

Øyvind Myklebust

"Du blir vel sånn som de du er med"

Om betydningen av sosial klasse og sosialisering for elevers opplevelser og mestring i kroppsøving.

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2012

Sammendrag

Oppgavens tema er sosial klasse og sosialisering i relasjon til elever sin opplevelse og mestring i kroppsøving. Bakgrunnen er at det finnes lite forskningsbasert kunnskap om temaet, mens formålet for faget tilsier at det er et inkluderende fag for alle.

Rammeverket for oppgaven er teori og tidligere forskning på sosial klasse og sosialisering. Sentrale er begrepene og teoriene til Pierre Bourdieu, samt Shilling sin videreutviklingen av kapitalbegrepet til kroppslig kapital.

Som metode har det blitt brukt feltarbeid og kvalitative intervjuer. Undersøkelsen er gjennomført i en skoleklasse på tiende trinn. Jeg har intervjuet fem elever, fire foreldre samt kroppsøvingslæreren. Deres erfaringer, i lag med observasjonene, danner grunnlaget for analysene. Resultatene er fremstilt ved en personsentrert og en temabasert analyse. Her vises hvordan sosial klasse og sosialisering kan ha betydning for elevenes deltakelse i idrett og fysisk aktivitet på fritiden, noe som er sentralt for hvordan elever opplever deltakelse i kroppsøving. Elever som er sosialisert inn i idrett og fysisk aktivitet har et fortrinn, mens de som er sosialisert inn i idretter eller fysiske uttrykksformer som stemmer overens med de hovedaktivitetene som dominerer i faget har et dobbelt fortrinn. Sentralt i denne sammenhengen er lærerens habitus, valg av innhold i faget, og måten han/hun presenterer aktivitetene på. Dette bekrefter at det å komme inn i faget med ulike forutsetninger har betydning for hvordan elevene opplever og mestrer i faget. Oppgaven illustrerer også ut fra informantenes fortellinger at sosial klasse kan ha betydning for sosialiseringen, og at sosialiseringen til idrett og fysisk aktivitet er variert og flerfoldig. I et relativt homogent utvalg har det både blitt funnet likheter og ulikheter i deres sosialisering til idrett og fysisk aktivitet. Samt likheter og ulikheter i hvordan dette har betydning for det de møter i kroppsøvingsfaget. Det er grunnlag for å hevde at deres klassebakgrunn og sosialisering har betydning for hvordan de opplever og mestrer i kroppsøvingsfaget på ulike måter. Faget fungerer heller ikke som nyskapende, men i større grad som et supplement for de som allerede er aktive på fritiden.

Nøkkelord; Sosial klasse, sosialisering, kapital, felt, habitus, idrett og fysisk aktivitet, kroppsøving.

Innhold

Sammendrag	3
Innhold	4
Forord	6
1. Innledning og bakgrunn for prosjektet	7
2. Teori	9
2.1 Sosialisering	9
2.1.1 Sosialisering til idrett og fysisk aktivitet	12
2.2 Pierre Bourdieu – en introduksjon	14
2.3 De objektive strukturene	15
2.3.1 Kapital	15
2.3.2 Det sosiale rom	17
2.3.3 Sosiale felt	18
2.3.4 Den kompetente aktøren	19
2.3.5 Habitus	19
2.3.6 “Broen” mellom objektive sosiale strukturer og aktøren.....	21
2.3.7 Kritikk av Bourdieu	22
2.4 Kroppsøvningsfaget som felt	22
2.5 Sosial klasse	23
2.5.1 Karl Marx	23
2.5.2 Max Weber	24
2.5.3 Samfunnsklasser hos Bourdieu	24
2.5.4 Klassesamfunnet på hell?	26
3. Tidligere forskning på området	28
4. Metode	32
4.1 Skoleutvalg	33
4.2 Observasjon	34
4.3 Informantutvalg og tilnærming	37
4.4 Intervju	39
4.5 Fremstilling av materialet	41
4.6 Validitet og relabilitet	42

4.7	Kritikk av metoden.....	42
5.	Etiske overveielser	44
6.	Personsentrerte analyser	46
6.1	Aksel og Guro.....	46
6.1.1	“Du pleier å gjøre som de eldre søskene dine”	46
6.1.2	“Man kan slippe seg litt løs i stedet for å konsentrere seg så mye”	48
6.1.3	Klassens betydning	53
6.1.4	“Middelklassen er de jevnlig i området”	54
6.2	Erik og June	56
6.2.1	“Fotball, det er gutt”	57
6.2.2	“Det er et avbrekk fra vanlig skole”	59
6.2.3	“Håndballjentene kom jo i håndballshorts ikke sant...”	61
6.2.4	Klassens betydning	63
6.2.5	“Det har jeg ikke anelse om”	66
6.3	Ingvild og Inger.....	67
6.3.1	“Vennene tar over i forhold til foreldrene”	68
6.3.2	Ambivalente forhold til kroppsøvningsfaget	70
6.3.3	“Kanskje nest nederst på stigen”	73
6.4	Lars og Eli.....	76
6.4.1	Nærmiljøets betydning.....	76
6.4.2	“Jeg og han andre i klassen som spiller håndball synes det blir litt mye fotball”	78
6.4.3	“Vi må heller ha engelsk og matte”	79
6.4.4	“Middelklasse er jo som meg, vanlig midt på treet”	80
6.5	Torgeir	83
6.5.1	Midtpunktet	83
6.5.2	“Det var kanskje bror min som fikk meg til å like fotball”	84
6.5.3	“Når man vinner og sånn”	86
6.5.4	Forståelser om klassesamfunnet	88
6.6	Kroppsøvlingslæreren Andreas	89
7.	Temabaserte analyser.....	93
7.1	“Annerledesfaget”	93
7.2	Kapitaler på feltet	98
7.3	Klassens og sosialiseringens ulike betydninger	102
8.	Oppsummering og avslutning.....	109
	Litteraturliste	111
	Vedlegg	116

Forord

Å skrive en masteroppgave har vært en krevende, lærerik og ikke minst en spennende prosess. Det er med mange ulike følelser jeg nå leverer min masteroppgave. På den ene siden føles det godt å endelig ferdigstille et arbeid som har vart i ett års tid, og tatt opp det meste av tiden. Likevel markerer det slutten på en epoke som det er vanskelig å gi slipp på. Disse fem årene på Idrettshøgskolen har inneholdt mange gode minner som jeg ser tilbake på med glede.

Det er mange som skal takkes for verdifulle bidrag. En stor takk rettes til min hovedveiler professor Gunn Engelsrud som har vært en viktig støttespiller. Du har vært tilgjengelig med gode råd til nærmest alle døgnets tider og gjort en enestående god jobb. Takk rettes også til mine bi-veiledere professor Claes Annerstedt og professor Ken Green som begge har kommet med verdifulle innspill. Takk til skolen, kroppsøvlingslæreren, elevene og foreldrene som var med i undersøkelsen. Takk til de som stilte opp på pilotintervju og forberedte meg til feltarbeidet, og takk til korrekturleser Per Magne SørDAL.

En spesiell takk rettes til mine venner i “morgenmøtegruppa” Erik Svendsen, Lars Tore Ødegård, Torgeir Hoås og Knut Bjørnstad Bergum, samt andre medstudenter og venner gjennom disse fem årene på NIH. Våres faglige og ikke faglige samtaler, de utallige timene i styrkerommet, kaffipausene og kortspill i kantina har gjort denne tiden uforglemmelig. Det sosiale er viktig.

Til slutt vil jeg takke mine foreldre og mine brødre som alltid har vært der for meg og støttet meg.

Oslo, 29 mai 2012

Øyvind Myklebust

1. Innledning og bakgrunn for prosjektet

Kroppsøvfingsfaget i skolen skal være et fag for alle elever uansett bakgrunn. Alle skal ha muligheter til å delta og oppleve glede og mestring i faget ut i fra egne forutsetninger. Mine erfaringer med faget, både som deltaker selv, som student og som lærer, er at mange elever trives i faget. Men ikke alle. Dette kan det være mange grunner til og her finnes antakelig stor individuell variasjon når det gjelder mestring og trivsel i faget. Etter å ha gjort erfaringer gjennom studier ble jeg interessert i å undersøke om det også kan være strukturelle mønster for hvem som opplever glede og mestring. Ettersom flere undersøkelser viser at barn av foreldre med høyere utdanning og klassesposisjon presterer bedre i skolen generelt enn elever med arbeiderklassebakgrunn (Bakken, 2007) ønsket jeg å undersøke om dette også gjelder for kroppsøvfingsfaget, og eventuelt hvordan slik ulikhet kan belyses. Jeg er ikke bare opptatt av prestasjoner i faget, men vil også undersøke hva som kan influere på at faget oppleves forskjellig. Opplevelsen er noe jeg hevder er en viktig del av faget. Min interesse er å undersøke hvordan klassebakgrunnen til familien kan ha betydning for elevers sosialiseringprosesser til idrett og fysisk aktivitet, og hvordan denne sosialiseringen igjen har betydning for hvordan elevene mestrer og opplever faget. For å belyse problemstillingen er teorier om sosialisering og sosial klasse sentrale. Det foreligger mye forskning på klassens betydning i samfunnet, for idrettsdeltakelse og i skolen generelt, men i mindre grad i relasjon til kroppsøvfingsfaget. Dette synet deles av Green, Smith & Robert (2008) som sier at; “very little, however, is known about the relationship between social class and physical education” (side: 180). Det kan derfor hevdes at det er en kunnskapsmangel på feltet. Betydningen av sosial klasse i skolen er heller ikke et tema som vektlegges stor betydning i kunnskapsløftet, men det nevnes blant annet at undervisningen skal tilrettelegges ut i fra elevens sosiale bakgrunn. Det kan likevel hevdes at det ikke er et stort tema i den norske enhetsskolen. Min oppgave har til hensikt å sette fokus på problematikken og belyse hvordan sosial klasse og sosialiseringen kan ha betydning i kroppsøvfingsfaget. Dette er en tematikk jeg vil hevde er av interesse for kroppsøvfingsfaget og for skolen som helhet.

Som forsker vil man alltid ha en førforståelse av fenomenet man undersøker. Min førforståelse er at klassebakgrunn og sosialiseringen innad i klassene har betydning for en persons muligheter i samfunnslivet og i skolen. Erfaringer tilsier også at det kan ha

betydning for idrettsdeltakelse, fysisk aktivitetsnivå og for kroppsøvningsfaget. Spørsmålet er også hvilke sosiale mekanismer som får betydning for en persons opplevelser av kroppsøvningsfaget. Førforståelsen er preget av min sosiale bakgrunn. Min sosiale bakgrunn kan også implisitt ha betydning for måten jeg stiller spørsmål på så vel som resultatene som kommer frem. Ut i fra kriterier man finner i litteraturen kan det hevdes at jeg er vokst opp i en arbeideklassefamilie. Senere har jeg tatt høyere utdanning og kan derfor hevdes å ha beveget med til middelklassen. Min interesse for klassestrukturer kan tenkes å komme av at jeg har opplevd en oppvekst i en arbeiderklassefamilie, men ved utdanning foretatt en slags "klassereise". Dette har gjort meg bevisst på nyansene mellom klassene, selv om jeg i stor grad selv identifiserer meg med min tidligere bakgrunn og klasseposisjon. Oppveksten har festet seg og har stor betydning for min habitus, i følge sosiologen Pierre Bourdieu som jeg kommer tilbake til.

Ut i fra mine forforståelser, erfaringer og interesser ønsker jeg derfor å undersøke hvilke betydning sosial klasse og sosialiseringen har for barnas deltakelse i idrett og fysisk aktivitet, og hvordan det kan ha betydning for opplevelser og mestring i kroppsøvningsfaget.

Forskningsspørsmålet/problemstillingen blir på bakgrunn av dette;

- **Hvilke betydninger kan elevens sosiale klassebakgrunn og sosialisering ha for opplevelse og mestring i kroppsøvningsfaget?**

Oppgaven er bygd opp slik at det blir presentert relevant teori og tidligere forskning på området før jeg beskriver metoden som er brukt, samt etiske overveielser knyttet til studien. Videre presenteres informantene i personsentrerte analyser der jeg trekker frem det sentrale hos dem. Overskriftene og presentasjonen følger familiene eller enkeltpersonene som har blitt intervjuet. Funnene oppsummeres i en teambasert analyse der likheter og ulikheter hos informantene trekkes frem og ses i lys av relevant teori på området. Til slutt blir de viktigste funnene og betraktningene samlet i en oppsummerende avslutning.

2. Teori

Det teoretiske rammeverket for oppgaven består i hovedsak av teorier om sosialisering og sosial klasse. Disse temaene blir også sett inn i en mer spesifikk sammenheng i forhold til fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse, og i forhold til kroppsøvningsfaget i skolen.

2.1 Sosialisering

Sosialisering betegner allment sett prosesser der mennesket utvikler seg i samspill med omgivelsene. Både omgivelsene og individet selv anses å ha betydning for utviklingen og formingen av en persons identitet. Det finnes mange teorier om menneskelig utvikling og sosialisering, og diskusjoner om hva som skal tillegges mest vekt- omgivelsen eller personen selv. Det er og har vært gjenstand for debatt både blant menigmann og i forskningen. Mitt utgangspunkt i oppgaven er å bruke teorier som vektlegger at sosialisering foregår gjennom et samspill mellom individ og omgivelser der både arv og miljø har betydning for menneskers utvikling og identitetskapning. Sosialisering refererer ikke bare til hvordan man utvikler seg som individer men også hvordan vi blir en del av kulturen og samfunnet (Frønes, 2011). Green (2011) definerer sosialisering på følgende måte:

Socialication refers to the processes through which people are taught (directly or indirectly, explicitly or implicitly, intentionally or unintentionally) and internalize the values, beliefs, expectations, knowledge, skills, habits and practices prevalent in their groups and societies. (side 167).

Ut i fra Green sin definisjon forstås sosialiseringen svært vidt og som en prosess. Green legger også vekt på at sosialisering skjer både eksplisitt og implisitt og kan være intendert så vel som ikke-intenderte. Den intensjonelle delen av sosialiseringen er målrettet og sammenliknes ofte med oppdragelse, mens den ikke- intenderte sosialiseringen skiller seg fra det mer “dagligdagse” begrepet oppdragelse ved at den til en viss grad er utilsiktet og at den omslutter alt som kan tenkes å påvirke¹, som danning, enkulturasjon,

¹ Flere steder i litteraturen brukes ordet “påvirke” om forholdet mellom sosialisering (og klassetilhørighet) og individ. Ordet påvirker refererer slik jeg ser det til mer kausale årakssammenhenger. Men ettersom jeg ser på sosialisering som et indre forhold og som en relasjonell handling der sosialiseringen har betydning for individet på en inndirekte måte, og ikke direkte gjennom ytre påvirkning, bruker jeg andre begreper som gir en mer presis forklaring av fenomenet. Dette er i tråd med forståelsen vi finner igjen hos Østerberg (1966).

oppdragelse og andre former for påvirkning (Hoem, 1978.,Haugstveit, 1979.,Imsen, 1998., I: Bø, 2005). Det aller meste av sosialiseringen er uformell ved at den skjer i en usystematisk interaksjon mellom person og miljø. Eksempler på uformelle sosialiseringssammenhengene er i familien, i lek og blant venner på fritidsarenaer. Den mer formelle sosialiseringen skjer gjennom institusjoner som barnehage, skole og organisasjoner. Den karakteriseres av å være mer bevisst oppdragende og intensjonell (Bø, 2005: 64-65). Familien og skolen er eksempler på eksplisitte, og jevnaldrende og nærmiljø er implisitte sosialiseringssammenhengene. Men ikke alle sider ved læring i skolen og i hjemmet kan sies å være tilsiktet. Det foregår også læring som ikke nødvendigvis er tilsiktet fra agenten sin side, vi snakker da om et ikke-intendert sosialiseringssammenheng (Schifloe, 2004: 272).

Uten å gå dypere inn på hvordan sosialiseringen har betydning for mennesket i ulike livsfaser kan det hevdes at man ikke kommer unna å bli sosialisert i samfunnet ved at man “learn something, somewhere with somebody” (Tolonen 2005.,i Green, 2011:168). Gjennom sosialiseringen lærer noe gjennom interaksjon med andre i en bestemt kontekst. Sosialiseringen betegner altså prosesser som skjer i samspill mellom individ og omgivelsene og i ulike livsfaser. Omgivelsene interaksjonen utspiller seg innenfor kalles ofte sosialiseringssammenhengene, og i de ulike sammenhengene opptrer ulike sosialiseringssammenhengene i form av personer som på ulike måter har betydning for individet (Schifloe, 2004). Sosialiseringssammenhengene forstås som mennesker som er med å sosialisere, både på en formell måte som lærere eller mer uformelt blant jevnaldrende (Bø, 2005). Senere skal vi se at ulike sammenhengene har ulik grad av betydning i ulike livsfaser.

Kultur og omgivelser er, slik også sosiologen Anthony Giddens (2008) fremhever, av stor betydning for innholdet og forløpet av sosialiseringssammenhengene, når han hevder at; “Socialization is the process whereby the helpless infant gradually becomes a self-aware person, skilled in the ways of the culture into he or she was born” (side: 163). Sosialiseringen blir dermed en prosess der personer blir “den de blir” og utvikler ferdigheter til å klare seg det samfunnet vedkommende er en del av. Et begrep som brukes i teorier om sosialiseringer er reproduksjon. Ifølge Giddens forekommer det reproduksjon mellom generasjonene (Giddens, 2008). Det betyr at blant annet normer, verdier og praksiser videreføres mellom generasjoner, fra foreldre til barna, gjennom

sosialiseringen. Det er derfor av betydning hvem som bidrar til en persons sosialisering, med andre ord hvem som er sosialiseringsagenten.

Individet er også selektivt i hva – og hvordan de tilegner seg av kunnskaper, normer og verdier, og fra hvem de lærer. I noen tilfeller kan man selv aktivt bestemme hvem man skal bli sosialisert av ved å oppsøke ønskede miljøer som man blir en del av og lærer noe av. Dette kan ses på som en form for selvsosialisering (Frønes, 2011). Teori om sosialisering blir likevel (i likhet med habitus, som jeg senere kommer til) ofte kritisert for å være statisk og deterministisk, og at teorien overser at barn også har en selektiv evne til å bestemme selv hva som skal få betydning for dem (Green, 2011: 168).

Sosialiseringen er livslang, men det finnes ulike faser i prosessen. Begrepet primærsosialisering brukes i faglitteraturen om den første og grunnleggende fasen. Primærsosialisering viser til den utviklingen som starter ved fødselen, og kjennetegnes ved at den er personorientert og spesifikk (Schifloe, 2004). De mest sentrale sosialiseringsagentene i denne fasen er foreldre og eventuelle eldre søsken. De viktigste ervervelsene er tilegnelse av språk, normer, verdier samt begynnelsen på utvikling av egen personlighet. Denne personligheten utvikles gjennom læring og i samspill med omgivelsene (ibid). Primærsosialiseringen hevdes å være mer gjennomtrengende og identitetsskapende enn senere sosialisering (Bø, 2005) og viktigheten av den tidlige sosialisering ligger i betydningen det har på individets habitus² (Green 2011).

Et annet sentralt begrep er sekundærsosialisering. Sekundærsosialisering refererer til alle senere prosesser i et individs utvikling. Sekundærsosialiseringen er ikke tydelig adskilt fra primærsosialiseringen men ses som en videreføring i læringsprosessen. Gjennom sekundærsosialiseringen bekreftes, konsolideres, utfyller og vedlikeholdes primærsosialiseringen (Bø, 2005). Denne senere sosialiseringen vil også være sentral i å tilpasse seg nye roller og de nye forventningene rollen innebærer. Videre kjennetegn er at det er andre personer som blir viktige, at den er rolleorientert og generell i form og innhold (Schifloe, 2004). Eksempler på viktige sosialiseringss kontekster og agenter kan

² Habitus er definert som «et integrert system av varige og kroppsliggjorte disposisjoner som regulerer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden» (Aakvåg, 2008 side: 160). Habitus er et sentralt begrep hentet fra Pierre Bourdieu som jeg kommer tilbake til senere i oppgaven.

være skolen, idrettslaget, media³, lærere og ikke minst venner og jevnaldrende. (Bø, 2005).

Med Bourdieu (som er en fransk sosiolog som har stor innflytelse for min studie og som jeg kommer tilbake til) kan det sies at det som læres i sosialiseringen blir en del av vår habitus, som han betegner som varig og relativt stabil, men likevel tregt foranderlig (Wilken 2008). Dette betyr at mennesker kan forandre seg. Endringer oppstår gjennom tid gjennom ny ervervelse av blant annet kunnskaper, holdninger, og ved nye krav. Individet går gjennom ulike livsfaser der tilpasning og forandring er nødvendig, for eksempel gjennom tilpasning til nye roller og livsfaser. Ved store forandringer skjer en resosialisering (Schifloe, 2004).

Så langt kan det hevdes at sosialiseringen har betydning for individets holdninger, verdier og praksiser innenfor samfunnslivet. Sosialiseringen vil følgelig også være sentral i forhold til holdninger og praksiser innenfor idrettsdeltakelse og fysisk aktivitet som er en del av samfunnslivet. Etter at jeg nå har gjort rede for generell teori om sosialisering, vil jeg i det følgende redegjøre for hvilken betydning sosialiseringen har i forhold til deltakelse i idrett og fysisk aktivitet, og hvilke sosialiseringsagenter som vanligvis er de sentrale, og i hvilke kontekster denne sosialiseringen finner sted.

2.1.1 Sosialisering til idrett og fysisk aktivitet

Sosialisering har betydning for integrering i samfunnet generelt, men også viktig for barna og unge sine praksiser og holdninger til idrett og fysisk aktivitet. Gjennom ungdomsårene blir foreldrene mindre viktige sosialiseringsagenter i livet til barna generelt, mens fokuset skifter over på jevnaldrende og venner. Dette gjelder tilsynelatende også for idrett og fysisk aktivitet (Green, 2011). Og Green viser til en rekke forskere som støtter dette synet, blant andre De Knop et al (2006) og (Brustad et al. 2008; Smith & McDonough, 2008). Smith & McDonough (2008) viser til flere studier når de sier at “participation of friends in physical activity is a reason why young people participate themselves” (Green, 2001: 76). Carter et al (i Green, 2011) peker på at jevnaldrende får en stadig viktigere rolle gjennom ungdomsårene og at venner er den mest betydningsfulle faktoren for deltakelse. En av hovedgrunnene til at unge involverer seg i idrett er muligheten det gir til å etablere og opprettholde vennskap (Brustad et al.,

³ Media blir noen ganger omtalt som tertiærsoialisering.

2008; Hendry et al., 1993., i Green, 2011). Gjennom ulike aktivitetsformer dannes sosiale nettverk og vennegrupper som vil være av stor betydning for mengden fysisk aktivitet og trening unge driver med på fritiden (Fisher, 2002., i Green, 2011). Gjennom engasjement i disse nettverkene investerer og akkumulerer medlemmene sosiale forbindelser og vennskap, noe Bourdieu kaller sosial kapital. Medlemmene investerer sin sosiale kapital gjennom deltakelse i samfunnet og kan også ved for eksempel å danne vennegrupper akkumulerer mer sosial kapital. Gjennom vennegruppen kan medlemmene søke støtte hos hverandre, og slike nettverkt kan dermed bli en betydelig komponent av deres sosiale kapital (Green, 2011).

Unge menneskers deltakelse i idrett er influert av en rekke faktorer som alder, kjønn(gender), sosial klasse, etnisitet, foreldre og familie og geografi (Green, 2011: 143). Sentralt for denne oppgaven er foreldre og familie (men også venner og jevnaldrende) og den sosiale klassen familien tilhører. I forhold til betydningen familien og venner har vil sosialisering være sentral. Det meste av primærsosialiseringen foregår i hjemmet med foreldre og søsken som de viktigste sosialiseringsagentene. Dette gjelder også individets primærsosialisering til idrettsdeltakelse og fysisk aktivitet. Foreldre spiller en viktig rolle for barnas muligheter til idrettsdeltakelse ved at de bruker penger, tid og energi (Coakley, 2009), men kanskje den viktigste betydningen foreldrene har er rollen som sosialiseringsagenter (Green, 2011). Birchwood et al. hevder i (Green, 2011:130) at familier generelt, og foreldre spesielt, er viktige i forhold til unge menneskers "sporting predispositions and tendencies". Foreldre og søsken anses som viktige rollemodeller for barn og unges idrettsdeltakelse. Eller omvendt, rollemodeller som ikke stimulerer barna til å bli involvert i idrett og fysisk aktivitet (Green, 2011).

Barn og unges valg om å delta i fysisk aktivitet eller ikke, og involvering i spesifikke idretter skjer sjeldent isolert. Valgene tas derimot på bakgrunn av foreldre, søsken eller signifikante andre sin påvirkning, samt deres egen habitus (Green, 2011:171). Både Green og andre trekker fram at foreldrebakgrunn og sosialisering, men også individualiteten (i habitus), har betydning for de muligheter og begrensninger et barn vil møte i forhold til deltakelse i idrett og fysisk aktivitet. Foreldrenes og familiens stimulering og holdninger blir ansett som viktig for om barn deltar eller ikke i idrett og fysiske aktivitet. Med andre ord, grunnlaget som legges i barndommen er viktig for om barn og unge deltar i fysisk aktiviteter senere i livet(og innenfor spesifikke idretter)

ettersom habitus i stor grad er influert av tidlige opplevelser i livet og representer et tregt felt (Green, 2011). Videre vil den sekundære sosialiseringen, og særlig venner og jevnaldrende, ha betydning for videre deltagelse i fysisk aktivitet.

Før jeg gjøre rede for hvordan sosiale samfunnsklasser forstås i et utvalg litteratur skal jeg gjøre rede for Pierre Bourdieu sine begreper og teorier. Disse er nyttige verktøyer for å forstå betydningen av sosialisering og hvordan ulikhet i samfunnet, og ikke minst i skolen og i kroppsøvningsfaget, kan forstås. Sentralt i denne konteksten er hvordan eleven opplever og mestrer i kroppsøvningsfaget, og om det kan identifiseres objektive strukturelle krefter som legger forutsetninger for opplevelse og prestasjoner knyttet til idrett og fysisk aktivitet generelt, og kroppsøvningsfaget spesielt. Gjennom Bourdieu sin samfunnsforståelse vises at disse fenomenene kan ses på som et gjensidig og relasjonelt betydningsforhold, ved at både den kompetente aktøren og de strukturelle samfunnskraftene har gjensidig betydning.

2.2 Pierre Bourdieu – en introduksjon

For å presentere Bourdieu sine teorier og begreper bruker jeg både primærkilder og sekundærkilder. Jeg kommer også med andre forskere sine tolkninger og anvendelser av noen av Bourdieus begreper i den hensikt å belyse sosialisering, klassetilhørighet, kapitaltypene, habitus, forholdet mellom deltakelse i idrett og fysisk aktivitet og elevers opplevelser av kroppsøvningsfaget i skolen.

I forsøk på å forklare betydningene av samfunnsstrukturer og menneskets egen innvirkning på samfunnet, med andre ord struktur-aktør fenomenet, finner jeg som sagt Bourdieu sine begreper og teorier nyttige. Gjennom hans teori finnes innsikt i hvilken betydning sosialiseringen og sosial klassetilhørighet har for individet, og hvordan både de objektive strukturelle samfunnskraftene og individet (i Bourdieu sin terminologi bruker han ofte betegnelsen aktøren) har innvirkningskraft på hvordan samfunnet ser ut. Jeg har hentet inspirasjon hos Aakvåg (2008) til hvordan jeg best mulig kan fremstille noen sentrale sider innenfor Bourdieu sin løsning av aktør-struktur spørsmålet. Min oppbygning følger dermed Aakvågs, men er forskjellig på noen steder.

Gjennom sin teori forsøker Bourdieu å overskride aktør-struktur spørsmålet, eller objekt-subjekt spørsmålet, ved å vise at både struktur og aktør har betydning. I forhold

til å forstå objektive sosiale strukturer er begrepene sosialt rom, sosiale felt og kapital sentrale. I forhold til subjektivismen der den kompetente og kreative aktøren (mennesket med innflytelse over egen livssituasjon) er sentral er begrepet habitus viktig. Etter å ha redegjort for disse begrepene vises det hvordan Bourdieu “bygger bro” mellom struktur og aktør, og gir dem begge betydning.

2.3 De objektive strukturene

Objektive strukturer eksisterer uavhengig om individene er kjent med dem. To hovedbegreper for objektive sosiale strukturer, som bygger på Bourdieu sitt kapitalbegrep, er sosialt rom og sosialt felt (Aakvåg, 2008). Men før jeg beskriver de objektive strukturene vil jeg gjøre rede for Bourdieu sine kapitalformer ettersom det er kapitalene som plasserer agentene i det sosiale rom og i de ulike feltene.

2.3.1 Kapital

Kapitalbegrepet er essensielt for å forstå Bourdieu sitt samfunnssyn og hans forståelse av hvordan sosialt liv utspiller seg. Bourdieu definerer kapital som knappe ressurser det er konkurranse om blant individer og grupper i samfunnet (Aakvåg, 2008). Ved at det er konkurranse om kapitalen innebærer det at den er verdt å kjempe om. Kapitalen gir grunnlag for hvordan makt og dominans fordeles og opptrer i samfunnet. I følge Bourdieu gir kapitalen makt ved at den kan brukes til å oppnå fordeler, og dette skaper grunnlaget for makt og dominans ettersom kapitalen er ulikt fordelt (Bourdieu, 1995). I samfunnslivet finnes det individer og grupper som gjennom sosial samhandling kjemper om kapitalen ved at de bruker sin kapital til å akkumulere mer. Kapital blir både et mål og et middel, og oppstår og uttrykkes i sosial samhandling der målet er å akkumulere kapital, noe Bourdieu kaller sosiale spill (Wilken, 2008). Bourdieu sitt kapitalbegrep har mange likhetstrekk med en økonomisk forståelse av kapital, men hans forståelse, eller bruk av begrepet, skiller seg ut på flere områder. Kapitalbegrepet brukes i en videre forstand ved at Bourdieu ikke bare legger økonomisk kapital til grunn, men også kulturell og sosial kapital (Bourdieu, 1995). De tre hovedformene for kapital kan ikke reduseres til hverandre, men kan “veksles” ved at man kan bruke en form for kapital til å oppnå en annen (Wilken 2008).

Bourdieu's bruk av begrepet økonomisk kapital er i hovedsak likt det vi finner hos økonomene. Det innebærer alle former for økonomiske ressurser som direkte kan

konverteres til penger, som for eksempel aksjer og eiendom (Aakvåg, 2008).

Økonomisk kapital gir makt i samfunnet generelt, og er med å klassifisere individene i samfunnsstrukturen, som Bourdieu kaller det sosiale rom. Spesielt verdifull er den innenfor ulike felt (som vi skal se senere), mens innenfor andre felt har den mindre betydning.

“Kulturell kapital er en annen kapitalform som består i å ha tilegnet seg og mestre den dominerende kulturelle koden i samfunnet” (Aakvåg, 2008: 152). Den kulturelle kapitalen hos Bourdieu kan deles inn i tre undergrupper. En kroppslig forfatning, en objektiv forfatning og en institusjonalisert forfatning (Bourdieu, 1986). Kulturell kapital er primært kroppsliggjort og internalisert i habitus. (Aakvåg, 2008). Tilegnelser av kunnskap, ferdigheter og holdninger er eksempler på kulturell kapital som blir kroppsliggjort. For å oppnå denne kroppsliggjorte kulturelle kapitalen kreves det at individet blir eksponert for en kultur og praksiser der dette kan tilegnes. Sosialiseringen blir med andre ord sentral for ervervelser av denne formen for kapital. Dette er den mer uformelle og “indre” formen av kulturell kapital og henviser til den kroppslige forfatningen av kulturell kapital. Det finnes også en mer formell “ytre” form, eksempelvis utdanningstitler (ibid). Den objektive forfatningen av kulturell kapital kommer til uttrykk gjennom kulturelle (materielle) goder (Bourdieu 1986) som bøker, maskiner eller idrettsutstyr. I den institusjonaliserte forfatningen av den kulturelle kapitalen er fokuset blant annet på skolemessige forhold (ibid).

Av særlig interesse for min oppgave er den kroppsliggjorte dimensjonene av den kulturelle kapitalen som synliggjøres i individets ferdigheter, kunnskaper og preferanser. Shilling (2003) videreutviklet Bourdieus forståelse av kroppslig kapital, som refererer til individets kroppsliggjorte tilegnelser av ferdigheter. Denne formen for kapital er spesielt verdifull å ha med seg i en analyse av erfaringer fra kroppsøvingfaget. Ervervelser av kroppslig kapital kan ses i lys av sosialiseringen, som igjen kan kobles til den sosiale klassen man vokser opp i (ibid). Og ulikhet i kroppslig kapital medvirker til ulikhet både i opplevelser og mestring/karakterer i kroppsøvingfaget. Begrepene kan brukes for å analysere hva som skal til for å “lykkes” i kroppsøvingfaget og kan relateres til hvem som opplever å ha mest nytte av kroppsøvingfaget i skolen. Den kroppsliggjorte delen av kulturell kapital konverteres til institusjonell kapital for eksempel i form av gode karakterer.

En tredje type kapital hos Bourdieu er det han kaller sosial kapital. Sosial kapital er samlede ressurser knyttet til sosiale nettverk, “venner og bekjentskap”. Dette nettverket av kontakter og forbindelser kan gi fordeler innenfor det sosiale liv (Bourdieu, 1986). Denne typen kapital gir makt ved å mobilisere nettverket for å oppnå fordeler som ellers kunne vært vanskeligere å oppnå (Aakvåg, 2008). Et eksempel er en far som bruker sine kontakter innenfor et fotballag til å få sønnen sin inn på det beste laget.

2.3.2 Det sosiale rom

Det sosiale rom er i Bourdieu sin terminologi synonymt med samfunnet, eller mer presist fordelingen av ressurser, altså klassestrukturen i hele samfunnet. I det sosiale rom finnes det hierarkiske posisjoner som individene innehar basert på mengden kapital de besitter. Posisjonene er også relasjonelle ved at en posisjon er definert gjennom relasjonen til andre posisjoner. Sammenfattet er det sosiale rom en hierarkisk struktur av objektive sosiale posisjoner, som er relasjonelle, og basert på kapitalmengde, (Aakvåg, 2008) og det kan legges til sammensetninger av de ulike kapitaltypene, ettersom ulike former for kapital posisjoner individene ulikt i rommet basert på typen kapital(eksempelvis økonomisk kapital eller kulturell kapital). Dette illustreres i Bourdieu sitt skjema over det sosiale rom i “Distinksjonen” (1995) hvor eksemplvis en professor med høy kulturell kapital plasserer seg annerledes i den horisontale aksene (der kulturell kapital har betydning) i det sosiale rom, mens en bedriftseier som besitter mindre kulturell kapital men mer økonomisk kapital befinner seg høyt oppe langs den økonomiske aksene. Begge har imidlertid relativt lik kapitalmengde og hierarkisk klasseposisjon, men basert på ulik kapitaltype (ibid). Den horisontale aksene illustrerer ulikhet i kapitaltypene mens den vertikale aksene illustrerer mengden av den totale kapitalen. Ved å inneha en relativt lik posisjon i det sosiale rom, og dermed relativt lik klassesilhørighet, er det sannsynlig at menneskene der har relativt lik “taste” (smak), som er forankret i habitus(Bourdieu, 1995). Dette gjør at det finnes likheter mellom mennesker etter hvor de befinner seg i det sosiale rom. Men det betyr ikke at “klassene” i rommet er subjektive og opplevd som virkelige i den forstand. Bourdieu hevder derimot at klassene er fiktive og at inndelingen og posisjonene i rommet er teoretiske og objektive. (Wilken, 2008). Det vil si at menneskene i like posisjoner ikke utgjør synlige grupper i samfunnet eller nødvendigvis har en kollektiv “vi” følelse, slik som Marx hevdet klassene ville utvikle (Lindbekk, 2001; Månson, 2007).

2.3.3 Sosiale felt

“Et sosialt felt er en sfære, en arena og institusjon innenfor det sosiale rom” (Aakvåg, 2008: 155). Et felt er en sosial arena og videre et analytisk begrep som brukes for å analysere sosial praksis (Wilken, 2008). Feltet kan defineres bredt, som det økonomiske feltet, eller det kan defineres smalere, eksempelvis idrettsfeltet (Aakvåg, 2008). Felt har mange likhetstrekk med det sosiale rom, blant annet eksisterer feltene som en objektiv struktur av sosiale posisjoner. Og de eksisterer uavhengig av bevissthet blant aktørene i feltet, og de er hierarkiske og relasjonelt definerte. En sentralt skille mellom det sosiale rom og et felt er at posisjonene i det sosiale rom baserer seg på den totale mengden og sammensetningen av generelle kapitaltyper, mens i et felt er det en særegen kapitaltype som har utkrystallisert seg som verdifull innenfor feltet. Innenfor det økonomiske feltet er det penger som er den relevante feltspesifikke kapitalen mens innenfor idrettsfeltet er det andre feltspesifikke kapitaler (for eksempel kroppslig kapital) som gir innflytelse og makt. Relevant kapital innenfor feltet gir altså makt og innflytelse, men hovedsakelig innenfor feltet, og ikke utenfor feltets yttergrense. Dette gir feltet en relativ autonomi og uavhengighet ettersom makten i feltet er basert på en spesifikk kapitaltype. I likhet med det sosiale rom er feltene også basert på konflikt. Aktørene kjemper om posisjoner og innflytelse ved å akkumulere den spesifikke kapitalen (ibid). Det som gjør denne kampen meningsfull er feltets doxa (Wilken, 2008). Med doxa menes at det innad i feltet finnes noen udiskutable premisser som gjelder. Forutsetningen for doxas gyldighet er at den ikke gjøres eksplisitt, men fungerer i praksis. Det kan forstås som forestillinger og rett og urett, normalt og unormalt, kvalifisert eller ikke kvalifisert innad i feltet. Og disse atferdsreglene er før-refleksive og til dels kroppsliggjorte (Jarvinen, 2007). Doxa får menneskene til å godta den sosiale orden uten at det går opp for dem at de blir undertrykte, eller at det finnes alternativer (Wilken, 2008). Doxa er de uuttalte og vedtatte premissene som gjør kamper i feltet meningsfulle, ved at alle forsøker å oppnå den samme kapitalen. Symbolsk vold er et annet begrep Bourdieu bruker og som kan ses i relasjon til feltets doxa. Med symbolsk vold menes ikke fysisk vold men mer en “usynlig” makt, og det innebærer at både de som utfører makten og dem de blir utført over miserkjenner at det skjer en maktbruk (ibid). Bourdieu definere symbolsk vold som;

Makten til å få en bestemt virkelighetsforståelse til å fremstå som objektiv og sann, uten at det er klart for de involverte at det er snakk om en vilkårlig virkelighetsforståelse, samtidig som det heller ikke er klart at alternative virkelighetsforståelser utelukkes (Wilken, 2008 side: 68).

Symbolsk vold er altså en måte å “tilsløre” maktbruk på (Aakvåg, 2008). Denne symbolske volden forekommer innenfor sosiale felt, også innenfor utdanningssystemet og selve utførelsen formaliseres gjennom pedagogisk handling (Wilken, 2008).

Etter at jeg nå har gjort rede for de objektive sosiale strukturene vil jeg fortsette med en presentasjon av den subjektivistiske tradisjonen der individet/aktøren tillegges betydning for hvilke muligheter man tilskrives og har i samfunnet.

2.3.4 Den kompetente aktøren

Ettersom samfunnet ikke bare består av sosiale objektive strukturer, men også kompetente og handlende aktører vil jeg gjøre rede for hvordan dette kan forstås ved hjelp av begrepet habitus. Habitus er et nøkkelbegrep for å illustrere at aktører også har innflytelse i Bourdieus sin samfunnsontologi, og at det ikke bare er sosiale strukturer som determinerer aktørenes livsmuligheter og handlinger (Aakvåg, 2008: 159).

2.3.5 Habitus

Habitus er et omfattende begrep og utgjør kjernen i Bourdieus sin handlingsteori og aktørforståelse. Begrepet er ikke hans eget, men har blitt brukt av en rekke andre forskere som har lagt ulik mening i begrepet. Det er likevel Bourdieus sin forståelse av begrepet som blir brukt i oppgaven.

Bourdieu definerer habitus som “et integrert system av varige og kroppsliggjorte disposisjoner som regulerer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden” (Aakvåg, 2008: 160). Disposisjonene utgjør våre mentale disposisjoner, den kroppslige forankringen disse får og individets sosiale forankring (Wilken, 2008). En annen forståelse av disposisjoner er det som Bourdieu ofte kaller handlingsskjemaer eller handlingstilbøyeligheter. Habitus skaper altså handlingsskjemaer/tilbøyeligheter som preger våre handlinger i det sosiale. Videre kan Bourdieus habitusbegrep fortolkes som “et kulturbegrep som understreker de dynamiske relasjonene mellom individet og det sosiale”(Wilken, 2008:36). Det kan forstås som et kulturbegrep fordi kulturen som individet vokser opp i internaliseres i kroppen og gjør at et individ kan ta sine

handlinger og forståelser forgitt. Det er imidlertid ikke snakk om at individet detaljstyres ut i fra sin habitus, men habitus utgjør generaliserte førforståelser og disposisjoner som individene handler ut i fra i forskjellige kontekster (Bourdieu 1990: 94., i Wilken 2008: 37). Dermed kan vi forstå habitus som grunnlaget for handlingskompetanse ved at den gir individene en praktisk sans som muliggjør deltakelse i samfunnslivet. På denne måten er habitus i følge Bourdieu strukturerende (Aakvåg 2008). På den andre siden er habitus også strukturert ved at individet tilegner seg de sosiale betingelsene man vokser opp under (ibid). Habitus har derfor et sosialt opphav.

Habitus kan betraktes som et produkt av sosialiseringen, og særlig primærsosialiseringen (Wilken 2008; Green 2010; Aakvåg 2008). Tilegnelser av disposisjoner i denne prosessen forankres i individet og blir en del av individets habitus. Tilegnelsen av mentale disposisjoner forankres i habitus, men karakteristisk for denne tilegnelsen/læringen er at den blir “glemt” eller fortrenget. Med det menes at kunnskapen ikke blir eksplisitt reflektert over hos individene, men er “naturalisert” og taust forankret i kroppen. Dette gjør at habitus blir en kroppstilstand (Bourdieu 1980/90., i Wilken 2008:37), og det sosiale er innleiret i kroppen ved at det sosiale er omgjort til kropp (Bourdieu 1995). Eller kanskje mer presist, det sosiale blir synlig i, og gjennom kroppen. En nødvendig presisering her er at kunnskapen og disposisjonene i habitus ikke er glemt i en dagligdags forståelse av ordet. Kunnskapen er kroppsliggjort, individet husker med kroppen og disposisjonene i habitus uttrykkes med kroppen, men tilegnelsen av kunnskapen er “glemt” i den forstand at de ikke er aktivt reflektert over hos individet ettersom det oppfattes som en naturlig og selvfølgelig kroppsliggjort kunnskap. En annen dimensjon ved habitus er at den både er individuell, kollektiv og samfunnsmessig (Wilken, 2008). Den er individuell fordi alle mennesker har sin unike historie og bakgrunn som former oss ulikt. Den er kollektiv ved at habitus tilegnes i en kultur, eller i et spesielt sosialt miljø, som ofte karakteriseres av et fellesskap med felles forståelser (Bourdieu 1980/1990: 256., i Wilken 2008:37). Når individer som vokser opp under relativt like betingelser, eller i det samme sosiale miljøet, skapes relativt like habituser, og motsatt dersom miljøet og betingelsene er ulike. Dette gir grunnlaget for at Bourdieu hevder at habitus også er klassespesifikk (Aakvåg, 2008) og dette begrenser habitus ettersom objektive sosiale betingelser er med på å sette klassespesifikke grenser for individets være og handlemåter (ibid). Habitus er også samfunnsmessig fordi den får

individene til å akseptere ulikheter i samfunnet. Dette blir akseptert og naturliggjort ved at habitus blir bekreftet og reproduisert gjennom deltakelse i samfunnsinstitusjonene i sekundærsosialiseringen (Wilken, 2008).

Bourdieu snakker om habitus som varig og stabil, men som likevel mulig å forandre over tid. Dette kan forekomme dersom primærsosialiseringen ikke harmonerer med det individet møter i sekundærsosialiseringen, eller ved store forandringer i individets ytre sosiale miljø (Wilken, 2008).

Disposisjoner (eller handlingstilbøyeligheter) i habitus kan forstås som sentrale for individers holdninger, verdier og praksiser. Enklere sagt kan man si at habitus danner grunnlaget for handlinger, og man kan forklare individets handlinger ut i fra for individets habitus og den sosiale konteksten handlingen skjer innenfor. I denne oppgaven er det særlig interessant hvordan sosialiseringen og individets habitus uttrykkes ved deltakelse i idrett og fysisk aktivitet og hva dette igjen har av betydning for hvordan elevene opplever kroppsøvingfaget i skolen. I det følgende vil jeg redegjøre for koblingen Bourdieu gjør mellom de objektive sosiale strukturene og den kompetente aktøren.

2.3.6 “Broen” mellom objektive sosiale strukturer og aktøren

Ved å “bygge bro” mellom de objektive sosiale strukturene og den kompetente aktøren kobler Bourdieu sammen de ulike teoriene. Denne “brobyggingen” innebærer at både struktur og aktør har betydning for og styrer hverandre. Betydningen struktur har på aktør kan forstås ved at aktørens disposisjoner og handlemåter er styrt av habitus som er strukturert og klassespesifikk, og habitus dermed et produkt av klasseposisjonen i det sosiale rom. Aktørens habitus og handlingstilbøyeligheter blir preget av posisjonen aktøren har i det sosiale rom. Dette kaller Bourdieu “den indre mekanismen”, mens “den ytre mekanismen” fastlegger tilgjengelige handlingsalternativer gjennom hvilken posisjon man har i det sosiale rom (Aakvåg, 2008). I dette spennet er aktøren formet av det sosiale miljøet man vokser opp i og er en del av, og bidrar selv i formingen av samfunnet og seg selv. Samfunnet begrenser like fullt aktørene ved å forme deres habitus, men på den andre siden muliggjør den også samfunnsdeltakelse. Betydningen aktørene har for strukturene kommer ved at den kompetente aktøren har innvirkning på strukturen gjennom interaksjon med andre. Samfunnsdeltakelsen muliggjør aktørens

egen innflytelse og innvirkning på miljøet. Aktøren er dermed, i følge Bourdieu, ikke determinert av strukturelle samfunnskrefter fordi de objektive strukturene bare kan eksistere dersom aktørene er med å anvende dem og reprodusere dem. Strukturene blir et resultat av aktørenes handlinger, og strukturene kan formes og forandres av aktørene selv. Men Bourdieu hevder også at dette er vanskelig ved at de strukturelle kreftene er så sterke og omfattende å forandre på. Ut ifra denne koblingen mellom objektive strukturer og den kompetente aktøren hevder Bourdieu at aktør og struktur både er gjensidig begrensende og gjensidig muliggjørende (Aakvåg, 2008).

2.3.7 Kritikk av Bourdieu

Den vanligste kritikken mot Bourdieu er at han hevdes å være for strukturorientert og deterministisk i sitt samfunnssyn ettersom handlingsskjemaene/disposisjonene i individets habitus i stor grad fastsettes gjennom den objektive sosiale strukturen de er en del av. Kritikken bunner i at synet hans på at menneskers muligheter er for deterministisk underlagt strukturene. På den andre side kan det hevdes at Bourdieu også tillegger aktøren selvstendighet innunder sin teori om habitus ved at han tilskriver individet en kompetent rolle og en praktisk sans til å skape seg selv. Aktøren er ikke deterministisk underlagt strukturene. Kritikken er dermed basert på at det er en for stor skjevfordeling hva angår grad av betydningsforholdet mellom aktør og struktur, der aktørens egen innflytelse over egne valg og liv tilskrives minst betydning hos Bourdieu (Aakvåg 2008; Wilken 2008).

2.4 Kroppsøvfingsfaget som felt

Et felt kan, som tidligere nevnt defineres bredt og smalt. Et smalt felt kan, med noen forbehold, være kroppsøvfingsfaget i skolen. Et av kjennetegnene på et felt er at der finnes en kapitalform som er særlig viktig. I kroppsøving vil dette være kroppslig kapital. Når jeg tar forbehold er det på grunnlag av at Bourdieu snakker om felt som relativt autonome og avskjermet fra andre felt (Wilken, 2008). Kroppsøvfingsfaget har en relativ autonomi men kan likevel ikke sies å være fullstendig avskjermet fra andre felt. Spesielt har det store likheter med idrettsfeltet og utdanningsfeltet. En mer presis formulering vil være å betegne kroppsøving som et sub-felt (Laberge & Kay, 2002). Et sub-felt karakteriseres av at det ikke fullstendig er et eget skjernet felt, men overlappes av andre felt. Kroppsøvfingsfaget er en del av utdanningsfeltet og har innflytelse fra

idrettsfeltet. Med dette forbeholdet vil jeg likevel i det følgende karakterisere og bruke kroppsøvingfaget som et felt for å undersøke mitt forskningsspørsmål.

2.5 Sosial klasse

Klasse eller samfunnsklasse er begreper som brukes om sosial lagdeling og hierarkiske forskjeller mellom individer eller grupper i samfunn og kulturer. Klasseteoriene har sitt opphav i de liberalistiske klasseteorier som oppstod på 1700-tallet og begynnelsen av 1800-tallet hos tenkere som Jean-Baptiste Say, Charles Comte og Charles Dunoyer og som senere ble videreført av liberalister som James Mill og Herbert Spencer (wikipedia.com). Klassebegrepet tar utgangspunkt i at individer danner en nokså enhetlig gruppe med utgangspunkt fra grunnleggende fellestrekk som utdanning, yrke, økonomi og sosial prestisje, og at tilhørighet til slike grupper også forklarer andre sider ved deres sosiale liv og livssituasjon (Frønes og Kjølørød, 2006).

2.5.1 Karl Marx

Karl Marx er kanskje den fremste bidragsyteren for teorier om sosial klasse, selv om han ikke utarbeidet noen systematisk teori om dem (Månson, 2007). Sosial klasse er hos Marx en teoretisk inndeling av mennesker der det oppstår klasser når en del av befolkningen gjennom kontroll over produksjonsmidlene blir i stand til å tilegne seg en del av de verdiene som andre skaper gjennom sitt arbeid (Schiefløe, 2004). De viktigste klassene kaller han proletariat (arbeiderklassen) og borgerskapet (overklassen). Proletariatet utfører arbeid og skaper verdier som borgerskapet tilegner seg ved at de eier og kontrollerer produksjonsmidlene. Gjennom denne prosessen skjer det en utbytting som overklassen profiterer på ved at arbeiderne produserer mer enn de tjener, og dermed skaper merverdi gjennom sitt arbeid. Klassene hos Marx er både objektive og subjektive. De er objektive ved at individets posisjon i produksjonsforholdene bestemmer klassetilhørighet og dermed gir forskjellige interesser å kjempe for (Månson, 2007). Videre vil klassene bli subjektive ved at individene utvikler en klassebevissthet og klassetilhørighet (ibid). Klassebevissthet er i følge Marx en forutsetning for klassekampen i kapitalismen.

En viktig teori innenfor Marx sitt classesyn er at samfunnsordningen i det moderne kapitalistiske samfunn skaper en fremmedgjøring hos menneskene i proletariatet. Marx bygger videre på grunnideen i Feuerbachs fremmedgjørelsesteori om at mennesket gjør

seg til objekt, men Marx mener at dette ikke gjøres gjennom religion, men gjennom arbeidet som han mener er grunnlaget for eksistensen og som også skaper vår identitet. Fremmedgjørelsesteorien bygger på forutsetning av at arbeidet undertrykker menneskets artsvesen og at det utføres som lønnsarbeid (Månson, 2007: 32-33). Teorien gjelder dermed lønnsarbeid under kapitalismen. Arbeidet proletariatet utfører er preget av å være monotont, arbeiderne eier ikke redskapene eller produktet av sitt arbeid. Arbeiderne blir et redskap for andres vilje og får sin kreativitet kneblet (Lindbekk, 2001: 46). Det oppstår dermed en fremmedgjøring hos arbeiderne ved mangel på autonomi og kontroll over eget liv.

Kritikk mot Marx kan være at hans teori om sosial klasse ikke lenger er like aktuell i dagens samfunn ettersom samfunnet har forandret seg. Det trengs en nyansert forståelse av fenomenet. En annen viktig bidragsyter for teori om sosiale klasser er Max Weber.

2.5.2 Max Weber

I synet på fremtidsutviklingen i samfunnet skiller Weber seg fra Marx ved at han predikerte et syn hvor faren for økende byråkratisering var stor (Frønes og Kjølørød, 2006 : 155) i kontrast til Marx som spådde klassekamp med resultat i et klasseløst samfunn. Også deres klassebegreper ulikt forankret. Mens Marx sine klasser er forankret i utbyttingsforhold og autoritetsrelasjoner innenfor produksjonssfæren blir Weber sine samfunnsklasser behandlet som aktørkategorier i et marked. Det blir sett inn ulik grad av arbeidskraft, dyktighet og kapital, og oppnår ulike vederlag for dette. Klassebegrepet til Weber må ses i sammenheng med hans standsbegrep (Lindbekk, 2001).

2.5.3 Samfunnsklasser hos Bourdieu

Forståelser om klasser hos Bourdieu bygger på hans begreper som jeg tidligere har gjort rede for. De viktigste begrepene vil bli gjentatt og tilført videre beskrivelse som er sentral for å forstå klasser hos Bourdieu. Særlig er begrepene sosial rom og kapital viktige i forståelsen av klassestrukturen hos Bourdieu.

Det sosiale rommet, som er samfunnet, er utgangspunktet for Bourdieu sin klasseteori (Aakvåg, 2008). Det sosiale rom konstitueres med utgangspunkt i hans kapitalformer. Og som vist tidligere er posisjonene basert på den samlede kapitalmengden (og typene)

plasserer individene i rommet. De som befinner seg i nærhet av hverandre i det sosiale rom tilhører samme klasse. Klassene hos Bourdieu er teoretiske og objektive, det vil si at de ikke nødvendigvis er “synlige” som klasser, og at de ikke nødvendigvis identifiserer seg med klassen de er en del av. Derimot vil de som er innehar omtrent samme posisjon i rommet utvikle en relativ lik “taste” (Bourdieu, 1995) som også er med på å distingvere klassene fra hverandre. Denne “tasten” kommer til uttrykk på flere måter. Aktuelt for denne oppgaven er ulikhet i preferanser/”taste” innefor idrett og fysisk aktivitet. Ved at en klasse har annerledes “taste” i relasjon til idrett kan dette skape et skille mellom klassene. Både gjennom sosiale relasjoner og i tilknytning til helse (forutsatt at idrett og fysisk aktivitet har betydning for helsen). I forhold til ulik “taste” og preferanser innenfor mat og kosthold kan dette også relateres til helse og også føre til at kroppene i klassene blir synlig ulike⁴ (Shilling, 2003). På denne måten er den individuelle kroppen bærer av den sosiale klassen man tilhører. Og ettersom det sosiale blir inkorporert i kroppen vil det si at kroppen ikke bare er biologisk men også sosialt konstruert. (ibid). Likhet i væremåte, preferanser og “taste” kan også føre til at klassene utvikler en kollektiv habitus, uten at de nødvendigvis utvikler en felles klassetilhørighet.

For å plassere aktører i det sosiale rom bruker Bourdieu i hovedsak økonomisk og kulturell kapital (som jeg tidligere har gjort rede for). Den sosiale kapitalen er verdifull i den forstand at den kan brukes for å oppnå prestisje og indirekte “veksles inn” til de andre kapitalformene. Bourdieu hevder det er tre hovedklasser i kapitalistiske samfunn, nemlig den dominerende klassen (borgerskapet), middelklassen (småborgerskapet) og nederst i det sosiale rom finnes den dominerte klassen (arbeiderklassen) (Bourdieu, 1995). Det sosiale rom er videre oppdelt i to fraksjoner, en kulturell og en økonomisk. (Aakvåg, 2008). Begge kapitalformene gir grunnlag for makt og dominans. Ved at det finner sosial mobilitet er forholdet mellom klassene er basert på konflikt ved at de enten prøver å forsvare eller forbedre sin posisjon (ibid).

Fordelen med å bruke Bourdieu sin teori om klasser er at den har flere inndelinger enn hos for eksempel Marx. Den er mer aktuell i et postmoderne norsk samfunn der individualiseringen stadig blir sterkere, og mer aktuell ettersom fragmenteringen i arbeidslivet øker. Det er ikke like lett å identifisere og klassifisere individene på

⁴ Det må her presiseres at det finnes systematiske forskjeller klassene, men at dette varierer stort innad i klassene. Det er dermed ikke lett å “se” klassetilhørighet ut i fra deres kropp ettersom kropp i stor grad er individuelt, selv om det kanskje finnes systematiske ulikheter.

bakgrunn av bare yrke og økonomi som Marx gjorde. Flere faktorer, eller kapitaler, er gjeldende i dagens samfunn. Klassene er ikke lenger like polariserte og ikke like lette å identifisere ettersom arbeidsmarkedet har forandret seg de siste tiårene. Oppveksten av den “nye” middelklassen har gjort klasseskillene mer uklare (Colbjørnsen et al., 1994). Dessuten vil det være skiller innad i et så stort segment som middelklassen utgjør. Skiller som gjør det nødvendig med en videre oppdeling i for eksempel lavere middelklasse og høyere middelklasse. Bourdieu sin forståelse av klassene som objektive, og ikke nødvendigvis subjektive gjør det interessant å høre informantens fortellinger- hva de sier, og hva de ikke sier om klasser og dens betydning.

En innvending mot å bruke Bourdieu sin klasseforståelse er på bakgrunn av at hans datainnsamling, som har ført til skjemaet over det sosiale rom er basert på undersøkelsen av det franske samfunnet. Spørsmålet er knyttet til overføringserdien fra undersøkelser i et moderne fransk samfunn til et postmoderne norsk samfunn, og gyldigheten denne har. Bourdieu hevder derimot at inndelingen i det sosiale rom basert på hans undersøkelser er gjeldende for alle egalitære vestlige samfunn (Wilken, 2008).

2.5.4 Klassesamfunnet på hell?

Det finnes også noen som hevder at klassesamfunnet er på hell, og at sosiale klasser i dagens samfunn ikke er av stor betydning. Margarth Tacher proklamerte i sin tid at “there is no such thing as society” (newlearningonline.com). Og uten et samfunn heller ingen klasser. Det viktigste norske bidraget kommer fra Colbjørnsen et.al (1994) som på bakgrunn av undersøkelser hevder at klassesamfunnet er på hell. Dette på grunnlag av at klassens betydning for identitet og ulikhet overskygges av andre skillelinjer i samfunnet. Fragmenteringen i arbeidslivet har økt og gjort utbytningsforholdene mindre tydelige. Og klassebevisstheten har gått ned. Colbjørnsen et al. (1994) konkluderer med at dersom man med klassesamfunn mener et samfunn der klassene er en dominerende kilde til ulikhet og sosiale konflikter så er det grunnlag for å hevde at klassesamfunnet er på hell. Dette synet på klassens forvitrende betydning må imidlertid ses ut i fra Marx sin teori om klasser, noe forfatterne selv også erkjenner (Frønes og Kjølørød, 2006). Det er dermed ikke påvist en sterkt redusert betydning av klasser i samfunnet ut ifra andre teoretiske ståsteder, for eksempel Pierre Bourdieu.

Mitt utgangspunkt ut i fra det jeg har presentert er at det finnes sosiale klasser i Norge i dag og at de gjør seg gjeldende på ulike måter i samfunnslivet. Utgangspunktet for en slik klasseforståelsen følger i hovedsak Bourdieu sin teori og terminologi om klasser. Videre tar jeg utgangspunkt i den tradisjonelle inndelingen i arbeiderklasse, middelklasse og overklasse, men erkjenner også at det finnes andre inndelinger. Jeg er ikke primært opptatt av å plassere informantene inn i en helt tydelig objektiv plassering, men tar utgangspunkt i deres fortellinger og deres egne synspunkt på sin klasseposisjon. I det følgende presenteres tidligere forskning på hvordan sosialisering og sosial klasse har betydning for idrettsdeltakelse og fysisk aktivitet, noe som jeg ser på som sentralt for å forstå og undersøke oppgavens problemstilling. I mindre grad har jeg funnet forskning på disse temaene i forhold til kroppsøvfingsfaget i skolen.

3. Tidligere forskning på området

Sosial klasses tilhørighet oppfattes fra mange hold som en sentral faktor for individers muligheter og begrensninger i livet. Flere har pekt på at det er sammenheng mellom idrettsdeltakelse/fysisk aktivitet og sosiale klasser (Scheeder et al., 2005a, 2006b., i Green, 2011: 167). Barn fra arbeiderklassen er fortsatt mindre fysisk aktive innenfor fritidsaktiviteter og idrett, enn middel- og overklassen. Det finnes imidlertid også unntak, og forskjellene har i de senere årene jevnet seg ut (Roberts 1999., i Green 2011:163). Det er derfor sentralt å poengtere at forskjellene i deltagelse i fysisk aktivitet og idrett er klasserelatert, men ikke klassebasert, ettersom skillene er mindre tydeligere enn tidligere. Men det er fortsatt slik at middelklassen er mest aktiv og deltar i et bredere spekter av aktiviteter enn arbeiderklassen (Green, 2011).

Det finnes flere potensielle forklaringer på hvorfor sosial klasses tilhørighet er av betydning for idrettsdeltakelse og fysisk aktivitet. En av forklaringene finnes i ulikhet i økonomi, ved at de fra høyere sosiale klasser har råd til å investere i idrett og fritidsaktiviteter som er kostbare enn de fra lavere klasser. Men fenomenet kan ikke reduseres utelukkende til kontroll over økonomiske ressurser (Green, 2011). I forsøk på å forklare denne ulikheten i deltagelse gir også ulikhet i sosial og kulturell kapital potensielle forklaringer.

Kapital refererer oftest til den økonomiske dimensjonen men kan også defineres bredere som alt som har bytteverdi og som kan brukes med hensikt for å oppnå noe (Green, 2011). Bourdieu bruker betegnelser som sosial kapital og kulturell kapital. I forhold til interessen innenfor denne oppgaven vil sosial kapital være betydningsfullt ved at den er hensiktsmessig i forhold til å legge til rette for idrettsdeltakelse. Ved å investere i interaksjon med venner gjennom deltagelse og gjennom kontakter innenfor idrettslag eller liknende er den sosiale kapitalen av betydning (ibid).

Den kulturelle kapitalen er ofte et produkt av tilegninger i primærsosialiseringen (Kew, 1997., i Green, 2011: 29) og den kulturelle kapitalen blir kroppsliggjort i individets disposisjoner, i habitus (Green, 2011). Den kulturelle kapitalen består dermed av ferdigheter, kunnskap, tro, disposisjoner og smak som er tilegnet i deres spesielle sosiale miljø (Bourdieu, 1984., Roberts, 2001., i Green, 2011: 29). Menneskers

kulturelle kapital varierer, noen har mer ferdigheter, kunnskap og smak for idrett og fysisk aktivitet og ulike typer aktiviteter, mens andre prefererer annerledes. Ulikhet i kulturell kapital er derfor av betydning for om man velger idrett, om man har ferdigheter innenfor feltet og om man trives der. Selv om sosial kapital kan være viktig innenfor idretten er det sannsynlig at den kulturelle kapitalen er enda mer sentral. Det er viktigere hva man kan enn å kjenne noen som kan. Den kulturelle kapitalen hevdes også å være svært sentral innenfor skole/utdanning, og økonomisk og sosial kapital blir viktig ettersom de skaper muligheter for å akkumulere kulturell kapital (Robert et al., 2009a., i Green, 2011: 30).

De ulike kapitalformene kan også brytes ned til spesifikke kapitalformer. Coalter (2007., i Green, 2011: 30) refererer til "sporting capital" når han snakker om sosiale nettverk som stimulerer til idrettsrelaterte ferdigheter. En komponent av den kulturelle kapitalen, som er av interesse for denne oppgaven, kan kalles kroppslig kapital og innebærer blant annet fysiske ferdigheter (ibid). Den kroppslige kapitalen er, i likhet med kulturell kapital, tilegnet ved idrettsdeltakelse og fysisk aktivitet. Alle innehar sosial og kulturell kapital av ulik mengde og type. Det som er av betydning er typen kapital og hvor verdifull den er innenfor den aktuelle sosiale settingen (Roberts, 2001., i Green, 2011: 30), i dette tilfellet innenfor det spesifikke "feltet" kroppsøving.

I lag med økonomi har den sosiale og kulturelle kapitalen betydning for menneskers klasseposisjon, eller posisjon i det sosiale rom i Bourdieu sin terminologi. Sosial og kulturell kapital er faktorer som klassifiserer, men også komponenter som kan synliggjøre og uttrykke klassetilhørighet. Og den fysiske dimensjonen av kulturell kapital (kroppslig kapital) er "tause" uttrykk for sosial klasse (Evans, 2004; Kirk, 2004; Shilling, 1998, 2005., i Green, 2011). Dette forklares med klasserelatert ulikhet i idrettsdeltakelse og fysisk aktivitetsnivå, og ulikhet i helse som kan ses i sammenheng med klassetilhørighet, (jamfør forskningen til Dahl, van der Wel & Harsløf, 2010).

Ulikhet i sosial og kulturell kapital er med å skape og reprodusere forskjeller og ulikhet innenfor fysisk aktivitet og idrettsdeltakelse (Roberts, 2001., i Green, 2011: 33). Og de med høy andel av kulturell kapital deltar oftere i ulike former for fysisk aktivitet enn de med lav kapital. Dette har også en tendens til å bli reprodusert til barna.

Norsk forskning viser også at det er sosiale ulikheter i forhold til helse, idrettsdeltakelse og fysisk aktivitet mellom klassene. Dahl, van der Wel & Harsløf (2010) viser til at individer i lavere sosioøkonomiske grupper statistisk sett har dårligere helse enn de med høyere sosioøkonomisk status. Det pekes på flere ulike forklaringer på dette, blant annet på helseatferd knyttet til alkoholforbruk, usunt kosthold, røyking og lite mosjon (side: 12). Breivik et al (2012) viser i sin studie at det er klare forskjeller knyttet til sosial klasse i andelen som tilfredsstillende helsekravene til fysisk aktivitet. Og det er den “høyeste klassen” som er i mest aktivitet, mens det er mindre forskjeller mellom den “midterste” og “laveste” klassen. Det finnes også store variasjoner innad i klassene. Det er også signifikante forskjeller i forhold til typer av aktiviteter de ulike klassene driver med. De fra “høy” klasse dominerer innenfor de fleste aktiviteter, særlig innenfor friluftslivaktiviteter. Aktiviteter som domineres av “lavere klasser” er kroppsbygging og dans, og til en viss grad også fotball i 2009, mens hovedinntrykket gjennom hele undersøkelsesperioden (1985-2009) fremstår fotball som en klassenøytral idrett. Den “høyere klassen” benytter seg oftere av idrettslag, egenorganisert trening og særlig private tilbud enn den “lavere klassen”. Det finnes også ulike motiver for trening. Mens det å oppnå “glede” gjelder for alle klassene er det å oppnå god helse og livskvalitet viktigere for de med “høy” klasse, mens en instrumentell selvrealisering⁵ er viktig for de med “lav” klasse. Det finnes videre sterke forskjeller knyttet til grunner for å ikke trene/barrierer, der de fra “lavere” klasse opplever større barrierer, særlig knyttet til “organisering”⁶ og “utstyr og anlegg”⁷.

En nylig studie av Safvenbom, Haugen & Bulie (under fagfelleevaluering) viser at “foreldrestøtte” har betydning for barna sine praksiser innenfor idrettsdeltakelse. I relasjon til kroppsøvningsfaget viser studien at “Adolescents who were into competitive organized youth sports outside school reported a significant higher SDI⁸ in PE compared to those who were not” (Safvenbom et al. “under fagfelleevaluering”). Det at elevene deltar i organisert idrett utenfor skolen har betydning for hvordan de opplever faget i skolen i forhold til motivasjon (SDI). Det vises også at “foreldrestøtten” har

⁵ Kategorien inneholder elementene: 'holde vekten nede', 'gir bedre selvtillit', 'synes jeg bør', 'hensyn til utseendet'

⁶ 'kjedelig', 'savner et godt miljø', 'trening/aktivitet foregår på uegnede tidspunkt', 'mangel på gode instruktører/trenere', 'for mye/tøff konkurranse'.

⁷ 'for dyrt/har ikke råd', 'vanskelig å komme til egnede idrettsanlegg', 'mangler/har for dårlig utstyr'.

⁸ Self determination index. Ut i fra self determination teorien argumenteres det for å måle tilfredsstillelse av psykologiske behov. Blant annet måles motivasjon i faget.

signifikant effekt på elevenes opplevelse av å selv bestemme hvorfor de er med i kroppsøving, altså motivasjonen de har innenfor faget. Denne forskjellen faller imidlertid bort om man skiller mellom kjønn, den faller bort hos guttene men består hos jentene. Det som kan forstås ut i fra dette er at de elevene som deltar i organisert idrett og har “foreldrestøtte” opplever mest motivasjon i faget, og opplever å ha mest “nytte” av faget i den forstand at de opplever faget på en god måte og som meningsfullt.

Et annet norsk bidrag kommer fra Sandven (2009) som i sin masteroppgave undersøker betydningen sosial klasse har i kroppsøvfingsfaget og i hvilken grad elevene reproducerer sine foreldres fysiske identiteter.

Den tidligere forskningen på området viser på ulike måter at den sosiale klassen og sosialiseringen har betydning for barns praksiser innenfor idrett og fysisk aktivitet. Det vises også at sosialiseringen kan ha betydning for hvordan barn opplever kroppsøvfingsfaget, og dette kan relateres til deres deltakelse i fysiske aktiviteter og idrett på fritiden. Lite belyst er imidlertid klassetilhørighetens betydning for hvordan elevene opplever og mestrer i faget.

4. Metode

Metode er definert og forklart på ulike måter i forskningslitteraturen. Halvorsen (2008) definerer metode som “læren om de verktøy en kan benytte for å samle inn informasjon” (side: 20). Det som kjennetegner metode er at det er en systematisk måte å undersøke virkeligheten, fenomener og erfaringer på (ibid). Metodeopplegget i kvalitativ forskning er videre preget av fleksibilitet (Grønmo, 2004), noe som er i tråd med at den sosiale virkeligheten forstås som foranderlig og dynamisk. Det innebærer at ulike metodiske tilnæringer kan justeres underveis i prosessen ved at ny kunnskap kommer til. Veien til målet er dermed ikke “rett frem”, men frem og tilbake og sirkulær. Et begrep som er brukt i denne sammenhengen er “den hermeneutiske sirkel” hvor det siktes til at det gås frem og tilbake, eller i sirkel, som er karakteristisk for forståelsesprosessen (Føllestad og Walløe, 2004).

Det greske ordet *methodos* betyr “langs en vei”. Sentralt innenfor metoden er det dermed å beskrive den veien man går og hvordan man har samlet inn kunnskapen (Annerstedt, 2006). Jeg vil beskrive metoden jeg har brukt kronologisk, og vise hva jeg har gjort til hvilken tid og rekkefølge. Hensikten er å skape en oversikt over de valg jeg har tatt og hvordan prosessen har artet seg.

Materialet som samles inn blir ofte kalt data, og innsamlede data er empiri (Halvorsen, 2008). Ut i fra mine problemstillinger har jeg valgt å bruke en kvalitativ metodisk tilnærming. En kvalitativ tilnærming er preget av mangfold i typer av data og analytiske fremgangsmåter, og en viktig målsetning er å oppnå forståelse om sosiale fenomener. For å oppnå en god forståelse er det viktig å gå i dybden og vektlegge det informantene forteller (Thagaard, 2010), noe jeg er opptatt av i min studie. En kvalitativ metode er ikke uniform, og inneholder ulike redskap som man kan bruke for å oppnå forståelse, og en kvalitativ metode kan inneholde flere ulike vitenskapelige tilnærmelser. Oppgaven er også metodisk inspirert av det sosialkonstruktivistiske perspektivet, som utgjør teorien i oppgaven, noe jeg har aktivert i tolkning av empirien og analysene.

Videre hevdes det at kvalitative metoder egner seg godt på områder der det ikke har blitt forsket mye før, og det passer relativt godt med min studie. Jeg er opptatt av å skape et materiale ved å bruke observasjon og intervju. Jeg har valgt å kombinere de to

metodiske tilnærmingene, observasjon og intervju, for å få en forståelse og en relevant tilnærming til problemstillingen. Intervjusamtaler gir innsikt i hvordan enkeltpersoner opplever sin situasjon, og deltakende observasjon i felten gir innsikt i personers atferd, sosiale relasjoner og mønster. De to metodene, observasjon og intervju, er basert på et subjekt-subjekt forhold mellom forsker og informant (Thagaard, 2010). Dette vil si at begge parter har innvirkning på prosessen. Min førforståelse og personlige egenskaper har betydning for resultatet og det må tas med i forståelsen av oppgaven og i resultatet som blir presentert. En forsker vil, som nevnt i innledningen alltid ha en førforståelse av det fenomenet som undersøkes (Fangen, 2010), noe som vil prege hva som kommer frem av dataene og analysen. Jeg forsøkte å ha en åpen tilnærming der jeg ikke snevert fokuserte utelukkende på antakelser jeg hadde om hva som kunne møte meg på bakgrunn av teorien på området. Samtidig må forståelsen ut ifra teori om sosialisering og sosial klasse være med å danne grunnlag for hva jeg skal se etter, og hvilke tema jeg tar opp under intervjuet. Denne vekslingen mellom forståelse og førforståelse er hva Heidegger kaller “den hermeneutiske sirkel” (Fangen, 2010).

Min førforståelse om sosialiseringen og familiens klasses tilhørighet er at disse faktorene har betydning på forskjellige måter for elevenes engasjement innenfor idrett og fysisk aktivitet, og at dette igjen har betydning for hvordan elevene opplever kroppsøvfingsfaget i skolen, og hvordan de presterer i form av å oppnå høy måloppnåelse i faget. Dette vil igjen ha betydning for hvilken “nytte” de selv har av faget i skolen. Denne førforståelsen kommer på bakgrunn av egne erfaringer og observasjoner, og det har også støtte i teorier om sosialisering og sosial klasse. På bakgrunn av min førforståelse av fenomenet sosialisering og den antatte betydningen sosial klassebakgrunn har for sosialiseringen, ønsket jeg å undersøke relasjonen dette har til elevenes forhold til kroppsøvfingsfaget i skolen.

4.1 Skoleutvalg

Denzin (2005) hevder at kvalitative forskere studerer tingene i sine “naturlige” situasjoner for å oppnå forståelse om fenomenet. Fenomenet jeg undersøker er, som allerede sagt, hvordan den sosiale klassen eleven vokser opp i har betydning for deres sosialisering til idrett og fysisk aktivitet som ses på som verdifullt for å akkumulere kapitaler som er verdifulle for elevenes opplevelser og mestring i kroppsøvfingsfaget. For å undersøke dette nærmere har jeg gjort et strategisk utvalg (Thagaard, 2010)

innenfor kroppsøvingsteksten. Informanter befinner seg naturlig nok i konteksten oppgaven skrives innenfor, nemlig kroppsøvingfaget. For å undersøke hva elever og foreldre selv forteller om deres situasjon valgte jeg intervju. Foreldrene ble intervjuet for å skaffe innblikk i deres egen og deres barn (eleven) sin sosialisering. Deres egne historier om kroppsøvingfaget og deres forhold til idrett og fysisk aktivitet vil belyse hvordan sosialiseringen til idrett og fysisk aktivitet kan sies å fungere reproduserende mellom generasjonene. I tillegg vil jeg kunne undersøke foreldrenes klasses tilhørighet, ettersom deres barn vil tilhøre den samme klassen på dette stadiet i livet.

Kroppsøvingslæreren ble intervjuet for å skaffe innsikt i hva som foregår i kroppsøvingfaget, hvordan innholdet blir formidlet og i tillegg gir det innsikt i elevenes handlemåter ut i fra læreren sitt syn. Denne “trianguleringen” mellom hva elevene gjør, hva de sier, og hva læreren og foreldrene forteller gir en god innsikt i deres deres situasjon og danner utgangspunktet for analysene i lag med det teoretiske grunnlaget jeg har presentert.

Jeg valgte å ta utgangspunkt i tiende klasses trinn på ungdomsskolen fordi det var sentralt å undersøke elever som ikke har tatt et videre valg av studieretning. Dette for at forskningen ikke på forhånd skulle bli “farget” av elevenes interesser i forhold til kroppsøvingfaget. For eksempel mener jeg det er trolig at en elev på “idrettslinja” på videregående har et bedre forhold til kroppsøvingfaget enn en elev på en “yrkesfaglig” linje. Målet var å møte elevene i den norske enhetsskolen der “alle” deler av befolkningen er representert. Valg av skole derimot kunne tenkes å bære preg av å være en skole som var preget av ulikheter i klasses tilhørighet blant elevene. Det å få innpass i en skole for å gjennomføre studien min skulle imidlertid vise seg å være en langtekkelig og vanskelig prosess. Etter å ha sendt ut informasjonsskriv og på ulike måter vært i kontakt med en rekke skoler i Osloområdet fikk jeg innpass på en skole like utenfor Oslo. Dette er en skole som ut ifra mine betraktninger verken kan klassifiseres som en “østkantskole” eller en “vestkantskole”. Med det menes at en “vestkantskole” har flere elever fra høyere sosiale lag, mens i en “østkantskole” er det hyppigere representert elever fra lavere sosiale lag.

4.2 Observasjon

Etter at søknaden fra NSD var godkjent ble feltarbeidet (Fangen, 2010) i studien, med observasjon og intervju, iverksatt. Observasjon gir et godt grunnlag for å få informasjon

om personers handlinger og hvordan de samhandler med andre (Thagaard, 2010). Problemstillingene og det teoretiske rammeverket mitt ledet min interesse for hva jeg skulle fokusere på gjennom observasjonen.

Før jeg startet feltarbeidet fikk jeg anledning til å informere elevene i den skoleklassen jeg observerte. Jeg presenterte meg selv og fortalte at jeg skrev en masteroppgave som handlet om kroppsøvningsfaget. Jeg fortalte ikke hva jeg spesifikt var opptatt av (ettersom jeg hadde en relativt åpen innstilling til dette) og fordi jeg ønsket at elevene skulle oppføre seg som de ellers pleide. Min hensikt var at observasjonen skulle foregå innenfor de samme rammene som undervisningen ellers følger. Min rolle og tilstedeværelse kan tenkes å ha hatt betydning for deres væremåte i tiden jeg var der, og noen elever gav uttrykk for at de ikke forstod min rolle i timene deres. En spurte om jeg skulle være med å vurdere dem i timene og gi karakter. Etter en stund med observasjon ble min rolle tilsynelatende klarere for dem og de virket relativt uanfektet av min tilstedeværelse. De la ikke lenger like mye merke til at jeg var til stede i timene.

I starten av observasjon forsøkte jeg å starte med en åpen tilnærming og generelle spørsmål. På denne måten forsøkte jeg å være åpen for å kunne betrakte det som foregikk i timene, vel vitende om at en observatør alltid er selektiv og åpen for noe av det som foregår og tilsvarende lukket for andre fenomener. Jeg var opptatt av å finne ut hva som var typisk i timene og om det gikk an å indentifisere hva som var spesielt hos de enkelte elevene. Det vitenskapsteoretiske utgangspunktet gjorde meg særlig rette mot å stille meg åpen for om jeg kunne “se” klasse blant elevene. Jeg la merke til at det ikke er lett å se ut i fra deres bevegelser, væremåte og kropp hvilke sosial klasse de kommer i fra, men det var lettere å forutsi hvilken sosialisering de hadde hatt i forhold til involvering i idrett og fysisk aktivitet. Dermed utviklet jeg noen observasjonsspørsmål som var generelle i starten og mer spesifikke senere i studien, som for eksempel “hvilke aktiviteter driver de med i timene?”, “hvem har mye/lite kroppslig kapital?” “hvordan oppfører Torgeir seg i gruppen?”. Det at spørsmålene og fokuset endrer seg noe i prosessen er ikke nødvendigvis en svakhet. Fangen (2010) hevder at spørsmålene kan forandres etter hvert som det tilegnes ny kunnskap ut ifra empiri, og fokuset kan veksle gjennom prosessen.

Feltrollen som ble brukt var en deltakende observasjon, som er en mellomting mellom ren observasjon og fullstendig deltakelse (Hammersley og Atkinson, 1996). Den kan beskrives som en deltakende observasjon i den forstand at det “innebærer at forskeren er til stede i de situasjonene hvor informanter oppholder seg, og systematisk iakttar hvorledes personene handler” (Thagaard, 2010: 65). Fordelen med deltakende observasjon er at man kan tilegne seg førstehånds erfaringer (Fangen, 2010) ved at man selv er der det skjer og opplever det som foregår i timene. Min observasjon var i noen grad deltakende ved at jeg involverte meg i timene på ulike måter. Eksempler på dette er at jeg noen ganger spurte elevene spørsmål, hjalp til med å organisere utstyret de brukte i timene og snakket med de som var på “sidelinjen”. Noen ganger ble jeg altså mer synlig enn andre i forsøk på å skape “nærhet” og tillit til elevene og fordi det var ønskelig å oppnå en forståelse om hvorfor de handlet på akkurat den måten de gjorde. Den største delen av observasjonen artet seg likevel i form av en mer ren observasjon, uten deltakelse. Dette fordi jeg ikke ønsket at min tilstedeværelse skulle ha for stor innvirkning på måten elevene oppførte seg på noe som er sentralt for at informantene skal oppføre seg mest mulig som normalt. Dette synet støttes av Fangen (2010) som hevder at forskerens tilstedeværelse kan virke inn på hvordan informantene oppfører seg. Jeg valgte da å sitte rolig ved inngangen eller i enden av salen for å ikke blande meg inn direkte, og for å få oversikt over hva som foregikk i timene.

Observasjonen ble også etter hvert noe mer selektiv etter at informantene til intervju var klare. Fokuset ble i større grad rettet inn mot disse elevene for å hente inn informasjon som kunne brukes i intervjuet. Dette betyr ikke at jeg overså resten av gruppen. Intensjonen var hele tiden å skape et helhetlig perspektiv over gruppen, men etter hvert med mer og mer fokus på enkelte elever. Noen elever som ikke valgte å bli med på intervju var likevel interessante for meg gjennom observasjonsperioden ettersom de på ulike måter viste særegenheter, men også “typiske” atferder. Særlig ble jeg opptatt av to av elever som tilsynelatende ikke viste stor interesse for faget og som ikke så ut til å trives. Dette er også med på å utgjøre konteksten de andre elevene handler innenfor og er derfor interessant.

Jeg brukte båndopptaker i observasjonen når elevene var utenfor rekkevidde til å høre det jeg sa, mens når de var nærmere noterte jeg ned det jeg så og hørte. Etter en periode med observasjon følte at jeg hadde fått et godt innblikk i hva som foregikk i timene og

hvordan de ulike elevene uttrykte seg, opptrådte og mestret i faget. Da inviterte jeg elevene til å bli med meg på intervju. Observasjonen varte til sammen i seks uker, der de hadde kroppsøvingstimer to dager i uken, til sammen tre skoletimer i uka hvorav en var dobbelttime og en var enkelttime. Observasjoner i timene var med på å danne noen av spørsmålene i intervjuene og er også sentrale innenfor analysen på noen området. I hovedsak er det intervjuene som brukes mest i analysene, men nytten av observasjonen skal likevel ikke undervurderes. Gjennom observasjonen kom det frem viktige spørsmål, inntrykk av elevenes aktivitetsnivå og deres kroppslige habitus samt inntrykk av hvilke aktiviteter de driver med i faget. Gjennom observasjon og “uformelle” samtaler med elever og spesielt lærer gis et inntrykk av faget og elevene som kan sammenliknes med det elevene selv forteller i intervjuene.

4.3 Informantutvalg og tilnærming

Når jeg var klar til å gjennomføre intervjuene samlet jeg gruppen og gav alle elevene informasjonsskriv og samtykkeerklæring til å ta med hjem, og med det muligheten til å delta på intervju. De ble samtidig informert om at jeg ønsket å snakke med foreldrene deres i tillegg til dem selv. Responsen var imidlertid lav. Fire elever leverte tilbake samtykkeerklæringen med positivt svar. I utgangspunktet var noen elever mer interessante for mitt prosjekt enn andre, på grunnlag av mine observasjoner. Jeg ønsket å høre fortellinger fra både de elevene som tilsynelatende trivdes og mestret bra i faget ut i fra “kunnskapsløftet” sine kjennetegn for måloppnåelse, og de elevene som ikke virket like komfortabel i faget og som heller ikke viste like høy måloppnåelse. Ved at bare fire stykker i utgangspunktet meldte seg til å stille til intervju (tre gutter og en jente), og at alle disse i mer eller mindre grad tilsynelatende trivdes i faget og viste relativt høy grad av måloppnåelse førte dette til at utvalget ble noe homogent.

Jeg prøvde imidlertid å komme nærmere og spørre de elevene som av ulike grunner kunne vært spennende å intervju. To av disse trivdes tilsynelatende ikke i faget og viste heller ikke høy grad av måloppnåelse. I tillegg hadde de mye fravær i kroppsøvingstimen og kom med mange ulike unnskyldninger for ikke å delta. Jeg la vekt på å spørre disse to på en så hensynsfull måte som mulig for ikke å såre dem. Grunnen til at jeg nettopp spurte dem ble heller ikke presentert for dem, ettersom min interesse ble ledet mot dem på bakgrunn av deres tilsynelatende “mangel” på glede og mestring i faget. (Jeg tenker at de kunne oppfatte at deres “mangler” i kroppsøving

gjorde at jeg ville intervju dem, og det kan tenkes å virke sårende ved at de får bekreftet sine begrensninger ved at jeg så slik på dem). Jeg fikk negativt svar fra begge disse to og aksepterte dette.

Den siste eleven jeg spurte om å bli med på intervju var på grunn av at han viste en særegen væremåte og særlig høy grad av måloppnåelse i faget. Spørsmålet til han ble lagt frem på en mer direkte måte og jeg var åpen om at han var av interesse for meg på grunn av hans væremåte og ferdigheter. Denne eleven kan tenkes å ha sett på meg som mer lik og “jevn” han selv, enn de elevene som avsto tilbudet om intervju. Jeg tenker da på våres liknende kropp og kroppslige habitus. Våres “likhet”, og hans selvtillit i forhold til egen kropp og ferdigheter i faget gjorde det sannsynligvis lettere for han å stille til intervju enn de som har et motsatt forhold til egen kropp og kroppsøvingfaget. Han takket ja til å bli med på intervju, men moren hans hadde ikke anledning til å stille til intervju. Ved at moren ikke hadde anledning til å bidra i studien min førte dette til at jeg måtte vike fra det opprinnelige opplegget om å ha med både elev og forelder til intervju, og dermed få frem historiene fra begge parter. Denne justeringen av metoden ble gjort ettersom det var av stor interesse å høre fortellingen til denne eleven. Denne fleksibiliteten hevder Grønmo (2004) preger kvalitativ forskning, og en justering av metoden underveis er ikke en svakhet, men heller en styrke ettersom det kan oppstå nettopp slike utfordringer underveis som krever tilpasning. Denne siste eleven bidro imidlertid ytterligere til å skape et homogent utvalg i kraft av å være gutt og det at han tilsynelatende trivdes og presterte godt i faget. Fremgangsmåten for å verve den sistnevnte av informantene kan ses på som et strategisk utvalg ettersom han hadde særskilte egenskaper som jeg hadde interesse av (Thagaard, 2010). De øvrige bærer større preg av å være et tilgjengelighetsutvalg (ibid), men like fullt informanter som er i målgruppen i den konteksten jeg ønsket å studere innenfor. Utvalget kan derfor likevel hevdes å være strategisk ettersom informantene representerer egenskaper som er relevante for problemstillingen (ibid).

Utvalget bestod dermed av kroppsøvingslæreren, fem elever som viste interesse for faget, trivdes og viste høy grad av måloppnåelse, og en av foreldrene til fire av elevene. Hos samtlige var det mor som stilte til intervju. Utvalget ble valgt ut i fra realistiske tids og tilgjengelighetsrammer, men samtidig på bakgrunn av at det trengs et relevant og stort nok utvalg til at forskningen har relevans. For at undersøkelsen skal være valid og

reliabel (Thagaard, 2010) må utvalget være relevant og belyse problemstillingen. Undersøkellesgruppen ble valgt på grunnlag at de besitter egenskaper som skal studeres. I kraft av å være elever i kroppsøvningsfaget, med en sosialisering bak seg og en objektiv klassetilhørighet er utvalget relevant. Utvalget består også av et gunstig antall informanter, ettersom målet med studien ikke er å generalisere, men å trekke frem tendenser og se dette i lys av teori. Studien har dermed en viss overførbarhet (Thagaard, 2010), i den forstand at fenomenene kan tenkes å fungere på samme måte hos andre i samme situasjon. Men resultatene kan ikke bli brukt til å generalisere, blant annet fordi størrelsen på utvalget er for begrenset.

4.4 Intervju

I prosjektet benyttes intervju som en av metodene.

Formålet med intervju er å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen (Thagaard 2010: 87).

Intervjuet ble utformet med en delvis strukturert tilnærming (Kvale, 1997), også kalt et semistrukturert intervju. Denne formen kjennetegnes av åpenhet og fleksibilitet og man oppnår noen av fordelene som følger av både et strukturert og ustrukturert intervju. Spørsmålene/tema styrer samtalen, men rekkefølgen på spørsmålene er ikke fastlagt (Thagaard, 2010: 89). I tillegg har man muligheten til å komme med oppfølgingsspørsmål dersom det er av interesse, noe som ble brukte i stor grad. Temaene og spørsmålene har kommet ut av problemstillingene, teorien på områdene og på bakgrunn av observasjoner i timene.

Ettersom jeg intervjuet både kroppsøvningslærer, elever og deres foreldre ble intervjumalene og spørsmålene forskjellige. Det ble utviklet tre forskjellige intervjumaler. Dette på grunn av min interesse var knyttet til ulike måter til informantene (deres rolle), og på grunn av forutsetninger de ulike informantene har til å svare på ulike spørsmål. Det forventes for eksempel ikke at elevene skal ha et like kunnskapsrikt og reflektert forhold til sosiale samfunnsklasser som det kanskje foreldrene deres og læreren har. En god innsikt i denne problematikken fikk jeg ved å utføre pilotundersøkelser (Halvorsen, 2008) som ble gjennomført på medstudenter, en

kroppsøvingslærer og en elev på tiende klassetrinn på en annen skole enn den som var med i undersøkelsen. Pilotintervjuene var nyttige for å erfare hvilke spørsmål som fungerte bra og mindre bra, og hvilke oppfølgingsspørsmål ulike svar kunne avle. I tillegg utviklet jeg erfaring og trygghet i rollen som intervjuer.

Gjennomføringen av intervjuene blant elevene og læreren fant sted i et stille grupperom i deres kroppsøvingstimer. Rammene rundt var de samme for alle. Intervjuene med foreldrene fant i hovedsak sted hjemme hos dem med stille og rolige rammer rundt. En av foreldrene ønsket å gjennomføre intervjuet på hennes arbeidsplass. Dette medførte at det ble noe støy og avbrytelser, men uten at det preget intervjuet i stor grad. Intervjuene varierte i lengde fra tretti minutter til over en time.

Ved alle intervjuene startet jeg med å informere om formelle rammer rundt intervjuet og forsikret dem om ivaretagelsen omkring deres anonymitet og rettigheter i tråd med retningslinjene til NSD. Gjennom intervjuene noterte jeg og benyttet meg av båndopptaker etter samtykke fra informantene. I noen tilfeller var informantene tilsynelatende oppmerksomme på båndopptakeren og dette kan tenkes å ha preget svarene deres i noen grad. Et eksempel på dette er at noen av foreldrene ble mer åpne etter at intervjuet formelt var over og båndopptakeren var slått av. Men utover i samtalene så de likevel ut til å miste fokus på opptakeren. I tillegg valgte jeg i de seneste intervjuene å legge opptakeren noe mer skjult til siden for å unngå dette fokuset rettet mot den. Noen av elevene virket nervøse i starten av intervjuet og jeg tolket dette som at de tillot meg autoritet som forsker. Jeg forsøkte dermed å få de så komfortable som mulig og noen ganger ledet jeg samtalen over til mer dagligdagse ting i forsøk på å få dem tryggere og få dem til å snakke mer fritt.

En annen metodisk overveielse knyttet til intervju som metode er oppriktigheten til informanten. Thagaard (2010) påpeker at informantenes atferd preges av den relasjonen de har til forskeren. Ved noen anledninger vil jeg hevde at svarene kanskje var preget av at de ønsket å fremstå på en god måte ovenfor meg som forsker, ettersom de visste at jeg var student ved NIH. Dette kom frem i intervjuene ved at noen av svarene bar preg av å være motsetningsfulle. Man må uansett gå ut ifra at de forteller om sine erfaringer slik den er for dem, men ved "sensitive" spørsmål, i dette tilfellet om klassetilhørighet og klassens betydning, kan det tenkes at svarene var noe preget av nettopp det doxiske

slik som sensitive spørsmål er underlagt (jamfør Bourdieu). To av foreldrene påpekte akkurat dette (etter at båndopptakeren var slått av) og hevdet at sosial klasse er et sensitivt tema og i noen sammenhenger fortsatt et “tabu”.

4.5 Fremstilling av materialet

Etter innsamlingen av data systematiserte jeg og reflekterte over observasjonsnotatene mine og transkriberte intervjuene. Jeg valgte deretter en tilnærming til analyse basert på at jeg ønsket å få fram informantenes erfaringer og selvforståelse, og aktivere teoriene som jeg hadde valgt. I sammenheng med det vitenskapelige grunnlaget for studiet vil fortolkningen danne grunnlaget for forståelsen og dette vil arte seg som en prosess gjennom skrivingen og bearbeidelsen som det analytiske arbeidet består av.

I oppgaven presenteres funnene og analysen sammen. Denne integrerende skrivemåten har styrker ved at teksten blir sammenhengende. En svakhet kan være at det til tider kan er vanskelig å skille mellom de “tre nivåene”. Med det mener jeg hva informantene sier, hva jeg tolker dette til, og hvordan dette kan ses i lys av teori på området. Analysene bygges opp på denne måten men “nivåene” går over i hverandre. En klargjøring ved tydelige skiller på dette forsøkes å gi i teksten. Dette er også sentralt for at forskningen skal være reliabel (Thaagard, 2010). Den første resultat og analysedelen er en personsentrert analyse der det personene undersøkelsen sier og gjør er i fokus (ibid). Denne delen har jeg delt inn under de ulike familiene. Det spesielle med personene blir vektlagt i min studie, og dette framstilles på bakgrunn av ulike kategorier. Jeg har laget seks deler, inndelt etter familier og enkeltpersoner og bruker følgende fiktive personnavn; “Aksel og Guro”, “Erik og June”, Ingvild og Inger”, “Lars og Eli”, “Torgeir” og “Kroppsøvingslæreren Andreas”. Skolen jeg undersøkte og den kommunen skolen ligger i har jeg gitt det fiktive stedsnavnet “Berg”.

Den andre delen har er en temasentrert analyse der jeg tar utgangspunkt i ulik temaer og funn som er relevante i studien og sammenlikner informasjonen og ser på likheter og ulikheter mellom de ulike informantene. Hovedpoenget blir å gå i dybden på de aktuelle temaene (Thagaard, 2010).

Ved å kombinere de to tilnærmingene er hensikten å skape et helhetlig perspektiv gjennom de personsentrerte analysene og et mer “snevert” fokus på de mest aktuelle

temaene i oppgaven. På denne måten fremstilles både dataene, min tolkning av disse og hvordan dette kan ses ut i fra aktuell teori på en grundig og sammenhengende måte.

4.6 Validitet og reliabilitet

Sentralt innenfor all forskning er spørsmål knyttet til studiens kvalitet og dens troverdighet. Sentrale begreper i denne sammenheng er validitet og reliabilitet. (Silverman, 2006). Reliabilitet refererer til forskningens pålitelighet og reiser spørsmålet om en annen forsker hadde kompt frem til samme resultatet. Men en slik repliserbarhet kan hevdes å ikke ha relevanse i kvalitativ forskning (ibid), og særlig ettersom jeg har et sosial konstruktivistisk ståsted erkjennes det at jeg som forsker har en førforståelse som hele oppgaven må ses i lys av, og som medvirker til at tolkningen er basert på min førforståelse, bruk av teori og analytiske evner. Dessuten vil kvalitative data utvikles i samarbeid mellom forsker og de det forskes på (Holstein & Gubrium 2004., i Thagaard 2010). Dette betyr at det er av betydning hvem som forsker ettersom det er tenkelig at en annen forsker kunne kommet frem til andre data gjennom sin interaksjon med den som forskes på. En viktig måte å oppnå reliabilitet på i kvalitativ forskning er å gjøre rede for fremgangsmåten og hvordan dataene har blitt utviklet. I den sammenheng er beskrivelsen av metoden som er blitt brukt sentral.

Validitet refererer til gyldigheten til tolkningene som har blitt gjort i studien. (Thagaard, 2010) Et sentralt spørsmål er om det har blitt undersøkt det som var intensjonen å undersøke. Og om resultatet av studien representerer det som har blitt studert (Silverman 2006). Silverman argumenterer for “gjennomsiktighet” ved at forskeren gjør grunnlaget for fortolkningene eksplisitte ved å gjøre rede for hvordan analysen har gitt grunnlag for resultatene. Dette forsøkes å gjøre gjennom mine fremstillinger.

4.7 Kritikk av metoden

En kritisk innvending mot min oppgave og valg av metode og utvalg er at utvalget fremstår som noe homogent på flere måter. For det første er alle elevene som ble intervjuet elever som i relativt stor grad trives og mestrer i faget. Jeg ønsket å inkludere elever som i mindre grad trives og opplevde mestring i faget for å få frem deres opplevelser og syn på faget sammenliknet med de som trivdes. Ved en slik variasjon i utvalget kunne det kommet frem eventuelle forskjeller i deres sosialisering, som kunne belyst sentrale forskjeller i opplevelser og mestring. Ved at informantene trives og

mestrer får jeg bare fortellinger fra den “ene siden av medaljen”. For det andre er utvalget av både elevinformantene og foreldreinformantene kjønns homogent ved at fire av fem elever er gutter og fire av fire foreldre er mødre. En jevnere fordeling av kjønn kunne kanskje belyst oppgavens spørsmål annerledes. Og om begge foreldrene hadde blitt med på intervjuet kunne dette belyst familiens bakgrunn og deres sosialisering av barnet på en fyldigere måte. For det tredje kan det hevdes at utvalget er homogent med bakgrunn i klassetilhørighet. Alle elevene tilhører i følge dem selv og foreldrene middelklassen. (Et unntak er Inger, moren til Ingvild, som kan hevdes å tilhøre arbeiderklassen. Selv bruker hun ikke denne kategorien men plasserer seg i “de nedre gardene”. Mens fortellinger om faren til Ingvild gir grunn til å plassere han i middelklassen. Ved at familien dermed er en “kryssklassefamilie” kan ikke Ingvild plasseres tydelig i arbeiderklassen, ettersom farens posisjon også har betydning for Ingvild sin posisjon) Fortellinger fra foreldre og elever tilhørende arbeiderklassen kunne gitt grunnlag for å analysere og drøfte eventuelle ulikheter i sosialiseringen knyttet mot deres klasseposisjon. Men ved at “alle” elevene har foreldre som tilhører middelklassen (med et unntak) vil jeg ikke kunne se på likheter og ulikheter i sosialiseringen til idrett og fysisk aktivitet ut i fra klassetilhørighet basert på funn i mine data.

5. Ethiske overveielser

I all forskning er det viktig at etiske overveielser blir ivaretatt på en god måte. Man bør etterstrebe sannhet, åpenhet og etterrettelighet. All forskning krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper, både i forhold til omgivelsene og internt i forskningsmiljøet (Thagaard, 2010: 23). Det finnes mange retningslinjer som må følges, men også uskrevne regler. Forskningsetikk må drøftes i tilknytning til allmenne moraloppfatninger (Halvorsen, 2008). I følge Helsinkideklarasjonen skal hensynet til individet alltid gå foran hensynet til samfunns- eller forskningsnytt. Dette gir føringer for forskningen. NESH definerer normer for vitenskaplig redelighet, og beskriver særskilte etiske forholdsregler for studier som innebærer behandling av personalopplysninger (Thagaard, 2010). Retningslinjene og lovene er viktig å ivareta i henhold til mitt prosjekt hvor enkeltpersoner skal intervjues og grupper observeres. Sentralt i denne sammenheng er bestemmelsene om informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet (Kvale, 1997).

Ethiske dilemmaer i forhold til intervju er særlig knyttet til hvor nærgående og personlig spørsmål som blir stilt. I tillegg må prinsippet om konfidensialitet ivaretas. Det er viktig at informantene ikke på noen måte kommer til skade i forskningsprosjektet, og informantens integritet må ivaretas (Thagaard, 2010). Det er viktig å behandle informanten med respekt og ikke utøve press ovenfor vedkommende ettersom forskningsintervjuet ikke er en konversasjon mellom likeverdige deltakere. Fordi det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen. Ethiske dilemmaer ved observasjon knyttes ofte til interaksjonen mellom forsker og informant. Kontakten må være utformet på en etisk forsvarlig måte, en balansegang mellom vennskap og forsker, nærhet og avstand. Også her må det ses til at informanten ikke får uheldige konsekvenser av forskningen (Thagaard, 2010).

En etisk utfordring, som nevnt under beskrivelsen utvalg, gjelder tilnærmingen og rekruttering av elever som var av interesse for mitt prosjekt. Tilnærmelsen ble forsøkt gjort på en så ømfintlig måte som mulig slik at elevene ikke skulle følte seg krenket på noen måte. Når to av mine prefererte elever til intervjuet takket nei, valgte jeg å ikke "presse" dem ytterligere. Det er tenkelig at disse elevene følte seg truet av min autoritet og status som NIH student, en som fremstod som deres motsetning i forhold til

kunnskaper og ferdigheter innenfor kroppsøvingsfeltet. Når de da ble spurt om å delta på intervju er det ikke utenkelig at de ikke ville delta fordi deres status og ferdigheter på feltet var begrensede. Derfor ønsket jeg ikke å presse dem til å delta ettersom de åpenbart så ut til å følte et ubehag i situasjonen.

I forhold til konfidensialitet er det sentralt at informantene blir fremstilt i teksten på en måte som gjør at de ikke kan kjennes igjen av utenforstående. Derfor har jeg brukt fiktive person og stedsnavn. Navnene har jeg koblet med en “koblingsnøkkel” som ligger på min PC. Notater, båndopptaker og PC med informasjon har vært innelåst når det ikke har vært i bruk. Dette er sentralt for at utenforstående ikke skal kunne få innsyn i råmaterialet der personer kan bli kjent igjen.

6. Personsentrerte analyser

De følgende personsentrerte analysene inneholder en fremstilling av de personene jeg intervjuet, hvor jeg trekker frem det spesielle hos hver enkelt. De er inndelt etter familier eller enkeltpersoner som var med i undersøkelsen.

6.1 Aksel og Guro

Aksel er vokst opp like utenfor Oslo men flyttet i ung alder til Berg, hvor han nå bor sammen hos sin eldre bror og moren Guro. Aksel er aktiv innen fotball og trener fotball nesten hver dag. Tidligere drev han også med friidrett, men sluttet med dette for å prioritere fotball. I tillegg har han gjennom oppveksten vært fysisk aktiv innenfor varierte aktiviteter, blant annet gjennom turer i skog og mark sammen med familien.

Faren til Aksel er ikke født i Norge. Han jobber innen hotellbransjen og var tidligere aktiv innenfor fotball, noe han fortsatt har stor interesse for. Guro er født og oppvokst på vestkanten i Oslo men er nå bosatt på Berg. Hun er utdannet cand. mag og jobber på NAV. Guro forteller at hun i likhet med Aksel har vært fysisk aktiv gjennom oppveksten og i ungdomsårene. Hennes interesser på fritiden er litteratur, hundekjøring, hesteridning og friluftsliv. Disse interessene var så sterke at det var delvis på grunn av disse at hun i sin ungdomstid flyttet til et mer "landlig" område, der hun å kunne dyrke hundekjøring og friluftsliv. Broren til Aksel er også aktiv innenfor fotballen og bruker mye tid på dette. Hele familien fremstår som en fysisk aktiv familie innenfor flere ulike arenaer.

6.1.1 "Du pleier å gjøre som de eldre søskene dine"

På spørsmål om det er egenverdien (aktivitet for aktivitetens skyld) eller nytteverdien (helsegevinster) ved aktivitetene Guro legger mest betydning i forteller hun at hennes engasjement i fysisk aktivitet hele tiden har hatt egenverdi for henne. Nyttens, i forhold til at aktivitetene skulle resultere i bedre helse, er sekundært for henne. Hun beskriver sin interesse for hundekjøring og hesteridning som selvstendige valg. Hverken familie eller venner introduserte henne for dette, og foreldrene hadde ingen betydning for dette valget. De var imidlertid hjelpsomme dersom hun trengte støtte. Hennes sosialisering til å være aktiv med hundekjøring og hesteridning følger ikke et "typisk" mønster der familie og venner har vært av stor betydning for hennes valg av aktivitet.

Guro og Aksel forteller at familien tidligere var mye fysisk aktive sammen, ofte ved turer i skog og mark. Og foreldrene til Aksel har på ulike måter vært aktive innenfor idrett og fysisk aktivitet. Aksel har tilsynelatende i størst grad tilegnet seg interessene og praksisene til sin far og sin eldre bror. Følgende sitater illustrerer denne antakelsen når Aksel svarer på spørsmål om hvorfor han startet med fotballen;

Aksel: Det var vel at før så drev jeg med fotball og friidrett når jeg var yngre, fordi broren min drev med friidrett og var ganske god, så da begynte jeg og. Og så fotball fordi broren min og faren min var interessert i fotball også.

Intervjuer: Så grunnen til at du begynte var?

Aksel: På grunn av broren min og faren min.

På spørsmål om han tror det er sammenheng mellom hans og familiens aktivitetsnivå bekrefter han viktigheten av dette når han sier;

Aksel: Hvert fall hvis søsknene er aktive tror jeg det er ganske stor sannsynlighet at du blir aktiv og, fordi du pleier å gjøre som de eldre søsknene dine, vanligvis.

Sitatene ovenfor illustrerer at den primære sosialiseringen gjennom nære relasjoner her har hatt stor betydning. Rollemodeller i form av foreldre og ikke minst eldre søsken har betydning for sosialiseringen til å bli aktive i idrett. Et spørsmål er hvor den eldre broren har fått sin fotballinteresse ifra? Det er nærliggende å tro at hans interesser for idrett og fysisk aktivitet i større er grad ervervet fra foreldrene, enn hos Aksel. Etersom han ikke har eldre søsken er det sannsynlig at foreldrene har hatt større innvirkning på hans holdninger og praksiser enn de har hatt på Aksel. Imidlertid ser vi at fotballinteressen til Aksel er delvis ervervet fra far, men også fra sin bror. Selv om Aksel sin interesse for fotball kan ses i sammenheng med interessen til far og bror, kan også Guro ha hatt betydning for hans engasjement for fysisk aktivitet generelt ved at hun har vært aktiv innenfor flere aktiviteter, og ved at hun gjennom praksis, positive holdninger og støtte har formidlet dette. Aksel fremhever at foreldrene tok han med på turer i skogen som yngre, at de støtter han og følger han opp på ulike måter, blant annet ved å kjøre fra og til aktiviteter og være tilstede på fotballkampene han spiller. Guro bekrefter at hun i stor grad støtter og følger opp Aksel i de aktivitetene han ønsker å drive.

Mange barn og unge nevner venner som en viktig eller medvirkende grunn til at de startet med en spesiell aktivitet. Aksel derimot legger ikke vekt på venner når han forklarer hvorfor han startet med fotball. Han forteller at han ikke kjente mange i området da han startet, ettersom familien nettopp hadde flyttet dit. Dette er med på å bekrefte inntrykket av at faren og broren er de som har hatt stor innvirkning på hans valg av fysisk aktivitetsform. Mer indirekte har også Guro sine holdninger og praksiser vært betydningsfulle. I den tidlige sosialiseringen har Aksel blitt introdusert for fysisk aktivitet og fotball ved at far og bror var engasjerte i aktiviteten. Positive opplevelser gjennom aktiviteten har fått han til å fortsette. Fotballen som gav han glede tidlig i livet har fortsatt og gi han glede som ungdom. Hans kroppslige selvbilde og habitus bekreftes og forsterkes ved at primær og sekundærsosialiseringen stemmer overens. (Ekberg, 2005).

Holdningene og praksisene som blir formidlet i hjemmet kan ha hatt stor betydning for at Aksel har forblitt fysisk aktiv og har fortsatt med fotball. Støtten og engasjementet for fotball i hjemmet kan ha gjort det lettere for han å fortsette. Aksel uttrykker også at støtten fra foreldrene har vært viktig. Guro forteller at hun er opptatt av at barna skal være i fysisk aktivitet på grunn av egenverdien det gir dem og de helsemessige gevinstene som aktivitetene gir. Hun legger også til en annen dimensjon ved det å være involvert i fysisk aktivitet når hun sier at aktiviteten er viktig for barna for å “holde seg borte fra andre ting”. (Det antas her at Guro mener involvering i aktiviteter og ungdomsmiljøer som hun ser på som lite positive og usunne for hennes barn). Med det forstår vi at hun ser på idretten og den fysiske aktiviteten som noe mer positivt enn flere “andre ting” som barn og unge kan involvere seg i.

6.1.2 “Man kan slippe seg litt løs i stedet for å konsentrere seg så mye”

Sitatet er hentet fra Aksel og illustrerer hans syn på kroppsøvfaget i skolen. Mine observasjoner fra kroppsøvingstimene og Aksel sine beretninger i intervjuet indikerer at han trives godt i kroppsøvfaget. Hans innvending er imidlertid at han synes innholdet i faget bærer litt for mye preg av “styrketrening”.

Aksel: Jeg synes det er litt mye styrke og sirkeltrening i forhold til det vi trenger. For det har vi ofte på fotballen og sånn... det blir ikke så seriøst som på fotballen fordi du føler det ikke er like viktig der (i kroppsøvingstimene) som det blir på fotballtreningene.

Aksel ønsker seg mer lystbetonte og morsomme aktiviteter, som ballaktiviteter og konkurransepregede aktiviteter. Med andre ord, mer av det han allerede driver med gjennom fotballen, bortsett fra styrketreningen. Aksel synes også konkurranser er morsomt og en viktig del av faget. Selv om han ønsker at innholdet kunne vært annerledes, så forteller han at han liker faget bedre enn de fleste andre fag. Det kan hevdes at han skaper et implisitt skille mellom kroppsøvfingsfaget og andre fag i skolen når han sier;

Aksel: Men det(kroppsøving) er bedre enn en vanlig time fordi du ikke trenger å konsentrere deg så mye om oppgaver, det er bare å bruke kroppen å gjøre det man må.

Senere i intervjuet legger han til at kroppsøving er et viktig fag i skolen fordi;

Aksel: Man kan bare slippe seg litt løs i stedet for å konsentrere seg så mye.

Utsagnene ovenfor frembringer synet på kroppsøving i skolen som et “annerledesfag”. Et fag som ikke krever konsentrasjon, i følge Aksel. Når Aksel snakker om at han kan slippe seg løs, kan det bety at han har de ferdigheter som kreves i faget og ikke trenger å anstrenge seg eller konsentrere seg mye for å mestre. Når han sier at han ikke trenger å konsentrere seg kan det også indikere at utfordringene i timene er “lette”. Alternativt kan uttalelsen være et uttrykk for at å konsentrere seg er noe som ikke forbindes med kroppsøvfingsfaget, men med teorifag. Selv om jeg vil hevde at man kan bruke “hodet” også i kroppsøving, så indikerer Aksels utsagn at det å uttrykke seg med kroppen ikke krever konsentrasjon på samme måte. Det at Aksel mener han ikke trenger å konsentrere seg så mye og at han kan “slippe seg løs” kan relateres til hans kroppslige kapital forankret i habitus. Kroppslig kunnskap/ferdigheter kan ses på som taus kunnskap ettersom det ikke uttrykkes gjennom språket, men gjennom kroppslige handlinger. Ferdighetene og kunnskapen i kroppen uttrykkes på en annerledes måte enn i de teoretiske fagene. De er inkorporert i kroppen. Og kroppen handler ofte uten at handlingen er gjennomtenkte. Handlingene er “automatiserte” og kommer “av seg selv”. Det er en ferdighet som “bare er der”, forankret i habitus. Og dersom øvelsene i kroppsøvfingsfaget ikke utfordrer hans kroppslige kompetanse kan dette synet på at han ikke må konsentrere seg og bare kan “slippe seg løs” fremstå som troverdige. Ut ifra synet hos Aksel ser vi at faget kan være en arena for utfoldelse og adspredelse som ikke

kan oppnås på samme måte i teoretiske fag, og synet på kroppsøving som et annerledesfag forsterkes.

På spørsmål om kroppsøvingfaget har bidratt til å gi han nye ideer og impulser til aktiviteter han kan drive med på fritiden svarer han at det er “lite nytt” som blir presentert. Ut fra dette kan det spores noe av grunnen til at han kanskje ikke trenger å konsentrere seg så mye i faget. Videre hevder han at faget ikke har bidratt til at han vil bli mer fysisk aktiv i fremtiden. Kroppsøvingfaget gir mer av det samme og fungerer ikke som nyskapende. På den andre siden har vi sett at Aksel trives i faget og at han ønsker mer av de aktivitetene han allerede driver med, og ønsket om “nye” aktiviteter i faget kommer ikke frem hos Aksel selv. Kanskje hadde dette vært annerledes om han hadde blitt introdusert for en aktivitet han kunne tenke seg å drive med på fritiden, men det har ikke skjedd. Med Bourdieu kan vi si at faget opprettholder hans kroppslige habitus.

På spørsmål om hva som er målet med kroppsøvingfaget i skolen svarer Aksel;

For å holde oss i aktivitet, og spesielt for de som ikke trener så mye på fritiden, at de også kan få trent litt.

Intervjuer: Hvorfor er det så viktig mener du, å holde seg i aktivitet?

Aksel: Så man kan holde seg i form, at man ikke blir tykk og kanskje lever lenger.

Her kan det hevdes at Aksel legger særlig vekt på at de som er mindre fysisk aktive på fritiden har nytte av faget i form av nytten det har på kroppen, og at helseaspektet i faget er viktig. Det finnes altså flere syn på fagets verdi og mål hos Aksel ved at han legger betydning i at aktivitetene skal være morsomme for å være motiverende, og at det er et viktig fag for å holde seg frisk, ikke bli tykk og for å leve lenger. I tillegg kommer synet på faget som et positivt “avbrekk” fra andre fag, og som indirekte gir en latent nytteverdi for de andre fagene ved at faget fungerer som en arena for utfoldelse som ikke kan oppnås på samme måte i andre teoretiske fag.

På spørsmål om hva det innebærer å “lykkes” i faget svarer Aksel;

Klare å bestå testene som man har av og til, få toppkarakter og klare å gjennomføre alt man får beskjed om.

Intervjuer: Opplevelsen i faget da, er den viktig?

Aksel: Ja det har mye med motivasjon å gjøre, hvis du føler du har det gøy så er det lettere å gi mer, men hvis du ikke har det gøy er det vanskeligere å presse seg.

Vi ser at Aksel legger vekt på det å mestre aktivitetene og å få god karakter som det sentrale for å “lykkes” i faget, og utføre det han får beskjed om eller i oppgave av læreren. Han fremhever ikke at gode opplevelser er sentral, men hevder at det skal være gøy. At det er “gøy” fungerer implisitt som et middel for å nå målet, nemlig prestasjoner og god karakter, noe som videre avgjøres av om det læreren har gitt beskjed om er utført.

Etter å ha sett på hva Aksel sier om målet med kroppsøvingfaget og det å “lykkes” i faget finner vi tendenser til et motsetningsforhold. Målet hevdet han var å holde seg i fysisk aktivitet, særlig viktig sa han det var for de som er “inaktive” på fritiden. Det å “lykkes” i faget beskrev han som å prestere og få god karakter. Et middel for å nå dette var motivasjon som man får av gode opplevelser. Dette kan indikere på en forvirring omkring hvorfor det finnes et kroppsøvingfag i skolen. Målet med faget er tilsynelatende, i følge Aksel sitt syn, noe annet enn det han hevder er å “lykkes” i faget. Det kan dermed se ut som at man kan nå målet i faget uten å oppleve det kan beskrives som å “lykkes”. En problemstilling som blir synlig her er at det eksisterer ulike grader av måloppnåelse i faget (jamfør K06) og dermed ulike forståelser av hva som forbindes med å “lykkes” i faget.

Guro sine egne erfaringer med kroppsøvingfaget er ikke særlig positive. På spørsmål om hun selv trivdes i faget når hun gikk på skole var svaret; “ikke spesielt nei”. Hovedgrunnen hun oppgir er knyttet til at hun ikke opplevde at hun presterte i faget. Hun trekker frem kritikkverdig pedagogikk som en negativ side ved kroppsøving. Guro forteller at hun var dårlig i ballspill, en aktivitetsform som dominerte i timene. Ved flere anledninger opplevde hun å bli “valgt sist” når elevene selv skulle velge lag i timene. En slik form for laginndeling har vært vanlig i kroppsøving, men er i dag, forhåpentligvis, en foreldet praksis. Guro framhever at laginndeling er noe hun husker godt.

Opplevelsen bidro til et negativt forhold til kroppsøvningsfaget. I den grad hun opplevde glede i kroppsøvningsfaget var det i sammenheng med mestring av andre aktivitetsformer enn ballspill. Hennes oppfatning om at hun ikke mestret godt i ballspill, noe som var hovedaktivitet i hennes kroppsøvningsundervisning, fikk stor betydning for hennes trivsel i faget.

Så langt kan det hevdes at Aksel liker faget fordi han opplever mestring og at innholdet i faget hovedsakelig “stemmer overens” med hans fysiske praksiser som er forankret i hans habitus. I tillegg trives Aksel i det fysisk rådende miljøet i klassen, nemlig fotball som er hovedaktiviteten til flere, og dermed et verdifullt og legitime kroppsuttrykk. Hans habitus og det miljøet som dominerer i klassen stemmer overens. I Guro's tilfelle var bildet annerledes. Hun trivdes ikke i faget. Mye av grunnen til dette kan være at hun ikke opplevde mestring, og ikke opplevde seg som en del av det dominerende fysiske miljøet i klassen. Innholdet i timene stemte ikke med hennes habitus og prefererte kroppsuttrykk. Selv om Guro ikke trivdes særlig i kroppsøvningsfaget fortsatte hun å være fysisk aktiv innenfor andre arenaer som ikke typisk er en (stor) del av faget, som friluftsliv, hesteridning og hundekjøring. Det er heller ikke blant de mer tradisjonelle idrettene.

Guro uttrykker videre at faget ikke har bidratt til at hun ble mer fysisk aktiv på fritiden, det gav henne ikke nye impulser til aktiviteter hun ønsket å drive med på fritiden. Det har dermed ikke utvidet hennes repertoar innenfor fysiske aktivitetsformer. Dette er felles for både Guro og Aksel. Deres praksiser og holdninger til idrett og fysisk aktivitet har ikke blitt nevneverdig preget av kroppsøvningsfaget.

På spørsmål om hva Guro tror elevene lærer i faget svarer hun: “at det er viktig med fysisk aktivitet” og at de lærer “å bli glad i det forhåpentligvis (fysisk aktivitet)”. Videre legger hun til at dette nok er avhengig av læreren i faget og hun tilskriver læreren en viktig rolle for hvordan kroppsøvningsfaget blir oppfattet av elevene. Dette er forståelig ettersom hun opplevde faget som lite positivt etter hennes lærers kritikkverdige praksis ved å la elevene selv velge lag.

På spørsmål om målet med kroppsøvningsfaget fremhever hun viktigheten av å bevege seg, både i forhold til helseaspektet og læring. Videre nevner hun at det sosiale som

utspiller seg i timene også er av betydning, og at det er viktig for elevenes opplevelser i faget. Guro sitt syn på faget kan relateres til helse, læring og det sosiale aspektet. Videre skal vi se på et synspunkt relatert til viktigheten og nytten av faget som Guro og Aksel deler, nemlig at de “inaktive” elevene har, eller i hvert fall bør ha, mest nytte av kroppsøving. Både Guro og Aksel frembringer (indirekte og direkte) synet på at kroppsøving er et viktig fag i skolen, men de tenker at faget primært er viktig for de som ikke er fysisk aktive på fritiden. De inaktive vil ha mest nytte av faget gjennom fordeler det kan ha på deres helse. Dermed legges det til grunn et nyttesyn der aktiviteten i hovedsak skal ha effekt på folkehelsen i befolkningen, at fysisk aktivitet er viktig for helsen.

6.1.3 Klassens betydning

Guro forteller at hun tok utdanningen sin hovedsakelig på grunn av egenverdien dette gav henne, og at jobben hennes nå ikke er direkte relevant i forhold til utdanningen. På spørsmål om hun identifiserer seg med noen samfunnsklasse svarer hun middelklassen og at hun til tider er bevisst sin klassetilhørighet. Det er med andre ord noe hun ved noen anledninger tenker over. Ut i fra familiebakgrunn, utdanning, yrke, inntekt og hennes egen opplevelse av autonomi i jobben, er jeg enig i hennes plassering i middelklassen.

På spørsmål om eventuell sammenheng mellom sosial klasse og aktivitetsnivå svarer hun med “både og”. Hun forteller at mange fra lavere klasser og “innvandrerbarn” som ikke får særlig oppfølging hjemmefra kan hevde seg i mange idretter, og hun tar fotball som eksempel. Blant voksne hevder hun likevel å se en sammenheng og sier; “men sånn ellers blant voksne så tror jeg det er en sammenheng...” og tilskriver forskjellen i aktivitetsnivå med ulik grad av kunnskap om viktigheten av fysisk aktivitet og økonomi. Videre hevder hun at disse holdningene og praksisene kan gå i arv. Det kan dermed hevdes at Guro ser sammenhenger mellom fysisk aktivitetsnivå og sosial klassetilhørighet, og hun indikerer at forhold til fysiske aktivitet kan reproduseres mellom foreldre og barn ved at de går i arv som hun sier. Ved at holdningene og praksisene kan gå i arv, eller reproduseres, må ses i lys av sosialiseringen. Ved at foreldrene formidler og legger til rette for en fysisk aktiv barndom er det tenkelig at dette vil ha betydning for hvordan barna også senere opplever og deltar i fysiske aktiviteter.

På spørsmål om foreldrene sin bakgrunn har betydning for barnas prestasjoner i skolen generelt svarer hun; “ja det tror jeg”, og begrunner dette med at noen foreldre følger opp barna sine bedre på skolen. Videre legger hun til at hun tror det er barn av foreldre med høg utdanning som indirekte er preferert i skolevesenet.

På spørsmål om det er noen grupper som har bedre muligheter for å gjøre det bra i kroppsøvningsfaget enn andre svarer hun;

Guro: Kanskje ikke nødvendigvis i utgangspunktet, det burde egentlig ikke være det, men kanskje de blir mer motivert hjemme ifra de som har foreldre som synes det er viktig.

Guro er dermed noe mer uklar på om sosial bakgrunn har betydning for prestasjoner i kroppsøvningsfaget, men hevder at foreldrenes holdninger til fysisk aktivitet kan være av betydning. Holdningene kan ses i lys av blant annet deres kunnskap om viktigheten av fysisk aktivitet hevder jeg. Motivasjonen de får hjemme i fra kan også relateres til hvilke holdninger de har til kroppsøvningsfaget.

6.1.4 “Middelklassen er de jevnlig i området”

Sitatet er hentet fra Aksel og illustrerer hans syn på middelklassen som de “vanlige” og “normale”. Men Aksel er usikker på hva jeg mener når jeg spør om hva han tenker når jeg sier sosial samfunnsklasse, men han hevder at han har hørt om “overklassen”, “middelklassen” og “arbeiderklassen” etter jeg har presentert de kategoriene. Følgende beskrivelser bruker han på de ulike klassene;

Aksel: Overklassen har litt mer penger, er litt rikere. Middelklassen er de jevnlig i området. Arbeiderklassen er de som kanskje har litt dårligere råd, men ganske greit.

Det er tydelig at Aksel legger økonomi til grunn for hvilken klasse man tilhører. Dette kommer også tydelig frem når han svarer på spørsmålet om han tror det norske samfunnet består av klasser i dag;

Aksel: Jeg vet ikke...ikke her på “Berg” i hvert fall, kanskje litt i Oslo hvor det er større forskjell på folk...Oslo er delt inn i sånn rikere deler og fattige strøk, men det er ikke veldig stor forskjell der heller i forhold til andre land.

Det kommer frem her at han tror de sosiale forskjellene knyttet til økonomi er større i andre land enn i Norge. Dette er en oppfatning som han deler med flere av de andre informantene. Aksel sier han selv ikke identifiserer seg med noen samfunnsklasse, og at dette ikke er noe han tenker så mye over.

På spørsmål om det er av betydning hvilken sosial klassebakgrunn man har og hvor mye man er i fysisk aktivitet svarer han;

Aksel: Jeg tror i hvert fall hvis du er ganske velstående, eller kommer fra en velstående familie...tror jeg som oftest driver med aktivitet. Da er ofte foreldrene ganske seriøse og sånn, så de presser deg til å starte med noe, så vil du kanskje fortsette på egenhånd. Mens de som ikke er så veldig rike, tror jeg også driver en god del med aktivitet fordi de ikke har penger til andre underholdninger som for eksempel spillmaskiner og sånn. Så tror jeg kanskje middelklassen er den som kan fort bli litt sånn dårlig trent.

På spørsmål om han tror det er ulikhet i typer av fysiske aktiviteter/idretter de ulike klassene driver med svarer Aksel;

Kanskje de mer velstående driver med ulike ski-aktiviteter, det krever ganske dyrt utstyr...Middelklassen tror jeg driver med fotball og håndball, litt mer sånn vanlig. De litt fattige tror jeg også kan drive med håndball og fotball.

I sitatene ovenfor finner vi synspunkter hos Aksel som indikerer at det finnes ulikheter i type aktivitetsformer blant klassene og at økonomi kan både virke muliggjørende og indirekte begrensende for aktivitetsnivået hos mennesker. Det virker muliggjørende ved at de kan drive med kostbare aktiviteter som krever dyrt utstyr, og indirekte begrensende ved at man har råd til å drive med andre aktiviteter (som spillmaskiner), i stedet for fysisk aktivitet. Videre kan det hevdes at ut i fra Aksel sitt syn vil økonomiens begrensninger blant de "fattige" virke indirekte muliggjørende for noen former av fysisk aktivitet ettersom de ikke har råd til andre underholdningsformer. Ut ifra dette ser vi at Aksel mener økonomi har betydning for det fysiske aktivitetsnivået på ulike måter. Men selv om ikke Aksel nevner andre faktorer enn økonomi for plassering i klassestrukturen kan det indirekte leses at han likevel mener at det er andre elementer som spiller inn når han sier at de velstående foreldrene ofte er "seriøse og presser barna til å begynne med noe". Med det mener jeg at denne presiseringen av at de er "seriøse" og opptatt av at barna skal drive med fysiske aktivitet kan relateres til foreldrenes kulturelle kapital. Foreldrenes "taste" for fysisk aktivitet og de positive verdiene de legger i fysisk

aktivitet kan ses på som å være en del av deres kulturelle kapital. Og gjennom å stimulere barna sine til fysisk aktivitet kan denne kapitalen videreføres til barna. Denne involveringen i ulike fysiske aktiviteter kan føre til at barna oppnår høy kroppslig kapital som er verdifull i kroppsøvningsfaget.

På spørsmål om Aksel tror det er noen samfunnsklasser som har bedre muligheter for å gjøre det bra i kroppsøvningsfaget enn andre svarer han;

Aksel: Kanskje hvis foreldrene har drevet mye med aktivitet så tror jeg barna har mye større mulighet for å gjøre det bra enn hvis foreldrene aldri har trent noe, for da blir det veldig nytt for hele familien.

Aksel svarer ikke direkte på spørsmålet om klassebakgrunnens betydning, men det han imidlertid frembringer er viktigheten av foreldrenes bakgrunn og forhold til fysisk aktivitet for hvilke muligheter barna deres har innenfor kroppsøvningsfaget. Ut i fra dette kan det forstås at sosialiseringen til idrett og fysisk aktivitet kan være av betydning for hvordan elevene opplever og presterer i kroppsøvningsfaget.

6.2 Erik og June

Erik er født i en annen landsdel av Norge men flyttet sammen med familien til Berg i ung alder. Gjennom oppveksten har Erik vært svært fysisk aktiv. Han er glad i variert fysisk aktivitet, men nå er det hovedsakelig fotball som er interessen. Erik trener tre til fire ganger i uka med fotballen og tre egentreningsøkter bestående av styrke og utholdenhetstrening.

Moren til Erik, June, er født og oppvokst på vestkanten i Oslo og jobber som ingeniør. Tidligere drev hun med turn og ballett, mens nå driver hun variert med ulike aktiviteter som aerobic, sykling, løping og langrenn. Faren til Erik, Knut, er født og oppvokst på bygda, men flyttet til Berg hvor han også jobber som ingeniør. Knut har vært fysisk aktiv hele livet i følge June. Da han var yngre drev han aktivt innenfor friidrett og var også aktiv innenfor fotball som barn. Nå driver han med ulike aktiviteter som sykling, løping og langrenn.

6.2.1 “Fotball, det er gutt”

Sitatet er i fra Erik og det viser at hans sosialisering inneholder kjønnsforventninger. Foreldrene til Erik har i følge June gjennom hele oppveksten vært opptatt av å stimulere til en aktiv barndom. De har vært opptatt av at barna skal være fysisk aktive og har tatt dem med ut på flere forskjellige aktiviteter. I tillegg har de fremstått som rollemodeller ved å selv være fysisk aktiv på flere områder, og dette kan ha fått betydning for Erik sine praksiser og holdninger også. Verdien av rollemodeller kommer synlig fram når Erik svarer på spørsmål om han har blitt påvirket av foreldrene sine til å bli fysisk aktive;

Erik: Det er jo lettere å bli sofagris hvis faren din bare sier at du skal gå på trening når du vet at han sitter hjemme med grandis i fanget.

Vi forstår fra uttalelsen at Erik har en tydelig forestilling om de som ikke er aktive. Slik er situasjonen imidlertid ikke hjemme hos familien. June forteller at hun og Knut er vokst opp med fysisk aktivitet som en viktig del av hverdagen, men innenfor ulike miljøer. Mens June er vokst opp i byen og har drevet med friluftslivaktiviteter, turn og ballett har Knut vokst opp på bygda med mer konkurransepregede utholdenhetsidretter. June forteller også at hennes foreldre hele tiden var svært opptatt av å ta henne med ut i naturen.

En av grunnene til at foreldrene til Erik har vært så opptatt av å videreføre en aktiv livsstil til sine barn kan ses i lys av deres egen sosialisering og kroppslige habitus. De ble sosialisert inn i ulike fysiske miljøer og opplevde de positive verdiene dette medførte. Når de i voksen alder fører dette videre til sine barn synliggjøres en form for reproduksjon av livsstiler mellom generasjonene. Og selv om June sier at hun ikke alltid opplevde turer i skog og mark som verdifullt der og da, trekker hun frem at hun i ettertid tilskriver det foreldrene dro henne med på stor verdien. Dette indikerer at grunnlaget og vanene som legges tidlig i livet gjennom sosialiseringen former habitus hos individet og legger føringer for holdninger, praksiser og verdier senere i livet. På den andre siden ser vi hos June at habitus ikke er statisk og umulig å endre. Selv om hun har en aktiv livsstil forankret i habitus gjennom primær og sekundærsosialiseringen har hun endret holdninger og praksiser etter at hun møtte Knut og giftet seg. Som barn og ungdom likte hun dårlig utholdenhetsidretter og hadde dårlig kondisjon. Etter hun ble kjent med Knut som drev aktivt med løping ble hun etter hvert også glad i

utholdsaktiviteter som løping, ski og sykling. Knut fungerte som en signifikant andre og var en viktig agent for å sosialisere June inn i denne livsstilen. Dette viser at miljøet og nær omgangskrets også har betydning senere i livet, ikke bare gjennom barne- og ungdomsårene.

Erik uttrykker at han gjennom hele oppveksten har fått stor støtte hjemmefra i de aktivitetene han ønsker å drive, til tider har foreldrene også «presset» han til å være aktiv sier han. Men han presiserer likevel at han hele tiden har fått velge selv. Likeledes finner han stor grad av egenverdi i de aktivitetene han driver med. Motivasjonen har hele tiden vært preget av at det er gøy å drive med idrett. På spørsmål om hvorfor han begynte med akkurat fotball svarer han;

Erik: Jeg synes det er noe av det gøyeste som finst, og legger til, fotball, det var vel mest på grunn av at det er jo liksom fotball...det er gutt....

Uttalelsen vitner om en kjønnsstereotyp forestilling om hvilke aktivitetsformer som passer for de ulike kjønnene. Det at “fotball er gutt” kan ses på som kjønnsforventninger knyttet til idrett. Denne “naturliggjøringen” av valg av aktivitet kan ses i lys av de forventningene som stilles fra miljøet Erik er en del av. Det å starte med fotball som “alle andre” uttrykker konformitet og kan føre til en plass i det miljøet man ønsker å være en del av. Og når Erik forteller at det var ”naturlig” å starte med fotballen når alle vennene var der kan det forstås slik at Erik legger stor vekt på det sosiale miljøet når han velger aktivitetsformer. Dette bekrefter han senere i intervjuet og sier at lagidretter er morsommere enn individuelle idretter, og at man blir knyttet til laget. Følelsen av tilknytning til laget belyser hvorfor Erik fant seg godt til rette i fotballklubben og at han velger å fortsette. Spørsmålet er; hvorfor startet han i utgangspunktet? En forklaring kan være som han sier at alle vennene hans var der allerede. June sier også at hun tror at vennene og miljøet var viktig for at Erik begynte med fotball og hun knytter også deltakelse i fotball til innpass i spesielle miljøer når hun sier;

June: Det ble veldig sånn at hvis du var med på fotball så var du med i gjengen.

Den sosiale tilknytningen fremstår derfor som sentral for valg av idrett hos Erik. En annen supplerende forklaring kan ligge i hans sosialisering, forankret i habitus, og at

”gutter spiller fotball”, som en forventning i familien så vel som nærmiljø, idrettslag og skole.

Selv om sosialisering skjer til en viss grad uten at sosialiseringsagenten reflekterer over det, og ikke intensjonelt, tegner June et bilde hvor hun og Knut har vært svært opptatt av at de skulle være viktige sosialiseringsagenter for Erik. Deres mål var å skape glede ved å leve et liv i fysisk aktivitet. Gjennom samtaler, som rollemodeller, “lekekamerater” og tilretteleggere har de gått inn for å skape et stimulerende miljø for barna. June forteller også at hun til en viss grad har vært med å styre barna sine i valg av aktiviteter. Da bror til Erik en periode ønsket å begynne med kampsport var hun og Knut noe motvillig til dette. Hun formidlet ikke dette direkte til sønnen, men var skeptisk fordi de ikke hadde kjennskap til aktiviteten. Kampsport var en ukjent aktivitet og de ble usikre på om sønnen burde delta. Aktiviteten kan hevdes å ikke stemme overens med deres habituser. Aktivitetsformen var ikke en del av deres fysiske repertoar. Dermed blir deres egen sosialisering og habitus avgjørende for mulighetene sønnen hadde til å prøve en ny og annerledes aktivitet. De var indirekte med på å forme han ved å la han delta eller ikke, ved å formidle holdninger og verdier forankret i deres habitus og syn på hva som er en akseptabel form for fysisk aktivitet og kroppsuttrykk. Når June senere i intervjuet svarer at “jeg tror det ligger i ryggmargen på folk” på spørsmålet om hvorfor noen foreldre er så opptatt av å ta med barna på fysiske aktiviteter og andre ikke, så kan dette relateres til individets habitus. Det som ligger i “ryggmargen” av holdninger og verdier er vanskelig å forklare slik som habitus. Aktiviteter som fotball, ski, sykling og løping ligger i “ryggmargen” (i habitus) hos foreldrene, mens kampsport finnes det ikke holdepunkter for i ryggmargen (i habitus). Aktivitetene som velges er også uttrykk for hva som regnes som legitim bevegelseskultur og hva som er fremmed og ukjent. Slik sett er foreldre med sin kulturelle kapital med å formidle til sine egne barn hva som er legitime og ”normale” aktiviteter å delta i. Reproduksjonen skjer både gjennom kropp, handling og språk.

6.2.2 “Det er et avbrekk fra vanlig skole”

Erik sier han trives godt i kroppsøvningsfaget og får god karakter, men han synes at det viktigste i faget er å ha det gøy med fysisk aktivitet. Karakteren kommer i andre rekke for Erik og han beskriver det å “lykkes” i faget å mestre øvelsene og få en god opplevelse. Ut av mestring kommer også god karakter, men han sier også at;

Erik: Hvis man gjør sitt beste og ikke får den karakteren man håper på så burde man være fornøyd.

Dette forsterker inntrykket av at karakteren er av sekundær betydning for Erik. Men selv om han mestrer godt i faget og trives er det flere områder han kunne ønske seg var annerledes. Dette angår innholdet i timene og den store spredningen i ferdighetsnivå han opplever innad i klassen. Mer konkurranse, hardere økter og flere utfordringer er stikkord som ville forbedret faget etter hans smak. Disse faktorene finner vi igjen i hovedaktiviteten til Erik som er fotball, med konkurransepreg, harde økter og flere utfordringer på grunnlag av jevnere nivå i gruppen og et større prestasjonsklima. Erik ønsker at de aktiviteter han driver med på fritiden også skal være sterkere representert i kroppsøvningsfaget. Det han allerede driver med fra før er det han vil drive med i faget. Kvaliteter han ønsker å bli bedre på og som han har disposisjoner for å mestre bedre enn mange andre i klassen. Han forteller videre at faget ikke gir han nye ideer og impulser til aktiviteter han kunne ønske å drive med på fritiden. Ettersom faget i stor grad presenterer det som allerede er kjent for han, ifølge Erik selv, kan det føre til at han ikke får utviklet sitt repertoar i forhold til ulike fysiske aktivitetsformer som han kan drive med på fritiden. På den andre side uttrykker Erik at han ønsker mer av de aktivitetsformene han allerede driver med. Om han blir stimulert og utviklet innenfor denne aktivitetsformen kan det ses på som en utvikling av hans kroppslige habitus. Men ved å fokusere snevert på "kjente" aktivitetsformer kan det frata han muligheten til å oppdage nye meningsfulle aktiviteter som kunne utvikle hans habitus i videre forstand.

På spørsmål om målet med kroppsøvningsfaget svarer han det å ha det gøy gjennom fysisk aktivitet som det viktigste. Slik faget er nå føler han at den fysiske nytten ikke er så stor for han. Han opplever heller ikke faget som veldig seriøst. Videre viser han et ambivalent forhold til nytten og viktigheten av faget i skolen. Selv om han synes det er et fag med verdi så fremstår det ikke som et særlig viktig i utdanningssammenheng når han sier;

Erik: Sånn for å bli...få bra jobb...så er ikke gym hovedfaget da...for å si det sånn.

Videre peker han på et vanlig synspunkt, nemlig at faget har nytte for andre fag. Dette kan ses på som en latent funksjon av kroppsøvingfaget. Dette synspunktet illustreres treffende gjennom utsagn i intervjuet;

Erik: Det er et avbrekk fra vanlig skole ...Jeg mener gym kunne vært før skolen fordi jeg mener jeg konser mer når jeg har trent.

Erik kommer også med spennende utsagn når han snakker om viktigheten av kroppsøvingfaget;

Erik: Hvis du er god i gym...veldig mange av de som er smarte er god i idrett og, hvert fall i klassen, de fotballgutta er rågode på skolen...det stemmer jo ikke i alle tilfeller men veldig ofte.

Det Erik indikerer her er at det finnes sammenhenger mellom idrettsprestasjoner/ prestasjoner i kroppsøvingfaget og skoleprestasjoner generelt.

6.2.3 “Håndballjentene kom jo i håndballshorts ikke sant...”

Sitatet er hentet fra June som opplevde at det fantes kleskoder i faget. June sitt forhold til fysisk aktivitet er relativt likt det vi finner hos Erik. Hennes egen opplevelse av kroppsøvingfaget i skolen derimot skiller seg vesentlig fra hvordan Erik opplever det. June forteller at hun ikke trivdes i kroppsøvingfaget. En viktig del av grunnen til at hun ikke trivdes i faget tilskriver hun opplevelsen av å ikke mestre de aktivitetene som ble presentert i faget. Mye av innholdet i timene var aktiviteter hun ikke behersket godt, som kondisjonsøvelser og ballspill. Hun trivdes bedre når de hadde mer “tradisjonell” gymnastikk, noe hun mestret bedre. Vi ser at innholdet i timene ikke stemte overens med hennes prefererte kroppslige uttrykk og fysiske repertoar. Videre forsterker hun antakelsen om at mestring henger sammen med trivsel, ettersom hun sier hun trivdes i de aktivitetene hun mestret. Et annet sentralt element som kan knyttes til mistrivselen finner vi i en foreldet praksis ved at elevene selv valgte lag, og hun ble ofte valgt sist. Denne synliggjøringen av hvem som betraktes som “god og dårlig” fører utvilsomt til usikkerhet, dårlig selvtillit og mindreverdighetsfølelser. Igjen ser vi at på basis av ferdigheter og mestring skapes trivsel. Selv om denne praksisen trolig ikke forekommer i dag finnes det paralleller til dette, indirekte gjennom inndelinger der elevene skal danne egne par i to og to, og gjennom uttalelser som “å nei- ikke sammen med han”, ofte kamuflert som en morsomhet, eller ved å vise skuffelse gjennom kroppsspråk.

Dette var noe jeg observerte i en av timene på Berg. Dette skjedde imidlertid både når elevene kom på lag med sine “kompiser” og når de kom på lag med andre de tilsynelatende ikke hadde samme vennskapsbånd til. Når “spøken” ble utført ovenfor en elev med mindre kroppslig kapital på feltet så jeg en indikasjon på at dette ikke ble oppfattet som en “spøk” eleven satte pris på. Usikkerheten om hvilken betydning utsagnet egentlig hadde så ut til å bre seg over eleven.

June forteller også at hun ikke følte kroppsøvlingslæreren la merke til henne og de “svakere” elevene i klassen. Det å bli sett på en positiv måte opplever hun som viktig for trivselen i faget. På den andre siden bekrefter June at hun kanskje også var redd for å bli sett og lagt merke til i de aktivitetene hun ikke mestret. Dette illustreres når hun forteller om bestemte aktiviteter i faget;

June: Jeg likte bedre stikkbull hvor jeg kunne bli slått ut slik at jeg ikke ødela for laget... håndball er mye verre hvis man føler seg dårlig, så da følte jeg liksom at da tok aldri kampen slutt...da blir det sånn...åhh June tok ballen igjen, buhu.

Frykten for å bli sett og avslørt av sine manglende ferdigheter førte til at hun ikke trivdes i disse aktivitetene. De andre i faget bidro til å forsterke denne frykten ved å tydeliggjøre hennes svakheter ved kommentarer. Denne frykten og mistrivselen i enkelte aktiviteter hos June kan relateres til det Lyngstad (2010) kaller “ribbeveggsløperne” i kroppsøving. Med det menes elever som i hovedsak gjør det de får beskjed om i faget men bruker skjuleteknikker for å skjule sin mistrivsel og manglende ferdigheter i faget. Når June prefererer ballaktiviteter hvor hun kan bli “slått ut” og dermed ikke kan ødelegge for laget kan dette være en måte å skjule sine begrensninger på. Hun blir ikke like synlig som hun hadde blitt om hun ødela for hele laget. Disse skjuleteknikkene var også noe jeg la merke til i timene på Berg. Noen elever tøysset, tullet eller kom med vikarierende unnskyldninger for å ikke delta. En annen observasjon som kan relateres til dette er at de elevene som ikke mestret aktivitetene særlig godt ofte distanserte seg fra lærerens “blikk”. De holdt seg ofte innerst i salen, bort fra blikket. Motsatt var det for de som mestret aktivitetene godt, de ønsket å bli sett og brukte rommet deretter.

Selv om June ofte opplevde kroppsøvlingsfaget som noe negativt fortsatte hun å være fysisk aktiv på fritiden, ikke på grunn av faget, men på tross av det. Hennes forhold til

faget slik det ble presentert for henne indikerer at faget ikke bidro til å utvikle hennes fysiske identitet mot den hun er i dag. June sitt syn på kroppsøving faget sin plass i skolen har tilsynelatende ikke blitt negativt preget av hennes egne opplevelser i faget. June sier at kroppsøving er et kjempeviktig fag i skolen, som det burde vært flere timer av, og at det har flere positive sider. Hun trekker frem flere aspekter som at det å bevege seg er positivt i seg selv (egenverdien i faget). At det kan gi introduksjon til nye måter å bevege seg på. Det å kunne utfordre seg selv og oppleve mestring. At det er et viktig avbrekk fra teorifagene hvor det kan skapes ny energi. Og at det har en positiv helseeffekt. I forbindelse med helseeffekten trekker hun frem at kroppsøving kanskje har størst helsegevinst hos de som ellers ikke rører så mye på seg. Målet med faget, i følge June, kan relateres til disse positive sidene, og hun drar frem det å oppleve idretts glede i lag med det å lære mange forskjellige aktivitetsformer som det viktigste. Videre frembringer hun viktigheten av en god kroppsøvingslærer. Kanskje ikke overraskende ettersom hun så hvordan hennes lærer bidro til å skape negative opplevelser for henne ved å la elevene selv velge lag.

Et annet tema June peker på er hva hun kaller “kleskoden” i faget. Gjennom bekledningen i timene hevder hun at man kan se hvilke miljøer man kommer fra, mer enn i andre fag i skolen;

June: Og så tror jeg de som ikke driver med idrett og sport, de er heller ikke bekvemme i, hva skal man kalle det, kleskoden...håndballjentene kom jo i håndballshorts ikke sant....

June påpeker at de “populære” jentene spilte håndball og dominerte innenfor ballaktivitetene, noe det var mye av. Håndballshortsen ble (bevist eller ubevist) brukt for å distingvere seg fra de andre. Shortsen ble en legitim kode, et symbol for å synliggjøre hvem som er innviet i gjengen. Fortellingen om kleskoder i faget og håndballjentene sine shortser kan relateres til fotballdraktene som ble brukt av “fotballgutta” på Berg i deres kroppsøvingstimer. Særlig populær (i følge mine observasjoner) var drakten til den engelske fotballklubben Arsenal.

6.2.4 Klassens betydning

June har et reflektert forhold til betydningen av sosiale klasser i samfunnet. Selv identifiserer hun seg med middelklassen, og har et bevisst og reflektert forhold til dette

på flere måter. Kriterier hun legger til grunn for å plassere seg i middelklassen er utdanningsnivå, økonomi, kulturelle preferanser og bakgrunn (foreldre, og at hun kommer fra Oslo vest). Dette er en plassering som er relevant, både ut i fra hennes subjektive kriterier og annen forskning om sosial klasse. Selv om June reflekterer over begrepet sosial klasse og implikasjoner det å forholde seg til klassebegrepet kan ha for mennesker sin tilværelse, kommer det frem i intervjuet at temaet ikke er noe hun tenker over til daglig og har et særlig bevist forhold til. Samtidig hevder hun å ha et relativt bevisst forhold til sin klasses tilhørighet. Hun forteller også etter at diktafonen var slått av at temaet er litt sensitivt å snakke om, og at det til tider er “tabu”. Det faktum at denne informasjonen kommer frem når samtalen blir mindre formell, forsterker inntrykket av at klasse ikke er et tema i dagliglivet.

June mener at utdanning har stor betydning for klasseposisjonen, da høg utdanning ofte gir godt betalte yrker og dermed god økonomi. I følge Bourdieu (1995) vil dette plassere individet relativt høgt opp i det sosiale rom, med både kulturell kapital (utdanning) og økonomisk kapital (penger). Videre påpeker June viktigheten av “å forstå det sosiale spillet” og utnytte de mulighetene man har, selv om man ikke har utdanning. Det June reflekterer over her kan kobles til det Bourdieu kaller sosial kapital. Gjennom venner og kontaktnettverk skapes det viktige relasjoner som har betydning for individets muligheter i livet. Sosial kapital kan gi utslag innenfor flere situasjoner. Et generelt eksempel kan være at noen får seg jobb ved hjelp av verdifulle kontakter med innflytelse innenfor det aktuelle feltet. Dette eksemplifiseres mer spesifikt i flere av intervjuene ved at betydningen av venner, naboer eller generelt miljøet dras frem som sentralt for deltakelse i fysisk aktivitet og idrett. Sosial kapital virker muliggjørende.

June tror ikke at det norske samfunnet er like klassesdelt som tidligere, men at det likevel har betydning og synliggjøres i noen grad i skolen. Hun tror også klasse blir mer synlig ved økende alder. På spørsmål om klasses tilhørigheten er av betydning og kommer til syne i skolen generelt hevder hun at “det kan vise seg” og at skillene kan komme av blant annet;

June: Ting man snakker om hjemme, tradisjoner, reiser, kulturutveksling, bruk av fremmedspråk for eksempel.

Ut fra dette sitatet kan det hevdes at June legger til grunn kulturell kapital som sentralt for å lykkes i skolen generelt. Hun hevder også at økonomi kan ha betydning når hun påpeker at “den norske skolen er jo ikke gratis”. Eksempler hun gir knyttes til aktivitetene og forventningene til barna i skolen om utstyr de behøver, PC, klær. Dette er et viktig poeng å reflektere over dersom man skal beskytte idealene i den norske enhetsskolen om gratis utdanning og der likhet er et ideal (jamfør K06).

På spørsmål om hun tror det er noen samfunnsklasser som har bedre muligheter for å gjøre det bra i kroppsøvfingsfaget svarer hun;

June: Jeg tenker at det egentlig ikke burde ha noe å si, men jeg tror det har det likevel. For det er veldig mye av det som gjøres i kroppsøvfingsfaget som ikke koster penger...en del av den norske kulturen med typisk sånn sommer ved sjøen og oppe i skogen og fjellet og skigåing...så det stimulerer til en sånn allroundgym, ja være i aktivitet.

Ut fra dette sitatet blir ikke sosial klassetilhørighet ansett som determinerende for fysisk aktivitet og muligheter innenfor kroppsøvfingsfaget. Likevel viser hun til at det er paralleller mellom fysisk aktivitetsnivå og klassetilhørighet, og implisitt hvem som har best muligheter for å prestere i kroppsøvfingsfaget. June forteller videre at selv om hun tror klasse har betydning er det vanskelig å se hvordan sosiale mekanismer virker. Når hun videre tror at det er de med høyere sosial klassetilhørighet som er mest fysisk aktive ser hun en sammenheng. Ved at foreldre innenfor høyere sosiale klasser er mest aktive er det en tendens at deres barn reproducerer deres praksiser og holdninger til fysisk aktivitet og idrett. Den kulturelle og kroppslige kapitalen de tilegner seg utenfor skolen drar de med seg inn i kroppsøvfingsfaget, den kulturelle kapitalen preger deres smak for fysisk aktivitet og den fysiske kapitalen er verdifull for opplevelser og prestasjoner. De vil ut fra dette stille med et positivt fortrinn i faget. Denne antakelsen forsterkes ved at June sier;

Det du har med deg som liten det er fra den sosiale klassen familien er i, da blir det jo en del av kulturen og.

Dersom man er vokst opp i en sosial klasse der menneskene er mer fysisk aktive enn resten av befolkningen kan disse holdningene og praksisene bli en del av barnets kultur og internalisert i deres habitus. Og forskningen til Breivik et al.(2012) viser at det er forskjell mellom aktivitetsnivået hos klassene, og det er de høyere klassene som

statistisk er mest fysisk aktive. Det er viktig å poengtere i denne sammenhengen at det fysiske aktivitetsnivået i samfunnet også er individuelt. Sosial klassetilhørighet determinerer ikke graden av individets verdier og holdninger knyttet til idrett og fysisk aktivitet. Individet anses også som reflektert og kompetent til å ta valg og selv bestemme sitt liv, og ikke utelukkende bli “styrt” av sosiale strukturer i samfunnet. Dette er i tråd med Bourdieu, som hevder at både struktur og aktør har innflytelse for hvordan man handler i det sosiale liv.

6.2.5 “Det har jeg ikke anelse om”

Utsagnet kommer fra Erik etter spørsmål om hvilken sosial klasse han tror han hører til. Denne usikkerheten rundt egen plassering gjelder også for de øvrige elevene og indikerer at dette ikke er et tema for dagens unge.

Erik er usikker på hva jeg mener når jeg spør han om hva samfunnsklasser er. Men han hevder han har hørt om kategoriene “overklasse”, “middelklasse” og “arbeiderklasse” etter at jeg har presentert dem. Erik nevner inntekt og utdanning som kriterier for plassering i klassestrukturen. På spørsmål om han identifiserer seg med noen samfunnsklasse svarer han; “det har jeg ikke anelse om”. Men han nevner i ettertid at foreldrene hans har gode utdanninger og god økonomi, og dette kan indikere på at han likevel har en oppfatning av sin egen eller familiens posisjon i det sosiale rom men uten at han ønsker å plassere seg selv.

På spørsmål om han tror det er sammenheng mellom aktivitetsnivå og sosial klasse svarer han at han tror det, og legger senere til at han tror middelklassen er den som er mest aktive. Dette begrunner han med at de kan ha et ønske om å komme “opp på andre nivåer”. Erik mener også at det er forskjeller i typer av aktiviteter de ulike sosiale lagene driver med, og han nevner golf som en aktivitet de fra høyere sosiale lag driver med. Dette forklarer han med at folk vil bli sett på av andre som den personen som driver med de idrettene og at man vil gli inn i miljøet. Han nevner videre at det ikke er lov å gå med hettegenser på golfbanen, og at de som er der kler seg fint.

Når Erik påpeker at de på golfbanen vil bli sett og lagt merke til, og at det tilsynelatende er “kleskoder” for å bli akseptert kan dette relateres til Bourdieu (1995) sin teori om distinksjon. Ved at de innvidde kler seg på en spesiell måte distingverer de seg fra

allmenheten. Symbolet klærne gir blir en måte å fremheve hvilken smak man har. Deltakelsen på golfbanen og de “riktige” klærne kan ses på som statusmarkering.

På spørsmål om det er noen grupper i samfunnet som har bedre muligheter for å gjøre det bra i kroppsøvingsfaget enn andre kommer Erik med synet på at arv er sentralt, det som er medfødt. Han legger videre til at *“du blir vel sånn som de du er med”*. Ut ifra dette er det grunnlag for å hevde at Erik også mener at ikke bare genetisk arv, men også betydningen foreldre, søsken og venner har for sosialiseringen til fysisk aktivitet og implisitt for prestasjon i kroppsøvingsfaget, ettersom det er dem man “er med”. Den sosiale klassen familien tilhører kan også ses på som sentral i denne sammenhengen. Ved at Erik er oppvokst i en fysisk aktiv familie og blant fysisk aktive venner kan dette ha fått betydning for hans kroppslige kapital som igjen har hatt betydning for hans opplevelser og prestasjoner i kroppsøvingsfaget.

6.3 Ingvild og Inger

Ingvild er født og oppvokst på Berg og bor annenhver uke hos mor og far. Hun har også en eldre søster. Ingvild har gjennom oppveksten vært fysisk aktiv innenfor ulike aktivitetsformer. I tillegg til skiturer og turer i skog og mark har fotball vært hovedaktiviteten. I senere år har hun også vært innom dans og aerobic. Nå trener hun sammen med en venninne på treningssenter.

Moren, Inger, er født og oppvokst på bygda i en annen del av landet. Hun er nå uføretrygdet, men har tidligere jobbet som fabrikkarbeider. Av utdanning har hun et studieår på “handel og kontor”. Gjennom oppveksten var hun fysisk aktiv innenfor varierte aktiviteter. Hovedaktiviteten var fotball, noe hun også har drevet med i mer voksen alder, blant annet gjennom spill på bedriftslag og i en klubb på Berg. Inger har hele livet vært plaget av astma, noe hun sier har begrenset hennes aktivitetsnivå. I dag liker hun spaserturer og aktiviteter som oppleves lystbetont.

I følge Inger er faren til Ingvild utdannet dataingeniør og jobber i et selskap nær Berg. Han har også vært fysisk aktiv innenfor forskjellige områder. Tidligere var han engasjert i fotballen gjennom trenerverv i klubben Ingvild spilte på. Nå spiller han golf.

6.3.1 “Vennene tar over i forhold til foreldrene”

Ingvild har vært innom flere aktiviteter hvor det å forholde seg til andre har vært sentralt. Hun forteller at hun har opplevd mye vanskelige forhold i aktivitetene og uttrykker et ambivalent forhold til aktiviteter i grupper. Hun forteller at hun sluttet med fotball fordi hun opplevde miljøet som dårlig. Hun sluttet også på dans fordi nivået ikke passet henne.

Ingvild: Jeg likte veldig godt å spille fotball men jeg slutta fordi det var så dårlig miljø i laget å sånne ting.

Intervjuer: Hva var det som gjorde det da?

Ingvild: Det er så mange som er frekke å...de gir på en måte ikke komplementer da, de gir komplementer til dem de kjenner og så de som...hvis vi gjør noe feil så blir det sånn...så kjefter de....

Intervjuer: Så miljøet er viktig da eller?

Ingvild: Ja det synes jeg.

Ingvild: Dans det var faktisk ganske morsomt, men så begynte det å komme så veldig mange små inn. Så da ble det ikke så veldig vanskelig på en måte, da ble det alt vi hadde lært før.

Når hun forteller om hvorfor hun begynte på de forskjellige aktivitetene tilskriver hun vennene stor betydning, i tillegg til foreldrene;

Ingvild: Fotball begynte jeg med fordi jeg spilte fotball når jeg var liten sammen med pappa og syntes det var kjempegøy.

Intervjuer: Hvorfor startet du på dans da?

Ingvild: Jeg hadde lyst å se hvordan det var sammen med en venninne, men så likte jeg det ikke da. Så begynte jeg for noen år siden med aerobic på grunn av at vennene mine påvirket meg, de hadde lyst å ha meg med. Det synes jeg var litt gøy da så jeg fortsatte på det sammen med dem.

Ut ifra Ingvilds uttalelser kan det hevdes at faren var viktig for at hun begynte med fotball i ung alder og vennene var viktige for at hun involverte seg i dans og aerobic i litt eldre alder. Det er også tydelig at Ingvild tar selvstendige valg om å fortsette eller

slutte med aktivitetene basert på hennes egen trivsel i aktivitetene. Trivsel og miljø er noe hun fremhever som viktig i hennes søken etter meningsfulle aktivitetsformer. Det kommer frem en ambivalens til aktiviteter i lag med andre, i og med at hun både begynte med aktiviteter på grunn av venner/miljøet, og at hun sluttet på grunn av at miljøet ikke var som hun ønsket. Miljøet og de menneskene hun møter der kan hevdes å være både en viktig grunn til at hun både begynte og sluttet.

Ingvild sier at hun nå trener på treningssenter sammen med en venninne for å komme i bedre form, og fordi det er sosialt. Far og søster til Ingvild trener også på samme treningssenter. Men Ingvild forteller at søsteren aldri har vært særlig fysisk aktiv, men mer interessert i musikk.

Intervjuer: Søsteren din da, er hun aktiv?

Ingvild: Nei hun har på en måte det musikalske i seg da. Så hun driver med det og jeg driver med sport.

Det faktum at søsteren til Ingvild aldri har vært særlig fysisk aktiv, bortsett fra på treningssenter i de senere år, kan indikere på at hun ikke har hatt stor betydning for Ingvild sine holdninger og praksiser til en fysisk aktiv livsstil.

I Ingvild sitt tilfelle (og også mer allment) indikeres her at innflytelse fra foreldrene har størst betydning tidlig i livet gjennom primærsosialiseringen. Senere får signifikante andre, som venner og jevnaldrende, en viktigere rolle generelt, og i valg av aktiviteter. Dette synet støttes flere steder i litteraturen, se blant andre Green (2011). Med andre ord, primærsosialiseringen og sekundærsosialiseringen skjer under ulik innflytelse når det gjelder hva som betyr mest for deltagelse i aktiviteter og idrett. Dette synet finner vi også igjen hos Inger, moren til Ingvild, når hun svarer på spørsmål om venners betydning for aktivitetsnivået kontra foreldrene;

Inger: Når de (barna) er i ferd med å komme på mellomtrinnet på barneskolen så tror jeg faktisk det at vennene tar over i forhold til foreldrene...De første skoleårene så tror jeg faktisk foreldrene kan påvirke en del..

Men selv i den sekundære sosialiseringprosessen kan det være sentralt med støtte fra hjemmet, blant annet økonomisk støtte og praktisk hjelp som transport fra og til, noe

Ingvild sier hun hele tiden har fått. Også Inger forsterker dette inntrykket gjennom intervjuet og karakteriserer foreldrenes rolle i denne senere påvirkningsprosessen som; “en baktropp som kjører til og fra og er med på sidelinjen”.

I tillegg til at faren introduserte fotball for Ingvild har han gjennom flere år vært fotballtrener for laget hennes. Inger var også involvert som keeper trener. Inger forteller at de (foreldrene) hele tiden har stilt opp og støttet henne som tilskuere og kjørt til og fra treninger og kamper. Ved å fremstå som positive rollemodeller i forhold til fysisk aktivitet kan det ha bidratt til at Ingvild har følt seg trygg innenfor fotballen. Fotball ble dermed et lett og “naturlig” valg for Ingvild. Når hun senere valgte å slutte tilskriver hun det en negativ endring i miljøet ved at “mange var så frekke”. Ingvild ser ut til å ha reproduisert moren sitt positive forhold til fysisk aktivitet. Og gjennom utprøving av forskjellige aktivitetsformer har vennene vært sentrale.

6.3.2 Ambivalente forhold til kroppsøvningsfaget

I intervjuet (og under observasjonene mine) gir Ingvild uttrykk for at hun trives godt i faget. Samtidig peker hun på at det ikke er noe gøy i den klassen hun er i. Dette forklarer hun med at ferdighetsnivået blant guttene er så høyt at det blir vanskelig for jentene å hevde seg;

Ingvild: Alle guttene, når vi har stikkball som vi har nå, så skal de prøve å skyte hardest på alle sammen og da blir man litt sånn redd, og det er flere i klassen som har opplevd det, av jentene, det er ikke veldig gøy.

På tross av dette sier hun at hun liker faget fordi hun liker å holde seg i aktivitet.

Ingvild: Jeg synes det er et greit fag fordi jeg liker å holde meg i aktivitet.

Særlig godt liker hun når de har ballspill og dans, noe hun føler hun mestrer. Også Ingvild vil ha mer av de aktivitetene hun mestrer. Denne følelsen av mestring er tilsynelatende et viktig grunnlag for trivsel i faget. På spørsmål om hun tror kroppsøving blir sett på som et viktig fag i skolen svarer hun;

Ingvild: For meg er det ganske viktig egentlig, siden jeg liker å være i aktivitet, men for eksempel de som ikke liker å være i aktivitet da så tror jeg de bare driter litt i det. Å du bare sitter der og sånne ting.

Ingvild gir her klare indikasjoner på at de som allerede er fysisk aktive har glede og nytte av faget, mens hennes erfaringer tilsier at de som ikke liker å være i aktivitet ikke har noen glede av faget, men velger heller å distansere seg i timene. I motsetning til flere av de andre informantene som hevder at det er de “inaktive” som bør ha mest nytte av faget, ser vi ut fra Ingvild sine erfaringer at dette ikke stemmer. Hennes oppfatning av faget er de som trives med fysisk aktivitet også er de som har utbytte av det.

Gjennom intervjuet gir Ingvild uttrykk for at hun synes faget er viktig i skolen på grunn av gleden hun opplever. Karakteren hun får i faget sier hun ikke er det viktigste. Fokuset er heller ikke på at hun skal få noe trening/fysisk nytte ut av timene, det har hun ikke riktig motivasjon til hevder hun. Bildet er imidlertid noe annerledes når hun driver fysisk aktivitet på fritiden, der kan aktivitetene i større grad kobles til helse og kroppsfokus. Kroppsfokuset knyttet til fysisk aktivitet kommer tydeligere frem hos Ingvild enn hos noen av guttene.

Intervjuer: Du snakket om det å ikke bli feit og sånn, er det derfor du driver med aktiviteten eller fordi du synes det er gøy?

Ingvild: Jeg har jo på en måte lyst å holde den kroppsformen jeg har da.

Intervjuer: Hva vil du si er det viktigste da, er det opplevelsen du får av det, det sosiale, det som er gøy, eller er det nytten du får av det, at du ikke blir feit?

Ingvild: Litt begge deler.

Uttalelsene gir indikasjoner på at verdien av deltakelse i fysiske aktiviteter er noe ulikt forankret blant gutter og jenter i denne aldersgruppen. Mens guttene fokuserer på egenverdien, det sosiale og prestasjon ser det ut til at Ingvild også er opptatt av hvilken virkning aktivitetene har på den “synlige” kroppen. I intervjuet kommer også antatte forventninger hos andre om kropp og helse frem. På spørsmål om foreldrene er opptatt av at hun skal være i fysisk aktivitet svarer hun;

Ingvild: Mamma er litt opptatt av at jeg skal drive med det, men pappa bryr seg ikke så mye...men han vil jo selvfølgelig at jeg ikke skal bli feit og sånne ting da.

Uttalelsen indikerer at Ingvild forholder seg til at det eksisterer forventninger til hva en sunn og velformet kropp er, både hos henne og på samfunnsnivå. I pedagogisk psykologi skilles det mellom indre og ytre motivasjon (Imsen, 2007). Med indre motivasjon menes her gleden og egenverdien knyttet til fysisk aktivitet. Ytre motivasjon blir nytten det har på den synlige kroppen og de eventuelle positive tilbakemeldingene fra omverden. Dersom trening for å opprettholde et ønsket kroppsbilde blir det eneste fokuset kan dette føre til at motivasjonen over tid skifter fra indre til ytre motivasjon. Om målet blir å oppnå en vellykket kropp fremfor å finne gleden i aktiviteten kan motivasjonen raskt bli styrt av egne og andres forventninger til kropp. Konsekvensene av at egenverdien i treningen forsvinner kan bli uheldige, først og fremst fordi gleden forsvinner og i siste instans kan aktiviteten opphøre ettersom ytre motivasjon har en tendens til å avta lettere enn indre motivasjon (ibid). Treningen kan oppleves som en “plikt” fremfor å bli drevet av lyst. På sikt kan treningen og aktivitetene opphøre dersom det ikke er noen egenverdi i dem. Hos Ingvild finner vi imidlertid en blanding av egenverdi og nytteverdi. Egenverdi fordi hun liker å være i aktivitet og ha det sosialt sammen med venninnen. Nytteverdi ved at hun opprettholder sin fysiske form og ikke blir “feit”.

Ingvild har et noe ambivalent forhold til kroppsøvingfaget. Hun uttrykker både at hun trives og at hun føler seg presset av at for eksempel guttens ferdighetsnivå blir dominerende og setter standard for timen. Hun hevder også at hun har fått nye ideer til aktiviteter hun kan drive med på fritiden, blant annet styrkeøvelser og former for ballaktiviteter, og at faget har bidratt til at hun er mer fysisk aktiv på fritiden. Dermed kan det tyde på at faget har utviklet hennes kroppslige habitus. Faget har hatt en positiv effekt for hennes aktivitetsnivå og utvidet hennes repertoar innenfor ulike aktivitetsformer.

Moren til Ingvild, Inger, sier at hun trivdes nokså godt i kroppsøving, men gjennom intervjuet kommer det frem at hun likevel hadde et anstrengt forhold til faget. Inger har alltid likt å være i fysisk aktivitet, og dermed gav kroppsøving verdifullt bidrag til å være mest mulig fysisk aktiv. Det store problemet i faget for Inger knytter hun mot astmasykdommen. Sykdommen har vært en utfordring for hennes selvbilde, men også en drivkraft for å drive på med aktivitet, for å vise seg selv og andre at hun kan. Denne nærmest “fandenivolske” innstillingen preget henne også i kroppsøvingfaget. Hun

forteller at det var flere ting hun ikke greide å delta i. Forventninger hos medelever og lærere til hennes deltakelse og prestasjoner ble justert til et minimum, særlig av en kroppsøvingslærer. Lærerens syn på henne hadde betydning for hennes ambivalente forhold til kroppsøvingsfaget i sin barndom. Men selv om kroppsøvingsfaget ikke gav henne udelte positive opplevelser har hun beholdt glede ved å være fysisk aktiv, noe hun fortsatte er som voksen. Det kan på bakgrunn av dette hevdes at også Inger hadde et ambivalent forhold til kroppsøvingsfaget i skolen, men de dårlige opplevelsene hun selv hadde i faget har tilsynelatende ikke fått stor betydning for hennes syn på faget i en negativ retning. Fordi gjennom intervjuet fremhever hun kroppsøving som et viktig fag, både for egenverdien, nytteverdien og betydningen det har for den psykisk helsen. Inger har også et sterkt ønske om at kroppsøvingsfaget skal foregå mer ute i naturen. Hun er også opptatt av at mestring i faget er sentralt for trivselen og at elever ved å oppleve mestring kan bli motivert for fysisk aktivitet også senere i livet. Hun ser faget som viktig i seg selv og for andre fag i skolen når hun sier;

Inger: Det er et viktig fag i seg selv, men det påvirker også de andre fagene...du blir mer oppvakt til å ta imot faglige fag i etterkant.

Dette indikerer på at Inger i likhet med flere av informantene mener kroppsøvingsfaget har verdi i seg selv, men at en viktig del av faget er på bakgrunn av nytten det tjener til andre fag. Ved at hun bruker termen “faglige fag” om andre fag enn kroppsøving skaper hun implisitt et skille mellom kroppsøving og andre fag som forsterker synet på kroppsøving som et “annerledesfag” i skolen.

6.3.3 “Kanskje nest nederst på stigen”

Inger har et tydelig forhold til den sosiale klassestrukturen i samfunnet, selv om hun ikke bruker samme terminologien som vi finner i litteraturen. Hun har klare oppfatninger om klassestrukturen i samfunnet, men fremhever synet på at samfunnsstrukturene ikke i stor grad virker styrende på individet. Hun ser verden primært ut ifra individets mikronivå og legger ikke mye vekt på at det skulle være samfunnsstrukturen som er muliggjørende eller begrensende for individet. Inger hevder at det er blitt flere inndelinger (klasser) nå enn når hun vokste opp på 70 tallet. Hun beskriver klassene da i termer som “fattige”, “arbeiderklassen” og “kaksene”. Dagens inndeling hevder hun har flere skiller og nevner “de kjemperike”, “sossene”, “rikinger”, og “de nedre gardene”. Den viktigste klassifiseringsfaktoren mener hun først og fremst

er økonomi. Av betydning nevner hun også utdanning men kobler dette utelukkende sammen til yrke og inntekt. Dermed utelukker hun tilsynelatende andre verdier utdanningen gir. Inger ser heller ikke noen sammenhenger mellom sosial klassetilhørighet og prestasjoner, hverken i skolen generelt eller i kroppsøvfingsfaget. På spørsmål om hun identifiserer seg med noen samfunnsklasse svarer hun;

Inger: Det vil vel kanskje være med det at jeg er uføretrygdet.

Videre legger Inger til at hvis det er snakk om økonomi så kommer hun “til kort” fordi hun ikke har noen jobb. Ut i fra dette plasserer hun seg selv;

Inger: Ikke nederst, men kanskje nest nederst på stigen, for det har med inntekt å gjøre da. Men hvis det gjelder det sosiale så vil jeg påstå at jeg kliver opp...fordi jeg har masse venner og jeg har nær familie.

Ettersom Inger primært bruker økonomi som klassifiseringsfaktor er det trolig at hun med dette mener at hennes status som uføretrygdet knyttes til at det ikke medfører en økonomi som plasserer henne i de øvre sosiale klassene. Implisitt kan hennes identifisering med samfunnsklasser relateres til yrket som fabrikkarbeider som hun hadde før hun ble uføretrygdet. Dette fordi uføretrygden korrelerer med blant annet den lønn man hadde som yrkesaktiv (wikipedia.com). En alternativ forklaring kan spores i forståelsen til Skilbrei (2005) om hvordan arbeiderklassekvinner plasserer seg selv i klassestrukturen. Det å være “arbeidsom” og tåle jobben ses på som viktig for deres selvbilde. Og ettersom Inger ikke “tålte” jobben kan dette være en forklaring på at hun identifiserer seg i klassestrukturen på bakgrunn av å være uføretrygdet. Skilbrei hevder også at mange, uansett bakgrunn bruker kategorien “midt på” om sin egen posisjon ettersom det er opplevd som det normale hos dem. Ut i fra egne erfaringer og muligheter skapes det et syn på at det er det “normale”. Videre er det vanskeligere for kvinner å identifisere seg med arbeiderklassen enn menn. Der mannen i arbeiderklassen kan identifisere seg med maskuline verdier som fysisk styrke, lojalitet og utholdenhet, blir kvinnene i arbeiderklassen først og fremst definert gjennom sine mangler (ibid). Identifisering med klasser gjøres dermed på andre grunnlag enn dem man finner i litteraturen, kriterier som gjør at man kan distansere seg fra den nederste klassen. Dette finner vi til dels igjen hos Inger ved at hun bruker andre klassifiseringsfaktorer og inndelinger enn de tradisjonelle. Det Inger også frembringer her (uten at hun bruker

disse begrepene) er viktigheten av sosial kapital for plassering i det sosiale rom. Bourdieu (1995) bruker ikke direkte sosial kapital for plassering av individer i det sosiale rom, men denne kapitalen har verdi ved at den kan brukes for å oppnå andre fordeler som er sentral for plasseringen i det sosiale rom. Ved at Inger hevder hun kommer høyere opp når hun tar i betraktning den “det sosiale” indikerer det at hun likevel mener det er flere faktorer enn økonomi og utdanning for hennes identifisering med, og plassering i, sosiale klasser.

Ut ifra økonomi og utdanning plasserer Inger seg i det “nedre sjiktet”, men hun føler at hennes sosiale kapital bidrar til at hun “klatrer” på den sosiale rangstigen. Ut ifra økonomi og utdanning argumenterer jeg for en plassering i arbeiderklassen, en terminologi Inger imidlertid selv ikke bruker. Inndelingen og terminologien Inger bruker er ikke typisk for hvordan klasser blir snakket om i litteraturen, men hun har likevel eksplisitte forståelser av samfunnsstrukturen.

Far til Ingvild kan det, ut ifra informantenes beretninger, argumenteres for å plassere i middelklassen ut ifra viktige klassifiseringsfaktorer som økonomi og utdanning. Faren til Ingvild har god økonomi og utdanning som ingeniør, i følge Inger og Ingvild. Familien kan dermed ses på som en klasseheterogen familie, eller en kryssklassefamilie (Colbjørnsen, 1994) der medlemmene av familien kan argumenteres for å inneha ulik klasseposisjon basert på kriterier som økonomi og utdanning.

Ingvild har ikke et tydelig og reflektert forhold til klassestrukturen i samfunnsklasse og sier hun ikke vet hva kategoriseringen i “overklasse”, “middelklasse” og “arbeiderklasse” innebærer. Etter at jeg har presentert økonomi og utdanning som tradisjonelle og sentrale faktorer som plasseringskriterier i samfunnsstrukturen spør jeg om økonomi kan ha noen betydning for hvor aktive man er. På dette svarer Ingvild;

Mye er jo dyrt, det kan hende at foreldrene ikke har råd til det, og da får du ikke starte på det selv om du synes det er gøy.

Ingvild påpeker her et viktig poeng, nemlig at mange aktiviteter innenfor idretten er kostbare. Økonomien kan dermed virke begrensende for deltakelse innenfor noen idretter.

6.4 Lars og Eli

Lars er oppvokst på Berg og bor der sammen med mor, far og sine to søsken. Lars har gjennom hele oppveksten vært fysisk aktiv innenfor ulike aktiviteter, men i de senere årene er det håndballen han har satset på. I tillegg til håndball driver han egentrening i form av styrketrening. Lars har to eldre søsken, en bror og en søster. Broren til Lars er ikke fysisk aktiv men søsteren spiller håndball.

Eli, moren til Lars, er oppvokst i nabokommunen til Berg. Tidligere jobbet hun som frisør, men har i senere år jobbet som barne- og ungdomsarbeider, i SFO og i barnehage, etter at hun tok videreutdanning. Gjennom oppveksten var Eli fysisk aktiv innenfor flere områder, men med hovedvekt på håndball og speideren. Hun forteller også at foreldrene hennes var fysisk aktive og at faren var særlig engasjert innenfor fotball. Far til Lars jobber som paramedic. Han er, i følge Eli og Lars, ikke fysisk aktiv på fritiden og har aldri hatt interesse for det heller.

6.4.1 Nærmiljøets betydning

På spørsmål om hvorfor Lars startet med håndball sier han at det var mye på grunn av søsteren, som var aktiv innen håndballen. Han legger også til at moren har hatt betydning for han ved å være et positivt forbilde ved at hun har vært fysisk aktiv, særlig innenfor håndballen. Gjennom intervjuet kommer det også frem at foreldrene til Lars ikke har tatt han med på fysiske aktiviteter i stor grad, bortsett fra speideren.

Intervjuer: Når du var yngre, var du i noe aktivitet sammen med foreldrene og søsknene dine?

Lars: Nei egentlig ikke. Kanskje noen ganger på speidertur.

Men Eli sier at de hele tiden har oppmuntret han i de aktivitetene han har ønsket å delta og støttet ham. Lars forteller at han har fått noe støtte fra foreldrene sine men sier også at han har fått god støtte fra foreldrene til vennene sine, kanskje enda mer enn hos foreldrene. Ettersom vennene og foreldrene deres er viktige for Lars kan det indikere på at miljøet rundt ham har hatt betydning for hans engasjement innenfor håndballen. Dette illustrerer viktigheten av å ha et miljø rundt seg som er med å engasjere og støtte opp innenfor ulike aktiviteter.

Forholdet til idrett og fysisk aktivitet ser Lars ut til å, i hovedsak, ha ervervet fra mor og søsteren som er aktive, og i mindre grad far og bror som ikke er fysisk aktiv på fritiden. Lars er mer lik sin mor enn sin far når det gjelder praksiser og holdninger til idrett og fysisk aktivitet. Holdningene og interessen for håndballen og generell fysisk aktivitet ser ut til å ha blitt videre forsterket ved at Lars har blitt inkludert i håndball-miljøet og fått nye impulser der. Kombinasjonen av mor og søster sin betydning og miljøet rundt han kan ses på som viktige grunner til at han er aktiv innenfor håndballen.

Eli har vært engasjert innenfor ulike fysiske aktiviteter og idretter. Etter at hun fikk barn fulgte en periode hvor hun mer eller mindre sluttet å være i fysisk aktivitet. I tillegg har hun slitt med kneproblemer. Men nå når ungene er blitt eldre og mer selvstendige har hun tatt opp igjen ulike aktivitetsformer, blant annet er hun instruktør i “corebar” på jobben, og hun har nettopp begynt på treningsstudio sammen med datteren sin, en aktivitetsform hun drev med som ungdom. Hun sier hun sluttet med dette fordi hun “ble så stor” av trening med vekter. Grunnen til at hun sluttet kan ses på som en konsekvens av at treningen bidro til å forme en kropp hun ikke var komfortabel med, og som ikke stemte overens med hennes ideal-kroppsbilde og hennes kroppslige habitus. På spørsmål om hvorfor hun drev med de ulike aktivitetene forklarer hun det med en blanding av at det gav henne glede og at det var positivt for helsen og kroppen hennes ved å “ikke bli for stor”.

Lars sier at Eli har vært et forbilde for han i forhold til fysisk aktivitet, men legger likevel lite vekt på henne som betydningsfull for han i tilknytning til hans fysiske aktiviteter. Med andre ord har hun, i følge han, ikke vært en viktig sosialiseringssagent. Indirekte kan Eli likevel hatt betydning for Lars sine praksiser ved å ha formidlet positive verdier knyttet til fysisk aktivitet, men også hun hevder at hun ikke har “påvirket han i stor grad”. I likhet med Lars, tilskriver hun det meste av grunnen til at Lars er aktiv, til jevnaldrende, medelever og venner. Hos Lars har signifikante andre, som venner og jevnaldrende, hatt stor betydning for hans fysiske aktivitetsnivå. Sekundærsosialiseringen der nærmiljøet med venner og jevnaldrende har vært sosialiseringssagenter har vært viktig, i likhet med det flere av informantene. Lars sier også at han har vennene sine innenfor håndballen. Dette indikerer at han har opplevd et godt miljø, noe som er sentralt for å fortsette med den konkrete aktiviteten. Det er likevel nærliggende å tro at primærsosialiseringen, og den betydningen søsteren og

moren har hatt, har ført han i retning mot et aktivt liv ved at de har stimulert til fysisk aktivitet i barndommen, blant annet innenfor speideren. Og ved at mor og søster har fremstått som rollemodeller som selv er eller har vært fysisk aktive.

Primærsosialiseringen stemmer overens med sekundærsosialiseringen og de impulsene han har fått der gjennom venner. Med dette menes at de erfaringene Lars har fått i barndommen og de impulsene han har fått der er lik den videre stimuleringen han har møtt i sekundærsosialiseringen, altså i idrettsmiljøet han er en del av. Den primære sosialiseringen har ledet han mot en bekreftende sekundærsosialisering, noe som har ført til en forsterkning av hans idrettslige habitus og ledet han i retning av et aktivt engasjement innen fysisk aktivitet. På denne måten ser vi at den sosiale arven, eller de strukturelle rammene har hatt betydning for hans utvikling, men også hans individualitet ved at han fremstår som en rasjonell og selvstendig aktør til å ta egne valg som passer for han. Kompleksiteten ved denne personlighetsdannelsen finner vi igjen hos Bourdieu som hevder individet både er underlagt sosiale strukturer men også fremstår som rasjonelle aktører med muligheter til å innvirkning på sitt eget liv.

6.4.2 “Jeg og han andre i klassen som spiller håndball synes det blir litt mye fotball”

I kroppsøvingstimen liker Lars å drive med styrketrening, håndball og basketball. Disse aktivitetene skulle han ønsket det var mer av. Lars vil dermed ha mer av det han allerede driver med. I tillegg kunne han ønsket seg mer varierte aktiviteter, men skjønner at læreren naturligvis har et begrenset repertoar. Lars mener at det mangler nye aktiviteter i faget, noe som fører til at han ikke får noe nye ideer og impulser. Det skapes få utfordringer knyttet til nye og spennende øvelser. På bakgrunn av dette kan det se ut til at faget ikke utvikler hans kroppslige habitus i stor grad. Likevel sier Lars at han trives i faget, fordi han liker å være i aktivitet og fordi det fungerer som et avbrekk fra “vanlige” timer. Lars sitt syn på faget kan tolkes som at kroppsøving fremstår som et “annerledesfag” i skolen ved at det har en positiv verdi og nytte i forhold til de teoribaserte fagene. Lars legger både et nytteperspektiv knyttet til helse, og egenverdi (ved at faget er gøy) til grunn for at han mener kroppsøving er viktig i skolen. Men han ser ikke den store nytten i forhold til helseeffekten det kan gi han ettersom han allerede er fysisk aktiv på fritiden. (Implisitt sier han her at de som ikke er så fysisk aktive på fritiden kan ha helseeffekt av timene). Han legger til at nytten han eventuelt vil ha av faget senere i livet er på grunnlag av dersom han skal bli lærer innenfor kroppsøving.

Faget har ikke bidratt til om han blir mer eller mindre fysisk aktiv i fremtiden hevder han. Dermed er verdiene Lars tilsynelatende sitter igjen med etter faget knyttet til egenverdien, at det er “gøy”, og erfaringene det har gitt ham om han eventuelt skal bli kroppsøvingslærer som voksen.

6.4.3 “Vi må heller ha engelsk og matte”

Eli sitt forhold til kroppsøvingfaget uttrykker også en ambivalens. På spørsmål om hun trivdes i faget svarer hun “både og”, uten at hun utdyper hva som var bra eller dårlig med faget. En forklaring kan være at hun var aktiv innenfor ballidretter mens hun sier at faget var mer preget av “gammeldags linjegymnastikk”, med “bøy og tøy”. Denne aktivitetsformen stred mot hennes syn på hva som er innholdsrik og spennende aktivitet. Imidlertid kan det se ut til at faget, slik hun opplevde det, kan ha formet hennes syn på hvordan faget bør være, også i dag, og hva som er bør være målet med faget. Hun forteller at hun skulle ønsket at det var mer “ordentlig gym” med fokus på “bøy og tøy”, slik som de hadde det. Grunnen til dette kan være at hun legger et helseperspektiv til grunn for målet med faget i skolen, at faget bør forebygge dårlig helse. Samtidig forteller hun at dette bør kombineres med mer “morsomme” aktiviteter for å skape bevegelsesglede i faget, slik at elevene ikke sitter igjen med et inntrykk av fysisk aktivitet som noe negativt og kjedelig. Hovedfokuset hennes ser likevel ut til å ligge i nytten det har for den fysiske formen og helsen. Hun sier også at det fysiske nivået blant de unge i dag er veldig lavt, noe hun har observert selv som vikar i kroppsøvingstimer på barneskolen.

Videre i intervjuet kommer det tydelig frem et motsetningsforhold i hennes syn på kroppsøving i skolen. Samtidig som hun sier at det burde vært mer kroppsøving i skolen, mener hun kroppsøving *ikke* er et viktig fag i skolen. Det kommer også frem at hun tror dette synet deles av andre i skolen.

Intervjuer: Synes du det burde vært mer kroppsøving i skolen?

Eli: Ja jeg synes kanskje det. At de får brukt kroppen sin mer, at de da får litt mer energi og...det er så mange som er ganske turbulente, så kanskje hvis de får beveget seg litt mer så.

Intervjuer: Synes du kroppsøving er et viktig fag i skolen?

Eli: Nei egentlig ikke.

Intervjuer: Hvorfor ikke?

Eli: Nei det er jo ikke noe som man, ja hvis du ikke skal gjøre noe videre sånn som du da, så er det jo ikke så viktig, eller det er jo viktig og synes jeg på en måte.

Intervjuer: Kan du si noe mer om det?

Eli: Det er jo den fysiske formen da, som jeg vil de skal ha. Vi har jo en, han måtte løpe rundt skolen ti ganger før han satte seg på stolen. Mye energi.

Intervjuer: Tror du faget blir sett på som viktig av andre?

Eli: Nei tror ikke det...nei det er liksom sånn "det kan vi hoppe over, det er ikke så viktig liksom", vi må heller ha engelsk og matte...sånn som jeg har hørt i diskusjoner, at de som vil ha mer kroppsøving i skolen for da kanskje de får det mer rolig i timene.

Når Eli skulle ønsket at det var mer kroppsøving i skolen knytter hun det til den fysiske effekten, helse og nytten det har for andre fag ved at de blir roligere i timene og får mer positiv energi. Dette synet tror hun også gjelder for mange andre, (jmfør sitatet ovenfor).

6.4.4 "Middelklasse er jo som meg, vanlig midt på treet"

Gjennom intervjuet kommer det frem at Eli ikke tror sosial klassesethørighet har stor betydning for menneskers liv og muligheter i samfunnet. Hun tror imidlertid at samfunnet fortsatt består av klasser. Dermed må det sies at hun har et bevisst forhold til fenomenet. Eli sier hun ikke identifiserer seg med noen samfunnsklasse, men plasserer seg selv likevel i middelklassen når hun sier;

Eli: Middelklasse er jo som meg, vanlig midt på treet.

Denne presiseringen av "vanlig og midt på treet" kan relateres til det Skilbrei (2005) hevder om at mange bruker seg selv som referanseramme for hva som er normalt. Og "midten" blir brukt om sin egen posisjon.

Kriterier for at Eli plasserer seg akkurat i middelklassen er knyttet til økonomi. På bakgrunn av hennes og mannens økonomi, utdanning og yrke er jeg enig i plasseringen. Familien fremstår som klassehomogen. Derimot utelukker Eli selv utdanning som betydning for plassering i klassestrukturen. Dette kan relateres til det Skilbrei (2005) hevdet om at man har en tendens til å bruke andre klassifiseringkriterier enn de som finnes i litteraturen for å distansere seg selv fra det nederste klassen. (Med dette menes ikke at Eli objektivt kan plasseres i arbeiderklassen, men at hun ikke tilskriver utdanning betydning- kanskje fordi hun selv ikke har lang høyere utdanning).

Eli ser heller ikke noen kobling mellom sosial bakgrunn/klasse og grad av fysisk aktivitetsnivå eller typer av aktiviteter. I hvilken grad en person er fysisk aktiv, eller type aktiviteter de driver, forklarer hun ut ifra at “folk er ulike med ulike interesser”. I litteraturen kan det dras paralleller mellom dette individualistiske synet på muligheter hos Eli og det som betegnes som et mikroperspektiv/individperspektiv, der individet står fritt til å velge selv, ikke styrt av strukturer i samfunnet. Dette er et positivt menneskesyn, hvor tilsynelatende alle muligheter ligger foran individets føtter. Som følger av synet på individets frihet til å involvere seg i fysisk aktivitet på selvstendig grunnlag og uten å bli påvirket av samfunnsstrukturelle krefter, kommer synet på at alle samfunnsklasser har like gode muligheter til å gjøre det bra i kroppsøvfaget frem hos Eli. I synet på om noen klasser gjør det bedre i skolen generelt er hun mer usikker.

Lars er usikker på hva jeg mener når jeg spør om hva han tenker når jeg sier sosial samfunnsklasse, men han hevder at han har hørt om “overklassen”, “middelklassen” og “arbeiderklassen” etter jeg har presentert de kategoriene. På spørsmål om hva sosial klassetilhørighet innebærer svarer han;

Lars: Overklassen, er ikke det at dem på en måte er litt snobbete og tror de får alt?!

Intervjuer: Men hvorfor er det noen som er i overklassen, hva er det som er kriteriene for det tror du?

Lars: Rike foreldre, i hvert fall hos ungdom så er det rike foreldre, og merkeklær og vanligvis god innenfor sport.

Intervjuer: Vanligvis god innenfor sport...hvorfor sier du det?.

Lars: Hvis du har god økonomi så kan det hende at de, foreldrene, betaler for å få...komme seg på forskjellig...hvis vi snakker fotball da, fotballskoler og treningsleirer.

Det er tydelig her at Lars har et stereotypisk bilde på overklassen som “snobb” som med økonomiske midler kan kjøpe seg til det de ønsker, også deltakelse i ulike idretter. Økonomien virker i dette tilfellet muligjørende. På spørsmål om hvordan det er for middelklassen og arbeiderklassen svarer han;

Lars: Middelklassen blir vel hakket verre egentlig...det er de som er helt normale, har foreldre som har perfekt lønn, akkurat på grensa, ikke tjener for mye og ikke for lite. Middelklassen blir vel dem som jeg føler har det best.

Lars: Arbeiderklassen de tror jeg egentlig har mindre...de blir sett ned på, eller det er ikke noe man ser ordentlig da, men de blir på en måte sett ned på.

Det er tydelig at økonomi fremstår som det viktige kriteriet for plassering i samfunnsklasser hos Lars. Det at han karakteriserer overklassen som snobbene som “tror de får alt” og arbeiderklassen som de som “blir sett ned på” viser tydelige forventninger hos Lars til hvordan samfunnsstrukturen og menneskene i den ser ut og blir oppfattet av andre. Seg selv plasserer han i middelklassen, en klasse som han betegner som de som er mest “normale” og som har det best. Har skaper Lars et tydelig skille mellom seg selv (middelklassen) og de øvrige klassene i samfunnet.

På spørsmål videre om han tror det er sammenheng mellom klasse og aktivitetsnivå svarer han: “Ja det er det”. Dette forklarer han ikke eksplisitt gjennom kassetilhørighet men gjennom foreldrenes betydning når han sier;

Lars: Der kommer vi tilbake til foreldrene, hvis du har foreldre som har spilt fotball eller kjenner fotballutøvere, eller håndball, så kommer du automatisk inn i den kretsen.

Dette synet til Lars kan knyttes til sosialiseringen til idrett. Lars uttrykker her implisitt viktigheten foreldrenes bakgrunn og fysiske aktivitetsnivå for at barna kommer inn i samme miljøer. Dette gjelder ikke bare fotball og håndball som Lars hevder, paralleller kan dras også til andre idrettsgrener og fysiske uttrykksformer. Når Lars også uttrykker at det også er av betydning å “kjenne fotballutøvere” for å bli med i “kretsen” kan dette relateres til det Bourdieu kaller sosial kapital. Venner og kontakter kan være en form for

sosial kapital som blir brukt for å oppnå noe ønskelig, i dette tilfelle tilgang til ulike “kretser”. Deltakelse i denne kretsen kan gi kroppslig kapital. Den sosiale kapitalen har dermed indirekte blitt konvertert til kroppslig kapital.

På spørsmål om hvilken klasse han tror er mest fysisk aktiv sier Lars at han tror middelklassen er mest fysisk aktiv og overklassen minst fysisk aktiv. Arbeiderklassen tror han kan være mye aktive, men tror også at penger kan hindre dem i noen tilfeller. Det kan hevdes at det finnes en selvmotsigelse i uttalelsen når Lars hevder at overklassen er minst fysisk aktive ettersom han tidligere i intervjuet kom med synspunktet på at overklassen “vanligvis er god innenfor sport”. Det å ikke være særlig fysisk aktiv og god innenfor sport er ikke gjensidig utelukkende variabler, og kan forekomme, men oftest vil det være en sammenheng mellom det å være god innenfor sport og grad av aktivitetsnivå.

6.5 Torgeir

Torgeir var en av elevene som fanget min oppmerksomhet under observasjon i kroppsøvingstimene. Jeg la merke til Torgeir fordi han skilte seg fra de andre i klassen ved sine bevegelser. Han var veltrent og hadde gode ferdigheter. I tillegg fremstod han på en særegen måte ved måten han samhandlet med lærer og medelever. Når de andre elevene satt på bakken stod ofte Torgeir oppreist og synlig. Når det kom spørsmål fra lærer var han ofte den første til å svare. Dersom medelever trengte hjelp og motivasjon var han også behjelpelig. Han fremsto i kroppsøvingstimene som en positiv lederskikkelse i gruppen med naturlig autoritet. Torgeir så ut til å ha verdifull kapital innenfor kroppsøvingfaget, nemlig kroppslig kapital. Med kroppslig kapital mener jeg her at han kan utføre alle ferdigheter som brukes i kroppsøvingfaget. En slik kapital kan akkumuleres i gode karakterer, mestring og trivsel. At Torgeir har alt dette gjør også han har gode muligheter for positive opplevelser i kroppsøvingfaget.

6.5.1 Midtpunktet

Måten Torgeir oppførte bevegde seg på og relasjonen han hadde til lærer og medelever førte til at jeg ofte oppfattet han som “midtpunktet” i timene. I sentrum for andres oppmerksomhet, positiv og læringsvillig ovenfor lærer og hjelpsom blant medelever. Torgeir sier seg enig i at han ofte er “midtpunktet” i gruppa og at han trives med dette. På spørsmål om han er klar over sin rolle som “midtpunkt” svarer han;

Torgeir: Det er for så vidt ubevisst ettersom jeg har alltid vært...jeg har alltid vært glad i oppmerksomhet, men jeg føler bare jeg er meg selv, eller meg selv er i midten på en måte.

Det er et spørsmål om hva Torgeir mener med “ubevisst” i denne sammenheng. Habitus kan være forklarende ettersom handlingsskjemaer forankret i habitus ofte ikke er reflekterte over men fungerer mer som “naturlige” og “ubevisste” handlinger som bare kommer av seg selv. På spørsmål om hvorfor det har blitt slik at Torgeir er så komfortabel og trygg i faget og fremstår som et midtpunkt svarer han;

Torgeir: Kanskje fordi jeg har hatt gode venner og sånne ting, når jeg var liten hadde jeg hele tiden venner rundt meg, og kanskje jeg ikke har dårlig selvtillit da.

Det som er interessant er å belyse hvordan Torgeir har blitt en slik selvsikker person, og hvordan det kan forstås at han presterer og trives så godt i kroppsøvningsfaget som han tilsynelatende gjør. En del av svaret kan ligge i hans sosialisering.

6.5.2 “Det var kanskje bror min som fikk meg til å like fotball”

Torgeir har vokst opp sammen med mor, en yngre og en eldre bror på Berg. Faren har han aldri hatt kontakt med. Moren kunne ikke stille til intervju, men ettersom Torgeir fanget min interesse i forhold til oppgavens tema valgte jeg likevel å intervju bare han. Ved at jeg ikke har data fra moren vet jeg ikke noe om hennes versjon av hans oppvekst og sosialiseringen, men jeg finner det likevel verdifullt å høre Torgeir sin fortelling.

Torgeir selv legger vekt på en trygg oppvekst med familie og venner som sentralt for hvordan han er som person, og hvorfor han er blitt så glad i fysisk aktivitet. Han opplevde allerede fra han var liten gutt at han ble godt likt. En sosialisering med venner virker å ha hatt stor betydning for hvordan han er som person. Hans væremåte (habitus) er formet av sosialiseringen, og preger hans plass i gruppen som en “ledertype” med autoritet. I intervjuet forteller Torgeir at han alltid har vært fysisk aktiv innenfor flere områder, men at det nå er fotballen som er hovedaktiviteten. Fotball har han holdt på med siden tidlig barneskole. På spørsmål om hvorfor han startet med fotball svarer han;

Torgeir: Det var kanskje bror min som fikk meg til å like fotball, han har alltid vært fotballinteressert, og spilt fotball lenge...det var kanskje der det startet, at han fikk meg interessert i det.

Vi ser her at broren til Torgeir var sentral for hans involvering i fotballen i tidlig alder. Han sier også at moren aldri har vært interessert i fotball. Og i fraværet av en tilstedeværende far er det tenkelig at broren har vært svært viktig for Torgeir som rollemodell og pådriver til å starte med fotballen. Nettopp dette fraværet av en far i oppveksten kan tenkes å være en del av forklaringen på hvorfor Torgeir er så glad for å få oppmerksomhet. Ved at en far manglet i oppveksten kan det tenkes at den oppmerksomheten en far vanligvis gir til sitt barn måtte hentes andre steder hos Torgeir. For eksempel fra søsken og venner. Og nettopp viktigheten hans bror og hans venner har som rollemodeller og sosialiseringssagenter lyser gjennom i Torgeirs fortelling. Brorens engasjement innenfor fotball var sentral faktor for at Torgeir også begynte, men forklarer ikke hvorfor han liker aktiviteten og at han valgte å fortsette. På spørsmål om hvorfor han har fortsatt med fotball svarer han;

Torgeir: Godt miljø. At fotball er gøy, det er noe jeg vil drive med liksom.

Vi ser tydelig at Torgeir opplever en egenverdi i fotballen. Han har også funnet seg godt til rette og opplevd samhold innenfor gruppen, noe som er sentralt for å trives med aktiviteten (noe Ingvild ikke gjorde, og derfor sluttet). Torgeir forteller også at han har mange av vennene sine innenfor fotballaget. Det kan være en betydelig faktor for at han spiller fotball og trives med det. Fotballag fremstår ofte som en homogen gruppe med liknende habituser, noe som forsterker sosialiseringssprosessen til å fortsette å være involvert i fotballaget, (like barn leker best). Dette bekrefter deres habitus ytterligere ved at barn og unge inngår i en aktiv interaksjon der de gjensidig er med på å forme og utvikle hverandre.

I tillegg til broren finner vi flere signifikante andre som har stimulert Torgeir til et fysisk aktivt liv. Selv om han forteller at mor ikke er særlig fysisk aktiv nå, så sier han at hun er i god form. Torgeir fremhever også besteforeldrene sine som sentrale for hans forhold til fysisk aktivitet. Selv i alderdommen er besteforeldrene fysisk aktive. De driver fortsatt med friluftsliv, turer, ski og tennis. De har fremstått som rollemodeller for Torgeir og dermed vært viktige sosialiseringssagenter til fysisk aktivitet. Disse holdningene og praksisene til fysisk aktivitet kan ha vært med på å sosialisere Torgeir inn i idretten. I tillegg forteller han at noen av foreldrene til lagkompisene hans har vært veldig ivrige pådrivere innenfor fotballen, noe han også har nytt godt av. Dermed kan vi

se at et bredt og stimulerende kontaktnett kan være sentralt for å involvere barn og unge inn i idretter (slik det også var til dels for Lars). På denne måten ser vi at nærmiljøet kan være en sosialiseringsarena med ulike agenter. Miljøet knyttet til fotballklubben kan ses på som individer med liknende habituser, og dermed fremstår habitus ikke bare som individuell men også kollektiv og samfunnsmessig. Miljøet man vokser opp i blir betydningsfullt, det virker muliggjørende men kan også oppleves som begrensende. Den tidlige sosialiseringen og foreldrebakgrunn kan ha betydning for hvilket miljø man velger å bli en del av. Agenter innad i miljøet vil videre forsterke sosialiseringprosessen. Dette blir en form for selvsosialisering dersom man velger miljøet selv. I noen tilfeller kan det oppleves som om man ikke selv aktivt velger miljøet ettersom det føles så naturlig. Habitus virker forklarende i denne sammenhengen ved at kunnskapen og verdiene er forankret i kroppen, ubevisst og fortrengt. Det kan oppleves som man egentlig ikke hadde noe valg.

6.5.3 “Når man vinner og sånn”

Torgeir forteller i intervjuet at han trives i faget, særlig når det er ballidretter, særlig i fotball og når det er konkurranse. Også hos Torgeir forstår vi at han vil ha mer av det han allerede driver med og det han selv mestrer. Dette illustreres ytterligere når han svarer på spørsmål om hva han kunne tenke seg mer av i faget;

Torgeir: Selvfølgelig jeg som fotballspiller skulle ønsket det var mer fotball.

Torgeirs habitus og fysiske selvbilde er særlig knyttet opp mot fotball som er hovedaktiviteten hans. Trivselen i faget er størst når han opplever at hans habitus, og ferdigheter, stemmer overens med det han møter i faget, nemlig ballspill og konkurranse. Han forteller at han trives dårlig i aktiviteter som er mer fremmed for han, eksempelvis dans og turn. Torgeir legger også stor vekt på det gode miljøet i klassen for trivselen, på samme måte som miljøet er viktig innenfor fotballen. I tillegg poengterer han at det høye nivået i klassen gjør at det blir høy intensitet, godt nivå og mye konkurranse. En slik konkurranselogikk bekreftes ytterligere når han hevder at det å lykkes i faget er “når man vinner og sånn”. I lag med egenverdien (at det er moro), er det å prestere og vinne det som står fram som å “lykkes” i faget i følge Torgeir. Et konkret eksempel han gir på dette er at de beste opplevelsen han har hatt i faget er gjennom fotballcupene de har i skolen. Der har klassen hevdet seg godt, og Torgeir fikk

anledning til å vise seg frem, bli sett og få oppmerksomhet, noe han liker godt. En dårlig opplevelse i faget var når han ikke mestret, for eksempel i turn.

På spørsmål om hva som er målet med kroppsøving i skolen svarer han;

Torgeir: Sånn som, i utgangspunktet så vil det ikke være så kjempestor forskjell for meg om jeg hadde det eller ikke, med tanke på trening og sånn, fordi det blir ganske mye ellers, men jeg synes jo det er bra at det er det og skulle ønsket at det var mer, men jeg tror det er mange som ikke er i aktivitet i det hele tatt.

Her kommer det frem at faget ikke er av stor betydning for han ut ifra hans mål med faget, nemlig trening for bedre prestasjon og bedre helse. Han bekrefter dette videre når han videre svarer på spørsmål om han har noe nytte eller glede av faget senere i livet;

Torgeir: Det er mest som jeg sa, å få innblikk i andre nye ting, men på den fysiske helsa mi vil det ikke spille så stor rolle som sagt, siden det er så mye ellers.

Dette indikerer på at Torgeir mener helsefokus er en del av faget, men at timene ikke har betydning for hans helse i stor grad. Men han ser imidlertid helseeffekten andre kan ha av det og sier;

Torgeir: Men for andre derimot, som kanskje ikke trener så mye, så tror jeg det kan være positivt...for de som trener mindre så vil det være positivt å hvert fall få rørt på seg et par ganger i uka.

Foruten at faget har egenverdi ved at det er moro, er det ikke noe i det Torgeir sier som indikerer at han ser nytten med faget for sin egen del. Men det kan hevdes at Torgeirs ferdigheter og hans posisjon i faget likevel gir han positive verdier. Hans kroppslige kapital gir han gode karakterer og opplevelser, og hans særegne væremåte og kroppslige kapital gir han status og autoritet på feltet, og er noe Torgeir tar for gitt. Det kan hevdes at Torgeir sin kroppslige kapital blir brukt på feltet og at den akkumulerer sosial kapital på den måten at han oppnår status og popularitet og får venner. Faget er med å styrke hans posisjon i vennegjengen. Dette kan også ses på som en form for "nytte".

Videre hevder Torgeir at han ikke opplever at faget i stor grad gir han nye impulser til aktiviteter han kan drive med på fritiden.. Han sier han heller ikke opplever å bli utfordret mye i faget, bortsett fra å yte maksimalt når læreren ser på. Videre sier han at

faget ikke har gjort han “mye bedre” ettersom han trener så mye ellers, men at han har fått innblikk i nye aktiviteter og lært litt om kroppen. Han hevder imidlertid å ha lært noe om hvordan han kan sette opp timer og være leder i gruppa, og lederansvaret er noe som ser ut til å passe Torgeir godt.

På spørsmål om kroppsøving er et viktig fag i skolen svarer han:

Torgeir: Ja. Det blir mange time på skolebenken i løpet av en skoleuke og det å kunne variere å gjøre noe annet tror jeg er ganske viktig.

På spørsmål om han tror kroppsøving blir sett på som et viktig fag av andre svarer han;

Torgeir: Ja jeg tror de fleste ser på det som et viktig fag. Det kan også hjelpe på konsentrasjonen i timene generelt.

Vi ser at også Torgeir ser på faget som viktig. Denne viktigheten kan i stor grad relateres til et syn på kroppsøving som et “annerledesfag” som er til nytte for andre fag, ved at det innebærer variasjon fra en ellers stillesittende og teoretisk skolehverdag. Dette kan relateres til fagets latente funksjon som er fag som er nyttig for andre fag. Dette bekreftes ytterligere senere i intervjuet når han sier at han skulle ønsket det var mer kroppsøving ettersom “det blir kjedelig å sitte så mye på skolebenken å bare holde i penn og papir”. Han legger også til at han skulle ønske det var mer kroppsøving fordi det er positivt på andre områder og fordi han er glad i fysisk aktivitet. Dermed kan vi se at Torgeir også ser andre verdier i faget. Det er ikke bare et viktig fag for å koble av fra en teoretisk hverdag.

6.5.4 Forståelser om klassesamfunnet

Torgeir er usikker på hva jeg mener når jeg spør om hva han tenker når jeg sier sosial samfunnsklasse, men han hevder at han har hørt om “overklassen”, “middelklassen” og “arbeiderklassen” etter jeg har presentert de kategoriene. Torgeir tenker umiddelbart på inntekt og jobb når jeg nevner klasseinndelingene. I tillegg mener han at bakgrunn har betydning og sier: “Du kan bli født inn i en klasse på en måte”. Torgeir legger dermed foreldrene sin klassebakgrunn til grunn for egen plassering. Videre sier han også at du kan komme deg opp av den klassen du er født inn i. Det Torgeir med andre ord påpeker her er at det finnes sosial mobilitet i samfunnet. På spørsmål om han tror det norske samfunnet består av klasser i dag svarer han;

Torgeir: Det var sikkert mer før i tida, men tja, si det....

Det er tydelig at Torgeir har formeninger om hva som klassifiserer mennesker inn i klasser men han er likevel mer usikker på om samfunnet består av klasser. Dette kan indikere på at temaet ikke er særlig bevist hos dagens unge. Han bekrefter dette ytterligere når han sier han ikke identifiserer seg med noen samfunnsklasse og at det ikke er noe han tenker mye over. På oppfordring om å plassere seg selv plasserer han seg i middelklassen, men er usikker. På spørsmål om sammenheng mellom klassetilhørighet og fysisk aktivitetsnivå sier han også at han er usikker men tror arbeiderklassen og middelklassen er mest fysisk aktive og overklassen minst. Videre tror han kanskje at overklassen har best forutsetninger innenfor skolen generelt, men er mer usikker når det gjelder kroppsøvfingsfaget.

6.6 Kroppsøvfingslæreren Andreas

Andreas er kroppsøvfingslærer for skoleklassen på Berg. Han var også med på intervju og mer uformelle samtaler underveis gjennom observasjonen. Andreas er født og oppvokst like utenfor Berg men er nå bosatt på Berg sammen med sin kone og deres tre sønner. Utdannelsen sin har han blant annet tatt ved Norges Idrettshøgskole. Andreas forteller at han hele livet har vært interessert i, og aktiv innenfor flere ulike idretter og fysiske aktivitetsformer. Hovedaktiviteten hans er imidlertid fotball. Han forteller også at foreldrene hans, og særlig faren, var aktiv innenfor ulike fysiske aktiviteter. I hovedsak fotball. Han forteller videre at faren hans var engasjert innenfor hans deltakelse i idrett og at han i stor grad stilte opp både som trener og som sjåfør. Han legger også vekt på venner og lokalmiljø for hans deltakelse i idrett. Grunnene til at Andreas driver så mye med idrett og fysisk aktivitet forteller han er tuftet på egenverdien dette gir (aktivitet for aktivitetens skyld) og følelsen det gir han av å ha gjort noe nyttig, også i forhold til helsen sin. I tillegg nevner han at det er en status-sak å være i god form. Det å kunne løpe i fra elevene sine mener han gir han status ettersom de ser opp til han av den grunn. Hans fysiske form gir status dersom elevene sammenlikner han med sine egne foreldre.

Andreas er tydelig i synet på hva som er formålet med faget i skolen og hva som er viktig for å skape et bra fag for elevene. På spørsmål om hvorfor vi har et kroppsøvfingsfag i skolen svarer han;

Andreas: Jeg synes kroppsøvningsfaget skal legge til rette for et livslangt liv i aktivitet, at alle skal kunne greie å finne seg en aktivitet som de kan drive med resten av livet, og ha forståelse for hvorfor det er så viktig å være i aktivitet.

Videre legger han til at en god time inneholder mye aktivitet, hvor alle er i aktivitet og alle forstår nytten aktiviteten har for dem, og da tenker han både på opplevelsen dette gir og helseeffekten. På spørsmål om karakteren er viktig i faget svarer han at den er mindre viktig og begrunner dette med;

Andreas: Jeg ser at karakteren ikke alltid måler det som jeg ser på som det viktigste i faget, for plutselig er det noen ferdigheter som kommer inn og det blir ikke opplevelsen og ønsket om å drive fysisk aktivitet som måles og kommer på papiret til slutt.

Ut i fra dette forstås det at karakteren har sekundær betydning hos Andreas, og at det er opplevelsen han mener er viktig i faget. Uansett om ikke Andreas får bedømme elevene fullt ut etter sine egen kriterier sier han at han opplever stor grad av autonomi innenfor yrket sitt, og at det er av stor betydning at det er akkurat han som styrer faget. Dette skaper relativt stor handlingsfrihet for hvordan han kan presentere faget. Læreplaner og kunnskapsløftet ser han på som hjelpemidler for at han kan utføre jobben sin.

På spørsmål om hva som skiller kroppsøving fra idrett på fritiden fremmer han forskjellen mellom vektlegging av konkurranse og sier;

Andreas: Det som slår meg først er jo konkurransen ...som er i idretten hvor det settes opp tabeller og tas tider osv, det synes jeg vi gjør i veldig liten grad selv om vi er innom det.

Videre hevder Andreas at han tror han i stor grad er preget av sin bakgrunn (sosialisering) for hvordan han presenterer faget, mens han hevder at hans egen klassebakgrunn ikke har stor betydning for hvordan han presenterer faget. Det kan hevdes her at sosialiseringen og klassetilhørigheten er to sider av samme sak. Med det menes at hans families sosiale klassetilhørighet kan ses i relasjon til sosialiseringen til idrett og fysisk aktivitet. Andreas derimot hevder at selv om foreldrene ikke hadde stilt opp for han så hadde lokalsamfunnet gjort det, men tar med i betraktningen at det kunne vært vanskeligere å drive med aktivitetene han ønsket dersom ikke foreldrene hans hadde hatt tid, overskudd, økonomi og kunnskap til å følge han opp.

På spørsmål om hva han tenker på når jeg sier sosial klasse svarer han “inntekt og utdanning”. Videre nevner han klassekategoriene “overklassen”, “middelklassen” og “underklassen”. Andreas forteller at han tror det norske samfunnet fortsatt består av klasser, men i mindre grad enn i andre land og en det har vært tidligere i Norge. Han mener at det finnes en svært stor middelklasse i Norge og at det i de senere årene har skjedd en utjevning av sosiale forskjeller på bakgrunn av fremveksten av sosialdemokratiet. Andreas forteller at han ikke identifiserer seg med noen samfunnsklasse, men dersom han måtte plassere seg selv ville det blitt “midt i”. Plasseringen begrunner han med inntekt (økonomi) og til en viss grad utdanning. Han hevder at det er så mange som har høgskoleutdanning i dag at han ikke legger så stor betydning i det. Dermed kan det hevdes at han i noen grad devaluerer utdanningens betydning for klassetilhørighet.

På spørsmål om han tror det er noen sammenheng mellom hvilken sosial klasse elevene tilhører og hvilket aktivitetsnivå de har svarer han;

Andreas: Ja det tror jeg...jeg tror at det går en del på utdanningen vil jeg tro, at foreldrene med god utdanning har lært en eller annen gang viktigheten av å drive fysisk aktivitet og ønsker at sine barn skal være med på fysisk aktivitet, og vil oftere involvere seg i barnas fysiske aktivitet.

På spørsmål om dette gjelder for ulike aktiviteter også svarer han;

Andreas: Jeg synes det er vanskelig å se noe skille, det er kanskje mer foreldrenes barndom som gjør seg gjeldende når de prøver å påvirke sine barn.

Ut i fra dette kan det forstås slik at foreldrene sin utdanning og deres egen barndom (og sosialisering) har betydning for hvordan de selv sosialiserer sine barn til idrett og fysisk aktivitet. På spørsmål videre om han opplever at sosiale klassetilhørighet kommer til uttrykk i kroppsøvfingsfaget svarer han;

Andreas: Jeg kan merke det på enkeltelever ja, som mangler basiskunnskaper om fysisk aktivitet, treningstøy, enkelte ferdigheter...men det er veldig få...det er veldig sånn homogent samfunn her på Berg.

Videre hevder Andreas at han ikke opplever klasseskiller som et problem i kroppsøvfingsfaget eller i skolen generelt, men erkjenner at det kan være en utfordring

andre steder i landet. På bakgrunn av dette mener Andreas at kroppsøvfingsfaget virker sosialt utjevrende på deres skole.

7. Temabaserte analyser

Etter å ha sett på de ulike informantene sine fortellinger vil jeg nå kaste videre lys over de viktigste funnene i en temabasert fremstilling. Her blir de viktigste funnene oppsummert og videre analysert. Jeg trekker frem likheter og ulikheter mellom informantene og viser hvordan dette kan forstås i lys av teori.

7.1 “Annerledesfaget”

Etter observasjoner og ut i fra elevenes erfaringer fremstår kroppsøvningsfaget som et fag mange elever trives i, noen i større grad enn andre. Bildet rommer også elever som tilsynelatende ikke trives særlig godt i faget. Disse elevene var lite aktive i timene. Noen brukte det Lyngstad (2010) kaller “skjuleteknikker” for å unngå å bli lagt merke til, mens andre deltok i liten eller ingen grad. Felles for disse var at de gjennom kroppen uttrykte avvisning ved at de ikke deltok aktivt. Noen stod langs veggen, skiftet ikke tøy og virket opptatt av andre ting. De uttrykte manglende engasjement og det så ut som de gav faget lite verdi. Min tolkning var mistriksel. De elevene jeg intervjuet oppgav alle at de trivdes i faget, med noen modifikasjoner. Disse elevene uttrykte gjennom sine bevegelser og sine kroppsuttrykk at de trivdes i faget, de var aktive og prøvde ofte å bli sett av læreren, ved å påkalle oppmerksomhet ved å vise at de mestret aktiviteter og at de gjennom det ble svært synlige i rommet. En felles faktor for dem var at de alle var fysisk aktive på fritiden innenfor forskjellige idretter/aktiviteter og gjennom dette hadde de alle skaffet seg verdifull kapital på feltet, nemlig kroppslig kapital. Elevene hadde det felles at de alle uttrykte under intervjuet at deres trivsel i faget kunne tilskrives en glede ved selve aktiviteten og en opplevd mestring. Dette harmonerer med at de ønsker seg mer av den typen aktivitet de ellers driver med på fritiden, altså mer av det de mestrer. Dette får de også til en viss grad gjennomslag for hos læreren. Ut i fra mine resultater kan det også hevdes at kroppsøvningsfaget ikke fungerer som nyskapende, men i større grad som et supplement til det elevene allerede driver med på fritiden. Som tilfellet var med flere av informantene er det aktivitetene på fritiden som er de viktige for deres kroppslige identitet.

“Alle” ønsker et innhold som kan relateres til deres idretter på fritiden. Fotballguttene Aksel, Erik og Torgeir trives i, mestrer, og skulle ønske det var mer ballaktiviteter, særlig fotball. De deler også synet på at konkurranse er gøy og motiverende i faget.

Konkurransen er også et element man finner igjen i fotballen. Ingvild trives i, mestrer, og etterlyser mer fotball og dans. Aktiviteter hun har drive med på fritiden. Lars trives i, og mestrer håndball og styrketrening og skulle ønske det var mer håndball, eller håndball relaterte aktiviteter i timene. Det fremstår som tydelig at mestring skaper trivsel. De som mestrer får også gode karakterer og status på feltet. De fysiske aktivitetene de driver med på fritiden gir dem et fortrinn innenfor faget. Aktivitetene gir kroppslig kapital som de kan bruke i andre aktivitetsformer de møter i kroppsøvingstimen. Jeg tenker da på generelle basisferdigheter som utholdenhet, styrke, koordinasjon og så videre. Og kanskje spesielt dersom de møter igjen “sine aktiviteter”, eller liknende aktiviteter i timene. Ettersom elevene ønsker mer av det de allerede driver med på fritiden, fungerer kroppsøvingsfaget som et supplement til det de driver med på fritiden, og blir en arena for å utvikle de ferdighetene som de anser som verdifulle i deres respektive idrettsgrener/fysiske aktivitetsformer. Et spørsmål blir om kroppsøvingsfaget blir et fag for elever som allerede er gode i idrett, mer enn et skolefag der alle elever lærer ut fra sine forutsetninger.

Ingvild og Lars frembringer imidlertid ikke at konkurranse er en sentral del av faget. (Selv om deres aktivitetsformer på fritiden er preget av konkurranse). En mulig forklaring på dette kan ses i lys av deres sosialisering. Mens Erik er vokst opp i en familie der foreldrene i stor grad har stimulert barna til konkurranser og Torgeir og Aksel har eldre brødre som har fungert som rollemodeller og konkurransepartnere gjennom barndommen har Ingvild og Lars ikke erfaring med konkurranse relatert til fysiske aktiviteter vært like sentral i barndommen. Ingvild har en eldre søster som ikke har vært fysisk aktiv innenfor idretter og det er dermed tenkelig at Ingvild ikke har hatt søsteren som en hun har sett opp til og konkurrert med innenfor idrett og fysisk aktivitet. Lars har foreldre som i følge han selv, og moren, ikke har vært så tydelig sentral for hans sosialisering til idrett og fysisk aktivitet, og dermed sannsynligvis heller ikke til konkurranseelementet knyttet til idrett. Lars har imidlertid en eldre søster som var aktiv innenfor håndballen, men det kan tenkes at konkurransen mellom en bror og søster ikke er like tydelig og stor som mellom søsken av samme kjønn. Lars har også en yngre bror, men han har aldri vært særlig glad i fysisk aktivitet og idrett, og ikke fungert som en viktig konkurrent å måle fysiske ferdigheter med. Likevel har Ingvild og Lars møtt konkurranse i sine idretter senere i barndommen. Et spørsmål er hvorfor de ikke opplever konkurransen som sentral for dem i timene? En forklaring kan være at de har

andre synspunkter på hva innholdet og målet med faget bør være, og at konkurranse ikke fremstår som meningen med faget. Meningen deres med faget kan først og fremst relateres til gleden av å være i bevegelse og mestring. En annen forklaring kan relateres til deres habitus, at forankringen av praksiser, holdninger og verdier ervervet i den tidlige sosialiseringen blir særlig viktig for deres habitus og deres “taste” innenfor idrett, og i dette tilfellet faller konkurranse utenfor det de verdsetter.

Det finnes videre ulikheter i hvordan elevene ser på fagets funksjon og mål. Når vi gjennom intervjuene snakket om hva som er viktig med kroppsøvningsfaget og hva som er målet med et slikt fag i skolen kommer alle frem til at gleden ved aktiviteten er noe av det viktigste. Aktivitet for aktivitetens skyld fremstår som en svært sentral faktor for at de ser på faget som verdifullt i skolen. Opplevelsen er sentral. Gleden de finner i faget er videre nært knyttet til deres opplevde mestring. Aksel, Lars, Torgeir og Ingvild fremhever helseaspektet som en viktig del av faget. Erik nevner ikke helse direkte, men sier at han ikke opplever faget som “hardt” og at det dermed ikke har stor betydning for hans helse. At faget ikke har stor betydning for deres egen helse deles også av de andre elevinformantene. De hevder at den fysiske aktiviteten i faget er viktig fordi det kan føre til bedre helse. Samtidig hevder de at faget ikke er sentralt for å gi dem bedre helse, hovedsakelig fordi de er så fysisk aktive på fritiden. Kroppsøvningsfaget blir bare et lite bidrag til den totale mengden fysisk aktivitet de driver. Faget blir videre fremstilt til ikke å være fysisk “hardt”, og dette kan være noe av grunnen til at de mener helseeffekten uteblir. Ingvild sier også at hun ikke har den rette motivasjonen i faget for å få fysisk/helsemessig utbytte av det. Videre indikerer Aksel, Lars og Torgeir at de som ikke er særlig fysisk aktive på fritiden kan ha positiv helseeffekt av å delta i faget, og at de som ikke er mye fysisk aktive på fritiden dermed har mest nytte av faget sett ut i fra et helseperspektiv. Ingvild derimot sier at kroppsøving er et viktig fag for de som liker faget, mens de som ikke liker det ikke har samme gleden av det, og dermed ikke samme “nyttens” av det. Uti fra dette kan det hevdes at elevene finner verdi i faget ved den potensielle helseeffekten det har (primært på de “inaktive”) og ut i fra egenverdien faget gir i form av gode opplevelser. Dette kan være to ulike vinklinger å se hvem som har “nytte” av faget på. I denne forbindelse vil jeg hevde at nytte både kan være forbundet med helsegevinst, glede og positive opplevelser. Safvenbom et al. (under fagfelleevaluering) viser i sin studie at det er de elevene som har foreldrestøtte og deltar i organisert idrett på fritiden har mest “nytte” av faget i den forstand at det gir gode

opplevelser. Følgelig vil elever som blir sosialisert til idrett ha et fortrinn i denne sammenhengen. Ettersom disse elevinformantene har blitt sosialisert inn til en fysisk aktiv livsstil og gjennom denne livsstilen ervervet kroppslig kapital som er verdifull på feltet vil de gjennom denne logikken oppleve mestring og dermed glede i faget knyttet til egenverdi, mens den potensielle helseeffekten uteblir (i følge dem selv). Denne helseeffekten kan imidlertid oppnås for de som ikke er så fysisk aktive på fritiden ved at kroppsøvingstimen kanskje er den eneste arenaen de er fysisk aktive innenfor, men det er uvisst om det fungerer på denne måten. De som ikke har blitt sosialisert inn i et fysisk aktivt miljø, og som heller ikke er fysisk aktive kan dermed ha nytte av faget sett fra et helseperspektiv, men det forutsetter at de deltar. I følge beretningene til informantene vil de som har den kroppslige kapitalen sannsynligvis være de som opplever glede i faget og oppleve aktivitetens egenverdi fordi de mestrer disse. De som har mindre kroppslig kapital vil ikke mestre aktivitetene like godt og forbli passive i timene, noe jeg også observerte at var tilfelle.

Londos (2010) hevder i sin studie at det finnes dominerende logikker i kroppsøvingfaget⁹. Dette refererer til hva som er sentralt innenfor faget. De tre mest dominerende logikkene kaller han konkurranselogikk, helselogikk og opplevelseslogikk. Disse logikkene legger føringer for hvilke forventninger læreren i faget har til elevene- at de skal være aktive og ha gode opplevelser, “svette” slik at de får helseeffekt, og prestere og få gode resultater i konkurranser. Som vi allerede har sett frembringer elevene disse logikkene som sentrale i varierende grad. Alle elevene mener faget har verdi i skolen på grunn av gleden det gir og bringer dermed frem opplevelseslogikken som viktig. Erik, Torgeir og Lars finner konkurranselogikken sentral. Alle elevene hevder i varierende grad at nytten faget potensielt kan ha for helsen,(deres eller for andre) er viktig innenfor faget og legger dermed ulik grad av helselogikk til grunn i faget. Ulikhet i sosialiseringen kan ha bidratt til at disse logikkene har varierende betydning for elevene. Og sosialiseringen kan ses i sammenheng med den sosiale klassen de vokser opp i. Hvilke dominerende logikker de møter i faget ut i fra hva læreplanen legger vekt på og hvilket syn (logikker) læreren har på faget blir derfor av betydning for hvordan elevene opplever faget, sett i lys av deres

⁹ Studien er basert på undersøkelser av kroppsøvingfaget i Sverige “Idrott och Halsa”. Faget i Sverige er ikke nødvendigvis likt faget i Norge. Likevel vil det ha en viss overføringsverdi til konteksten jeg skriver innenfor.

sosialisering. Lærerens vektlegging av disse logikkene kan ha betydning for innholdet i faget og hvordan det blir presentert. Og lærerens logikker kan kanskje ses i lys av hans/hennes idrettsbakgrunn, kroppslige kapital og habitus. Et liknende syn finnes hos Ekberg (2005) som hevder at lærerens habitus og erfaringer har betydning for hva læreren ser på som verdifullt og “riktig” undervisning i faget. For at elevene skal oppleve faget som noe positivt og mestre er det en fordel om de deler lærerens “syn” på faget. Sosialiseringen kan dermed ha betydning for hvordan de opplever at deres forventninger til faget blir oppfylt eller ikke. Læreren på Berg, Andreas, hevder selv han er preget av sin sosialisering i måten han fremstiller faget på. Hans bakgrunn i fotball og konkurranse kan tenkes å virke inn på hvilke “logikker” han har i faget. Dette ble bemerket av Lars som sa at han syntes det var for mye fotball i timene. Andreas selv mener det viktige i faget er opplevelsen, og at elevene skal forstå hvor viktig det er med fysisk aktivitet ut ifra både egenverdien (aktivitet for aktivitetens skyld) og helseeffekten det har. Videre hevdet Andreas at det som skiller idrett på fritiden fra kroppsøvningsfaget er konkurransen, noe han ikke vektlegger i stor grad i faget. Men da betegner han konkurranse som “å sette opp tabeller og tidtakning”. Jeg hevder at konkurranseelementet også kan finnes igjen i alle aktiviteter der man kan “vinne”, som i fotball og “stikkball” (som var mye av i oppvarmingene). Så Andreas kan i større grad enn han selv er klar over legge en konkurranselogikk til grunne for faget. På bakgrunn av dette kan det hevdes at det finnes en sterk opplevelseslogikk hos Andreas, men også en helselogikk og kanskje i mindre grad en konkurranselogikk (i følge ham selv).

Så langt kan det hevdes at faget er annerledes enn de mer teoretiske fagene i skolen ved at det har en potensiell helseverdi og en sterk egenverdi hos mange elever (kanskje mer enn i de andre fagene i følge flere av informantene). Dette gjelder særlig de som er aktive og blir synlige i rommet med sine bevegelser og kropper. Et annet syn flere av elevene og deres foreldre uttrykker er den positive effekten kroppsøvningsfaget har på andre fag i skolen. Hovedgrunnen er at den fysiske aktiviteten i kroppsøvningsfaget, i følge informantene, bidrar til at elevene blir roligere og konsentrerer seg bedre i de teoretiske fagene. Kroppsøving tjener på denne måten som et “redskap” til de teoretiske fagene. Dette kan ses på som en latent funksjon til kroppsøvningsfaget. Denne latente funksjonen, å skape ro og konsentrasjon, tilskriver informanten stor verdi for andre fag i skolen, og dette konstituerer synet på kroppsøving som et “annerledesfag” i skolen.

Mitt synspunkt er at kroppsøving kan reduseres til en arena for fysisk aktivitet uten store nok forventninger til eksplisitt læring i faget som skolefag. Aktivitet for aktivitetens skyld, læring knyttet til målsetningene i kunnskapsløftet kan bli sett i fare for å havne i baksetet. Fagets verdi kan stå i fare for å bli redusert til et redskap for å oppnå helsegevinst og nytte for andre fag. Det er selvsagt ikke noe galt å tjene andre fag dersom man kan oppnå dette uten at det går utover fokuset på egenverdi og læring i faget. Målet med faget, etter mitt syn, bør imidlertid ligge i faget selv for å ha en legitim plass i skolen. Legitimiteten og målet med faget kan ikke baseres på å ha en latent nyttefunksjon for andre fag. Faget har et formål som er mye bredere enn nytten det tjener andre fag (jamfør K06 og begrepet “physical literacy”).

7.2 Kapitaler på feltet

Kroppsøvfaget kan, med noen modifikasjoner som jeg har gjort rede for, betraktes som et felt med relativ autonomi der det har utkrystallisert seg en særegen verdifull kapitaltype. Denne kapitalen som er mest verdifull på kroppsøvfeltet kalles kroppslig kapital og forstås som en del av den kroppsliggjorte kapitalen av kulturell kapital (Shilling, 2003). Kropplig kapital viser seg i mestring av idrettsferdigheter og ved å være blant dem som er aktive i idrett på fritiden. Ved å inneha og anvende kroppslig kapital akkumulerer dette gode prestasjoner i tråd med de kjennetegnene for måloppnåelse i faget, og dermed gode karakterer som igjen blir verdifullt på utdanningsfeltet. På denne måten blir kroppslig kapital omgjort til institusjonell kapital. Det kan også hevdes at gjennom å inneha mye kroppslig kapital vil dette også føre til gode opplevelser i faget knyttet til mestring og det å føle seg inkludert i et sosialt miljø der nettopp den kroppslige kapitalen gir innflytelse og makt.

I denne sammenhengen er individets habitus sentral ettersom habitus kan ses på som “bærer” av de kroppsliggjorte kapitalformene. Utviklingen av den kroppslige kapitalen i barne- og ungdomsårene kan ses i relasjon til klassesilhørighet og sosialiseringen. Utdanning er en sentral komponent i den kulturelle kapitalen. Mennesker fra høyere sosiale lag (med høg utdanning) deltar oftere i fysiske aktiviteter enn de uten utdanning (jamfør Brevik et al. 2012). Den kulturelle kapitalen utdanningen gir kan sannsynligvis kobles til kunnskap om viktigheten av fysisk aktivitet. En annen forklaring kan være at de gjennom utdanningen finner mer tid til idrett og fysisk aktivitet enn om de skulle gått rett i jobb. Yrkene for de med høyere utdanning er ofte annerledes enn de som jobber

med mer “kroppslig arbeid”, og det kan tenkes at dette fører til at overskuddet til fysisk aktivitet blir større hos de med yrker som ikke innebærer tungt kroppsøig arbeid. Det er også tenkelig at det er lettere å bli eksponert for et utvalg av idrett og fysiske aktiviteter gjennom studiemiljøet. Når foreldre med høyere utdanning har et positivt forhold til, og deltar ofte i, fysiske aktiviteter er det nærliggende å tro at de ønsker å videreføre disse positive opplevelsene knyttet til aktivitetene videre til sine barn. Gjennom sosialiseringen legger de derfor til rette for og følger opp barna sine innenfor idrett og fysisk aktivitet. Dette kan gjøres både gjennom praksiser og gjennom formidling av holdninger og verdier. Og gjennom at barna blir sosialisert inn i et miljø hvor de kan drive med ulike former for idrett og fysisk aktivitet vil de akkumulere kroppslig kapital som er verdifull innenfor kroppsøvingsfaget. Denne generelle tilegnelsen av motoriske og fysiske ferdigheter kan tenkes å gi et fortrinn for hvordan de opplever og presterer i kroppsøving. Det kan også hevdes at noen spesifikke former for kroppslig kapital kan være mer verdifulle enn andre på feltet. Dette avhenger av hvilke aktiviteter man møter i faget, og kanskje er det også av betydning hvilken “idrettslig” habitus læreren i faget har. Med det mener jeg hvilke interesser læreren har innenfor idrett, og hvilke aktiviteter han/hun legger vekt på i faget. Dette vises flere steder under mine intervjuer. Lars hevdet at det er mye fotball i faget, noe som er hovedaktiviteten til læreren Andreas. Fotball som en viktig del av habitusen hans, og den kroppslige kapitalen som følger med fotball blir også gitt særlig verdi i undervisningen. Ulik forskning viser også at det generelt er ballspill og særlig fotball som er dominerende aktiviteter i faget (Se blant andre Londos 2010). Dette inntrykket sitter jeg igjen med etter observasjon og intervju med elevene, og særlig mye brukt i oppvarmingen var “stikball”. Det kom frem i både formelle og uformelle samtaler at dette var noe mange av elevene ønsket å ha til oppvarming. Dette kan ses på som det demokratiske prinsippet i skolen, der elevmedvirning er sentralt (jamfør K06). Når elevene føler at de har innflytelse på hva som skal være innholdet i faget kan det føre til at de blir mer delaktige i aktiviteten og føle motivasjon (Ekberg, 2005). Men dette forutsetter at nettopp deres egen “stemmer” og ønsker blir hørt. I tilfellet på Berg der ballspillene øker sin innflytelse i faget på bakgrunn av elevmedvirkning, og de med mye kroppslig kapital innenfor ballspillene forsterker sin posisjon og status på feltet, fører dette til et tydelig skille mellom hvem som har de “riktige” kroppslige kapitalene.

Ballspill var ikke en sentral del av Guro sin kroppslige kapital og hun opplevde at innholdet i timene (som var mye preget av ballspill) ikke “stemte” med hennes habitus og prefererte kroppslige uttrykksformer. Det samme kan sies om June som hevdet at “håndballjentene” dominerte i faget hos henne, mens hun ikke hadde denne spesifikke kroppslige kapitalen. Dersom man ser på “fotballguttene” på Berg ser vi at deres kroppslige kapital knyttet til fotball er verdifull ettersom dette er en aktivitetsform som er mye brukt i faget. Deres habitus stemmer overens med innholdet i timene, og videre, deres habitus kan relateres til kroppsøvingslærens habitus som også har en kroppslig kapital preget av fotball. Hvilken betydning lærens habitus og sosiale klassesetilhørighet har for hvordan man formidler faget er et aktuelt spørsmål som det trengs å forskes mer på. Disse eksemplene viser at den kroppslige kapitalen, og kanskje særlig typer av kroppslig kapital, blir av betydning for hvordan elevene opplever og mestrer i faget. I siste instans blir den kroppslige kapitalen konvertert til en institusjonell form for kapital, nemlig karakterer i skolen. Dermed kan det hevdes at det er av betydning hvilke typer idretter man blir sosialisert inn i gjennom barndommen.

Med Bourdieu kan det hevdes at denne kroppslige kapitalen kan ses i relasjon til feltets doxa. Innad i feltet finnes udiskutable premisser, i denne konteksten kan det være at den relevante kapitalen, (mye og “riktig type”) kroppslig kapital, gir gode opplevelser, mestring og gode karakterer. Feltets doxa fører til at elevene betrakter det som foregår som en “naturlig” sosial ordenen. Denne “naturliggjøringen” blir opprettholdt av det Bourdieu kaller symbolsk vold. Ved at læren (ikke intensjonelt) favoriserer de med den relevante kapitalen og de gis gode karakterer og opplevelser kan det ses på som en symbolsk maktbruk, som er legitimert i utdanningssystemet. Symbolsk vold innebærer også muligheten til å definere og klassifisere (Wilken, 2008). Med andre ord definere innholdet i timene, og klassifisere elevene ved karakterer. De som ikke har den “riktige” habitusen og den relevante kroppslige kapitalen får ikke like enkelt “veksle” inn kapitalen til gode karakterer (institusjonell kapital). Bourdieu hevder også at all pedagogisk handling er et uttrykk for symbolsk vold ved at utdanningssystemet skal videreformidle samfunnet dominerende kultur (ibid), en kultur hvor de med foreldre av høyere klassebakgrunn har best forutsetninger for å lykkes i. Med andre ord har utdanningssystemet en reproduserende effekt.

Andre kapitalformer har også indirekte betydning for hvordan elevene opplever kroppsøvfaget. Den sosiale kapitalen gjør seg først og fremst gjeldende i relasjon til elevenes opplevelse i faget. Dersom de har venner, og særlig venner med lik idrettslig interesse, kan dette føre til trivsel i faget. Dette vises blant annet ved at fotballguttene dominerer ilag på Berg. Det sosiale aspektet og miljøet i kroppsøvingen ble påpekt av flere hos informantene som særlig viktig for at de trivdes i faget. Som vist tidligere er sosialiseringen inn i, og deltakelsen i idrettslag en viktig arena for barn og unge til å skape vennskap. Gjennom å ha vennegjengen og sitt sosiale nettverk tilstede i timene vil dette sannsynligvis profiteres på. En parallell til dette kan finnes i June sin fortelling om henne og “håndballjentene”, der hun ikke følte tilhørighet i denne sosiale “klikken”. Mangelen på sosial tilhørighet blant “håndballjentene” var en av grunnene (i lag med at hun ikke hadde den kroppslige kapitalen som var verdifull på feltet) til at hun ikke trivdes i faget. Det kan altså hevdes at den sosiale kapitalen har betydning for hvordan man opplever kroppsøvfaget med relasjonen denne har til den kroppslige kapitalen. June opplevde at “håndballjentene” dominerte i faget hos henne, mens hun ikke på samme måte fikk bruk for sine ferdigheter som i større grad var knyttet til estetiske uttrykk som ballett og dans. Håndballjentene med sine lag-shortser som sitt symbol for tilhørighet fremstod som en “sosial klikk” innenfor kroppsøvfaget. Shortsen viste hvem som var innviet i gjengen og hadde den “legitime” kroppslige kapitalen på feltet. Denne sosiale tilhørigheten kan også ses på som en form for makt ved at de dominerte innenfor faget med sine ferdigheter innenfor håndball og ballspill. Den sosiale tryggheten dette nettverket gir kan tenkes å bli akkumulert i gode opplevelser i faget. Vennene med de samme shortsene og kroppsuttrykkene gir en følelse av tilhørighet og verdi. June, som følte at hennes kroppslige kapitaler ikke hørte hjemme i faget er type erfaringer som kan medføre til sosial ekskludering. Som hun selv sa var hun til tider redd for å dumme seg ut og bli sett når hun spilte håndball. På denne måten kan det tenkes at de som har tilegnet seg kroppslig kapital på feltet “veksler” denne inn i sosial kapital ved at de som mestrer de “legitime” idrettene blir akseptert og inkludert mens de andre holdes utenfor. Jeg observerte at den samme logikken om fotballdraktene ble brukt av “fotballguttene”. Den sosiale kapitalen kan også ha betydning for hvordan elevene tør å eksponere seg i faget. Mens Torgeir (men også flere) tydelig hadde aksept i gruppen ved at han hadde mye kroppslig kapital og venner i klassen hadde han små barrierer for det å eksponere seg i timene. Elever som fremstod som usikre og lite komfortabel i timene gir et annet kroppslig inntrykk. Mangel på kroppslig kapital på

feltet viser seg blant annet ved at elever distanserte seg fra gruppen ved flere anledninger. I slike situasjoner så det heller ikke ut til at venner i stor grad støttet opp, i hvert fall ikke i konteksten kroppsøving. Dette kan også ha bidratt til usikkerhet i faget og redsel for å eksponere seg. Slike barrieren er trolig mindre for de som innehar den kroppslige kapitalen som er verdifull på feltet. Man trenger ikke venner i faget for å prestere, men det kan være sentralt for opplevelsen.

Den økonomiske kapitalen som har betydning på feltet kan gjenkjennes på to måter. For det første kommer økonomiske midler som penger til uttrykk ved elevenes utstyr i timene. Kroppsøvingslæreren Andreas, hevder at han i liten grad har merket at elevene stiller ulikt i faget med tanke på utstyr, men at det kan forekomme i sjeldne tilfeller. Særlig med tanke på utstyr som ski. For det andre gir økonomisk kapital ulike muligheter til å drive med idrett og fysisk aktivitet på fritiden. På denne måten kommer elevene med et ulikt grunnlag inn i faget. Andreas hevder at de fleste idrettene er så kostnadslave at de aller fleste har råd til dem, men at det finnes noen unntak. Noen aktiviteter derimot hevder han krever mer og at foreldrenes økonomi kan spille inn. Den direkte effekten av foreldrenes økonomi synes derfor å ha liten betydning for hvilke utstyr og forutsetninger elevene møter faget med. Men indirekte kan den likevel ha betydning ved at elever som har foreldre med mye økonomisk kapital kan investere penger i barna sine fysiske aktiviteter (og nødvendig utstyr) og med det skape et fortrinn i faget.

7.3 Klassens og sosialiseringens ulike betydninger

Spørsmålet om sosialiseringen til idrett og fysisk aktivitet ses på som sentral i denne oppgaven på grunn av virkningene det har for elevenes kroppslige kapital og forutsetninger for å “lykkes” i faget. Implisitt kan sosialiseringen ses i relasjon til den sosiale klassen familien tilhører. Sosialiseringen, og særlig primærsosialiseringen, kan hevdes å være klassespesifikk ettersom den forekommer innad i familien og i det nærmiljøet familien er en del av. I det følgende ses det på hvilken betydning informantene legger i sosialisering og klassetilhørighet for deltakelse i idrett og fysisk aktivitet og hvordan dette kan ha betydning for hvordan elevene mestrer og opplever kroppsøvingfaget i skolen.

Alle elevinformantene gir indikasjoner på at deres sosialisering har vært betydningsfull for deres praksiser og holdninger til idrett og fysisk aktivitet. Gjennom primærsosialiseringen fremstår foreldre og eldre søsken som de viktigste sosialiseringsagentene. Det finnes både likheter og ulikheter for hvordan sosialiseringen har gjort seg gjeldende. Likheter finnes blant alle elevinformantene ved at foreldrene deres i mer eller mindre grad har hatt betydning for deres sosialisering til deltakelse i idrett og fysisk aktivitet. I størst grad gjelder dette for Erik og Ingvild. En mulig forklaring på dette kan være at Erik ikke har noen eldre søsken som kunne fungere som rollemodell for han, og Ingvild sin eldre søster har aldri vært særlig engasjert i idrett og har derfor ikke fungert som en rollemodell i denne sammenhengen. Engasjementet for fysiske aktiviteter fant de hos foreldrene som på ulike måter støttet dem og stimulerte til en fysisk aktiv livsstil. I mindre grad har foreldrene til Lars hatt betydning for hans aktivitetsnivå. Selv om de på ulike måter støtter han i de aktivitetene han ønsker å drive tilskriver hverken Eli, eller Lars selv, foreldrene stor betydning i forhold til hans aktiviteter. Men uten betydning har de ikke vært. Ved at Lars spiller håndball i likhet med sin mor kan det likevel ses relasjoner mellom deres preferanser innenfor idrett. Lars tilskriver imidlertid sin eldre søster mer betydning for hans engasjement innenfor håndballen. Viktigheten av søsken, og særlig eldre søsken, som rollemodeller finner vi igjen hos flere av informantene. Aksel og Torgeir legger også stor betydning i deres eldre brødre sin deltakelse i fotballen for hvorfor de selv begynte. En annen fellesnevner hos informantene er at utover i barne- og ungdomsårene, altså i sekundærsosialiseringen, fikk foreldrene mindre betydning mens vennene fikk økt betydning. Mens familien har stimulert til fysisk aktivitet blir valgene av aktiviteter i organisert form i større grad preget av deres venner, i tillegg til eldre søsken. Venner viser seg å være av stor betydning for hvorfor de velger idretter og aktivitetsformer. Erik, Lars, Ingvild og Torgeir betegner vennene sentrale for hvorfor de valgte aktiviteten. Og det har også betydning for hvorfor de trives der og fortsetter med aktiviteten. Aksel derimot skiller seg ut fra de øvrige ved at venner ikke hadde betydning for hvorfor han valgte fotballen. Venner var ikke sentralt for hans valg av aktivitetsform, men miljøet og vennene han har fått gjennom fotballen senere kan imidlertid ses på som viktige for at han har valgt å fortsette.

Andre interessante sider ved hvordan sosialiseringen virker og har betydning finnes hos foreldrene June og Guro. Deres historier viser at det finnes flere måter å bli sosialisert

inn i en aktiv livsstil på. June har sin bakgrunn innenfor ballett, dans og friluftsliv. Dette er interesser hun fortsatt i mer eller mindre grad har. Det interessante er hennes endring i preferanser knyttet til fysisk aktivitet etter at hun traff mannen Knut. Han var en viktig sosialiseringsagent for henne og bidro til at hun i voksen alder begynte med ulike former for utholdenhetsaktiviteter, aktivitetsformer hun ikke likte tidligere. Selv om det ikke er en resosialisering er det tydelig at noe endret seg. Dette viser at habitus ikke er noe statisk, men noe dynamisk som er mulig å endre over tid. Sosialiseringen slutter aldri, og mennesker kan endre seg ved å bli eksponert for nye impulser og nye miljøer. Guro sine valg av aktiviteter, hesteriding og hundeslede, kan ikke direkte ses i sammenheng med hverken foreldre, søsken, venner eller umiddelbart nærmiljø. Hennes valg om å starte med disse aktivitetene betegner hun som selvstendige valg. Ved at hun på denne måten tilsynelatende fritt valgte hvilket miljø hun skulle bli sosialisert av kan dette ses på som en form for selvsosialisering. Med selvsosialisering menes her at hun selv har valgt å inkludere seg i et miljø som har vært med på å sosialisere henne. På samme tid vil hun gjennom interaksjon med andre i miljøet selv være med å ha betydning for miljøet og på den måten bidra til å konstruere miljøet og indirekte sosialisere seg selv (Schifloe, 2011). Dette illustrerer at familien og venner ikke nødvendigvis er forklaringen bak personens praksiser og holdninger. Men en viktig forutsetning er at foreldrene støtter opp om aktiviteten, blant annet gjennom økonomisk hjelp og transport til og fra trening. Implisitt har foreldrene dermed likevel betydning.

Så langt har vi sett at ulike sosialiseringsagenter har ulik betydning generelt, og spesielt innenfor ulike livsfaser (sosialiseringfaser). Vi har også sett at sosialiseringen ikke er ensformig, men flerformig og variert. Familien, venner og nærmiljø har ulik betydning individuelt. I noen tilfeller har de stor betydning, i andre tilfeller mindre betydning. En parallell til dette kan være den ulike oppfatningen hos informantene om hvordan sosial klasse har betydning for livsmuligheter, og spesielt i forhold til deltakelse i idrett og fysisk aktivitet (og indirekte på forutsetningene man kommer inn i kroppsøvingfaget med).

Klassens betydning i samfunnet tilskrives ulik betydning hos informantene. De fleste av elevinformantene har ikke et eksplisitt og reflektert forhold til sosial klasse. Dette kan indikere at klasseposisjonen er implisitt og taus. Det kan også bety at klasser ikke oppleves som viktig blant dagens unge, i tråd med blant annet Colbjørnsen et al (1994).

En annen grunn kan være deres unge alder. Sosial klasse er trolig ikke et typisk tema som er gjenstand for oppmerksomhet og diskusjon blant dagens unge. Det trenger imidlertid ikke være “bevisst” og opplevd som viktig blant folk for at det skal ha betydning i deres liv i følge Bourdieu. Klassene kan betraktes som objektive, at de eksisterer selv om menneskene ikke har et tydelig forhold til det, og ikke nødvendigvis oppleves som subjektive slik Marx hevdet. Elevene kommer likevel med betraktninger om at klassen kan ha betydning for deltakelse i idrett og fysisk aktivitet på ulike måter. I stor grad knyttes dette til økonomi og foreldrenes bakgrunn, uten at de selv knytter foreldrebakgrunnen direkte til klassetilhørighet.

Hos foreldrene og kroppsøvlingslærer Andreas finnes det både likheter og ulikheter i deres syn på klassens betydning for individets liv generelt, og forutsetninger innenfor kroppsøvlingsfaget. Alle mener at det fortsatt finnes klasser i Norge i dag, men et syn som går igjen er at det ikke er like viktig som tidligere og at det ikke er like markante skiller som i flere andre land. England ble brukt som et eksempel. Alle, (bortsett fra kanskje Inger som er mer uklar) plasserer seg i middelklassen, eller “midt i” som flere sier. Dette kan forsvares ut i fra objektive kriterer som finnes i litteraturen. Men det finnes ulik grad av betydning informantene legger i klasseposisjonen. Ut i fra intervjuene kan det spores at Guro og June mener klasseposisjonen har relativt stor betydning for individet. Til dels deler Andreas deres syn på klassens betydning. Inger og Eli derimot legger mindre betydning i klassens viktighet. Det finnes videre forskjeller i hvilke kriterier som klassifiserer. I tillegg til økonomi legger Guro og June stor betydning i foreldrebakgrunn, utdanningen og kulturelle preferanser for konstruksjon av klasser. Begge disse har høyere utdanning og har sett verdien av dette. Inger og Lars hevder inntekt/økonomi i lag med utdanning klassifiserer, men legger ikke så tydelig vekt på utdanningen som Guro og June. Lars mener at det er så mange i dag som har høyere utdanning at det ikke blir noe “spesielt”. Dermed devaluerer han noe av betydningen utdanningen har. Inger hevder derimot at utdanningen er viktigere i dag enn den var tidligere. I tillegg vektlegger hun det sosiale aspektet stor betydning, og det er gjennom det sosiale miljøet sitt hun selv distanserer seg fra den “nederste” klassen. Den som imidlertid skiller seg mest fra de øvrige i synet på samfunnsklasser er Eli. Samtidig som hun tror samfunnet består av klasser mener hun også at det ikke har stor betydning i samfunnet. Hun legger økonomi til grunn som klassifiseringsfaktor,

men ikke utdanning. Dette kan ses i sammenheng med at hun selv ikke har lang høyere utdanning og ikke har opplevd verdien dette kan tenkes å gi.

Synet på hvordan klassen har betydning for fysisk aktivitetsnivå og forutsetninger innenfor kroppsøvfingsfaget kan ses i lys av deres syn på klassens betydning i samfunnet generelt. Mens Guro, June og Andreas hevder at det finnes forskjeller innenfor fysisk aktivitetsnivå mellom klassene knyttet til deres kunnskap, verdier og økonomi hevder Eli at det ikke kan ses sammenhenger. Hun tilskriver praksiser innenfor idrett og fysisk aktivitet til individets egne preferanser og at de strukturelle samfunnskraftene ikke har betydning i denne sammenhengen. I en mellomposisjon finner vi synet til Inger. Hun knytter ikke det fysiske aktivitetsnivået direkte opp til klasse, men ser viktigheten av det sosiale miljøet man er en del av for deltakelse i idrett og fysisk aktivitet.

Et hovedtema i oppgaven er spørsmålet om hvordan den sosiale klasses tilhørighetens og sosialiseringen innad i klassen har betydning og kan relateres til det fysiske aktivitetsnivået på fritiden, typer av aktiviteter, og følgene det får for forutsetninger elever går inn i faget med. Informantene er delt i synet på klassens betydning for elevens forutsetninger til å gjøre det bra i faget. Guro og June mener det kan være sammenheng mellom klasseposisjon og hvordan barna gjør det i kroppsøvfingsfaget. Guro knytter dette opp i mot forventningen som er i hjemmet og hva foreldrene synes er viktig. Hun mener også at i skolen generelt er det en tendens til at barn til foreldre med høg utdanning gjør det bra. June legger kulturen i familien til grunne for ulikheter i skolen. Disse synspunktene hos Guro og June er i tråd med (Bourdieu & Passeron, 2006) som hevder at den kulturelle kapitalen skaper og reproducerer ulikheter i skolen. Det at elever med foreldre som har høyere utdanning gjør det bedre i skolen kan også ses i lys av Boudon (1974) sin "verditeori" som argumenterer for at holdninger og verdier blant foreldrene har betydning innsats og prestasjoner til sine barn i skolen. Elever med foreldre fra lavere sosiale klasser har ikke opplevd en sosialisering der utdanningen og skole har blitt sett på som viktig. Det at foreldrene stimulerer barna sine og legger betydning i deres skoleprestasjoner kan også tenkes å skape høyere forventninger til elevene, som de ønsker å innfri.

Andreas hevder at han kan se sammenheng mellom klasser og deres kunnskaper og ferdigheter i faget, men i liten grad. Ulikhet i kunnskap og ferdigheter i faget knytter

kan til barnas sosialisering og i hvor stor grad de har blitt eksponert mot en fysisk aktiv kultur i hjemmet. I de fleste tilfeller tilskriver han mangel på kunnskap og interesse fra foreldrenes side som en viktig grunn til at noen elever har dårligere forutsetninger for å gjøre det bra i kroppsøvningsfaget, med andre ord at de har lite kroppslig kapital. Selv om ikke Andreas ser på klasseposisjon som særlig viktig i forhold til hvordan elever opplever og mestrer i kroppsøvningsfaget mener han at sosialiseringen er sentral. Indirekte kan det hevdes at sosialiseringen kan ses i lys av foreldrenes klassetilhørighet. På denne måten vil familiens klassetilhørighet ha betydning for hvordan barnet blir sosialisert. Med dette menes at sosialiseringen er klassespesifikk, at sosialiseringen kan ses i relasjon til sosialiseringen.

Inger og Eli deler synet på at elevenes forutsetninger for å mestre innenfor kroppsøvningsfaget og i skolen generelt, ikke kan ses i relasjon til klassetilhørighet. Eli mener dette er individuelt og at man ikke kan se sammenhenger ettersom mennesker fra høyere sosiale lag også kan gjøre det dårlig på skolen. Igjen tilskriver Eli individualiteten stor betydning. Synet til Inger kan også tolkes til at menneskets individualitet har størst betydning og hun mener at alle har like forutsetninger for å gjøre det bra i kroppsøvningsfaget og i skolen generelt, med unntak av om det er noen som sliker med noen sykdommer. Denne presiseringen av at sykdom kan begrense elever i sine skoleprestasjoner kan ses i sammenheng med hennes egne erfaringer av å bli begrenset som følger av sin sykdom. Vi ser at egne erfaringer er sentralt for hvordan de ser på muligheter og begrensninger i skolen og i samfunnet generelt. Erfaringsnærhet kan også hevdes å være sentralt for Eli sitt syn på sosiale klasser. Det er hennes egne erfaringer som konstituerer synet på klassens fraværende betydning, men hun unnlater å se de store sammenhengene i samfunnet forøvrig for hvordan klassen kan ha betydning. Hennes syn er formet av erfaringer, men hun erkjenner også at klassen kan ha andre betydninger i andre deler av landet, og hun nevner Oslo som et eksempel. Dette fører oss videre den generelle oppfatningen som kan spores til flere av informantene, nemlig at klassen kan ha betydning, men de opplever den ikke som særlig vesentlig for seg selv. Dette kan relateres til at de erfaringsnære opplevelsene ikke har synliggjort betydningen av klasser. En annen vinkling finnes hos Bourdieu som hevder at maktstrukturer i samfunnet er tilslørt og vanskelig å identifisere. Vi er en del av makten selv ved at vi er med å reproducere maktforholdene gjennom vår samfunnsdeltakelse. Ulikhet aksepteres og oppfattes som naturlig og legitime ved at

ulikheten legitimeres på ulike måter, blant annet gjennom utdanningssystemet. I denne sammenhengen snakker Bourdieu om bruk av “symbolsk vold” om hvordan samfunnskraftene og maktstrukturene blir opprettholdt og reproduisert på.

8. Oppsummering og avslutning

Gjennom oppgaven har jeg fått frem hvordan sosial klasse og sosialisering eventuelt har betydning for hvordan elevene opplever og mestrer i kroppsøvningsfaget. Klasse kan sies å ha betydning på ulike måter. Kriterier for å plassering i klassestrukturen er i følge Bourdieu i hovedsak økonomisk og kulturell kapital. I noen grad kan den økonomiske kapitalen ha betydning, indirekte kan den ha det ved at foreldrene har ulik kapital som de kan investere i barnas idrettsdeltakelse på fritiden, noe som kan gi avkastning i kroppsøvningsfaget. Viktigere enn den økonomiske kapitalen er den kulturelle kapitalen, og da særlig det som omhandler kroppslig kapital. Tilegnelser av kroppslig kapital gjennom idrettsdeltakelse og fysisk aktivitet på fritiden viser seg å være sentral for de forutsetninger elever kommer inn i faget med og opplever faget ut ifra. I denne sammenhengen får ulikhet i sosialisering til idrett og fysisk aktivitet betydning for ulikhet i fysiske forutsetninger og ulikhet i mestring og opplevelser. Mestring og opplevelse er noe informantene selv trekker frem som særlig viktig for opplevelsen i faget. Elever som har blitt sosialisert inn i en fysisk aktiv livsstil får et fortrinn i faget. Dersom de er sosialisert inn i en spesiell type aktivitet som stemmer overens med kroppsøvningslærerens habitus og prefererte idretter gir dette et dobbelt-fortrinn. Dersom elevene er aktive på fritiden med idretter og aktiviteter som er “dominerende” aktiviteter på feltet vil dette også gi en følelse av tilhørighet, ytterligere trivsel og mestring. Dette forsterkes ved det demokratiske prinsippet i skolen med elevmedvirkning fungerer slik at majoriteten bestemmer.

Den viktigste betydningen klasse har i denne konteksten vil jeg hevde er i relasjon til sosialiseringen. Grunnen er at den sosiale klassen familien tilhører har betydning for sosialiseringen. Gjennom sosialiseringen tilegnes praksiser, holdninger og verdier til idrett og fysisk aktivitet som er ulikt forankret i klassene. Grunnlaget for å hevde dette kommer av at idrettsdeltakelsen er systematisk lavere hos de “lavere” klassene enn i de “høyere” klassene. Sosialiseringen kan derfor til dels ses på som klassespesifikk. Videre har vi sett at sosialiseringen har vært viktig for informantenes deltakelse i idrett og fysisk aktivitet. Ut i fra fortellingene til informantene kan det hevdes at sosialiseringen fremstår både som lik og ulik hos dem. Ulike sosialiseringsagenter har ulik betydning generelt, og spesielt innenfor ulike livsfaser (sosialiseringfaser). Vi har også sett at sosialiseringen ikke er ensformig men flerformig og variert (selv innenfor en så relativt

homogen gruppe som utvalget er). Familien, venner, jevnaldrende og nærmiljø har ulik betydning for informantene, og ulik betydning gjennom ulike livsfaser. I tidlig barndom er foreldrene og eldre søsken de mest sentrale, mens i eldre alder blir venner og jevnaldrende viktigere. Det som er felles er at deres sosialisering til idrett og fysisk aktivitet har gitt dem gode muligheter til å oppleve mestring og gode opplevelser i faget.

Til slutt kan det hevdes at sosial klasse og sosialisering i denne konteksten er fenomener som best forstås i relasjon til hverandre. Klassen har betydning for sosialiseringen, og sosialiseringen har betydning for hvordan elevene opplever og mestrer i faget. Erik sin uttalelse om at “du blir vel slik som de du er med” illustrerer dette poenget på en treffende måte. Det vitner om at den sosiale klassen og sosialiseringen innad i familien og blant andre viktige i nærmiljøet har betydning for individet. Det vitner også om en form for reproduksjon mellom foreldre og barn, og sådan en reproduksjon mellom klassene.

Utfordringen for kroppsøvningsfaget i skolen blir å legge til rette for meningsfull læring, mestring og gode opplevelser uansett hvilke forutsetninger elevene kommer inn i faget med. Kroppsøvningsfaget skal være et meningsfullt fag for alle, uansett klassebakgrunn og sosialisering, noe som denne oppgaven viser kan være en utfordring, selv med et utvalg som er relativt homogent. I tillegg har kroppsøvningsfaget en utfordring ved få faget til å bli betydningsfullt for elevene. Slik faget fremstår i dag er det lite nyskapende. Det fungerer som en arena der elevene som allerede er aktive på fritiden dominerer. På denne måten blir ikke faget nyskapende ettersom aktivitetene i faget i hovedsak blir et supplement til det de allerede driver med. Andre aktivitetsformer må få innpass i faget, og på denne måten vil faget bli nyskapende og elevene vil stille med likere forutsetninger for å oppleve mestring og glede.

Litteraturliste

- Aakvåg, G.C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Annerstedt, C. (2006). *Fremgangsrikt ledarskap inom elitidrott*. Institutionen for pedagogik och didaktik, Goteborg: Goteborg universitet, (2006).
- Bakken, A. (2007) Ungdomsskolens klasseskiller. I: Strandbu, Å & Øia, T (red) *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur*. (s:42-62). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Boudon, Raymond (1974): *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (oversatt av Annick Prieur). Oslo: Pax Forlag AS. (originalutgaven utgitt i 1979).
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I: Richardson, J.E. (ed). *Handbook of theory of research for the sociology of education* (s. 241-258) (oversatt av Richard Nice). New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, Pierre, & Jean-Claude Passeron (2006): *Reproduksjonen: bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzel.
- Breivik, G., Svela Sand, T., Rafoss, K., Tangen J.O., Thorén, K.H. , Bergaust, T.E., Stokke, K.B. m.fl. Fysisk aktivitet; omfang, tilrettelegging og sosial ulikhet. Rapport. NIH, Oslo, Høgskolen i Finnmark, Alta., Universitet for Miljø- og Biovitenskap, Ås. 2011.
- Bø, I. (2005). *Påvirkning og kontroll: om hvordan vi former hverandre*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Coakley, J. (2009). "The good father. Parental expectations and youth sports", in Tess Kay (editor). *Fathering Through Sport and Leisure* (pp. 40-50). London: Routledge.

- Colbjørnsen, Tom., Birkelund G., Hernes, G. & Knud Knudsen (1994).
Klassesamfunnet på hell. Pensumtjeneste. Først utgitt av Universitetsforlaget i 1987.
- Dahl, E; van der Wel, K; Harsløf, I. (2010). *Arbeid, helse og sosial ulikhet.* Utgitt av: Helsedirektoratet.
- Denzin, K.N. & Yvonna, S.L (2005) (editors). *The Sage Handbook Of Qualitative Research.* (Third edition). London: SAGE Publications, Inc.
- Frønes, I. & Kjølørød, L (red) (2006). *Det Norske Samfunn.* (5 utgave, 2. opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS 2005.
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom.* (3. utgave, 2. opplag). Latvia 2011: CAPPELEN DAMM AS.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon.* (2.utgave). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2004). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi.* (7.utgave, 4.opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Giddens, A. (2008). *Sociology.* (5th edition). Cambridge: Polity Press.
- Green, K., Smith, A. & Roberts, K. (2008). Social Class, Young People, Sport and Physical Education. I: Green, K. & Hardman, K (editors) *Physical Education: Essential Issues.* (s. 180-196). London: SAGE Publications Ltd.
- Green, K. (2011). *Key themes in youth sport.* London and New York: Routledge.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelig metoder.* Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode.* (5.utgave). Oslo: J.W: Cappelen Forlag AS.

- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Imsen, G. (2007). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. (2.opplag). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jarvinen, M. (2007). Pierre Bourdieu. I: Andersen, H. & Kaspersen, L. B. (red.) *Klassisk og moderne samfundsteori*. (s. 345-366). (4.utgave, 2.opplag). København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Laberge, S. & Kay, J. (2002) Pierre Bourdieus Sociocultural Theory and Sport Practice. I: Maguire, J. & Young, K (eds.) *Theory, Sport and Society*. JAI, London, kap 10 (s. 239-264).
- Lindbekk, T. (2001). *Samfunnsteori: Fra Marx til Giddens*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Londos, M. (2010). *Spelet på fæltet: Relationen mellom æmnet idrott och hælsa i gymnasieskolan och idrott på fritid*. Doktorgradsavhandling ved Malmø Høgskola.
- Lyngstad, I., 2010. "Ribbeveggløpere" i kroppsøving. I Guldal, T., Dons, C. F., Sagberg, S., Solhaug, T. & Tromsdal, R. (red.), *Fou i Praksis. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning, 23.-24.april 2009*. Trondheim, Tapir akademisk forlag. 151-162.
- Månson, P. (2007). Karl Marx. I: Andersen, H. & Kaspersen, L. B. (red.) *Klassisk og moderne samfundsteori*.(s.29-46). (4.utgave, 2.opplag). København: Hans Reitzels Forlag.
- Newlearningonline.com. Hentet 29.05.2012 fra: <http://newlearningonline.com/new-learning/chapter-4-learning-civics/margaret-thatcher-there%E2%80%99s-no-such-thing-as-society/>

- Safvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (under fagfelle vurdering). *Who collects the benefits of PE. Effects of competitive youth sport participation on PE-experiences.*
- Sandven, V. (2009). *Reproduserer ungsom sine foreldres fysiske identiteter?: En kvalitativ undersøkelse av hvordan sosial klasse har betydning i kroppsøving sfaget.* Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- Schifloe, P.M. (2004). *Mennesker og samfunn: innføring i sosiologisk forståelse.* (2. opplag). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Shilling, C. (2003). *The Body and Social Theory.* (Second edition). London: SAGE Publications Ltd.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for analyzing Talk, Text and Interaction.* (3rd edition). London: Sage.
- Skilbrei, M-L. (2005). Klasse, etnisitet og kjønn som erfaringer: Om å være vanlig, arbeidsom og anstendig. *Sosiologi i dag*, 1, (s. 5-28).
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode.* (3. utgave, 2. opplag). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Wikipedia.org. Hentet den 29.05.2012 fra: http://no.wikipedia.org/wiki/Sosial_klasse
- Wikipedia.org. Hentet den 29.05.12 fra:
<http://no.wikipedia.org/wiki/Uf%C3%B8retrygd>
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu.* (Oversatt av Vebjørn F. Andreassen). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag. (Autorisert oversettelse fra den danske utgaven utgitt i 2006).
- Idrottsforum.org. Ekberg, J-E.(2005). *Bourdieu och Idrottsläraren.* Hentet den 29.05.2012 fra: <http://newlearningonline.com/new-learning/chapter-4-learning-civics/margaret-thatcher-there%E2%80%99s-no-such-thing-as-society/>

Østerberg, D. (1966). *Forståelsesformer*. Oslo: Pax Forlag

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til kroppsøvlingslærer.....side: 117-118

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elev/foreldre.....side: 119-120

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring.....side: 121

Vedlegg 4: Intervjumaler.....side: 122- 130



Informasjonsskriv til kroppsøvingslærer

Masterprosjekt ved Norges Idrettshøgskole

Prosjektleder: Øyvind Myklebust (mastergradsstudent).

Hovedveileder: Professor Claes Annerstedt.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt.

Jeg er masterstudent i Kroppsøving og pedagogikk ved Norges Idrettshøgskole og driver i den forbindelse et forskningsprosjekt innenfor kroppsøvingsfaget i skolen. Prosjektets formål er å bidra til å skape et enda bedre kroppsøvingsfag ved å studere den eventuelle betydningen sosial klasse og sosialisering har for opplevelse og prestasjon i faget. I denne forbindelse er jeg interessert å komme i kontakt deres skole, deg som lærer og din kroppsøvingsklasse. Jeg ønsker å observere lærer og elever i kroppsøvingstimene samt utføre intervju av lærer, et utvalg av elever og deres foreldre. Observasjonene vil foregå i et naturalistisk miljø, altså i kroppsøvingstimene. Jeg vil være en passiv tilskuer og observere hva som foregår i timene. Bakgrunnen for observasjonen er at jeg ønsker å se hva som blir gjort i timene samt undersøke lærers og elevers kroppslige habitus. Det som registreres på bakgrunn av observasjon er knyttet til aktiviteten i timene, samt hvordan klasseteori kan ses i lys av aktivitet i faget. Intervjuene vil handle om det jeg har registrert i timene og om opplevelsen av fysisk aktivitet generelt og i kroppsøvingsfaget spesielt, samt refleksjoner rundt temaet sosial

klasse i Norge idag, og hvordan dette kan ha betydning for faget kroppsøving. Intervju av deg som kroppsøvingslærer og foreldreutvalget vil foregå ved en passende anledning og sted. Jeg vil anvende notater og båndopptaker under intervjuene. Intervjuene er estimert til å ha en varighet på omlag 45 minutter. Gjennomføringen er planlagt til å finne sted i Oktober og November. Det er helt frivillig å delta i prosjektet og de som ønsker å bli intervjuet har til enhver tid rett til å trekke seg fra undersøkelsen. Alle opplysninger vil bli anonymisert og gitt fiktive navn og stedsnavn. Endelig anonymisering av datamaterialet vil gjøres ved prosjektslutt, senest 1/10 2012. Forsker har taushetsplikt og alle opplysninger blir konfidensielle mellom forsker og deltaker. Prosjektet er meldt inn til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste.

Håper på positiv respons og at deres skole ønsker å delta i et spennende prosjekt for å skape et bedre kroppsøvingsfag. Dersom det er spørsmål angående prosjektet vennligst ta kontakt via telefon (41648371) eller send en mail til oyvind_myk@hotmail.com

Med vennlig hilsen

Øyvind Myklebust, Mastergradsstudent ved Norges Idrettshøgskole

Telefonnummer: 41648371

Mailadresse: oyvind_myk@hotmail.com

Professor Claes Annerstedt

Mail: claes.annerstedt@nih.no

Telefon: 0046739876374 / 23262394



Informasjonsskriv til elev og foresatte

Masterprosjekt ved Norges Idrettshøgskole

Prosjektleder: Øyvind Myklebust (mastergradsstudent)

Veileder: Claes Annerstedt (professor)

Invitasjon til deltakelse i forskningsprosjekt om kroppsøvingsfaget i skolen.

Jeg er masterstudent i kroppsøving og pedagogikk ved Norges Idrettshøgskole og driver med et spennende forskningsprosjekt i forbindelse med kroppsøvingsfaget i skolen. Prosjektets formål er å bidra til å skape et enda bedre kroppsøvingsfag, ved å studere den eventuelle betydningen sosial bakgrunn og sosialisering har for kroppsøvingsfaget. I denne forbindelse er jeg interessert å komme i kontakt med elever og foreldre/foresatte for å høre på hva dere mener om kroppsøvingsfaget og fysisk aktivitet i og utenfor skolen. Gjennom prosjektperioden vil jeg observere lærer og elever i kroppsøvingstimene og intervju et utvalg av elevene samt deres foreldre/foresatte. Intervju av elevutvalget som ønsker å delta vil foregå i kroppsøvingstimen eller ved en annen passende anledning. Intervju av foreldreutvalget vil foregå på et passende tidspunkt og sted. Jeg vil anvende notater og båndopptaker under intervjuene. Intervjuene er estimert til å ha en varighet på omlag 45 minutter. Gjennomføringen er planlagt til å finne sted i November/Desember (eventuelt Januar). Det er helt frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta, har du likevel full rett til å avslutte samarbeidet når som helst. Alle opplysninger vil bli anonymisert og gitt fiktive navn og stedsnavn. Forsker har taushetsplikt og alle opplysninger blir

konfidensielle mellom forsker og deltaker. Prosjektet er godkjent av personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste. Håper på positiv respons og at dere ønsker å delta i et spennende prosjekt for å skape et bedre kroppsøvingsfag. Dersom dere ønsker å bidra til prosjektet ved å la dere intervjuet så vennligst fyll ut samtykkeerklæringen som ligger ved og send den med deres sønn/datter.

Med vennlig hilsen

Øyvind Myklebust, Mastergradsstudent ved Norges Idrettshøgskole

Telefonnummer: 41648371 Mailadresse: oyvind_myk@hotmail.com

Vedlegg 3

Samtykkeerklæring



Jeg er kjent med at deltakelse i prosjektet er frivillig, og at jeg når som helse kan trekke meg.

Jeg bekrefter at jeg har lest informasjonsskrivet, og at jeg samtykker i å delta i intervjuet som beskrevet der. Jeg samtykker også til at min sønn/datter kan delta i intervju.

.....
Sted dato underskrifter

Opplysninger som må fylles ut dersom du/dere ønsker å delta i undersøkelsen.

Elevens navn:

Adresse:

Alder:

Foresattes navn:

Telefonnummer:
.....

E post adresse:
.....

Yrke mor: Yrke far:

Fødested mor: Fødested far:

Kryss av følgende:

Utdanningsnivå; høgskole/universitet videregående skole grunnskole

Mor:

Far :

Intervjugal for semistrukturert intervju

Problemstillinger

- Hvilken betydning kan elevers sosiale bakgrunn og habitus ha for prestasjoner og opplevinger i kroppsøvningsfaget?
- Kan kroppsøvningsfaget bidra som utjevner eller forsterker av sosial ulikhet i konteksten sosial klasse? I så fall hvordan?
- Hvilken betydning har kroppsøvningslærerens sosiale klasses tilhørighet og habitus for kroppsøvingstimene?

Intervjuene skal utføres på bakgrunn av observasjon, og kan dermed endres marginalt, ut ifra ønske om å belyse problemstillingene best mulig.

I tillegg til de skisserte spørsmålene vil det hele tiden være aktuelt med oppfølgingsspørsmål for at informantene kan utdype svarene og jeg kan søke meningen med informantenes ytringer. Nye opplysninger kan komme til og det kan frembringe nye spørsmål som er av interesse å få utdypende svar på.

Intervjugal for elevene

Forskerspørsmål:

Hvilken sosial bakgrunn har eleven?

Intervjuspørsmål:

Kan du fortelle litt om deg selv, og om familien din?

Hva driver du med på fritiden?

- fysiske aktiviteter
- sosiale aktiviteter
- kulturelle aktiviteter

Forskerspørsmål:

På hvilken måte, og i hvilken grad, virker elevens habitus/sosiale bakgrunn inn på det fysiske aktivitetsnivået?

Intervjuspørsmål:

Hvilke fysiske aktiviteter driver du med på fritiden? Familien din? Vennene dine?

- Kan du si litt om hvorfor du driver med akkurat dette?

Hvor mye fysisk aktivitet/ idrett driver du med på fritiden? Kunne du tenke deg å drive mer, i så fall hvorfor gjør du ikke det?

Var du aktiv som yngre? I lag med foreldre, søsken eller venner? Hvilke aktiviteter drev dere med da?

Er foreldrene dine opptatt av at du skal drive med de aktivitetene du driver/ønsker å drive? Støtter de deg? I så fall på hvilken måte?

Kan du si noe om hva som fikk deg til å velge (og fortsette) med din idrett/fysiske aktivitetsform?

Tror du selv at det kan være en sammenheng mellom hvor mye fysisk aktivitet foreldrene og søskene dine driver, eller har drevet tidligere, og hvor mye du driver med fysisk aktivitet?

Tror du at du ville vært like aktiv/ like lite aktiv uavhengig av foreldrene? Er det slik for andre unge også tror du?

Forskningsspørsmål:

Hvilken betydning har elevens sosiale bakgrunn og habitus for prestasjoner og opplevinger i kroppsøvfingsfaget?

Hvordan passer elevens kroppslige habitus med det han/hun møter i kroppsøvingstimene?

Hvilken betydning har læreren for opplevelsen av faget?

Intervjuspørsmål:

Hvilke aktiviteter driver dere med i kroppsøvingstimene?

Hvilke aktiviteter liker du i timene, hva liker du ikke?

Er det noen aktiviteter du synes det burde vært mer av?
Hvorfor?

Får du nye ideer/impulser fra kroppsøving til aktiviteter du kan drive med på fritiden? I så fall hvilke?

Jeg har hørt at mange trives i kroppsøvfingsfaget. Hvordan er dette for deg?
Kan du si noe om hvorfor du trives/ikke trives i faget?

Hvilke muligheter føler du at du har for å “lykkes” i faget? Hva mener du det innebærer å lykkes i kroppsøvfingsfaget for deg? Hva vil det si å mislykkes?

Kan du beskrive en dårlig og en god opplevelse du har hatt i kroppsøvingstimen?

Mange er opptatt av læreren i faget. Er læreren viktig for deg? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hva tenker du om hva som gjør at en kroppsøvfingslærer er bra eller mindre bra?

Hva synes du om din kroppsøvfingslærers valg av innhold i timene? Hva tenker du og måten han presenterer innholdet i timene på?

Tror du kroppsøving anses av andre for å være et viktig fag i skolen? Hva synes du selv?

Hvorfor er faget viktig/ikke viktig?

Hvilken nytte og glede har du av faget senere i livet tror du?

Noe mer du ønsker å si om hvordan du opplever kroppsøvfingsfaget?

Forskningsspørsmål:

Hvordan er kroppsøvningsfaget med på å bidra som utjevner eller forsterker av sosial ulikhet i konteksten sosial klasse?

Intervjuspørsmål:

Hva tenker du når jeg sier sosial (samfunns) klasse?

Tror du samfunnet i dag består av sosial klasser?

Hvilken klasse vil du selv si du tilhører/identifiserer deg med?Hvorfor akkurat denne klassen tror du?

Tror du det er noen sammenheng mellom hvilken sosial klasse man tilhører og hvor mye man er i aktivitet, og hvilke aktiviteter man driver?

Tror du de er noen (grupper i samfunnet) som har bedre muligheter for å gjøre det bedre i kroppsøving enn andre? I skolen generelt? Hvorfor/ hvorfor ikke?

Hva synes du at du lærer mest/minst av i faget?

Hvilken karakter får du i faget? Hvorfor får du akkurat denne karakteren tror du?

Noe du ønsker å si om kroppsøvningsfaget eller fysisk aktivitet generelt?Eller noe annet vi har eller ikke har snakket om som du synes er viktig med faget. Noe som er bra/dårlig?

Intervjumal for foreldrene

Forskningsspørsmål:

Hvilken sosial bakgrunn har foreldrene?

Hvilken "taste" inngår i foreldrenes habitus?

Intervjuspørsmål:

Kan dere fortelle litt om dere selv? Hvor dere kommer fra, hvilke interesser dere har, hva dere gjør på fritiden og i ferier, og hvilken utdanning og yrke dere har?

Hvor mye, og hva, ser du på tv?

Hva leser du i avisene?

Hva gjør familien i feriene?

Hvordan vil du beskrive deres sosiale liv og nettverk?

Hvilke kulturaktiviteter er dere interesserte i?

Leser dere bøker?

Hvordan er deres kosthold?

Hvilken sosial klasse vil dere si dere tilhører? Hvorfor?
(dette kommer senere i intervjuet)

Hvor stor grad av autonomi/eierskap føler du at du har innenfor yrket ditt?
(senere i intervjuet)

Forskningsspørsmål:

Hvilken fysisk kapital besitter foreldrene?

Hvordan er deres kroppslige habitus?

Intervjuspørsmål:

Hvordan er deres forhold til fysisk aktivitet?
Og kroppsøvfingsfaget?

Hvilke fysiske aktiviteter drev dere med som barn, og nå?

Hvor mye tid og penger bruker dere på idrett/ fysisk aktivitet?

Tror dere at deres praksis og holdninger til idrett, fysisk aktivitet og kroppsøvningsfaget er av betydning for barna deres samme praksis og holdninger?

Støtter dere og følger opp barna deres i de aktivitetene de ønsker å drive?

Er det noen aktiviteter dere synes passer bedre enn andre for deres sønn/datter?

Hvorfor drev dere, eller driver dere med fysisk aktivitet?(før-nå) Eller hvorfor ikke?
Hva er målet med dette for dere?

Hva er målet med kroppsøvningsfaget? Hvorfor er det et fag i skolen?

Forskningsspørsmål:

Hvilken betydning har elevers sosiale bakgrunn og habitus for innhold, prestasjoner og opplevinger i kroppsøvningsfaget?

Hvordan passer foreldrenes kroppslige habitus (erfaringer og ferdigheter) med det de møtte i kroppsøvingstimene?

Hvilken betydning har læreren for opplevelsen av faget?

Intervjuspørsmål

Hvilke aktiviteter drev dere med i kroppsøvingstimene, hva likte og likte ikke dere?

Er det noen aktiviteter du synes burde vært mer av?da? nå?

Trivdes du i faget? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hvilke muligheter føler du at du hadde for å lykkes i faget? Hva mener du det er å lykkes i kroppsøvningsfaget?

Hva mener du en god kroppsøvingstime bør inneholde, eller ikke inneholde?

Er læreren viktig for faget? Hvorfor/hvorfor ikke?

Hva er det som gjør at en kroppsøvningslærer er bra eller mindre bra?

Hva synes du om valg av aktiviteter og presentasjon av disse til din tidligere krø lærer?

Den kroppsøvningslæreren sønnen/datteren din har nå?

Forskningsspørsmål:

Hvordan er kroppsøvingfaget med på å bidra som utjevner eller forsterker av sosial ulikhet i konteksten sosial klasse?

Intervjuspørsmål:

Sosial klasse – hva legger du i det?
-Kriterier?

Består samfunnet av klasser i Norge idag?

Identifiserer du deg med noen samfunnsklasse?

Autonomi/eierskap til arbeidet?

Tror du det er noen sammenheng mellom hvilken sosial klasse man tilhører og hvor mye man er i aktivitet, og hvilke aktiviteter man driver?

Tror du noen grupper i samfunnet har bedre muligheter for å gjøre det bra i kroppsøving enn andre? I skolen generelt? Hvorfor/ hvorfor ikke?

Hva tror du din sønn/datter lærer i faget?

Hva er viktig å lære i faget mener du, og hvorfor?

Hva lærte dere i faget?

Synes du kroppsøving er et viktig fag i skolen? Hvorfor/ hvorfor ikke?

Hvordan opplevde dere kroppsøvingfaget som helhet? Bidro det til at dere fortsatte med fysisk aktivitet etter skolegangen?

Noe dere har lyst å tilføye i forhold til det vi har snakket om, eller noe annet i forhold til idrett, fysisk aktivitet og kroppsøving?

Intervjumal for kroppsøvingslærer

Forskningsspørsmål

Hvilken sosial bakgrunn har kroppsøvingslærer?

Hvilken "taste" inngår i kroppsøvingslærers habitus?

Intervjuspørsmål:

Kan du fortelle litt om deg selv, og om familien din?

Hvor mye, og hva, ser du på tv?

Hva leser du i avisene?

Hva gjør du/ familien i feriene?

Hvordan vil du beskrive ditt/deres sosiale liv og nettverk?

Hvilke kulturaktiviteter er du interesserte i?

Leser du bøker?

Hvordan er kostholdet ditt?

Hvilken sosial klasse vil du si du tilhører? Hvorfor? (senere i intervjuet)

Hvor stor grad av autonomi/eierskap føler du at du har innenfor yrket ditt?

Forskningsspørsmål:

Hva er kroppsøvingslærers kroppslige kapital?

Hvordan er kroppsøvingslærers kroppslige habitus?

Intervjuspørsmål:

Hvilke aktiviteter har du selv drevet med?

Hvilken betydning har lærerutdanningen hatt for deg som lærer? I forhold til valg av aktiviteter? Lederstil?

Hvilke kvaliteter har en god kroppsøvingslærer synes du?

Kan du beskrive en god og en dårlig kroppsøvingstime?

Hva skiller krø faget fra idrett i samfunnet?

Hvilken betydning har dine ervervelser av ferdigheter og holdninger fra før lærerutdanningen å bety for måten du presenterer faget på?

Forskningsspørsmål:

Hvordan er kroppsøvfingsfaget med å bidra som utjevner eller forsterker av sosial ulikhet i konteksten sosial klasse?

Intervjuspørsmål:

Tror du det er noen sammenheng mellom hvilken sosial klasse elevene tilhører og hvor mye man er i aktivitet, og hvilke aktiviteter de driver?

Kommer sosial klassetilhørighet til syne i kroppsøvfingsfaget?

Hvilken betydning har sosiale klasser for opplevelsen og prestasjoner i faget tror du? Hvordan?

Opplever du som lærer klasseskiller som et problem i faget eller i skolen generelt?

Opplever du at elevene har ulike forutsetninger til å lykkes i faget på bakgrunn av sosial klassetilhørighet, eller på bakgrunn av de mulighetene de har til å drive fysisk aktivitet på fritiden?

Tror du det er noen former for fysisk aktivitet som passer bedre for ulike samfunnslag? Begrunnelse? I så fall hvordan er disse representert i kroppsøvfingsfaget?

Hvilken betydning har din sosiale klassetilhørighet for kroppsøvfingstimene dine tror du?

Noe mer du ønsker å tilføye med tanke på det vi har snakket om, eller om kroppsøvfingsfaget generelt?

