere en bra/dårlig kroppsøvingstime?</p>	<p>elever blir vurdert i kroppsøvingsfaget? Er det noen elever som har bedre forutsetninger enn andre til å oppnå en god karakter? Hvem?</p> <p>På hvilken måte var den bra/dårlig? Hvorfor?</p>
F: Synspunkter på Kroppsøvingsfaget	Hvilken betydning innehar kroppsøvingsfaget for informantenes fysiske identitet(er)?	<p>Kan dere fortelle litt om hvilke forventninger dere har til kroppsøvingsfaget?</p> <p>Er kroppsøvingsfaget et viktig skolefag?</p> <p>Tror dere kroppsøvingsfaget har noen betydning for eleven?</p> <p>Tror dere gutter og jenter har like forutsetninger for å prestere bra i kroppsøvingen?</p>	<p>Hva tror dere elevene lærer i faget? Hva bør de lære i faget? Hvilke kjennskap har dere til lærerplanen? Uke/periodeplaner i forhold til andre fag?</p> <p>På hvilken måte er faget viktig? Er det like viktig for alle elever?</p> <p>Vil dere si at barnet deres lærer noe? Er dere interessert på ukentlig basis å få vite hva X gjør i timene (en gang iblant/aldri)?</p> <p>Hvorfor? Hvorfor ikke?</p>
G: Familiens relasjon til fysisk aktivitet	I hvilken grad er familiens kroppslige kultur av betydning for deres barns fysiske identitet(er) (Habitus)?	<p>Driver familien (mor, far, søsken) med noen aktiviteter sammen på fritiden?</p> <p>Drev dere med noen aktiviteter/treninger sammen når X var yngre?</p> <p>Har dere noen synspunkter på hvilke aktiviteter/ idretter barnet deres bør drive med? Er det forskjell på gutter og jente aktiviteter/idretter?</p>	<p>Hvilke? Hvor ofte? Hvorfor?</p> <p>Har dere drevet med noen aktiviteter sammen tidligere? Hvilke? Hvor lenge? Har de aktivitetene forandret seg? Hva syntes dere om det? Var dette resurskrevende?</p> <p>Hva synes dere om dette?</p>

		<p>Har dere oppmuntret X til å begynne med allidrett, bli medlem i en idrettsklubb, til å drive med en form for fysisk aktivitet?</p> <p>Er det noen aktiviteter dere liker/ikke liker at X driver med?</p> <p>Hvor mange timer i uka brukes på å følge opp barna med fysisk aktivitet? Hvor mye tid bruker dere på fysisk aktivitet i uka?</p> <p>Hvor mye av familiens månedsbudsjett brukes på fysisk aktivitet og lignede?</p>	<p>Hvorfor? Hvilken verdi kan det ha for barnet?</p> <p>Har dere deltatt som oppmenn/trener for laget (hvis lag)? Kjører dere barnet(a) til trening osv. Deltar dere på dugnad (steker vafler osv.)? Betaler dere fremfor å reise på dugnad?</p> <p>Er det noen aktiviteter dere ønsker at X skal begynne med?</p> <p>(Per i dag, tidligere, fremover?)</p> <p>Hvem er dere sammen med? Ønsker dere å bruke mer tid?</p> <p>Ønsker dere å bruke mer/ mindre penger?</p>
<p>H: Generelt om fysisk aktivitet og kroppen</p>	<p>Hvilken betydning innehar den fysiske kroppen i dagens postmoderne samfunn?</p>	<p>I dagens samfunn er det mye fokusering på kroppen i media – hva synes dere om dette?</p> <p>Tror dere kroppens utseende er viktig i skolen og kroppsøvfaget?</p> <p>Tror dere det er en sammenheng mellom kjønn og identitet/fysisk identitet?</p> <p>Tror dere noen kropper er verdt mer enn andre? At de gir mer status? (f.eks. Beckham).</p>	<p>Påvirker det deg/dere? På hvilken måte? Kan media påvirke kroppssynet til folk? Påvirker de dagens unge, påvirker det X?</p> <p>Vet dere om det er kroppspres på skolen til barnet deres? Hvem er utseende viktig for?</p> <p>På hvilken måte?</p> <p>Kan dere fortelle litt om hvordan dette kommer til synet?</p>

		<p>Tror dere at det er noen sammenheng mellom fysisk aktivitet og helse eller velvære?</p> <p>Er dere enig/uenig i helsedepartementets målsetting om å øke fysisk aktivitet i den norske befolkningen?</p> <p>Er det å få befolkningen til å være mer fysisk aktiv og spise 'sunnere' en viktig politikk?</p>	<p>På hvilken måte? Er det de for dere? Hvordan? Hvorfor tror dere det? Er dette media skapt?</p> <p>Bør samfunnet moralisere om dette, eller er det et individuelt anliggende?</p> <p>På hvilken måte?</p>
I: Avslutnings kategori		<p>Er det noe dere avslutningsvis vil si om idrett, kroppsøvningsfaget eller fysisk aktivitet?</p> <p>Er det noe dere vil tilføye?</p>	

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

Informasjonsskriv til rektor

01.01.2009



Kjære Rektor

Forespørsel om å medvirke i rekrutteringen av et utvalg til forskningsprosjektet 'Det obligatoriske kroppsøvningsfaget: 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 kroppsøvningsfaget har i elevenes utvikling av sin fysiske identitet. I læreplan for kroppsøvningsfaget 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 kroppsøvningsfaget 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 kroppsøvingstime. Prosjektet som er finansiert av Norges idrettshøgskole, sikter mot å rekruttere elever med ulike 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 kroppsøvningsfaget spiller for elevenes fysiske 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 Idrettshøyskole

Vegard Theie Sandven

Masterstudent

Informasjonsskriv til elev og foresatte



01.02.2009

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 skrevet. 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 samtalen. For de som ikke får tilbud om å delta i samtalen, 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: 97 06 34 49) eller epost: sandven91@hotmail.com. Vi gir en rask tilbakemelding om du/dere blir trukket ut til vårt utvalg.

Returner i vedlagt konvolutt innen 10.02.2009! Takk for hjelpen. Informasjonen dere oppgir, skal behandles konfidensielt. Dere får høre fra oss snart.

Hilsen

(Sign)

1. amanuensis Fiona Dowling, Dr. Scient

Vegard Theie Sandven

Prosjektleder Norges Idrettshøyskole

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 kroppsøvingsfaget 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:

