

FYSISK AKTIVITET OG SOCIAL DELTAGELSE: KVALITATIVT FELTSTUDIE BLANDT UNGE I EN DANSK SYVENDEKLASSE

Pia Wichmann Henriksen,¹ Bjørn E. Holstein,²
Malene Kubstrup Nelausen³ & Liselotte Ingholt⁴

Artiklen undersøger elevers grunde til at deltage og ikke deltage i fysisk aktivitet. Det empiriske materiale er feltarbejde med deltagende observation og kvalitative interviews i en dansk syvendeklasse. Artiklens teoretiske afsæt er social praksis teori og kritisk psykologi.

Stort set alle eleverne er fysisk aktive, men det er ikke sikkert, de ville fremstå sådan i en kvantitativ undersøgelse af fysisk aktivitet. For deltagerne er det centralt at være sociale sammen med venner, at deltage og at undgå social eksklusion, men ikke primært at være fysisk aktive. Artiklen belyser også, hvorledes skolekonteksten er medskaber af både fysisk aktivitet og inaktivitet.

Nøgleord: social deltagelse, fysisk aktivitet, skolebørn, kvalitativt feltstudie, sociale relationer

1. Introduktion

Fysisk aktivitet har stor betydning for børn og unges sundhed og trivsel. Vi ved, at elever, der er fysisk aktive, trives i højere grad end elever, der er knap så fysisk aktive (Biddel et al., 2004), og at fysisk aktivitet øger deres forudsætninger for indlæring i skolen (Rasberry et al., 2011; Davis et al., 2011). Vi ved også, at den sociale kontekst, som børn og unge indgår i, har væsentlig indflydelse på deres lyst til og mulighed for at bevæge sig og være fysisk aktive (Ferreira et al., 2006; Klinker et al., 2014). Det er her centralt, at nære sociale relationer, herunder både forældre og venner, har indflydelse på, om børn og unge påbegynder nye aktiviteter. Derudover er der studier,

1 Ph.d.-studerende, Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet, Danmark. Pihe@si-folkesundhed.dk.

2 Professor, Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet, Danmark. beho@si-folkesundhed.dk.

3 Videnskabelig assistent, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling. Afdeling for pædagogik. Københavns Universitet. Danmark. kublau@gmail.com.

4 Seniorforsker, Statens Institut for Folkesundhed, Syddansk Universitet, Danmark. liin@si-folkesundhed.dk.

der tyder på, at et højt fysisk aktivitetsniveau i barndommen ofte videreføres i voksenlivet (Craigie et al., 2011).

I epidemiologiske studier defineres graden af fysisk aktivitet ofte ved antallet af timer pr. dag, man bruger på høj fysisk aktivitet, defineret ved at få sved på panden og blive forpustet (Vigorous Physical Activity VPA), eller hvor mange dage om ugen man er fysisk aktiv (Moderate and Vigorous Physical Activity MVPA). Fysisk inaktivitet defineres ofte som 0 timers VPA eller 0 dage med en times MVPA om ugen. Kvantitative studier kategoriserer ofte unge som værende 'fysisk aktive' og 'fysisk inaktive' (Allender et al., 2006; Mulvihill et al., 2000). Senere i artiklen vil vi diskutere disse begreber.

Både dansk og international forskning har analyseret betydningen af skolekontekst for elevers fysiske aktivitet. For eksempel er der gennemført undersøgelser af, hvilken betydning skolers indretning, herunder skolegårde, har for elevers fysiske aktivitet (Klinker et al., 2014; Toftager et al., 2014; Dessing et al., 2013). Der er således en aktuell opmærksomhed på skolen som ramme for udvikling af fysisk aktivitet.

Kvalitative studier har især haft fokus på betydningen af sociale relationer i skolen. Anderson (2000) har undersøgt, hvordan børn lærer at agere i skoleklassen ved fx at skabe forskel og lighed mellem hinanden. Højholt et al. (1996) har undersøgt skolen som ramme for trivsel og udvikling. Stanek (2011) har undersøgt betydningen af skolebørns fællesskaber for skolestart og deltagelse i skolens dagsorden. Staunæs (2003; 2004) har undersøgt køn og etnicitet i skolekonteksten, og Søndergård (2009) har undersøgt mobning i skolen. Alle har haft fokus på skolen som kontekst for de unges trivsel og udvikling. Anderson (2008) har endvidere haft fokus på børns fysiske aktivitet efter skoletid. Meget få undersøgelser har haft fokus på skolekontekstens betydning for børn og unges deltagelse i fysisk aktivitet (Humbert et al., 2008).

Enkelte studier har fokuseret på motiver til deltagelse i fysisk aktivitet. Mulvihill (2000) har identificeret fysisk aktive og inaktive elever ved at spørge, om eleverne var interesserede i, dyrkede og nød at deltage i idræt og fysisk aktivitet. Eleverne angav i interviewundersøgelsen, at det virkede motiverende "at få det bedre", "ikke at kede sig" og at "få mulighed for at tabe sig". Undersøgelsen peger derudover på, at det, at fysisk aktivitet opleves som en god måde at være sammen med venner på, virker fremmende for deltagelse i fysisk aktivitet. Som barrierer for deltagelse i fysisk aktivitet angives blandt andet en præference for andre ikke-fysiske aktiviteter, en dårlig relation til idrætslæreren, samt at eleverne ikke oplever, at der tages hensyn til deres individuelle behov og formåen (ibid.).

Undersøgelser af elevers fysiske aktivitet, herunder deres grunde til at bevæge sig eller at afstå fra at være fysisk aktive, er ikke entydige. Et fokus på aktivitet/inaktivitet via studier af VPA/MVPA mv. er ikke tilstrækkeligt, når man vil forstå årsager til fysisk aktivitet eller ophør. Der mangler blandt an-

det viden om betydningen af skolen og skoleklassen som social ramme for børn og unges udvikling af fysisk aktivitet og lyst til at bevæge sig.

1.1. Artiklens formål

Formålet med denne artikel er derfor at undersøge, hvordan den enkelte unges deltagelse i fysisk aktivitet er forbundet med hans eller hendes personlige forfølgelse af social mening, identitet og positionsmuligheder i skolen. Vi vil i den sammenhæng interessere os for, på hvilke måder deltagelse i skolekonteksten både skaber muligheder og begrænsninger for udvikling af fysisk aktivitet og bevægelse. Denne viden kan have betydning for udvikling af indsatser, der fremmer børn og unges fysiske aktivitet i skolekonteksten.

2. Metode

2.1. Data og setting

Artiklen tager udgangspunkt i et empirisk materiale udviklet gennem et feltarbejde med deltagende observation og kvalitative interviews i en dansk syvendeklasse. I artiklen vil vi – med afsæt i denne syvendeklasse som case – analysere skolen og skoleklassen som kontekst for og medskaber af fysisk aktivitet og inaktivitet. Vi vil undersøge kontekstens betydning for elevernes sociale praksis, herunder have fokus på elevernes grunde til fysisk aktivitet og inaktivitet samt de betydninger, som eleverne tillægger deres sociale relationer. Undersøgelsen vil i særlig grad koncentrere sig om den dobbelthed, at eleverne deltager i skolelivet med hver sine individuelle interesser og kompetencer, og at konteksten i skolen både skaber muligheder og begrænsninger for denne udfoldelse. Casemetoden er velegnet til at formidle komplekse sammenhænge, der indeholder modsigelser og dilemmaer. Casestudier i form af observationer og beretninger fra hverdagen, der kan være vanskelige eller umulige at reducere til generelle teser og teorier, kan i stedet kondensere meninger og betydninger fra sociale sammenhænge og have lige så stor gyldighed (Flyvbjerg, 2006).

Feltarbejdet foregik i en folkeskole beliggende i en forstad nord for København i et område med villakvarterer, skov og strand. Den generelle socioøkonomiske status i området er høj. Med henblik på anonymisering omtales skolen som Skolen. Den består af fire bygninger, bygget fra 1909 og frem til 1930'erne. I forbindelse med renovering af skolen blev der bygget en sports-hal, et multi-/musikhus og et såkaldt indskolingshus. Skolen har desuden et stort område med skolegård, legeplads, have og boldbane på størrelse med tre fodboldbaner, hvor 2/3 af græsområdet er en kunststofbane, hvor man kan løbe uden sko. Derudover indeholder skolegården et boldbur, et pergola-område samt en trappe/rampe, som er meget benyttet til skateboard/løbehjul. Hver klasse er inddelt i hjemområder med en syvende, ottende og niende klasse, hvor der er et fællesområde med computere, køkken og toilet.

Dataindsamlingen blev foretaget af PWH. Som led i dataindsamlingen blev foretaget et feltstudie med deltagende observation (Hammersley et al., 1995; Markus, 1998) og kvalitative interviews (Kvale, 2003). Der var tale om et eksplorativt kvalitativt design, hvor den etnografiske tilgang havde som formål at undersøge elevernes deltagelse i skolens sociale praksis. Ved at følge eleverne på tværs af undervisning og frikvarterer blev det muligt at få indsigt i deres daglige praksisser, dvs. hvem de var sammen med, hvad de var sammen om, og hvor de var sammen henne – herunder hvordan skolens praksisorganisering bidrog til at skabe fysisk aktivitet og i nogle tilfælde også fysisk inaktivitet.

Feltarbejdet blev aftalt med skoleinspektøren, og PWH fik gennem klasse læreren adgang til syvendeklassen, der bestod af 22 elever i alderen 13 til 14 år, 7 piger og 15 drenge. Feltarbejdet blev baseret på informeret samtykke. Eleverne fik at vide, at PWH ville lave en undersøgelse af elevers sociale relationer og hverdagsliv, og at hun ville følge klassen i timerne og frikvartererne og senere interviewe nogle enkelte af eleverne. Feltarbejdet blev foretaget fra midten af februar til midten af juni 2011 (18 uger), hvor PWH besøgte klassen to til fire dage om ugen (i alt 54 dage). PWH deltog både i klasseundervisningen og i frikvartererne. Observationerne foregik overvejende på skolens område, herunder i klassens hjemområde, i skolegården og på fodboldbanerne. Enkelte gange var undervisningen henlagt til steder i lokalområdet, hvortil PWH fulgte med. PWH deltog ikke aktivt i alle aktiviteter, fx ikke i rundbold eller fodbold, men sad på sidelinjen og talte med de elever, der ikke deltog. I forbindelse med for eksempel gruppearbejder var det fra samme overvejende observerende position, at observationerne foregik. Undervejs i mange af de andre aktiviteter, som PWH deltog i – eksempelvis en skattejagt i en historietime – fandt der megen uformel samtale sted. Observationer og uformelle samtaler blev nedskrevet i form af feltnoter.

Feltarbejdet blev fulgt op af fire kvalitative enkeltinterviews med to drenge og to piger. En semistruktureret interviewguide, der var baseret på indsigt i elevernes hverdag, var udarbejdet. Interviewene tog udgangspunkt i de sociale kontekster, som eleverne deltog i: skole, fritid, venner, familie og lokalområdets betydning. Især var der fokus på fysisk aktivitet i og uden for skolen, social og psykisk trivsel, mobning, sociale relationer til venner og familie og årsager til at være fysisk aktiv/inaktiv. PWH spurgte nysgerrigt ind til specifikke situationer og hændelser, som havde givet anledning til særlig opmærksomhed og undren i løbet af observationerne.

Formålet med de kvalitative interviews var at opnå en dybere indsigt i elevernes egen forståelse af deres hverdagsliv, herunder deres grunde til at handle og deltage, som de gjorde. Elever blev udvalgt til kvalitative interviews på baggrund af deres sociale placering i forhold til gruppen og i forhold til deres aktivitetsniveau. Fokus var både at interviewe unge, der var centralt og mere marginalt placeret i forhold til syvendeklassen. Eksempelvis overhørte PWH en samtale, hvor en elev var interesseret i, om de andre

drengene gik til fodbold. I det efterfølgende kvalitative interview blev denne opmærksomhed forfulgt. Derudover var det vigtigt at interviewe både piger og drenge. Udvalget foregik endvidere pragmatisk, idet det også spillede ind, at der var elever, især piger, der var meget interesserede i at tale med PWH. Denne interesse gjorde det nemmere at aftale interviews. Interviewene foregik, hvor eleverne opholdt sig: i en mellemgang, i et musikhus og i skolegården. De blev optaget digitalt og transskriberet – ord for ord af PWH.

2.2. Etik og rollen som forsker

PWH understregede over for eleverne, at det var frivilligt at tale med hende og at deltage i interviews. Eleverne fik at vide, at uformelle samtaler og interviews var fortrolige, hvilket betød, at hverken lærere, forældre eller andre elever fik viden herom. Der blev udarbejdet en kort beskrivelse af undersøgelsen til forældrene. Denne beskrivelse, inklusive kontaktoplysninger til PWH, blev formidlet via forældreintranet og i et brev til hjemmet. Ingen forældre kontaktede PWH.

3. Teoriredegørelse

Vi vil i det følgende præsentere artiklens analytiske ramme, herunder de mest centrale begreber. Vi vil endvidere teoretisere over skolen som central kontekst for elevens sociale udvikling. Endelig vil vi begrunde udvælgelse af temaer for vores analyse.

3.1. Analytisk ramme og centrale begreber

Den teoretiske ramme for analyse af elevernes perspektiver på fysisk aktivitet og sociale relationer tager afsæt i social praksis teori (Lave & Wenger, 1991) og kritisk psykologi (Holzkamp, 1983; Dreier, 2008). Børn og unge (og alle mennesker) forstås som indlejrede i større sociale historiske og kulturelle praksisser. Folkeskolen er et eksempel på en sådan praksis. Eleverne skal ikke forstås som udelukkende underlagt eller betingede af skolens praksisser. Eleverne deltager i skolens særlige praksissammenhænge på måder, der er influerede af, at det er en skolesammenhæng, de er til stede i, men de virker også tilbage på denne sammenhæng og påvirker den. Eleverne forstås som aktuelt situerede og konkret positionerede i sociale praksissammenhænge (Lave & Wenger, 1991).

I analysen anvendes følgende begreber:

Deltagelse: Børn og unge går ikke hen på skolen hver dag udelukkende for at lære noget nyt og dermed for at udvikle og uddanne sig. De går derhen for at *være med*, dvs. for at *deltage* i både faglige og sociale sammenhænge – og for at udvikle *sociale relationer*. I den kritiske psykologis optik forstås mennesker (i denne artikel eleverne) ikke som determinerede af bestemte

træk eller karakteristika ved deres personlighed, men ud fra, hvordan de deltager i deres daglige liv på tværs af de kontekster (hjemmet, skolen, fritidssteder mv.), som deres daglige liv er sammensat af (Holzkamp, 1983; Dreier, 2008). Ifølge denne teoretiske forståelse antager man ikke, at børn og unge er enten fysisk aktive eller fysisk inaktive per se. Man vil derimod interessere sig for at forstå, hvorfor og i hvilke sammenhænge børn og unge er mere eller mindre fysisk aktive. Fokus vil i væsentlig grad være på at forstå, hvilke betingelser der er til stede for eleverne i skolekonteksten for at deltage på henholdsvis fysisk aktive og fysisk inaktive måder.

Begrebet deltagelse er et centralt begreb, fordi det henleder opmærksomheden på, *hvad* eleverne deltager i, *hvordan* eleverne deltager, *hvor* de deltager, *hvem* de deltager sammen med, og med *hvilke personlige interesser* de deltager. Begrebet sætter også fokus på, *hvad eleverne ikke* deltager i, og med *hvilke begrundelser* de ikke deltager. Begrebet vil være centralt i undersøgelsens analyser.

Begrebet deltagelse understreger, at de unge aktivt tager del i deres kontekst, og det retter således opmærksomheden mod at forstå den enkelte unges måde at fungere og udvikle sig på ud fra det, han eller hun er en del af, og ud fra den måde, hvorpå han eller hun tager del heri (Dreier, 1999). Deltagelsesbegrebet er velegnet som analysebegreb, idet det netop understreger, at al deltagelse er *social*. Begrebet er derfor også centralt, når udvikling af sociale relationer skal forstås.

Sociale relationer: Sociale relationer udvikles i kraft af en *fælles* deltagelse om noget, der er forhandlet som meningsfyldt for de deltagende i forhold til de muligheder og betingelser, der er til stede i den aktuelle kontekst.

Kontekst: Med begrebet kontekst vil vi pege på en *framing* af de unges individuelle og fælles deltagelse i tid og rum – en deltagelse, der, som det vil fremgå, er forbundet med og medieret af deres deltagelse i andre kontekster. I denne artikel anvender vi et kontekstbegreb, der angiver både en tidlig og en rumlig præcisering af de unges deltagelse i den sociale praksis. Vi opererer således med et begreb om en *skolekontekst*, som er ramme om aktiviteter, der foregår i både undervisningstid og frikvarter. Skolekonteksten omfatter forskellige rum og lokaliteter, herunder bl.a. undervisningsrum, dvs. klasselokale og hjemområde, samt skolegård og boldbaner. Vi anvender derudover et begreb om efter-skole-konteksten, der angiver aktiviteter, der foregår efter skoletid, dvs. både hjemme og i samvær med kammerater om efter-skole-aktiviteter, bl.a. på stranden, på gåture og i sportsklubber.

Fysisk aktivitet/inaktivitet: Artiklens fokus er at forstå, hvordan fysisk aktivitet udvikles gennem de unges deltagelse i livet i skolen og livet efter skoletid. I en kritisk psykologisk optik vil børn og unges *aktiviteter* forstås som alle former for deltagelse, uanset om denne deltagelse er fysisk aktiv eller

stillesiddende. Som vi har anført i indledningen, anvender man imidlertid inden for den epidemiologiske sundhedsforskning en række definitioner for, hvor fysisk aktiv man er. VPA/MVPA anvendes operationelt i forbindelse med kvantitative målinger af fysisk aktivitet. *Fysisk aktivitet* er i denne betydning et udtryk for muskelaktivitet i en konkret angivet udstrækning, dvs. om man bevæger sig i sådan en grad, at man får pulsen op og sved på panden. *Fysisk inaktivitet* er i denne sundhedsepidemiologiske tænkning det modsatte, dvs. at man ikke får pulsen tilstrækkeligt op i forhold til de definerede angivelser. I artiklen vil vi trække på og diskutere forskellene mellem den epidemiologiske og den kritisk-psykologiske begrebsanvendelse i vores analyser.

3.2. Skolen som central kontekst for elevers sociale udvikling

Danske folkeskoler er organiseret med indskoling (nulte til tredje klasse), mellemtrin (fjerde til sjette klasse) og udskoling (syvende til niende klasse). Hvert trin er inddelt i klasser. De fleste folkeskoler rekrutterer elever fra lokalområdet. Klasserne er som regel tilfældigt sammensat, dog med en skelen til køn, modenhed, motorisk udvikling og sociale evner (Anderson, 2000). Antallet af elever i den enkelte klasse varierer fra knap 20 til maksimum 28 elever. Klassen har gerne et lærerteam, der ledes af en klasselærer. Det tilstræbes, at klassens undervisning varetages af få lærere, dvs. at de samme lærere underviser i flere fag. Filosofien bag denne organisering er et ønske om at skabe stabilitet omkring eleverne. Anderson (2000) beskriver klassen som en enhed, der er en relativt stabil og konstant enklave, der ideelt set ikke skal deles eller på anden måde splittes undervejs gennem skoletiden. Udvikling af gode sociale relationer er centralt, idet klassen gerne skal fungere som en tryk base. Stabilitet anses for at være et af de bærende elementer for læring, idet man har en forestilling om, at man lærer bedst, når man er i velkendte og trygge rammer:

“I dag legitimeres klasser som varige enklaver ud fra en idé om, at ‘børn skal være trygge for at kunne lære noget’. Klassen er således pr. definition et *trygt* sted, som gør læring mulig” (Anderson, 2000, p. 48). Klassen skal ideelt set give eleverne en følelse af *at være hjemme* sammen med et lærerteam, der virker som klassens voksne eller *forældre* (Anderson, 2000). En klasseenhed etableres således ikke blot med blik på elevernes boglige evner. Som det vil fremgå af vores diskussion, er der imidlertid elever i den i artiklen diskuterede syvendeklasse, som har en mindre tryk position i klassen end andre.

3.3. Analysestrategi og temaer

Notater fra feltarbejde og interviews blev kodet i NVivo. Koderne blev – med afsæt i artiklens formål – både udviklet med udgangspunkt i det teoretiske begrebssæt og i læsning af interviews med henblik på at finde sam-

menhænge i materialet. På baggrund af denne kodning af datamaterialet udviklede vi følgende centrale temaer:

- Meget fysisk aktive drenge og piger – især efter skoletid
- Skiftende fysisk aktivitet indledes i bestræbelsen på at udvikle nye venskaber
- Sociale relationer som årsag til stop eller skift af aktivitet
- Fællesskabsforventninger og social eksklusionsangst – begrænsninger for fysisk aktivitet
- Kønnede sociale praksisser.

I det følgende vil vi først præsentere og diskutere disse fem centrale temaer og dernæst slutte af med en kort opsamling.

4. Præsentation og diskussion af temaer

4.1. Meget fysisk aktive drenge og piger – især efter skoletid

Både feltarbejde og interviews med elever i syvendeklassen tegner et billede af, at stort set alle elever i denne klasse er fysisk aktive i deres fritid. Udvikling af sociale relationer har desuden central betydning for elevernes trivsel – eleverne vil gerne have venner. I det følgende vil vi vise, at der er nær sammenhæng mellem udfoldelse af fysisk aktivitet og udvikling af sociale relationer.

I interviewene fortæller eleverne om en mangfoldighed af aktiviteter. Især i fritiden er de fire interviewede unges liv fyldt med deltagelse i aktiviteter; aktiviteter, der kan betegnes som fysiske aktiviteter – skiftende fysiske aktiviteter: Caroline fortæller for eksempel om en meget travl uge:

Altså, nu har jeg sådan en striks uge: Mandag, der får vi sent fri, og så bagefter skal jeg passe en pige. Tirsdag, skal jeg ud og gå med Signe og derefter til fodbold, onsdag går jeg tur med Kirstin, torsdag skal jeg til fodbold, fredag laver jeg ikke rigtig noget, men der tager vi tit i sommerhus.

Som Caroline udtrykker det: “så har hun prøvet det meste”. Helt konkret betyder dette, at hun har gået til ballet, dans, atletik og tennis samt fitness med en klassekammerat. Derudover løber hun gerne en gang om ugen, selv om hun også går til fodbold to gange om ugen, plus kamp. Hun siger:

Og jeg løber ... der er nogle, der siger ah ... jeg vil ikke have noget fedt der eller fedt der. Men jeg løber, fordi det er hyggeligt, og fordi jeg kan

lide det. Også fordi ... når jeg skal spille en fodboldkamp, hvis du ikke ... hvis du ikke er i god form, så kan du ikke spille en hel kamp, vel”.

For Caroline er der altså flere gode grunde til, at hun er fysisk aktiv i fritiden.

På samme måde deltager Emil i en del aktiviteter. En stor del af hans tid er besat med at gå til – og male graffiti. Tidligere har han spillet både fodbold, tennis og gået til jiu-jitsu. Men nu er han meget optaget af hiphop-kulturen, inklusive basketball og skateboard. I en stor del af sin fritid skater han derfor rundt omkring i nabolaget samt i den lokale skaterpark. Emil fortæller: “Jeg går ikke til basket – men jeg spiller det rigtig meget, fordi vi har et baskethold. Jeg bor nemlig på en vej, der har en strand”. For Emil åbner de hjemlige omgivelser op for, at han er fysisk aktiv i fritiden.

Jonas er, hvad han selv forstår som *en rigtig fodboldspiller*. Han har spillet fodbold sammen med de fleste drenge fra klassen, siden han var seks år. Foruden en periode, hvor han sejlede optimistjolle, har han ikke dyrket andet end fodbold. På det sidste har en skade i knæet og særlige omstændigheder i familien gjort, at Jonas har en ufrivillig pause fra fodbold, som han glæder sig meget til at starte på igen efter sommerferien. Jonas bor midlertidigt hos sin far. Da faderen bor langt væk fra skolen og dermed det lokalmiljø, som Jonas plejer at være en del af, kan han i en periode ikke spille fodbold. Afstanden gør, at Jonas pt. ikke deltager i fysiske aktiviteter som fodbold eller anden sport. Hjemme hos faderen er han på nettet og hænger ud. Jonas glæder sig til at vende tilbage til sit sædvanlige liv med venner og fodbold igen. Ud over fodboldspillet interesserer Jonas sig også for film – en fritidsaktivitet, som han dyrker på et halvprofessionelt plan.

Emma dyrker solosang og synger i kor; hun har blandt andet deltaget i korsang i Operaen. Derudover går hun til golf lørdag og søndag. Da Emma er ved at træne sig op til at løbe et femkilometer motionsløb, løbetræner hun tre til fire gange om ugen.

Samlet set tegner samtaler og interviews med eleverne et billede af en række unge, der igennem en årrække har været engagerede i vekslende aktiviteter. De unges hverdageftermiddage og weekender er godt besat med disse aktiviteter. Selv om Jonas ikke lige nu går til sport eller anden fritidsaktivitet, fordi han bor hos sin far og i øvrigt har en skade, er det ikke ensbetydende med, at han oplever sig selv som *inaktiv* og dermed *ikke laver noget*. Både han og de øvrige unge er altid i gang med noget og føler sig aktive. Da Emil bliver spurgt, hvad han laver, når han laver *ingenting*, svarer han, at han ser tv, er på computer, tegner eller hænger ud. Emma og Caroline fortæller, at de læser, lufter hund, sover og er på facebook. Det er centralt, at disse unge mennesker oplever, at de er aktive, når de deltager i en meningsgivende social praksis, også selv om den foregår ved computer, tv eller som hundeluftning. Begrebet fysisk inaktivitet er derfor ikke, set fra de unges perspektiv, et relevant begreb. Stillesiddende adfærd – fx at se en serie på tv eller

tjekke Facebook – kan være lige så meningsgivende og betydningsfuldt som at være fysisk aktive sammen.

4.2. Skiftende fysisk aktivitet indledes i bestræbelsen på at udvikle nye venskaber

Som tidligere beskrevet tilstræbes klassen at være en tryk enhed med et godt klassemiljø. Som følge af dette fokus organiseres i indskolingen vekslende samarbejdsgrupper i timerne og legegrupper i frikvartererne med henblik på at udvikle trivsel gennem etablering af positive sociale relationer. Som led i denne bestræbelse påbegynder elever ofte, ved involvering af forældrene, fritidsinteresser sammen – igen med den begrundelse, at det er trygt at starte sammen.

Denne organisering af fællesskaber betyder, at mange danske børn og unge tilbringer megen tid sammen med deres klassekammerater. I denne gruppe finder de venner, som de er meget sammen med. Nogle elever er dermed både sammen i skolen og i fritiden. De aktiviteter, eleverne dyrker, har de ofte påbegyndt sammen med en eller flere fra klassen. Caroline fortæller:

På fodbold startede jeg jo også ... Hvad har jeg mere gået til? Ballet, ja, det gik jeg til. Det var i børnehaven. Det gik jeg til med Elizabeth. Vi går jo også i samme klasse nu ... Så alt sammen er jo noget, jeg har startet med én, for så føler jeg mig mest tryk. Og så fordi jeg har gjort det på den måde, så er jeg også sådan lidt, jeg har ikke rigtigt lyst til at starte, uden at der er nogen, jeg kender.

I de daglige samtaler og i interviewene med de fire unge giver de dog også udtryk for, at det er vigtigt for dem at deltage og finde venner i flere og andre sociale sammenhænge end blot skolen. Emma, der går til korsang, siger: "Jeg synes faktisk, at det er lidt godt, så har jeg ligesom også nogle andre venner, ikke." Der er ikke andre i syvendeklassen, der går til korsang, og Emma fortsætter:

Hvis det var nogle fra klassen, der gik der [til korsang], så ville jeg jo aldrig være sammen med nogen af de andre. Så ville jeg jo ikke få nogen nye venner, synes jeg. Det er mere, fordi jeg synes, det er godt at få ... at ha' venner. Hvis de andre [i skolesammenhængen] ikke er helt søde ved én, så kan man have nogle andre, ikk', et andet sted.

Når man deltager i fritidsaktiviteter uden for skolen, øger man sin sociale omgangskreds. En fordel ved dette er, at også et netværk med andre end klassekammeraterne udgør en tryk, ikke mindst hvis de skolerelaterede venskaber i perioder giver anledning til bryderier.

For Caroline er det imidlertid ikke lige i øjeblikket lykkedes at skabe nye venskaber i forbindelse med fritidsaktiviteter uden for skolesammenhængen.

Caroline fortæller om de unge, hun går til fodbold med: “Jeg havde jo håbet lidt på det der med, at man fik nogle venner uden for skolen, som man kunne snakke lidt med, men jeg ser jo ikke nogen af dem”. På trods af at Caroline er aktiv uden for skolen, har hun dog udelukkende, hvad hun forstår som *rigtige venskaber*, knyttet til skolesammenhængen.

Disse skolerelaterede venskaber i fritiden har – også i skoletiden – en ganske særlig betydning. Deltagelse i fælles aktiviteter *efter skoletid* bidrager til en bredere referenceramme i den daglige udveksling – og dermed øges muligheden for en positiv interaktion mellem de unge. Jonas, der som tidligere beskrevet midlertidigt er stoppet til fodbold, forklarer: “Man snakker meget mere med sine kammerater [i skolen], når man spiller fodbold. Man har det meget bedre sammen. Jeg glæder mig, til det starter igen”.

Fælles aktiviteter *efter skoletid* giver dermed fylde og har betydning i forhold til deltagelse i det sociale liv *i skoletiden*. De unge får noget fælles at tale om, mens de er i skole – og det betyder, at de har bedre mulighed for at *hænge på*, hvad angår de sociale relationer i skolen. Ad den vej bliver de undertiden også inkluderet i flere andre aktiviteter enten i eller uden for skolen. Generelt giver samtaler og interviews med de unge indtryk af, at deltagelse i aktiviteter *uden for skolen* opleves som en øget mulig adgang til at omgås og dermed at videreudvikle relationer også *inden for skolens sammenhæng*.

Selv om et væsentligt formål med *at gå til noget* udefra set kan synes at være at udfolde fysisk aktivitet efter skoletid, er det ikke ligeegyldigt, *hvem* man går til noget sammen med, netop fordi aktiviteten tillægges betydning – også *i skolesammenhængen*. Jonas forestiller sig ikke, at han ville ophøre med at spille fodbold, hvis klassekammeraterne skiftede hold. “Men jeg ville nok prøve at skifte hen på det hold, hvor de gik på. For vi startede jo alle sammen i nulte klasse, eller da vi var seks år, jo”. For Jonas betyder det noget, at han og klassekammeraterne har en lang fælles fodboldhistorie.

4.3. Sociale relationer som årsag til stop eller skift af aktivitet

De unge har mange historier om at have påbegyndt sportsaktiviteter, som de har stoppet, for efterfølgende at påbegynde nye. Dette gælder ikke kun i indskolingen; det fortsætter også i de ældre klasser. For flere af de unge i syvendeklassen er både start og ophør med en sportsaktivitet begrundet i sociale relationer. Caroline fortæller: “... Altså, hvis ikke Signe går der, så ville jeg nok ikke have nogen at støtte mig til, for at sige det på den måde”. Det er trygt at have nogen at følges med, én at støtte sig til, når man møder op første gang – og har man ikke dette, kan det begrunde et ophør. Emil fortæller: “Tennis ... der havde jeg ikke rigtig nogen at gå med sådan – det var et kedeligt hold, jeg gik på”. Mangel på nogen at følges med og oplevelse af at kede sig – eventuelt fordi man ikke udvikler nye relationer – kan være grunde til, at man stopper deltagelsen i sportsaktiviteten.

Men det ikke blot tilstedeværelsen af relationer, som har betydning. Karakteren og kvaliteten af relationer spiller også ind. Citatet med Caroline

ovenfor pointerer betydningen af at have nogen at støtte sig til – og denne støtte udfordres, hvis der opstår et konkurrenceforhold mellem de unge, når de deltager sammen. Caroline fortsætter:

Altså tennis [...] jeg var bedre end det hold, jeg gik på, så jeg blev rykket op sammen med en veninde, Mette. Hun er meget fremtrædende, så lige pludselig gik alle hen til hende. Og så stod jeg helt alene på banen ... Så syntes jeg ikke, det var sjovt, så havde jeg ikke lyst til det, altså der havde jeg ikke rigtigt nogen venner på det der hold.

At have interesse for og være dygtig til en bestemt form for fysisk aktivitet er ikke for alle unge i sig selv grund nok til at fortsætte den. Caroline fortsætter: “Jeg skal måske stoppe næste år (I: Hvorfor det?) Fordi, jeg mener ikke, at jeg får noget [venner] ud af det, på samme måde som jeg havde håbet på.” Når et centralt formål med at påbegynde en sportsgren for mange unge tilige er, at deltagelsen skal bidrage til at udvikle og vedligeholde venskaber, kan netop en mangel på udvikling af disse venskaber føre til overvejelser om at stoppe deltagelse i sportsaktiviteten. Dette gælder ikke kun for Caroline og Emil, men for flere af de unge i undersøgelsen. Som interviewene viser, er det vigtigt for den unge at føle sig tryk og socialt accepteret for at deltage og for at forblive i en fritidsaktivitet.

4.4. Fællesskabsforventninger og social eksklusionsangst – begrænsninger for fysisk aktivitet

I det følgende vil vi vise, at skolens bestræbelser på, at alle skal være med, med henblik på at udvikle et godt og trygt socialt miljø blandt eleverne, undertiden kan vise sig at hindre de unges udfoldelse af fysisk aktivitet. I syvendeklassen italesætter især læreren en forventning om, at man er gode ved hinanden, ikke mobber, gerne arbejder sammen, dvs. at der er et intenderet fælles ansvar for det sociale liv i klassen. Dette ansvar og disse forventninger bliver tit debatteret og forhandlet. Ved flere lejligheder er der for eksempel gennemført henholdsvis pigemøder og drengemøder. Caroline finder, at disse møder undertiden er belastende:

Men jeg synes bare nogle gange, at det kan blive for meget, det der med at så får vi stillet regler op for det ene og så det andet. Hvis vi sidder til pigemøderne, det er jo ikke meningen, at der skal være regler, men det bliver jo automatisk til regler, ikke: ‘Nej, nu har hun haft det dårligt. I skal sørge for at være mere sammen med hende’, og så bliver det ligesom en regel, at nu skal man være sådan. Det er ligesom, at så kommer der for mange ting [regler], synes jeg.

Da der i syvendeklassen kun er syv piger, har læreren for eksempel på pigemøder pointeret, at det ikke er i orden, at tre-fire piger, uden at invitere klas-

sens øvrige piger, planlægger aktiviteter som for eksempel at sove sammen i weekenden. Det betyder, at de særlige regler om fælleshed og inklusion bliver en særlig betingelse, når klassens piger udvikler deres fælles samvær. Skolens regler om fælleshed og social inklusion får konsekvenser på flere måder. For eksempel oplever Caroline, at der, hvis hun i frikvartererne eller efter skoletid bliver venner med nogle af de mindre fagligt dygtige elever, så fra læreres og andre elevers side er en forventning om, at Caroline også i de faglige sammenhænge arbejder sammen med disse elever. Set fra skolens side har dette den fordel, at Caroline med sin støtte muliggør et fagligt løft, hvad angår andre elever. Set fra Carolines perspektiv er der dermed ikke blot tale om et socialt ansvar for klassekammerater, men også tale om et fagligt ansvar.

Hvis jeg var for meget sammen med Thilde, så ville jeg blive for gode venner med hende, og så skulle jeg også arbejde sammen med hende i alle timerne. Men når man var sammen med Thilde, så lavede du alt arbejdet.

Dette faglige ansvar ønsker Caroline ikke at imødegå. Det vil få konsekvenser for hendes sociale deltagelse i klassen, fordi det indebærer en mulighed for at blive marginaliseret sammen med den, hun skal arbejde sammen med. Af interviewene fremgår, at Emma oplever det samme, men til forskel fra Caroline påtager Emma sig ansvaret. Hun arbejder sammen med Mia, som har både faglige og sociale problemer, og hun oplever det da også som personligt belastende at tage dette ansvar på sig:

Der er ikke nogen andre piger, der gider være sammen med hende. Og så er jeg den eneste, der ... "Nå okay, vi kan godt være sammen"... siger jeg, når hun sidder alene, ikk', for så er det sådan lidt synd for hende. Men så har Signe [læreren] så set, at nå okay ... så skal vi bare være sammen til alt. Så tænker jeg lidt: "Kan du ikke prøve at sætte hende sammen med nogle af de andre piger?" Men de [pigerne] tør jo ikke at spørge hende selv.

Når de andre elever ikke har lyst til at arbejde sammen med Mia, gør Emma det, fordi hun føler sig ansvarlig i forhold til skolens regler om, at ingen skal marginaliseres. Men den fælleshed, som Emma dermed etablerer i samarbejde med Mia, bidrager imidlertid til, at Emma – ligesom Caroline – er i risiko for selv at blive marginaliseret. Det er derfor, Emma i citatet udtrykker, at de andre piger ikke "tør" arbejde sammen med Mia. Involverer de unge sig med de marginaliserede, er der risiko for, at man selv bliver marginaliseret. Af feltarbejdet fremgår, at Emma balancerer på kanten.

Både i de faglige og i de sociale sammenhænge skal de unge være opmærksomme på den position. Derfor bliver måden, de deltager på, både i

timerne og i frikvartererne, heller ikke tilfældig. I frikvartererne er det vigtig for de unge at sørge for at hænge på og overveje deres position. For eksempel fortæller Caroline om, hvordan hun gerne vil være med flere steder. Hun spiller fodbold i fritiden, og i frikvartererne vil hun gerne være med til at spille fodbold sammen med drengene. Men hvis hun er mere sammen med drengene i frikvartererne, er der risiko for, at hun bliver marginaliseret i forhold til pigegruppen. Derudover er der risiko for at blive til grin blandt drengene. Caroline forklarer:

Jeg er bange for, at når jeg spiller, "Aj Caroline, hvorfor tog du ikke den bold fx". Altså: "Hvorfor tog du den ikke, hvor var det dårligt". Derfor har jeg det også bare sådan, at hvis pigerne går ud, og hvis jeg så spørger: "Er der nogle, der vil spille fodbold?", "Næh, det gider vi ikke, hvorfor skulle vi det?" Så har jeg det sådan lidt ... hvad vil jeg så helst: gå hen til drengene og spille fodbold og måske kvaje mig eller gå sammen med pigerne og være med der?

Her er det centralt, at det ikke kun handler om at deltage i det sociale fællesskab, men også om, hvordan Carolines deltagelse får betydning for, hvordan hun hænger på i klassens sociale fællesskab.

Interviewene med Emma og Caroline viser, at disse piger oplever, at de konstant skal forholde sig til deres position i pigeflokken for at være med. På samme måde, som de unge oplever, at de i faglige sammenhænge står over for en risiko for marginalisering, når de tager ansvar. På lignende vis risikerer de unge i frikvartererne at skille sig ud, hvis de træder ud af den forventede – og institutionelt installerede – fælleshed. Når for eksempel Caroline i frikvartererne fravælger en fysisk aktivitet som fodbold, begrundes det ikke med, at hun ikke bryder sig om at blive varm og svedig. Hendes fravalg er derimod udtryk for en nøje vurdering af hendes deltagelsesmuligheder i den specifikke sociale kontekst, som hun indgår i. Som følge af sine valg risikerer hun ikke at blive udstødt hos hverken drengene eller pigerne. Det er et bevidst valg for Caroline at sidde i klasseværelset og tale sammen med de andre piger, som hun identificerer sig med, og hvis fællesskab hun gerne vil være en del af.

Søndergaard et al. (2009) har i forskningsprojektet ExBUS foreslået begrebet social eksklusionsangst til at indfange det forhold, at vi som mennesker er eksistentielt afhængige af at tilhøre fællesskaber. Vi er så at sige indlejret i bestemte sociale praksisser. Når håbet og længslen efter at tilhøre et fællesskab trues, opstår en angst for at blive ekskluderet (ibid.). Forfatterne beskriver skolekonteksten som en betinget kontekst, hvor det er obligatorisk at deltage, og hvor man ikke bare kan lade være med at komme. I en sådan kontekst er det vigtigt for eleverne at føle, at de har kontrol over situationen. Hvis denne kontrol af en eller flere grunde er under pres, opstår der en såkaldt social eksklusionsangst (ibid.). Hvis skolefællesskabet er præget af en følelse af usikkerhed og frygt for at blive marginaliseret, vil den sociale eks-

klusionsangst fastlåse eleverne i en bestemt adfærd. For Caroline betyder dette, at hun ikke spiller fodbold med drengene, fordi hun oplever, at risikoen for at blive ekskluderet eller gjort irrelevant som deltager i andre situationer i eller uden for skolen er for høj. Skolen er en væsentlig arena for hendes udvikling af sociale relationer. Derfor bliver hendes deltagelse meget afhængig af, hvad de andre gør, og af, hvad de andre synes om hende. Både hendes og de øvrige unges sociale deltagelse i aktiviteter er låst i skolekonteksten med sine krav om fælleshed – både i skolearbejdet og i den almindelige sociale omgang, de unge har med hinanden. Det faktum, at skolen er en stabil kontinuerlig kontekst, der forløber i ti år, gør, at de ikke bare deltager, som de selv vil. Risikoen for at blive ekskluderet fra fællesskabet er for stor. Derfor bestræber de sig på at passe ind i sammenhængen.

Ifølge Anderson (1998) gælder, når man iagttager danske skoleklasser, at elevernes sociale interaktion er grundlagt på klassens sociale hierarki, der er bygget op gennem mange år med læreren som myndig social arkitekt. Vores analyse viser, at det ikke er alle i klassen, der har en lige tryk position i dette hierarki. Derfor er det vigtigt at være med der, hvor de andre unge befinder sig. Dette begrundes, hvorfor det kan være svært at krydse en grænse og at gøre noget helt andet end de andre i klassen eller blande sig med andre elever i fx parallelklasser.

Sport og andre sociale aktiviteter udgør sociale arenaer, der giver mulighed for social interaktion. Deltagelse her giver mulighed for at tage del i et socialt fællesskab. En mulighed for at blive en del af sociale relationer, der er med til at forankre de unge i deres sociale relationer. Men der er også mulighed for, at de unge bliver hægtet af det sociale fællesskab. Eksempelvis stopper Caroline med at dyrke tennis, fordi hun oplever, at den klassekammerat, som hun deltager sammen med, i højere grad synes at være accepteret i det sociale fællesskab. Caroline oplever sig ikke som en del af fællesskabet. Hun oplever dermed ikke, at hun gennem deltagelsen i sporten får nye venner.

Det har imidlertid også betydning for Caroline, at hendes venskab med klassekammeraterne heller ikke styrkes. Ud over at aktiviteter *uden* for skolen giver mulighed for et andet indhold og fokus i hverdagen end skolearbejdet, så sikrer efter-skole-aktiviteterne også deltagelsen *henne* i skolekonteksten. Eksempelvis har Jonas tidligere fortalt, at man snakker bedre sammen henne i skolen, når man går til fodbold sammen. Dvs. at sociale relationer fra andre kontekster har betydning også i skolekonteksten. Deltagelse i fællesskaber og udvikling af sociale relationer har således betydning over flere/multiple kontekster. I skolekonteksten er eleverne ikke specielt aktive. Udefra set kan det indvendes, at dette heller ikke er nødvendigt, når de unge er så aktive efter skoletid. Det, vi vil pointere her som det interessante, er imidlertid, at det ser ud til, at det er *kontekstens sammenhæng*, der har betydning for, hvad de unge laver.

4.5. Kønnede sociale praksisser

Det meget aktive mønster, som vi ser i de unges fritid, kan ikke genfindes i skolekonteksten. Ved første øjekast vil man kategorisere drengene i syvendeklassen som aktive og pigerne som inaktive. Dette genfindes i mange andre studier (Booth et al., 2014; Busksch et al., 2014). Pigerne forbliver i klassen, hvor de sidder oven på bordene eller i vinduet og snakker. Hvis de går ud, går de rundt to og to eller i en gruppe alle pigerne.

Drengene går derimod alle direkte ned til boldburet eller på multibanen, så snart timen er slut. Når man her observerer, *hvad* drengene gør, når de er på multibanen, er det imidlertid sjældent, at de indtager en hel bane med to mål. Trængslen på multibanen kan delvist forklare dette, men drengene udtrykker også, at de helst ikke spiller bold med de andre klasser. Heller ikke ottende- eller niendeklasserne, som syvendeklassen deler hjemområde med, vil de dele baner med. Anderson (2000) forklarer klassens reserverethed ved at være et institutionelt struktureret socialt territorium, der er designet, til at de unge føler sig trygge (ibid.). Drengenes ageren kan derfor forstås som et bevidst valg, og det skal derfor ikke kun begrundes med pladsforhold. Drengene holder sig i den ene ende af banen og holder sig helst til det ene af de to mål. Aktivitetsniveauet er lavt, da det ikke er den sportslige udfoldelse, der er vigtig for disse drenge, men i højere grad det at deltage i et fællesskab om noget, der er meningsfyldt i forhold til den aktuelle kontekst, de deltager i. Dvs. at drengene ikke bevæger sig meget mere end pigerne. Dette til trods for at skolens fysiske rammer i den grad opfordrer skolens børn og unge til at bevæge sig. Skolen er omgivet af rekreative områder med græsplæner, multibaner og legepladser. Men selv om de fysiske rammer i den grad lægger op til en deltagelse, der rummer at bevæge sig, dvs. skaber mulighed for fysisk aktivitet, øger det ikke nødvendigvis aktivitetsniveauet.

For drengene udvikles en fælleshed omkring den fysiske aktivitet boldspil. Boldspillet danner rammen for det sociale samvær – men det er samværet, ikke aktiviteten, der har betydning. Det er i det hele taget sjældent, at de unge udtrykker glæde ved udfoldelse af selve aktiviteten. Drengene har, på samme måde som pigerne, et fremtrædende ønske: at deltage i en fælles social sammenhæng, men udviklingen af denne sammenhæng indebærer ikke nødvendigvis, at man er fysisk aktive sammen.

Drengene er dog, i modsætning til pigerne, udendørs. Der er en generel antagelse om, at børnene, når de er ude, har mulighed for at *krudte af*, dvs. at man bruger mere energi udenfor end indenfor, hvor løb og boldspil oftest er forbudt. Luften bliver tit lummer og stillestående indenfor, hvorfor det at komme udenfor kan tilføje ny energi.

Omgivelserne, som drenge og piger opholder sig i i frikvartererne, er forskellige, men formålet med deltagelsen er langt hen ad vejen den samme: både drengene og pigerne deltager i en fælles social praksis, der kan bidrage til, at man bliver accepteret som en ligeværdig deltager – og som tillige åbner mulighed for deltagelse i potentielle aktiviteter *uden for* skolens kontekst.

Drengene hæfter sig således ikke meget ved, *hvad* de laver, så længe de deltag sammen med de andre, og det kan muligvis også være årsag til, at de unge ikke stiller spørgsmålstejn ved, *hvad de er med i*, bare det opfylder en social dagsorden om at være med i den specifikke kontekst, som en skole udgør. Drengene får – mens de tjatter lidt til bolden – snakket på samme måde, som pigerne gør, når de sidder sammen i klasselokalet. Drengene gør det, de altid gør. Mest spiller de Gris eller VM – to relativt stillestående boldaktiviteter, samtidig med at snakken går livligt om emner, der ikke omhandler det aktuelle boldspil. Ingen af drengene stiller spørgsmål til aktiviteten. Der foreslås ikke andre aktiviteter, netop fordi fællesheden er mere bestemmende end aktiviteten i sig selv.

4.6. Opsummering: Hvorfor er de unge aktive?

Opsummerende kan siges, at vi finder, at det er helt centralt for de unge at være deltagere i en social sammenhæng. De aktiviteter, de er en del af, giver de unge social mening og identitet. Det er særdeles vigtigt for de interviewede unge at have venner og være en del af et socialt netværk. At deltage i sport og andre aktiviteter ved siden af skolelivet har væsentlig betydning for de unges liv. Når en ny aktivitet efter skoletid skal påbegyndes, sker det ofte i deltagelse med en eller flere fra klassen. Det føles mere trygt at starte på noget nyt i nye sammenhænge, når man er to. Formålet med at dyrke aktiviteter efter skoletid er imidlertid ikke blot at fortsætte fællesskabet fra skolen efter skoletid. At deltage i noget efter skoletid giver også mulighed for at øge det sociale netværk, dvs. at få nye venner. Fordelen ved at udvide sit netværk er, at den enkelte unge dermed ikke er så sårbar i forhold til deltagelsen i skolen. Eksempelvis forklarede Emma tidligere, at hun har korpigerne, som hun kan føle sig tryk ved, hvis kammeraterne ikke er søde ved hende i skolen. Væsentligt er dog, at deltagelse i fritidsaktiviteter *efter skoletid* også har betydning for yderligere udvikling af samværet i skolen. Når de unge skifter mellem de forskellige aktiviteter, for eksempel holder op med fodbold for at starte på basketball, er dette ofte begrundet i de til aktiviteten knyttede sociale relationer. Men måske får de unge ikke altid de ønskede relationer, eller måske ophører de relationer, som de har haft, fordi andre stopper til sporten – og dette kan således begrunde, at de selv stopper en aktivitet for dernæst at påbegynde en ny.

5. Diskussion

Denne artikel har sat fokus på, hvordan børn og unges deltagelse i fysisk aktivitet er forbundet til den enkeltes forfølgelse af egne interesser samt identitet og positionsmuligheder i skolen. Vi har forsøgt at nuancere diskussionen om børn og unges fysiske inaktivitet til andet end det *ikke at lave noget*. Interviewene med de unge understreger, at fysisk inaktivitet kan være et udtryk for, at de unge tilpasser sig den sociale kontekst, som de indgår i. Det er centralt, at

de unge ønsker at være med i gruppen af kammerater. For at man kan det, må man holde sig til der, hvor de andre er. Ikke kun for at sikre sig en plads i den aktuelle konteksts sociale netværk, men også for at sørge for at udvikle tilknytning til kammeraterne i andre kontekster. Handlinger i skolekonteksten rækker ud over den aktuelle kontekst og ind i andre relevante kontekster, fx sport eller at hænge ud efter skole. Angsten for at blive ekskluderet fylder mere end ønsket om at forfølge sine egne ønsker for fysisk aktivitet.

Interviews og observationer af de unge i syvendeklassen viser, at de er meget aktive efter skoletid. De fleste af eleverne går til en sport eller andre former for aktiviteter en eller flere gange om ugen. Derudover mødes de med klassekammerater efter skoletid med det formål at løbe, gå med hunde, spille basketball eller andre aktiviteter. Mulvihill et al. (2000) finder, at drenge er mere aktive i fritiden med organiserede aktiviteter som fodbold og cykling, hvorimod piger rapporterer mere stillesiddende aktiviteter som at være sammen med venner eller gå i biografen m.m. Disse forskelle kan vi ikke genfinde i syvendeklassen, hvor der ikke er forskel på drengenes og pigernes deltagelse i aktiviteter efter skoletid. Pigerne er lige så fysisk aktive som drengene med hensyn til aktiviteter efter skoletid, og både drenge og piger mødes og hænger ud og snakker efter skoletid.

Et interessant fund er, at de unge, når man spørger dem, hvad det vil sige at være inaktiv, ikke kan svare. De har derimod en god forståelse for, hvad fysisk aktivitet er, og hvorfor det er sundt at bevæge sig. På mange måder kan man sige, at begrebet inaktivitet ud fra de unges perspektiv er et fænomen, de unge ikke finder relevant. Det, der er relevant for den enkelte unge, er, at der altid er en mening med det, han eller hun gør. Dette gælder både, når elevernes aktiviteter giver høj puls og sved på panden – og når aktiviteterne ikke gør det. Den enkelte unge gør det, der har betydning for den enkelte, både i skolekonteksten og fritidskonteksten. Det, der har væsentligst betydning, er at *være med*. Dette gælder for både drenge og piger. Selv om det, drengene og pigerne hver for sig deltager i, umiddelbart ser meget forskelligt ud, er der grundlæggende tale om det samme fænomen: At være med. Ifølge Højholt drejer det at deltage i forskellige handlesammenhænge sig netop i høj grad om at være med. Det er alment, at vi udvikler os ved at deltage i sociale praksisser (Højholt et al., 2014; Højholt, 1996).

Der er, som det fremgår, ifølge de interviewede, altid et mål og en mening med det, de gør. Mulvihill et al. (2000) beskriver den inaktive adfærd som home-based activities. Dette er aktiviteter, som for de unge giver mening, og som deres hverdag er fyldt op af i og på tværs af skole og andre aktiviteter som for eksempel sport og venner. Home-based-aktiviteter er meningsfulde for den enkelte unge, fordi det som led i udvikling af sociale relationer er vigtigt til stadighed at holde sig ajour i forhold til eksempelvis serier i fjernsynet, opdateringer på facebook og at få snakket sammen. Disse opdateringer har betydning for, hvem og hvad man kan snakke med og om *hende i skolen*. De giver kontinuitet fra den ene kontekst til den anden (Højholt,

1996). Disse inaktive aktiviteter er med til at skabe mulighed for deltagelse samt samhørighed med den gruppe, som man gerne vil være sammen med.

6. Konklusion

Vi har i denne artikel rettet fokus mod, hvordan skolekonteksten kan være medskaber af både fysisk aktivitet og inaktivitet. Eleverne dyrker især uden for skolen mange forskellige typer af sport og aktiviteter, som de gerne påbegynder sammen med andre, både som tryghed, men også for at få et socialt fællesskab sammen om noget. Fællesskabet skaber en kontinuitet fra skole-sammenhængen til fritiden. Det er vigtigt for eleverne at være fælles med klassekammeraterne. Men netop fordi fællesskabet er så vigtigt, kan skolekonteksten også have den betydning, at man passer på sin interne position i fællesskabet, og at man ikke tør fravige sin position. Derved kan skolekonteksten være medskaber af elevernes inaktive deltagelse. Så selv om eleverne er meget fysisk aktive i fritiden, og selv om skolemiljøet lægger op til, at eleverne kan være fysisk aktive, bliver de sociale relationer bestemmende for elevernes sociale praksis, og de bidrager dermed til at sætte en dagsorden for hvad man deltager i, og hvor man deltager.

I artiklens konklusion skal tages højde for, at analysen bygger på et begrænset materiale, og at skolen, hvor feltarbejdet blev udført, var en velstillet skole, hvor de unge må betegnes som tilhørende en højere socioøkonomisk gruppe. Vi ved, at børn og unge i de højere socialgrupper er mere fysisk aktive end børn og unge i de lavere sociale grupper (Farreira et al., 2006), samt at børn og unge i lavere socialgrupper bliver mobbet mere end deres kammerater i de højere socialgrupper (Due et al., 2009). Vi formoder, at elever på mindre velstillede skoler har en tilsvarende interesse i at forfølge udvikling af sociale relationer. Datamaterialet, der ligger til grund for undersøgelsen, blev produceret over fire måneder, hvilket må ses som en styrke. Der er således taget højde for, at der ikke er tale om et tilfældigt nedslag i de unges liv.

Fremadrettet vil større kvalitative observationsstudier og interviews med unge øge forståelsen for, hvorfor unge vælger ikke at dyrke sport og fysisk aktivitet. Det vil endvidere være relevant at foretage samme studie på skoler, hvor eleverne har en anden socioøkonomisk baggrund. Skolen, som vi besøgte, lå i et område med en høj koncentration af forældre med lange uddannelser og høj socioøkonomisk status. De unge, vi talte med, havde ingen økonomiske problemer, og de havde tilsyneladende mange muligheder for at tilmelde sig og afprøve det, de havde lyst til, i fritiden. Alligevel fandt vi, at de unge undertiden er *inaktive* både i fritiden og i skoletiden. Unge i lavere sociale lag er formodentlig ikke lige så privilegerede med hensyn til at kunne vælge hvilken som helst sportsgren, de ønsker, og de har derfor muligvis en højere risiko for at være inaktive i den forstand, begrebet anvendes i epidemiologien, dvs. med lav muskelaktivitet. Der er dog ingen grund til at mene,

at ønsket om at føle samhørighed og accept i sin skoleklasse skulle være anderledes hos mindre velstillede unge.

Anerkendelse

Studiet er finansieret af Det Frie Forskningsråd (Sundhedsvidenskab, FSS, bevillingsnummer 09-060021) og Nordeafonden (bevillingsnummer 02-2011-0122).

Derudover vil vi takke elever, lærere og skolens ledelse for at give PWH mulighed for at tilbringe så megen tid i deres hverdag til at udføre feltstudie og interviews.

Desuden vil vi takke forsker Line Nielsen, Statens Institut for Folkesundhed, for at læse korrektur på artiklen.

REFERENCER

- Allender, S., Cowburn, G., & Foster, C. (2006). Understanding Participation in sport and physical activity among children and adults: a review of qualitative studies. *Health Education Research, 21*(6), 826-835.
- Anderson, S. (2000). *I en klasse for sig*. København: Nordisk Forlag.
- Anderson, S. (2008). *Civil sociality, children, sport, and cultural policy in Denmark*. Serietitel: Education policy in practice: Critical cultural studies. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Anderson, S. (1998). Trykke grænser. *Jordens Folk, 33*(1). Dansk Etnografisk Forening 27-32.
- Biddle, S. J. H., Gorely, T., & Stensel, D. J. (2004). Health enhancing physical activity and sedentary behavior in children and adolescents. *Journal of Sports Sciences, 22*, 679-701.
- Booth, V. M., Rowlands, A. V., & Dollman, J. (2014). Physical activity temporal trends among children and adolescents. *Journal of Science and Medicine in Sport, 2015*, July, 18(4): 418-25.
- Busksch, J., Inchley, J., Hamrik, Z., Finne, E., Kolip, P., & the HBSC study group Germany (2014). Trends in television time, non gaming PC use and moderate—to—vigorous physical activity among German adolescents 2002—2010. *BMC. Public Health, 14*, 351.
- Craigie, A. M., Lake, A. A., Kelly, S. A., Adamson, A. J., & Mathers, J. (2011). Tracking of obesity—related behaviours from childhood to adulthood: A systematic review. *Maturitas, 70*, 266—284.
- Davis, C. L., Tomporowski, P. D., McDowell, J. E., Austin, B. P., Miller, P. H., Yanasak, N. E., Allison, J. D., & Naglieri, J. A. (2011). Exercise improves executive function and achievement and alters brain activation in overweight children: A randomized, controlled trial. *Health Psychology, 30*(1), 90—98.
- Dessing, D., Pierik, F. H., Sterkenburg, R. P., van Dommelen, P., Maas, J., & de Vries, S. I. (2013). Schoolyard physical activity of 6—11 year old children assessed by GPS and accelerometry. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 10*, 97.
- Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in everyday life. Learning in doing: social, cognitive and computational perspective*. New York: Cambridge University Press.

- Dreier, O. (1999). Personal trajectories of participation across contexts of social practice. *Outlines*, 1(1), 5-32.
- Due, P., Merlo, J., Harel-Fisch, Y., Damsgaard, M. T., Holstein, B. E., Hetland, J., Currie, C., Gabhainn, S. N., de Matos, M. G., & Lynch, J. (2009). Socioeconomic inequality in exposure to bullying during adolescence: a comparative cross-sectional, multilevel study in 35 countries. *American Journal of Public Health*, 99, 907-14.
- Ferreira, I., van der Horst, K., Wendel-Vos, W., Kremers, S., van der Lenthe, F. J., & Brug, J. (2006). Environmental correlates of physical activity in youth – a review and update. *Obesity Reviews*, 8, 129–154.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five Misunderstandings about Case—Study research. *Qualitative Inquiry*, 12(2), 219–245.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography. Principles in practice*. Second edition. London: Routledge.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt: M. Campus Verlag.
- Humbert, M. L., Chad, K. E., Bruner, M. W., Spink K. S., Muhajarine, N., Anderson, K. D., Girolami, T. M., Odnokon, P., & Gryba, C. R. (2008). Using a naturalistic ecological approach to examine the factors influencing youth physical activity across grades 7-12. *Health Educ Behav*, 35, 158.
- Højholt, C., & Witt, G. (1996). *Skolelivets Socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver*. København: Unge Pædagoger.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2014). Participant Observation of Children's communities –Exploring subjective aspects of social practice. *Qualitative research in psychology*, 11(3), 316-334.
- Klinker, C. D., Schipperijn, J., Kerr, J., Ersbøl, A. K., & Troelsen, J. (2014). Context—specific outdoor time and physical activity among school—children across gender and age: using accelerometers and GPS to advance methods. *Frontiers in Public Health*, 2, 1–15.
- Kvale, S. (2003). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning, legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Markus, G. E. (1998). *Ethnography through thick & thin*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Mulvihill, C., Rivers, K., & Aggleton, P. (2000). Views of young people towards physical activity: determinants and barriers to involvement . *Health Education*, 100(5),190–199.
- Rasberry, C. N., Lee, S. M., Robin, L., Laris, B. A., & Russell, L. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education and academic performance: A systematic review of the literature. *Preventive Medicine*, 53, 10–20.
- Stanek, A. H. (2011). *Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning – analyseret i indskoling fra børnehave til 1. klasse og SFO* (ph.d.-afhandling). Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Staanæs, D. (2004). Etnicitet, køn og skoleliv: præsentation af en ph.d.-afhandling. *Nordiske Udkast*, 31(2), 28–42.
- Staanæs, D. (2003). *Etnicitet, køn og skoleliv: en ph.d.-afhandling*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Søndergaard, D. M. (2009). Mobning og social eksklusionsangst. In J. Kofoed & D. M. Søndergaard (Eds.), *Mobning: sociale processer på afveje* (pp. 21-58). København: Hans Reitzels Forlag.
- Toftager, M., Christiansen, L. B., Ersbøll, A. K., Kristensen, P. L., Due, P., & Troelsen, J. (2014). Intervention effects on adolescent physical activity in the multicomponent SPACE study: A cluster randomized controlled trial. *PLOS ONE*, 9(6), 1–11.