

**Henning Larsen**

## **Betydningen av sosial klasse for elevers motivasjon for og karakter i kroppsøving.**

En kvantitativ studie av 854 ungdommer i Norge.

**Masteroppgave i idrettsvitenskap**  
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole, 2013



## Sammendrag

Sosial klasse som begrep har gjennom historien utviklet seg til å bli mer komplekst og uklart enn det Karl Marx (1818-1883) og etterhvert Max Weber (1864-1920) først antok. Denne studien har sett på sosial klasse og dens betydning for elevers motivasjon for og karakter i kroppsøving. For å fange opp eventuelle nyanser i bildet, ble det lagt inn en medierende variabel (aktivitetsstøtte fra foreldre) som i andre studier har vist effekt på barn og unges involvering i fysisk aktivitet. Problemstillinger og hypoteser er utarbeidet ut i fra Pierre Bourdieus (1930-2002) samfunnsteori som får frem den sosiale klassens kompleksitet på en tydeligere måte en Marx og Weber. 854 ungdommer fra ungdoms- og videregående skole ble inkludert i analysen. Deltakerne er fra studien ”Moderne ungdom på fritiden” (MUF).

Resultatene avslørte at foreldres kulturelle og økonomiske kapital har større betydning for elevers kroppsøvingsskarakter enn for elevers motivasjon for kroppsøving. I tillegg viste det seg at foreldres aktivitetsstøtte har en medierende effekt både på sammenhengen mellom foreldres kulturelle og økonomiske kapital og elevers kroppsøvingsskarakter, og foreldres kulturelle kapital og elevers motivasjon for kroppsøving. Foreldres aktivitetsstøtte kan sees på som en form for foreldrekapital, og kan kanskje være mulig å påvirke i et forsøk på å jevne ut sosiale ulikheter vi ser i kroppsøvingsfaget i dag. Dette understøtter Bourdieus dynamiske fremstilling av sosial klasse der ulike former for kapital kan bidra til bevegelse mellom klassene.

Resultatene i studien er diskutert i forhold til relevant litteratur og teori. Avslutningsvis blir det gjort et forsøk på si noe om hvilke konsekvenser denne studien har for skoleverket og videre forskning.

**Nøkkelord:** Bourdieu, kapital, kroppsøving, kroppskultur, sosial klasse, sosial støtte

# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Innhold</b> .....	<b>4</b>
<b>Forord</b> .....	<b>6</b>
<b>Tabelloversikt</b> .....	<b>8</b>
<b>Figuroversikt</b> .....	<b>9</b>
<b>Forkortelser</b> .....	<b>10</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>11</b>
1.1 Bakgrunn .....	11
<b>2. Teori og forskningslitteratur</b> .....	<b>13</b>
2.1 Karl Marx og Max Weber.....	13
2.2 Pierre Bourdieu – en introduksjon.....	14
2.3 De objektive strukturene.....	16
2.3.1 Kapital .....	16
2.3.2 Det sosiale rom .....	18
2.3.3 Sosiale felt .....	20
2.4 De subjektive strukturene .....	22
2.4.1 Habitus.....	22
2.5 Broen mellom aktøren og den objektive strukturen.....	24
2.6 Forskning på sosial klasse og kroppsøving .....	24
2.6.1 Kroppsøvingfaget som felt.....	24
2.6.2 Tidligere forskning på området .....	25
2.7 Sosial støtte .....	29
2.8 Self determination theory .....	30
2.9 Vurdering .....	30
2.10 Hypoteser .....	31
<b>3. Metode</b> .....	<b>32</b>
3.1 Design.....	32
3.2 Deltakere.....	33

<b>3.3</b>	<b>Instrumenter.....</b>	<b>33</b>
3.3.1	Samlet utdanning .....	34
3.3.2	Samlet inntekt .....	34
3.3.3	Aktivitetsstøtte.....	34
3.3.4	Kroppsøvingskarakteren .....	35
3.3.5	Situational motivation scale (SIMS).....	35
<b>3.4</b>	<b>Analyse.....</b>	<b>35</b>
<b>3.5</b>	<b>Validitet.....</b>	<b>37</b>
<b>3.6</b>	<b>Reliabilitet.....</b>	<b>38</b>
<b>3.7</b>	<b>Validitet og reliabilitet i mine instrumenter .....</b>	<b>38</b>
<b>4.</b>	<b>Resultater.....</b>	<b>41</b>
<b>4.1</b>	<b>Beskrivende statistikk.....</b>	<b>41</b>
<b>4.2</b>	<b>Korrelasjon.....</b>	<b>42</b>
<b>4.3</b>	<b>Regresjonsanalyser .....</b>	<b>42</b>
4.3.1	Sosial klasse og kroppsøving.....	42
4.3.2	Sosial klasse og motivasjon for deltakelse i kroppsøving .....	45
<b>5.</b>	<b>Diskusjon .....</b>	<b>48</b>
<b>5.1</b>	<b>Oppsummering av resultatene.....</b>	<b>48</b>
<b>5.2</b>	<b>Resultater opp mot andre studier.....</b>	<b>50</b>
<b>5.3</b>	<b>Resultatene i sammenheng med teori.....</b>	<b>52</b>
<b>5.4</b>	<b>Konsekvenser av denne studien.....</b>	<b>55</b>
<b>5.5</b>	<b>Styrker og begrensinger i studien.....</b>	<b>56</b>
<b>6.</b>	<b>Oppsummering og konklusjon.....</b>	<b>57</b>
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>59</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>63</b>
	Vedlegg 1: Personvernombudet for forskning, NSD.....	63
	Vedlegg 2: Tilråding av behandling av personopplysninger .....	64
	Vedlegg 3: Spørreskjema seksjon 1. ....	65

## Forord

Mine år på Norges Idrettshøgskole har vært helt fantastiske. Jeg har fått oppleve et studiemiljø som har tatt meg med på en utrolig reise gjennom alternative idretter, spennende teori og sosial glede. Jeg er veldig takknemlig for å ha kunnet studere det jeg liker aller best omringet av likesinnede studenter og dyktige fagfolk.

Jeg ser på temaet sosial klasse og hvordan dette fenomenet fungerer i det norske samfunn som veldig interessant. Før jeg begynte å sette meg inn i dette temaet gjennom årene på NIH, har jeg tenkt at dette er et fenomen som ikke har noen betydning i Norge. Etter en ferd gjennom relevant litteratur har jeg virkelig fått øynene opp, og jeg føler jeg ser fenomenet rundt i Oslo daglig.

Etter å ha fullført denne masteroppgaven, ønsker jeg å takke flere som har motivert meg gjennom et år med opp- og nedturer.

Takk til mine medstudenter på masterkontor 1. Når det har stoppet opp, har det bare vært å slå av en liten prat og tatt en lunsj. Det er ikke mye som skal til for å komme i gang igjen.

En stor takk til min veileder, førsteamanuensis på seksjon for kroppsøving og pedagogikk, Reidar Säfvenbom. Du har alltid vært tilgjengelig, gitt gode og konstruktive tilbakemeldinger og virket som en motivator gjennom hele skriveprosessen.

Takk til Siri Sølberg Heli for korrekturlesing.

Jeg ønsker å takke min samboer og kjæreste Malin Norheim som har holdt ut med meg gjennom denne prosessen. Du har vært motiverende, omtenksom, morsom og en glede å komme hjem til etter en lang dag på kontoret. Dine deilige hjemmelagde rundstykker har gjort lunsjen til et høydepunkt og gitt meg energi til å stå på. 😊

Sist, men ikke minst vil jeg takke min fantastiske familie som alltid er der for meg, og som har hjulpet meg gjennom hele oppveksten og gitt meg muligheten til å gjennomføre en mastergrad på NIH. Mamma, Pappa, Stian og Ane; Dere betyr mye for meg.

Oslo, 23.mai 2013

Henning Larsen

## Tabelloversikt

**Tabell 1:** Beskrivende tabell med N, minimum, maksimum, gjennomsnitt og standard avvik (SD). ..... 41

**Tabell 2:** Gjennomsnitt, standardavvik og bivariate korrelasjoner mellom samlet utdanning, samlet inntekt, aktivitetsstøtte og kroppsøvingsskarakter..... 42



## Figuroversikt

<b>Figur 1:</b> Det sosiale rom (fritt tegnet fra Bourdieu, 1995: 35) .....	19
<b>Figur 2:</b> Analysene steg for steg. De samme analysene ble gjennomført med motivasjon for kroppsøving som avhengig variabel. ....	36
<b>Figur 3:</b> Sammenhengen mellom samlet inntekt og kroppsøvingskarakteren med aktivitetsstøtte som en medierende variabel. ....	43
<b>Figur 4:</b> Sammenhengen mellom samlet utdanning og kroppsøvingskarakteren med aktivitetsstøtte som en medierende variabel. ....	44
<b>Figur 5:</b> Sammenhengen mellom samlet utdanning, samlet inntekt og kroppsøvingskarakteren med aktivitetsstøtte som en medierende variabel.....	45
<b>Figur 6:</b> Sammenhengen mellom samlet inntekt og motivasjon for kroppsøving med aktivitetsstøtte som en medierende variabel. ....	46
<b>Figur 7:</b> Sammenhengen mellom samlet utdanning og motivasjon for kroppsøving med aktivitetsstøtte som en medierende variabel. ....	47
<b>Figur 8:</b> Sammenhengen mellom samlet utdanning, samlet inntekt og motivasjon for kroppsøving med aktivitetsstøtte som en medierende variabel .....	47

## Forkortelser

AM	Amotivasjon
IDENT	Identifiserende ytre
IM	Indre motivasjon
MUF	Moderne ungdom på fritiden
SDT	Self-determinaion Theory
SDTGYM	Selvbestemt motivasjonsindeks i kroppsøving
SIMS	Situational motivation scale.
SØS	Sosioøkonomisk status
VGS	Videregående skole
YM	Ytre motivasjon

# 1. Innledning

I følge opplæringsloven (§1-3) har alle barn og unge i Norge lik rett til utdanning, og de skal få et opplæringstilbud tilpasset egne evner og forutsetninger. I tråd med loven legger Kunnskapsløftet (K06) opp til at elever skal ha like muligheter når de kommer inn i skoleverket. Likevel viser forskning at innholdet i skolen favoriserer bestemte sosiale lag. Også i kroppsøving kan sosial klasse ha betydning, og Sandven (2009) hevder at kunnskapsløftet legger opp til reproduksjon av forskjellene elevene har med seg inn i kroppsøvingen. Sandvens studie er i tråd med internasjonal forskning hvor det hevdes at det er større sannsynlighet for at hvite vestlige gutter har vært med på de fleste aktivitetene som presenteres i kroppsøvingsfaget, og at disse derfor opplever en større indre motivasjon for og får bedre karakterer i kroppsøvingsfaget enn en ikke-vestlig jente fra arbeiderklassen (Green & Hardman, 2005).

## 1.1 Bakgrunn

Gjennom mitt arbeid med hjemmeeksamen i MAS 440 fant jeg ut at det var relativt lite forskning på forholdet mellom sosial klasse og kroppsøvingsfaget (Green & Hardman, 2005), og enda mindre på forholdet mellom foreldres sosiale klasse og elevers motivasjon for og karakter i kroppsøving. Sandven (2009) har sett på sosial klasse og kroppsøvingsfaget, og hans antagelser er at sosial klasse har betydning for kroppsøvingens karakteren. For å få en forståelse av dette forholdet og hvordan sosial klasse har betydning for motivasjonen for kroppsøving, vil jeg benytte meg av Pierre Bourdieu og hans kapitalbegreper. Bourdieu tar i hovedsak for seg tre typer kapitaler: økonomisk, sosial og kulturell kapital (Bourdieu, 1986). Han hevder at det er den totale mengden kapital et individ har som bestemmer hans eller hennes posisjon i samfunnet (Wilken, 2008). Den kulturelle kapitalen etableres hovedsakelig i tidlig alder med familie som en av de viktigste sosialiseringensagentene (Aakvåg, 2008).

Oppvekstvilkårene kan være ulike på bakgrunn av familiens økonomiske, kulturelle og sosiale posisjon. Disse faktorene kan spille en stor rolle i familiens valg av interesser, eiendeler og omgangskrets. Forskningen viser at både den økonomiske og kulturelle kapitalen har positive resultater på idrettsdeltakelse og dermed akkumulasjon av fysisk kapital (Birchwood, Roberts & Pollock, 2008; Green, 2011; Green & Hardman, 2005).

Sandven (2009) hevder at ulike utgangspunkter fører til urettferdigheter i kroppsøvningsfaget fordi det vil synes på kroppsøvningskarakteren, og dermed kunne bli avgjørende for inntak til høyere utdanning. Han hevder at urettferdighetene oppstår ved at barn med større andel kulturell kapital har større sjanse til å møte utfordringer i kroppsøvningsfaget som de allerede har opplevd og lært seg å mestre tidligere.

Ettersom forskningen på dette feltet er begrenset, ønsker jeg i denne studien å se nærmere på om kulturell og økonomisk kapital hos foreldre påvirker elevers motivasjon for og karakter i kroppsøving. Er det slik at elever som kommer fra familier med mye kulturell og økonomisk kapital får bedre karakterer enn elever som kommer fra familier med mindre kulturell og økonomisk kapital, og i hvilken grad er dette forholdet stabilt på alle klassetrinn i ungdomsskole og videregående skole? For å nyansere tidligere forskning på området, vil jeg ha med foreldres evne til aktivitetsstøtte som en medierende variabel. Dette kan være interessant for å se om det faktisk er foreldres kulturelle og økonomiske kapital som skaper forskjellene som vist i tidligere studier, eller om det er foreldres evne til aktivitetsstøtte som er en grunn til at sosial klasse har en sammenheng med elevers motivasjon for og karakter i kroppsøving.

Gjennom analyser av et utvalg på 854 elever på 8.-10.trinn og 1.-3.vgs skal jeg se på sammenhengen mellom foreldres utdanning, inntekt og elevers motivasjon for og karakter i kroppsøving, med foreldres evne til aktivitetsstøtte som en medierende variabel. Grunnstammen i teoridelen vil bestå av Pierre Bourdieu og hans samfunnsteori. Teorien vil hovedsakelig omhandle sosial klasse, med en kort redegjørelse av sosial støtte, self-determination theory (SDT) og vurdering.

Deltakerne i denne studien er ungdommer som går på ungdoms- og videregående skole. Ettersom jeg ser på ungdommer i skoleverket, vil de gjennom hele studien bli omtalt som elever.

## 2. Teori og forskningslitteratur

### 2.1 *Karl Marx og Max Weber*

Karl Marx (1818-1883) var svært opptatt av det materialistiske når han skulle dele inn samfunnet i sosiale klasser (Roberts, 2009). Han hevdet at arbeid var det mest grunnleggende mennesket kunne gjøre (Roberts, 2012), og det var nettopp arbeidet som skapte individets identitet (Lindbekk, 2001). Når moderne oppfinnelser kom med industrialiseringen på 1800-tallet, utviklet dyktige handelsmenn og håndverkere gunstige bedrifter hvor arbeidere produserte mer enn de tjente, slik at de kunne begynne å selge produkter med overskudd. Bedriftseierne leide inn arbeidskraft etter behov. Dette var ugunstig og usikkert arbeid, ettersom bedriftseierne kunne bestemme selv når de trengte arbeid eller ikke. Eierne av fabrikkene, jernbanene, minene og andre større bedrifter ble kalt borgerskapet (overklassen) mens arbeiderne ble kalt proletariatet (arbeiderklassen) (Lindbekk, 2001; Roberts, 2012).

Ifølge Marx var det hovedsakelig et todelt klasseskille mellom borgerskapet på toppen og proletariatet på bunnen. På grunn av det dårlige arbeidsmiljøet borgerskapet skapte for proletariatet, hevdet Marx at borgerskapet gravde sin egen grav. Proletariatet ønsket forandring i produksjonsforholdene, og gjennom et stadig sterkere press ville den herskende klassen gi etter og proletariatet bli den nye herskende klassen (Lindbekk, 2001; Roberts 2009). Marx mente at tidsepokene ville fortsette i dette mønsteret frem til proletariatet fikk bruke sitt politiske overtak til å gradvis ta over all kapital fra borgerskapet, og samle alle produksjonsinstrumenter i statens hender (Lindbekk, 2001).

I følge Lindbekk (2001) kan Marx' syn kritiseres på flere punkter: For det første var han kritisk til produksjonskreftenes determinerende kraft. Marx mente at to land med lik teknologi også ville være like hverandre i organiseringen. Dette er ikke tilfellet. For det andre blir det vanskelig å dele dagens samfunn inn i to klare klasser (Lindbekk, 2001).

Max Weber (1864-1920) betraktet klassesamfunnet på en litt annen måte enn Marx. Mens Marx var svært opptatt av produksjonssfæren, var Webers analyse mer kulturelt befestet (Kirk, MacDonald, O'Sullivan, 2006). Weber hevdet at individets sosiale klasse oppsto gjennom dens økonomi og markedsmessige posisjon. Han pekte på forhold som arv; de som tjener egne penger kontra de som mottar offentlig støtte og plassering i

arbeidsmarkedene. Han så klasse som et resultat av menneskets sjanser til å skaffe seg goder (Lindbekk, 2001). På lik linje med Marx, mangler Weber aspekter som får samfunnsteorien til å fungere i dagens moderne samfunn. Pierre Bourdieu har utviklet samfunnssynet videre gjennom studier på det franske samfunnet og fått med flere viktige aspekter som Marx og Weber manglet.

## **2.2 Pierre Bourdieu – en introduksjon**

Pierre Bourdieu forstår samfunnet gjennom samspeillet mellom subjektive og objektive strukturer. Hans forståelse har vært viktig i veien mot oppgavens problemstilling og i analyseringen av resultatene. Bourdieu benytter seg av flere analytiske begreper som beskriver betydningen av sosialiseringen og hvordan oppveksten påvirker og former individet. Jeg vil gjøre rede for begrepene gjennom å beskrive Bourdieus forsøk på å fjerne skillet mellom de subjektive og objektive strukturene. De analytiske begrepene som er sentrale i denne redegjørelsen er “det sosiale rom”, “sosiale felt”, “kapital”, “habitus” og “symbolsk vold”.

Først er det imidlertid nødvendig å gjøre rede for Bourdieus kritikk av vitenskapens skille mellom subjektivistiske og objektivistiske perspektiver. Bourdieu hevdet at begge disse perspektivene bidrar til forståelsen av hvordan sosialt liv produseres og reproduseres, men at de som enestående perspektiver har sine begrensninger. Det er viktig se at det subjektivistiske og det objektivistiske synet ikke bare er to innfallsvinkler, men at de er relatert til hverandre (Wilken, 2008). Subjektivismen tar utgangspunkt i oss mennesker som selvstendige aktører, som på en individuell og fri måte konstruerer den sosiale verden “nedenfra og opp”. Objektivismen blir på motsatt side de objektive sosiale strukturene som uavhengig av den enkelte aktør styrer aktørene “ovenfra og ned” (Aakvåg, 2008).

Hver for seg mener Bourdieu subjektivismen og objektivismen er mangelfulle og utilstrekkelige posisjoner, og Bourdieu hadde et ønske om å forene viktige innsikter fra begge tradisjonene (Aakvåg, 2008). Han mente det var på tide å bringe de subjektive agentene tilbake inn i den strukturalistiske forskningen (Wilken, 2008). For å fjerne skillet mellom objektivismen og subjektivismen hevdet Bourdieu at vi måtte gjennom et

objektivistisk og subjektivistisk brudd for å avdekke sosiale strukturer og den kompetente aktøren (Aakvåg, 2008).

Det objektivistiske bruddet så Bourdieu på som et brudd med aktørens hverdagskunnskap (Aakvåg, 2008). Ifølge Bourdieu omfatter den sosiale virkeligheten noe mer enn de subjektive forståelsene aktørene har av samfunnet (Wilken, 2008). Han mente at aktørene selv ikke har en god nok forståelse av de objektive strukturene de er underlagt. Det er tre hovedgrunner til dette. For det første tror de fleste at de er frie og selv kan fritt velge utdanning, venner, idretter og partner, noe Bourdieu mener er galt. For det andre er aktørens hverdagskunnskap en praktisk kunnskap som hjelper oss til å mestre samfunnet, ikke en teoretisk kunnskap som gjør at vi kan beskrive hvordan samfunnet fungerer. Til sist er aktørens kunnskap lokal, og ikke universell. Kunnskapen gir aktørene ulike posisjoner i samfunnet, noe som skaper ulike bilder av samfunnet ettersom hvilken del av samfunnet man ser den fra. Elever som kommer fra hjem med samme verdier og interesser som kroppsøvfaget representerer, vil se faget forskjellig fra de som ikke kommer fra slike hjem.

Hovedessensen i det objektivistiske bruddet er ifølge Bourdieu å avdekke de objektive strukturene som aktørene ikke er bevisste, men som allikevel styrer hvordan de handler og hvorfor de tar de valgene de gjør. I tillegg til å avdekke de objektive strukturene var det ifølge Bourdieu viktig å fremheve aktørens mulighet til å forstå og forandre sin sosiale posisjon (Wilken, 2008; Aakvåg, 2008).

Med et subjektivistisk brudd inkorporerer Bourdieu aktøren i sin samfunnsteori. Bourdieu mente det var to hovedgrunner til å inkludere subjektivismen for å kunne forstå et samfunn. For det første hevdet Bourdieu at det var svært fristende å la de objektive strukturene fullt ut bestemme aktørens handlinger gjennom et objektivistisk samfunnssyn. Med en slik oppfatning frakjennes aktørens mulighet til å aktivt forstå, håndtere og endre sin situasjon (Aakvåg, 2008). For det andre hevdet han at det er en sterk tendens blant subjektivistiske akademikere til å akseptere aktørens kreativitet og kompetanse, men for så å overføre sin egen intellektualistiske væremåte inn i aktøren som studeres. Dette kaller Bourdieu den “skolastiske feilslutning” (Aakvåg, 2008). For å løse disse problemene kom Bourdieu frem til begrepet “habitus” som jeg skal gjøre rede for senere i kapitlet.

Målet med disse bruddene er ifølge Bourdieu å forstå hvordan aktørenes handlinger, som er begrenset av systemets objektive strukturer og deres forståelse av systemet, genereres (Wilken, 2008). En av hypotesene for denne studien er derfor at elever i skolen ikke oppnår selvregulert motivasjon eller gode karakterer på grunn av objektive klassestrukturer målt gjennom økonomisk eller kulturell kapital, men heller som følge av foreldres (aktørenes) handlinger overfor egne barn. Dette vil i så fall være handlinger som ikke forutsetter verken økonomisk eller kulturell kapital, men som likevel ser ut til å være relatert til (begrenset av) nettopp de objektive strukturene.

## **2.3 De objektive strukturene**

### **2.3.1 Kapital**

En av de mest sentrale begrepene i Bourdieus samfunnssyn er kapital. Kapitalbegrepet gjennomsyrrer Bourdieus forståelse av det sosiale liv, og han utviklet det videre fra Marx sitt syn på sammenhengen mellom makt og materiell kapital. I tillegg til økonomisk makt mener Bourdieu at det finnes flere ulike former for makt i samfunnet, og at makten blir styrt av ulike kapitalformer utenom den økonomiske kapitalen. Ifølge Bourdieu (1986) finnes det i tillegg både en kulturell og en sosial kapital. Kapitalene legger grunnlaget for hvordan makt og dominans fordeles og kommer til syne i samfunnet (Bourdieu 1995). Gjennom denne maktfordelingen skapes en konstant kamp om å tilegne seg mer kapital, og kapitalen blir et mål og et middel i samfunnslivet (Aakvåg, 2008). Gjennom begrepene *sosiale felt* og *sosiale spill* ser vi at kapitalen kan opptre i mange feltspesifikke former. I kroppsøvningsfaget kan det for eksempel være en fordel med fysisk kapital, som Shilling (2003) mener kan oversettes gjennom kroppslig arbeid. Kampene om kapital i de ulike feltene handler ikke om den samme kapitalen, og feltene er relatert til hverandre i en hierarkisk orden i forhold til kapitalen det kjempes om. Det vil si at kapitalformer som gir tilgang til makt innenfor større sosiale systemer, er objektivt sett mer verdt enn kapitalformer som gir heder, ære og makt innenfor et spesifikt felt (Wilken, 2008). Kapitalene som legger grunnlaget for hvordan aktørene møter de ulike feltene deler Bourdieu inn i de tre hovedformene økonomisk, kulturell og sosial kapital (Bourdieu, 1986).



Den økonomiske kapitalen skiller seg lite fra den økonomene bruker i dagens samfunn og består av alle former for økonomiske ressurser. Disse ressursene kan brukes til investeringer og kan gi økonomiske avkastninger. Typiske ressurser kan være eiendom, hus, båter, hytter og biler. Økonomisk kapital vil i denne studien bli målt gjennom variabelen ”foreldrenes samlede inntekt”.

Den kulturelle kapitalen handler om å mestre den dominerende kulturelle koden i samfunnet (Aakvåg, 2008). Kapitalen kan eksistere i tre former; *forkroppsliggjort form*, *objektiv form* og *instituttalisert form* (Bourdieu, 1986). At den kulturelle kapitalen er *forkroppsliggjort* betyr at kapitalen sitter i sinnet og er langvarig. Den *forkroppsliggjorte* formen, eller begrepet *dannelse* som Aakvåg (2008) benytter seg av, tilegnes hovedsakelig tidlig i livsløpet med familien som den viktigste sosialiseringssagenten. Den *objektive formen* kan synliggjøres gjennom sportsutstyr, hytte på fjellet, båter eller andre kulturelle eiendeler. Den siste formen, *instituttalisert form*, kan ligne veldig på den objektive formen, men ser på tittel og grad. Eksempel på dette kan være utdanning (Bourdieu, 1986). Det er foreldres *instituttaliserte* form for kulturell kapital som måles i denne studien gjennom variabelen ”foreldrenes samlede utdanning”.

Den *forkroppsliggjorte* delen av den kulturelle kapitalen vil kanskje forklare hvorfor elevene kommer inn med ulike utgangspunkter i kroppsøving. Den *objektive* og *instituttaliserte* formen for kapital er mer gjeldene for foreldrene og på hvilken måte de gir barna tilgang til sportsutstyr, hytte på fjellet og et hjem hvor utdanning står i sentrum under oppveksten. Ettersom Bourdieu mener ulike typer arbeid kreves for å omgjøre kroppen til sosiale vesener, og at type arbeid påvirker hvordan personer og deres kropp utvikles, så er oppveksten en veldig viktig del av barnets kroppslige utvikling (Shilling, 2003). Kroppen er en uferdig eksistens og vokser opp med ulike objektive kulturelle eiendeler i ulike miljøer med ulik tilgang til kapital, og er derfor en del av grunnen til reproduksjon av sosial ulikhet (Shilling, 2003). Denne forklaringen på sosial ulikhet kan hjelpe meg å forklare eventuelle resultater jeg vil få i denne studien.

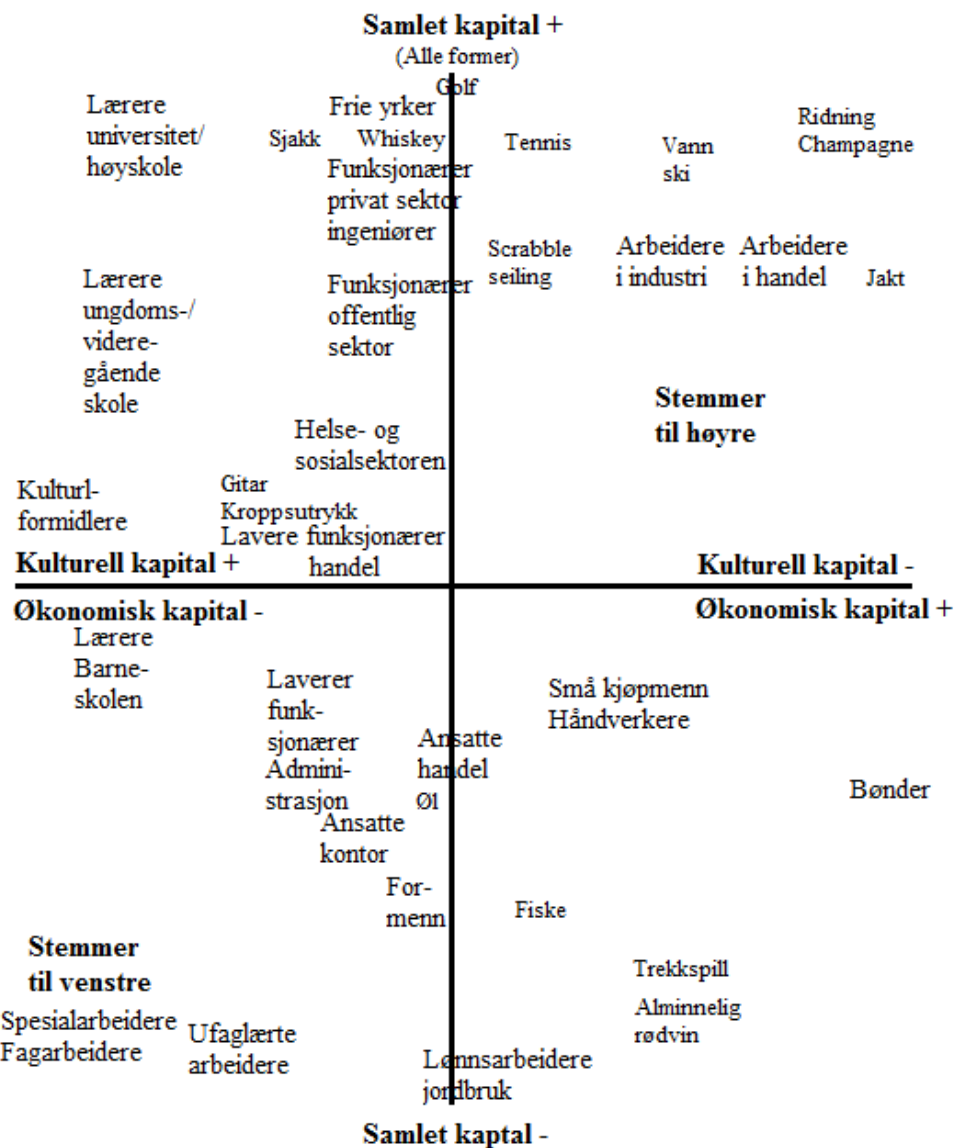
Sosial kapital er den siste hovedformen for kapital. Har man et stort sosialt nettverk med medlemskap i grupper som familie, venner, kolleger, naboer og andre bekjente, har man mest sannsynlig en stor andel sosial kapital (Bourdieu, 1986). Slike nettverk i

sammenheng med økonomisk og kulturell kapital, kan gi makt, for med kontakter kan man oppnå det meste (Aakvåg, 2008). Gjennom ulike nettverk kan foreldre tilegne seg en form for foreldrekapital og lære hvordan de best kan støtte sine barn og ivareta seg selv. Under oppveksten er familien et viktig opplæringsorgan når det gjelder sosial kapital. Dette gjelder generell sosial opplæring, men også å gi ungene muligheter til å få omgås forskjellige mennesker. Gjennom å omgås andre mennesker bygger man sosiale nettverk (Putnam, 2000). Tidstyver som tv og internett kan hindre oss i å omgå mennesker i sosiale sammenhenger, og den sosiale kapitalen forfaller. Skal de sosiale nettverkene opprettholdes, må de pleies (Wollebæk & Seggaard, 2011).

Davison et al. (2012) viser i sin studie at foreldre med høy grad av sosial kapital ga høy grad av sosial støtte, som igjen ga positive resultater for barnas fysiske aktivitet. Foreldres sosiale kapital og sosiale støtte hadde også en klar sammenheng med antall timer barna var utendørs (Davison et al., 2012).

### **2.3.2 Det sosiale rom**

Bourdieu omtaler samfunnet og fordelingen av ressurser i samfunnet som det sosiale rom. Det sosiale rom kan sees på som en grunnstruktur i analysen av avanserte samfunn (Wilken, 2008). I det sosiale rom finnes ulike objektive posisjoner som medlemmene i samfunnet kan inneha avhengig av deres mengde og type kapital. Posisjonene i det sosiale rommet er hierarkiserte. For å kunne skape dette hierarkiet, må de objektive posisjonene ha andre posisjoner å relatere seg til. Det må finnes et motstykke, noe posisjonene kan sammenlikne seg med. For at noen skal kunne befinne seg langt oppe i det sosiale rom, må noen befinne seg langt nede (Aakvåg, 2008).



*Figur 1: Det sosiale rom (fritt tegnet fra Bourdieu, 1995: 35)*

Som en del av fremstillingen av det sosiale rom, har Bourdieu laget en modell (Figur 1). Modellen kan forstås som en struktur av objektive posisjoner som alltid konkret vil være befolket av virkelige mennesker (Wilken, 2008). I sin grunnform kan modellen fremstilles som et koordinatsystem hvor den loddrette aksen beskriver den samlede mengde relevant kapital som finnes i et gitt samfunn, og den vannrette aksen henviser til mengde økonomisk kapital på den ene siden og mengden kulturell kapital på den andre siden (Bourdieu, 1995). Langs den loddrette aksen, som forøvrig er den viktigste, stiller de som har stor samlet kapital, som eksempelvis arbeidsgivere eller universitetslærere over de som er mer fattig på kapital, som eksempelvis ufaglærte eller lønnsarbeidere. Vi kan også se et skille mellom universitetslærere som er rike på kulturell kapital og arbeidere i handel som har en større andel økonomisk kapital (Bourdieu, 1995).

Modellen er dynamisk og kan brukes som et analytisk verktøy som kan hjelpe oss med å undersøke hvordan sosiale grupper omgjøres til sosiale klasser, hvordan aktørers sosiale mobilitet foregår, og hvor og når det kan oppstå konflikter. Ser vi tilbake i tid, var sosial mobilitet vanskelig. I dagens moderne samfunn ser vi at den klassen aktøren er født inn i betyr mindre for sjansen til gode jobber og god lønn (Frønes & Kjølrsrød, 2010).

Avstander i det sosiale rommet på papiret viser til sosiale avstander i samfunnet (Frønes & Kjølrsrød, 2010). Med disse avstandene peker ikke modellen i seg selv ut sosiale klasser, men den gjør det mulig å se et lite skille mellom tre teoretiske klasser på den loddrette aksen: Borgerskapet, som befinner seg øverst; middelklassen, som befinner seg på midten; og arbeiderklassen, som befinner seg nederst i det sosiale rom (Aakvåg, 2008).

### **2.3.3 Sosiale felt**

Som vist i forrige avsnitt er det sosiale rom klassestrukturen i samfunnet som helhet. Et annet begrep Bourdieu bruker om sosial struktur er *sosiale felt*. “Et sosialt felt er en sfære, arena og institusjon *innenfor* det sosiale rom” (Aakvåg, 2008, s.155). Eksempler kan være politiske og religiøse felt, men også mindre felt som kroppsøvingsfeltet. Kriteriet for at et felt kan kalles et felt er at man kan påvise at det står noe på spill (kapital) som agenter mener det er verdt å kjempe om (Aakvåg, 2008; Wilken, 2008).

Et sosialt felt er mindre omfattende enn det sosiale rom, men har allikevel en rekke egenskaper til felles med det sosiale rom. I et sosialt felt er det objektive strukturer og sosiale posisjoner aktørene kan inneha, og posisjonene er hierarkiserte (Aakvåg, 2008). I kroppsøving synes dette klart gjennom at læreren innehar en posisjon som står høyere enn elevenes. Den viktigste forskjellen mellom det sosiale felt og det sosiale rom er hvordan posisjonene baserer seg på mengde og type kapital. I det sosiale rom baserer posisjonene til aktørene i rommet seg på de generelle kapitaltypene økonomisk, kulturell og sosial kapital, mens i et sosialt felt er posisjonen bestemt ut ifra mengden aktørene besitter av den feltspesifikke kapitalen (Aakvåg, 2008). Ulike felt har ulike kapitaltyper. Innenfor et kunstnerisk felt er det den kunstneriske kapitalen som er den relevante feltspesifikke kapitalen, mens innenfor kroppsøvingen kan det være kroppslig

eller fysisk kapital som gir innflytelse og makt. Den feltspesifikke kapitalen gir aktørene innflytelse og makt innenfor sitt felt, men ikke utenfor feltets yttergrenser.

Det enkelte felt er godt skjermet fra andre sosiale felt og det sosiale rommet. Dette gir feltene en autonomi og en uavhengighet slik at det kun er feltets egen kapital som gir innflytelse (Aakvåg, 2008). Økonomisk kapital kan ikke uten videre gi god avkastning innenfor kroppsøvingsfaget i forhold til at man ikke kan kjøpe seg gode karakterer. Skal man få gode karakterer eller inneha en god posisjon i kroppsøvingsfaget, må man akkumulere den feltspesifikke kapitalen. På grunn av aktørenes akkumulasjon eller forsvar av den feltspesifikke kapitalen, er de sosiale feltene som det sosiale rom, gjenstand for konflikter. I konfliktene eller kampene om kapitalen er det gitte spilleregler innenfor et felt. Disse reglene omtaler Bourdieu som feltets doxa. Doxa er gitte premisser som agentene handler i forhold til og som gjør kampene meningsfulle innenfor feltene (Wilken, 2008). Reglene kan sees på som våre forestillinger om hva som er rett og galt, normalt og unormalt eller mulig og umulig innad i feltet. Det er vanskelig å endre disse spillereglene hvis man er en del av feltet. Det vil si at det er langt enklere for en person utenfor kroppsøvingsfaget å kritisere hvordan faget er lagt opp og hvordan det gjennomføres, enn for en kroppsøvingslærer som må gå imot sin profesjon.

Som vi nå har sett, hevder Bourdieu at det i det sosiale felt og i det sosiale rom hele tiden er en skjevfordeling av tilgang til, og mengde akkumulert kapital. Dette fører til reproduksjon av de sosiale klassene og at klassene beholder sin plass på den loddrette kapitalaksen. Hvorfor skjer det ikke opprør fra de lavere sosiale lagene? Hvorfor finner de dominerte og undertrykte klassene seg i sin vanskelige og urettferdige posisjon? Som forklaring på dette bruker Bourdieu begrepet symbolsk vold. Symbolsk vold er et begrep som er relatert til doxa. Bourdieu definerer symbolsk vold som;

*Makten til å få en bestemt virkelighetsforståelse til å framstå 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: 68).*

Det er ingen form for fysisk vold, men heller en myk og usynlig form for makt som innebærer at de som utøver makten og de som den utøves på, miskjenner at det skjer en

maktbruk (Wilken, 2008). Dette fører til at for eksempel arbeiderklassens hverdag oppfattes for de som naturlig, vanlig, selvfølgelig og “slik det skal være” (Aakvåg, 2008).

Etter å ha gjort rede for Bourdieu og hans objektive samfunnsstrukturer, vil jeg nå videre presentere de subjektive samfunnsstrukturene. I disse strukturene er det individet/aktøren som er i fokus og som bestemmer mulighetene man har i samfunnet.

## **2.4 De subjektive strukturene**

### **2.4.1 Habitus**

Habitus er et sentralt begrep innenfor Bourdieu og hans subjektive strukturer, men begrepet er ikke hans eget. Habitus kan spores tilbake til filosofen og teologen Thomas Aquinas (Wikipedia.org), og er en oversettelse av Hexis-begrepet til Aristoteles. Habitusbegrepet har blitt brukt av forskere som Durkheim, Mauss, Panofsky og Weber, men med ulike vinklinger (Wilken, 2008). I min redegjørelse skal jeg holde meg til Bourdieus forståelse av begrepet, som ser på habitus som et integrert system av varige og kroppsliggjorte disposisjoner som styrer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den sosiale og fysiske verden (Aakvåg, 2008). Habitusen er ikke fysisk på utsiden av oss, men på innsiden, i sinnet (Roberts, 2009), og setter sitt preg på alt vi tenker, gjør og hvem vi er. Som individ er vi ikke alltid bevisst på vår habitus og hvordan den styrer oss i ulike situasjoner (Aakvåg, 2008).

Habitusen er kroppsliggjort, og refererer både til individers mentale disposisjoner og erfaringenes kroppslige og sosiale forankringer (Aakvåg, 2008; Wilken, 2008). Ved at habitusen er kroppsliggjort, styrer den vår væremåte og våre handlinger. Vi tenker ikke nøye gjennom hvordan vi skal være og hvordan vi skal handle i ulike situasjoner, vi bare gjør det uten å tenke oss om (Aakvåg, 2008). Vi kan si at det sosiale er innleiret i kroppen og at individene husker like mye med kroppen som med hodet. I tillegg til handlingsmønster og væremåte, kan vi si at habitusen former kroppen vår. Kroppsholdning, vekt, kroppslukt og tannhelse er relatert til alle individers habitus (Wilken, 2008).

På grunn av at habitusen er kroppsliggjort og styrer oss uten at vi i hele tatt tenker at den er der, er den kjernen i en persons identitet (Wilken, 2008). Den gir oss vår personlighet og kan ikke uten videre endres. Vi kan ikke bare plutselig bli noen andre enn den vi er, men endring over lang tid kan være mulig (Wilken, 2008).

I tillegg til at den er kroppsliggjort og personlighetsdannende, er habitusen i følge Bourdieu strukturerende. Med dette mener han at habitusen muliggjør sosiale handlinger i ulike sosiale praksiser på en kompetent måte. Habitusen gir oss handlingskompetanse og praktisk sans som gjør at vi kan møte sosiale utfordringer på en god måte, men også hindre oss, noe jeg beskriver senere i redegjørelsen.

Habitusen skapes gjennom sosialisering, og spesielt i den tidlige sosialiseringen (Green, 2011; Roberts, 2012; Wilken, 2008). I den tidlige barndommen foregår det hele tiden en ubevisst internalisering av de objektive strukturene gjennom erfaring fra hjem, skole, venner og nærmiljø. Vi tilegner oss en forståelse av hva som er rett og galt, bra og dårlig, mulig og umulig uten at vi ser på det som en læringsprosess (Wilken, 2008).

I tillegg til å være individuell er habitusen kollektiv og samfunnsmessig. Den er kollektiv ved at habitusen tilegnes gjennom en kultur, eller et mindre sosialt miljø som kan karakteriseres ved en form for felleskap og felles forståelse. Det sosiale miljøet, det kollektive, danner selve rammen for det individuelle, og gjør det individuelle forståelig (Wilken, 2008). Ved at habitusen får oss til å akseptere ulikheter i samfunnet og ta dem for gitt, kan vi si at den er samfunnsmessig. Primærsosialiseringen, habitusen, bekreftes og reproduseres når vi kommer ut i de sekundære samfunnsinstitusjonene som skole og jobb, men vi skal se at i dagens flerkulturelle Norge er ikke alltid dette tilfellet.

Innvandrere, flyktninger og arbeidsløse kan oppleve at deres habitus ikke stemmer overens med den sosiale virkeligheten de lever i (Wilken, 2008). I kroppsøvingsfaget kan dette være tilfelle blant de som kommer fra familier som ikke reflekterer de samme verdiene og interessene som skolen representerer. Som Bourdieu (1995) skriver, ser man at jo fjernere man står fra hverandre i det sosiale rom, jo mindre har man til felles. Dette skaper grunnlaget for en begrensende dimensjon av habitusen, nemlig at den er klassespesifikk (Aakvåg, 2008). Dette kan sette grenser for våre handlinger og væremåte, noe som gjør at vi kan fungere godt i noen sosiale miljøer, men dårlig i andre.

## **2.5 Broen mellom aktøren og den objektive strukturen**

Bourdieu var opptatt av å skape en samfunnsteori som både aktørene og de objektive strukturene var en del av. Han ville bygge bro mellom de objektive strukturene og den subjektive aktøren på en slik måte at de begge har betydning for hvordan samfunnet fungerer. De objektive strukturene kan påvirke aktøren på to forskjellige plan; det indre og det ytre planet. På det indre planet er det hovedsakelig habitus som blir påvirket. Hvordan aktøren reagerer, oppfører seg og handler er styrt av habitus, som ifølge Bourdieu er strukturert og klassespesifikk. De objektive strukturene former aktørens habitus, som kan sees på som aktørens identitet og væremåte.

Gjennom en posisjon i det sosiale rom og sosiale felt fastlegges tilgjengelige handlingsalternativer. Dette kaller Bourdieu det ytre feltet, som gir oss en pekepinn på hva som er realistiske og fornuftige handlingsstrategier. Er man født inn i arbeiderklassen med begrensede ressurser, vil man mest sannsynlig ha færre handlingsalternativer enn en aktør fra middelklassen (Aakvåg, 2008). Dette kan omhandle muligheter innenfor kultur som fjellturer og idretter, eller muligheter innenfor arbeidslivet.

De objektive strukturene former både vår indre habitus og våre ytre handlingsmuligheter, men vi skal se at også aktøren påvirker den objektive strukturen. Det sosiale rom og sosiale felt eksisterer kun ved at aktører produserer og reproducerer dem. Videre er det sosiale liv dynamisk. Aktørene kan gjennom kompetente og selvstendige handlinger aktivt forme og forandre sine sosiale omgivelser, selv om dette kan være tidkrevende og vanskelig. Går aktører sammen i politiske grupper eller i kollektive organiseringer, har de mulighet til å endre større objektive sosiale strukturer (Aakvåg, 2008). Et eksempel på dette kan være endringer i kroppsøvfagets doxa ved politiske vedtak.

## **2.6 Forskning på sosial klasse og kroppsøving**

### **2.6.1 Kroppsøvfaget som felt**

Vi har sett at et sosialt felt er en sfære, arena eller institusjon innenfor det sosiale rom hvor det kjempes om de feltspesifikke kapitalene (Aakvåg, 2008; Wilken, 2008). I



kroppsøvningsfaget ønskes det å gi aktørene (elevene) fysiske utfordringer og bevegelsesglede (udir.no). Den relevante kapitalen i kroppsøving vil være kroppslig kapital, eller kroppslige arbeid, som Shilling (2003) kaller fysisk kapital. Jeg skal ta noen forbehold når jeg ser på kroppsøvningsfaget som felt. Ifølge Wilken (2008) er et felt autonomt uten noen form for påvirkning fra andre felt. Kroppsøvningsfaget, som alle andre fag i skolen, har mål om grunnleggende ferdigheter som kan oppnås i faget, men også gjennom tverrfaglig samarbeid. På grunn av påvirkninger fra andre fag og fagets almindennende funksjon, kan kroppsøvningsfeltet sees på som en del av utdanningsfeltet (Myklebust, 2012). I tillegg er det påvist i Säfvenbom, Haugen, & Bulie (in review) at kroppsøvningsfeltet er påvirket av idrettens diskurser.

### **2.6.2 Tidligere forskning på området**

Green (2011) påpeker viktigheten av opplevelser og deltakelse i idrett i de tidlige leveårene. Barn som har deltatt i idrettslige aktiviteter fra de tidlige leveårene har en vesentlig større sjanse for deltakelse i idrett livet ut. Ansvaret for de tidlige leveårene ligger som oftest hos familien: “If the parents are not actively involved, nor intentionally provide sporting experiences for the child, the chance that the child will be exposed to the sporting world at an early age is limited” (Stroot i Green, 2011, s.170).

Familien er tydelig en viktig bidragsyter i barnas vei inn i idrettens verden, og på grunn av dette, skal vi se at sosial klasse har betydning for folks interesse for idrett. Det finnes mye forskning på sosial klasse og utdanning, en del på sosial klasse og fritid og idrettsaktiviteter, men svært lite på sosial klasse og kroppsøving (Green & Hardman, 2005). Jeg vil først legge frem tidligere forskning på sosial klasse og utdanning, før jeg går videre med den sosiale klassens betydning for fritids- og idrettsaktiviteter og kroppsøving.

Vi ser tydelig i Hægeland, Kirkebøen og Raaum (2006) som avdekker skoleresultatene fra grunn- og videregående skole i Norge, at utdanningen til elevers foreldre har betydning på skoleresultatene. Når vi ser på elevers samlede grunnskolepoeng, viser kartleggingen at barn av foreldre med kun grunnskoleutdanning skårer hele 6.5 poeng under gjennomsnittet, mens barn av foreldre med 4 år eller mer på høgskole/universitet

skårer hele 6.2 poeng over gjennomsnittet. Tilsvarende resultater ser vi for elevene på videregående skole. Tendensen er klar, å ha foreldre med høyere utdanning er assosiert med bedre skolerresultater (Andersen, 2009; Bakken, 2007; Bakken & Elstad, 2012; Green, 2011; Green & Hardman, 2005; Hægeland, Kirkebøen & Raaum, 2006; Johansen, 2006). Årsaken til at foreldres utdanning virker å ha den største effekten på de unges skolerresultater mener Bakken (2007) er at oppvekstforhold bidrar mer direkte til de unges interesse for boklig lærdom og evne til abstrakt tenkning. De unge vokser opp i familier hvor foreldrene har gode evner til å formidle kunnskap, språk, kompetanse og verdier som går i akademisk retning (Bakken, 2007)

Frønes & Kjølrsrød (2010) presenterer tre ulike teorier på sosiale ulikheter innenfor utdanning i Norge: *Verditeorien* er den første, og den tar utgangspunkt i aktørens verdier og normer. Tanken er at personer fra lavere sosiale lag har mindre interesse for utdanning, fordi de har gjennomgått en sosialiseringssprosess hvor verdier knyttet til utdanning, og eventuelt også idrett, settes lavt. Dette medfører lite interesse for skolearbeid. I de høyere sosiale klassene har utdanningen stor verdi og barna stimuleres til godt arbeid i skolen. Den andre teorien kalles *kulturteorien* og baserer seg på Bourdieu. Denne teorien deles inn i to retninger, hvor den første retningen legger vekt på at barn i høyere sosiale klasser får en større andel kulturell stimulering enn barn i lavere sosiale klasser. Retning nummer to mener at kulturen i de høyere sosiale klassene er grunnlaget for kulturen som læres bort i skolen. Barn fra de høyere sosiale klassene vil dermed ha de språklige og kulturelle ferdighetene som kreves for å lykkes i skolen (Frønes & Kjølrsrød, 2010). Den siste teorien kalles *sosial posisjon-teorien* og tar utgangspunkt i at alle aktører har samme grunnleggende mål, uansett bakgrunn – nemlig å opprettholde eller forbedre sin sosiale posisjon. Dette fører til ulike utdanningsvalg fordi kostnadene og belønningene knyttet til høyere utdanning varierer sosialt. Belønningen ungdom fra høyere sosiale lag får gjennom høyere utdanning er at de hindrer sosial degradering. De vil opprettholde sin sosiale posisjon (Frønes & Kjølrsrød, 2010).

Vi skal se at høyere utdanning også har en relasjon til trening. I Vaage (2009) og Green og Hardman (2005) ser vi at den største andelen som trener har høy utdanning. “In short, the longer a young person stays in full-time education the higher their rate of

participation in sport and physical activity is likely to be (...)” (Green & Hardman, 2005, s.186).

De sosiale klassene mener Green (2011) har blitt mer uklare og vanskeligere å få øye på, men vi ser fortsatt at deltagelse i idrett korrelerer med sosial klasse (Green, 2011; Green & Hardman, 2005). Ifølge Green (2011), Green og Hardman (2005) og Kirk (2005) betyr høyere sosial klasse både større sjanse for å delta i idrett og hyppigere deltakelse. Selv om de sosiale klassene er mer uklare, ser Green (2011) på den økonomiske kapitalen som en viktig bidragsyter til de ulikhetene vi i dag ser på idrettsdeltakelse. Foreldre fra middel- og overklassen har rett og slett større økonomiske spillerom enn de lavere klasselagene, og kan gi sine barn større muligheter til å delta på ulike idrettsaktiviteter, treningssentre og fritidsaktiviteter. I tillegg er middel- og overklassens foreldre i en sterk posisjon til å overføre sine gode idrettslige verdier og holdninger, ettersom de ofte allerede er en del av idrettens verden. Birchwood et al. (2008) ser på den kulturelle bakgrunnen som mer avgjørende for idrettsdeltakelsen i alderen 16-30 år enn den økonomiske. De klareste bevisene for dette er at vi hos 16/17-åringer ser at idrettsdeltakelsen blant de som oppnår høy utdanning og mellom de som ikke når høy utdanning er likt fordelt mellom medlemmer fra de laveste, midterste og høyere sosiale lag (Birchwood et al., 2008).

Gjennom deltakelse i idretten skapes gode holdninger og motivasjon for idrett, og deltakerne oppnår akkumulasjon av fysisk kapital (Green, 2011). Som beskrevet tidligere i oppgaven er kroppsøvningsfaget et felt som har hatt stor innflytelse fra idretten. Det vil derfor være ganske sannsynlig at man med mye relevant kapital innenfor idrettens felt, vil møte kroppsøvningsfeltet bedre rustet enn uten idrettens kapital. Vi ser i forskningen Evans (2004), Green (2011) og Green og Hardman (2005) legger frem at idrett er en større del av middelklassens livsstil enn arbeiderklassens, noe som skaper en større sannsynlighet for at de bringer de kroppslige kapitalene dette medfører inn i skolen og kroppsøvningsundervisningen. “What goes on in families and their ability to invest in education and physical education has a bearing on how children relate to, and what levels of involvement they sustain in, physical activity in and outside schools” (Kirk, Macdonald & O’Sullivan 2006, s.801). Dette fører til at elevene møter kroppsøvningsfaget med ulik andel relevant kompetanse (Green & Hardman, 2005).

Green (2011) og Green og Hardman (2005) har i hovedtrekk sett på det britiske klassesamfunnet. Videre skal jeg ta for meg forskningen fra det norske samfunnet, og hvordan klasseforskjellene skaper ulikheter i muligheter og resultater i skoleverket med hovedfokus på kroppsøving. Seippel, Strandbu, og Sletten (2011) har sett på ungdom og trening og hvordan treningsmengde har endret seg fra 1992-2010. Et viktig poeng de legger frem er hvor mye det faktisk koster å ha en aktiv 14-åring innenfor idretten. Forfatterne henviser til Dagens Næringsliv som viser at det koster mellom 20.000kr og 300.000kr i året å ha en 14-åring som bedriver idrett på konkurransenivå. De dyreste idrettene er hestesport og motorsport. Ser vi på våre populære ungdomsidretter, håndball og fotball, koster det så mye som ca. 20.000-30.000kr i året for en 14-åring å være med. I denne summen er alt av utgifter innenfor medlemskap i klubben pluss transportutgifter tatt med (Seippel, Strandbu & Sletten, 2011). Disse dataene støtter Green (2011) i at idrett og bevegelsesaktivitet er såpass kostbart, og dermed en mer naturlig del av middel- og overklassens livsstil.

Gjennom en idrettslig livsstil opparbeider middel- og overklassen et mangfold av fysiske identiteter som i stor eller mindre grad overføres til deres barn. Denne overføringen skyldes at foreldrene har positive assosiasjoner til det å bedrive idrett og er eller har vært aktive selv. Dette kan vise seg å være fordelaktig i møte med kroppsøvingfaget. Gjennom opplevelser i barndommen som ligner kroppsøvingens opplevelser, vil de møte kroppsøvingen med en bredere forståelse av hva som kreves for å mestre faget. Den gode kroppsøvingseleven må kunne gjenkjenne kroppsøvingens diskurser og operere innenfor disse (Hunter 2004).

I den ferske rapporten fra Bakken og Elstad (2012) om kunnskapsløftets påvirkning etter L97, ser vi at den sosioøkonomiske familiebakgrunnen fortsatt har mye å si for barns skolerestater. Med sosioøkonomisk familiebakgrunn menes foreldres utdanningsnivå, familiens inntekter og formuer og foreldres yrke og yrkesaktivitet. Rapporten viser at den sosioøkonomiske familiebakgrunnen har mest å si for matte, norsk, engelsk, naturfag, samfunnsfag og RLE, men det har også en positiv effekt på de praktiske fagene kroppsøving, musikk, kunst og håndverk og mat og helse (Bakken & Elstad, 2012).

I tre mastergrader fra Norges idrettshøgskole av Myklebust (2012), Sandven (2009) og Wendler (2012) ser informantene det svært fordelaktig å ha prøvd ut idrettene som presenteres i kroppsøvningsfaget, og regner de fysiske investeringene foreldrene gjorde i tiden før skolen som en av grunnene til en god karakter i faget.

## **2.7 Sosial støtte**

Sosial støtte har blitt beskrevet på ulike måter gjennom tidene (Teigen, 2010). Det kan være støtte fra omgivelsene, det å være elsket og akseptert og det å være involvert i et sosialt forhold (Teigen, 2010). Tardy (sitert av Teigen, 2010) identifiserte fem ulike dimensjoner ved sosial støtte: retning, disponering, beskrivelse/evaluering, innhold og nettverk. Den sosiale støtten kan beskrives i to retninger, enten å gi støtte eller å motta støtte. Disponeringen av den sosiale støtten omhandler tilgjengeligheten, samt anvendelsen av den sosiale støtten. Evalueringen beskriver hvor fornøyd individet er for støtten som er mottatt. Innholdet sees på gjennom fire aspekter; emosjonell, instrumentell, informativ og vurdering. Den siste dimensjonen er sosiale nettverk. Nettverket til barn og unge kan bestå av familie, venner, lærere og klassekamerater som alle kan gi sosial støtte (Teigen, 2010).

Gjennom empirien til Malecki og Demaray (sitert av Teigen, 2010) kom det frem resultater som viste at sosial støtte korrelerte positivt med positive faktorer som sosiale ferdigheter og selv-konsept, samt negativ sammenheng med problematferd. I min studie vil jeg ha hovedfokus på den sosiale dimensjonen av sosial støtte, i hovedsak fra familie. På grunn av begrepets store handlingsområde, begrenses begrepet til å gjelde hvordan foreldrene deltar i, er til stede i og oppmuntrer til fysisk aktivitet med sine ungdommer. Gjennom denne begrensningen vil begrepet bli omtalt som aktivitetsstøtte. Sosial støtte vil bli målt gjennom variabelen aktivitetsstøtte, som blir redegjort for i metodekapitlet.

## **2.8 Self determination theory**

For at en elev skal være aktivt med i en kroppsøvingstime, kreves det en eller annen form for motivasjon. Elevene kan ønske å være aktivt med for å få en god karakter eller fordi han eller hun synes aktiviteten er interessant i seg selv. Self-determination Theory (SDT) tar for seg hva som regulerer motivasjonen og beskriver reguleringene på et kontinuum fra fravær av motivasjon (A-motivasjon), via ytre regulert motivasjon til indre regulert motivasjon (Hagger og Chatzisarantis, 2007).

Hvis en elev i kroppsøvingstimen deltar fordi han/hun synes faget er interessant og eller morsomt, er eleven å betrakte som indre regulert. Det er altså en *indre* motivasjon som driver eleven gjennom timen.

Deltar eleven i kroppsøvingstimen kun for å få en god karakter eller for å hindre straff fra foreldre, er det en *ytre* motivasjon som er drivkraften. Vi kan ha ulike former for *ytre* motivasjon. I denne studien er de delt inn i *identifiserende ytre* og *ytre* motivasjon.

Elevene som er med i kroppsøvingstimen for å få en god karakter, gjennomfører faget på best mulig måte fordi de vet at med en god karakter vil de få de mulighetene de ønsker seg gjennom videre utdanning. Disse drives av en *identifiserende ytre* motivasjon.

Gjennomfører de kroppsøvingstimen kun for å få lommepenger av foreldrene eller for å unngå straff hjemme, deltar de kun med en *ytre* motivasjon.

Elever som deltar i timene uten at de selv helt forstår hvorfor de er der, omtales i SDT som a-motiverte. (Guay, Vallerand & Blanchard, 2000).

## **2.9 Vurdering**

Elevvurderingen skal foregå med og uten karakter på ungdomstrinnet og i videregående opplæring. Underveis i undervisningen har elevene behov for tilbakemeldinger, støtte og veiledning om hvordan de kan nå de aktuelle læringsmålene. Dette kalles underveisvurdering (*formativ vurdering*). Underveisvurderingen har til intensjon å fremme læring gjennom veiledning som kan nyttes for videre utvikling. Vurderingen blir et middel for læring (Andreassen & Gamlem, 2011). I denne studien er det elevenes sluttvurdering (*summativ vurdering*) i karakterformen 1-6, der 6 er beste mulige

karakter, som er benyttet. Sluttvurderingen gir et bilde av kompetansen eleven har nådd når opplæringen er gjennomført. Kompetansen måles ut i fra kompetansemålene og hvilken grad eleven har av måloppnåelse. Kroppsøvfingsfaget er det eneste faget som skal ta hensyn til elevens individuelle forutsetninger og innsats i gjennomføringen av faget (Andreassen & Gamlem, 2011; Udir.no).

## **2.10 Hypoteser**

Med utgangspunkt i tidligere forskning og teori har jeg kommet frem til seks hypoteser som vil bli bekreftet eller avkreftet ved hjelp av analyser av datamaterialet. Disse hypotesene er som følger:

*Hypotese 1:* Det er en sammenheng mellom foreldres utdanning og inntekt og elevers karakter i kroppsøving.

*Hypotese 2:* Det er en sammenheng mellom foreldres utdanning og elevers motivasjon for kroppsøving.

*Hypotese 3:* Det er en sammenheng mellom foreldres inntekt og elevers motivasjon for kroppsøving.

*Hypotese 4:* Aktivitetsstøtte fra foreldre har en medierende effekt på forholdet mellom foreldres utdanning og inntekt, og elevers kroppsøvfingskarakter.

*Hypotese 5:* Aktivitetsstøtte fra foreldre har en medierende effekt på forholdet mellom foreldres utdanning og elevers motivasjon for kroppsøving.

*Hypotese 6:* Aktivitetsstøtte fra foreldre har en medierende effekt på forholdet mellom foreldres inntekt og elevers motivasjon for kroppsøving.

### **3. Metode**

For å få svar på mine problemstillinger har jeg benyttet meg av et datasett fra prosjektet ”Moderne ungdom på fritiden” (MUF) igangsatt av Høgskolen i Agder og gjennomført i samarbeid med Norges idrettshøgskole. Målsettingen med prosjektet var å analysere det offentlige tilbudet av bevegelsesaktiviteter som er rettet mot ungdom og hvordan de unges reaksjoner var på dette. Innledningsvis i dette kapitlet vil studiets design og deltakere bli beskrevet. Videre vil instrumenter, reliabilitet og validitet og de analytiske prosedyrene bli presentert.

#### **3.1 Design**

MUF var en nasjonal studie hvor deltakerne ble plukket ut gjennom et stratifisert klyngeutvalg av SSB. Det vil si at hele klasser ble trukket ut til å delta i studien basert på variabler som skolestørrelse, klassestørrelse, alder og geografi. Hensikten med dette var å få et utvalg som på best mulig måte representerte hele populasjonen. Til alle skolene som ble valgt ut ble det valgt en reserveskole som kunne ta over hvis den utvalgte skolen ikke ville delta. Ca. 60% av skolene ville delta og resten ble plukket fra reserveskolene.

Studien ble meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. I forkant av datainnsamling ble et informasjonsskriv delt ut til skolene, lærerne, elevene og elevenes foresatte. Alle elever under 15 år fikk tilsendt et skjema med spørsmål om skriftlig samtykke. Deltakerne hadde mulighet til å melde seg ut av studien underveis om dette var ønskelig. Innsamlingen foregikk mellom oktober og desember 2008.

Gjennomføringen av spørreskjemaet ble gjort av klassens lærer og gjennomført i skoletiden. Skjemaene ble lagt i en forseglet konvolutt etter gjennomføring. Krav om deltakernes anonymitet og lagring av datamateriale var tilfredsstillende i studien.

MUF er en tverrsnittstudie, og det ble anvendt spørreskjema for innsamling av data. En tverrsnittstudie er tidseffektiv og samler inn data fra flere aldersgrupper på ett og samme tidspunkt (Thomas, Nelson & Silverman, 2011). Spørreskjemaet var delt inn i fem seksjoner som omhandlet eleven selv og hans familie, elevenes privatliv, elevenes



aktivitetsvaner, elevenes opplevelser av de lokale idrettstilbudene og hva eleven opplever som viktig når han/hun skal bli med på en form for fysisk aktivitet, trening eller idrett.

### **3.2 Deltakere**

Et representativt utvalg på 2971 elever fra 38 forskjellige skoler i Norge ble invitert til å være med i studien. Av de totalt 2971 ble spørreskjemaet besvart av 2055 (71%) elever (995 gutter og 1060 jenter) i alderen 13-18 år (gjennomsnittsalder 15,3 år).

Høy reliabilitet var viktig i denne oppgaven. Elevenes rapportering av utdanning og inntekt hos foreldrene er i utgangspunktet usikre mål. Ut fra en innledende screening av resultater på aktuelle variabler ble følgende inklusjonskriterier utviklet:

- 1) Alle elever i utvalget skal rapportere at de bor sammen med både mor og far.
- 2) Alle elever i utvalget skal ha oppgitt en verdi på begge foreldrenes utdanning i form av år .

Årsaken til at deltakere som ikke bodde sammen med både mor og far ble fjernet var for å øke reliabiliteten til instrumentet som målte foreldrenes samlede inntekt. Elevene som bodde kun med mor eller kun med far kan ha misforstått dette spørsmålet og svart bare mors samlede inntekt eller bare fars samlede inntekt. For at utdanningsvariabelen (mor og fars utdanning) skulle fungere best mulig i analysen fjernet vi elever som ikke visste lengden på mor og fars utdanning. Ut fra inklusjonskriteriene ble utvalget for denne oppgaven redusert til 854 elever. I enkelte analyser vil likevel N være ytterligere redusert fordi ikke alle har respondert på andre variabler som inngår i analysene.

### **3.3 Instrumenter**

I denne masterstudien blir seksjon 1 (eleven selv og hans familie) benyttet med spørsmål 8, 9, 10, 12, 18-22, 23 og 31 (se vedlegg 3).

### **3.3.1 Samlet utdanning**

Spørsmål 9 var et todelt spørsmål hvor eleven kunne krysse av for utdanningen til far og mor. For både far og mor var alternativene delt inn i “grunnskole”, “videregående skole”, “høgskole/universitet” og “vet ikke” (se over ang. inklusjonskriterier). Deretter ble det laget en gjennomsnittsverdi av mor og fars utdanning som fikk navnet “samlet utdanning”. Denne variabelen har minste verdi på 1.00 og høyeste mulige verdi på 3.00.

### **3.3.2 Samlet inntekt**

Spørsmål 12 ville kartlegge foreldrenes samlede inntekt. Elevene kunne velge mellom “mindre enn 200.000”, “200.000-400.000”, “400.000-800.000”, “800.000-1 million” og “mer enn 1 million”.

### **3.3.3 Aktivitetsstøtte**

Aktivitetsstøtte er en gjennomsnittsverdi av spørsmål 18-22 som omhandler mor og fars verdier, interesse og dermed oppfølging av eller tilstedeværelse i elevenes fysiske aktiviteter. De fem spørsmålene var som følgende: *Spørsmål 18:* Hvor ofte OPPMUNTRER din mor eller far deg til å drive med trening, lek, eller sport/spill?; *Spørsmål 19:* Hvor ofte er din mor eller far TIL STEDE når du trener, leker, konkurrerer eller driver fysisk aktivitet?; *Spørsmål 20:* Hvor ofte trener, leker eller driver du sport/spill SAMMEN MED mor eller far?; *Spørsmål 21:* Pleier du å være ute i naturen (skog, sjø, fjell osv.) SAMMEN MED familien din i helgene?; *Spørsmål 22:* Pleier du å være ute i naturen (skog, sjø, fjell osv.) SAMMEN MED familien din i ferier? Svarene ble målt på en skala fra (1) “nesten aldri eller aldri til” (4) “hver dag/flere ganger pr uke/ja, ofte”. Av disse fem spørsmålene ble det laget en gjennomsnittsverdi fra 1.00-4.00 der 1.00 betyr liten grad av aktivitetsstøtte og 4.00 betyr stor grad av aktivitetsstøtte.

### 3.3.4 Kroppsøvingskarakteren

Elevene skrev ned karakterene i matematikk, naturfag, norsk og kroppsøving. I denne studien er det kroppsøvingskarakteren som er interessant. Karakterskalaen går fra 1-6 og ble sett på som en av de to avhengige variablene i denne oppgaven.

### 3.3.5 Situational motivation scale (SIMS)

Den andre avhengige variabelen som ble benyttet var *situational motivation scale* (SIMS). SIMS ble utviklet og testet gjennom et studie av Guay, Vallerand & Blanchard (2000). Som nevnt i teorien s.30 er graden av selv-bestemmelse fra høy til lav delt inn i indre motivasjon, identifiserende ytre motivasjon, ytre motivasjon og amotivasjon (Guay et al., 2000). Av de 16 utsagnene som blir stilt i SIMS avdekkes disse fire formene for motivasjon gjennom fire spørsmål hver. Skalaen ble benyttet for å avdekke elevenes motivasjon for å delta i kroppsøving. Spørsmålet som ble stilt var: "Hvorfor deltar du egentlig i kroppsøvingstimene på skolen?". 1. Indre motivasjon (eks., fordi jeg synes aktiviteten er interessant, 2. Identifiserende ytre (eks., fordi jeg gjør det for min egen skyld), 3. Ytre (eks., fordi det er forventet at jeg skal gjøre det), 4. Amotivasjon (eks., det er kanskje mange gode grunner til å gjøre denne aktiviteten, men personlig ser jeg ingen). Svarene ble målt på en 7-dellers likert-skala fra (1) fullstendig uenig til (7) fullstendig enig.

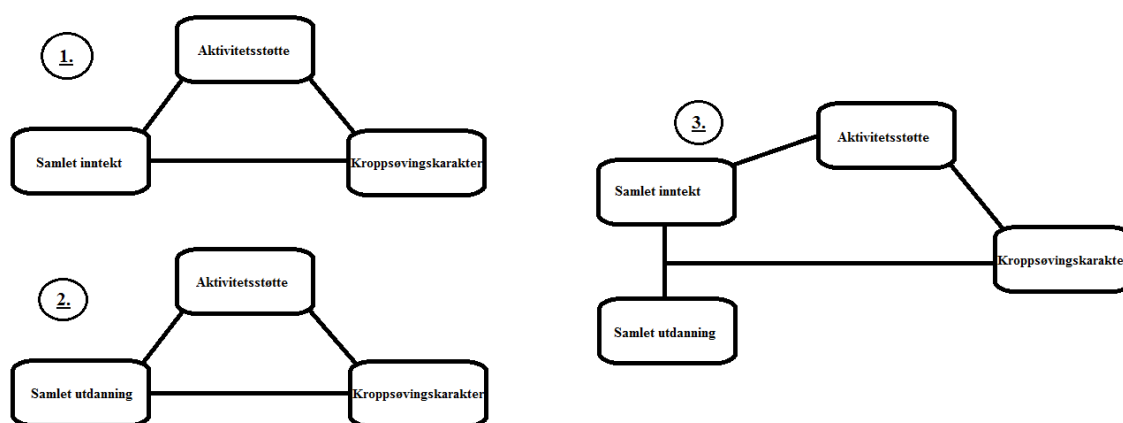
For å kunne benytte en motivasjonsscore ble det laget en selv-bestemmelses indeks (SDTGYM). Indeksen ble laget ved å lage gjennomsnittsverdier av de delskalaene som avdekket de fire ulike motivasjonsformene. Deretter ble det laget en SDTGYM-score ved hjelp av formelen til Vallerand og Ratelle (2002):  $[SDTGYM = +2 (IM) + 1 (IDENT) - (YM) - 2 (AM)]$ . Denne formelen gir et tall mellom 18 og -18 der høyest mulig tall indikerer mest mulig grad av selv-bestemmelsesrett.

## 3.4 Analyse

Dataen ble bearbeidet og analysert i PASW Statistic 18. Etter modifiseringene som ble gjort av de ulike variablene var N=727-854 i de ulike analysene. Til tross for at

populasjonen ikke er normalfordelt i de ulike variablene som er blitt benyttet i studien (Shapiro-Wilk test of normality distribution Sig=.000), valgte jeg likevel å benytte meg av parametriske korrelasjonstester. Analysene ble gjennomført med både parametriske og ikke-parametriske tester, og det var ikke nevneverdig forskjell på resultatene. Rent statistisk er de parametriske testene sterkere (Thomas et al., 2011), og det var årsaken til at jeg valgte disse som grunnlag i mine analyser.

Datamaterialet ble analysert gjennom korrelasjonsanalyser og lineære regresjonsanalyser i henhold til stegene i Baron og Kenny (1986) (Figur 2.). Figur 2 beskriver gangen i regresjonsanalysene. I den første analysen er samlet inntekt den uavhengige variabelen og kroppsøvingskarakteren den avhengige. I den andre analysen er samlet utdanning den uavhengige variabelen og kroppsøvingskarakteren den avhengige. Den endelige modellen benytter både samlet inntekt og samlet utdanning som de uavhengige variablene, og kroppsøvingskarakteren som den avhengige variabelen. I alle analysene ble aktivitetsstøtte benyttet som en medierende variabel. For å bekrefte eller avkrefte den medierende effekten, ble det gjennomført en sobeltest i analyse nr. 1 og 2 (Figur 2) (Sobel 1982). Samme prosedyre ble gjennomført med motivasjon for kroppsøving som avhengig variabel. Signifikantnivå som er lagt til grunn er  $p < .05$  med mindre noe annet er spesifisert.



**Figur 2:** Analysene steg for steg. De samme analysene ble gjennomført med motivasjon for kroppsøving som avhengig variabel.

### 3.5 Validitet

Dataenes validitet indikerer den graden instrumentene eller spørsmålene måler det vi faktisk er ute etter (Thomas et al., 2011). Vi kan teste flere typer validitet. I denne studien vil det gjøres rede for *ekstern validitet*, *begrepsvaliditet* og *statistisk validitet*.

*Ekstern validitet* refererer til generaliserbarheten av resultatene i studien (Vincent, 2005). Ønsket fra starten av i denne studien var å kunne si noe om en hel populasjon. Skal man kunne si noe helt sikkert om en populasjon, blir man nødt til å spørre hele populasjonen. Det er sjeldent gjennomførbart, og vi kan si at jo større utvalg, jo mer nøyaktig blir studien (Vincent, 2005).

I denne masterstudien er det gjort forsøk på å se på sammenhengen mellom foreldres sosiale klasse og elevers motivasjon for og karakter i kroppsøving. Sosial klasse er et vanskelig og komplekst begrep, og derfor anses det som viktig å se om de variablene som er brukt virkelig måler sosial klasse. *Begrepsvaliditeten* må bedømmes (Kleven, 2002). Bourdieu mener den sosiale klassen blir bestemt av mengden økonomisk, sosial og kulturell kapital (Wilken, 2008). I et forsøk på å se på elevenes og familiens sosiale klasse, har foreldrenes inntekt (økonomiske kapital) og samlede utdanning (kulturelle kapital) blitt målt. Disse variablene kan gi oss en indikasjon på foreldrenes sosiale klasse, men ikke noen fasit. Det finnes to hovedtrusler mot begrepsvaliditeten, *tilfeldige målingsfeil* og *systematiske målingsfeil*. De tilfeldige målingsfeilene oppfører seg tilfeldig. Slike feil jevner seg ut i det lange løp. De systematiske målingsfeilene derimot jevner seg ikke ut i det lange løp. Disse feilene har en tendens til å påvirke i samme retning for den samme personen ved gjentatte målinger (Kleven, 2002). I praksis betyr dette at den observerte skåren vi får gjennom en måling = det vi ønsker å måle + systematisk feil (feil forståelse av spørsmålet) + tilfeldig feil (personen leste spørsmålet feil). For å få en best mulig måling, må man få luket bort flest mulig systematiske og tilfeldige feil (Kleven, 2002). Denne studien gjennomførte en pilotstudie for å begrense mulighetene for systematiske og tilfeldige målingsfeil.

*Statistisk validitet* forteller oss hvorvidt de statistiske variablene virkelig samsvarer eller har en effekt på hverandre (Vincent, 2005). Enkelt fortalt, at sammenhengene er signifikante og rimelig sterke. Signifikansnivået i denne studien er satt til  $p < .05$ , som betyr at hypotesen forkastes dersom det er mer enn 5% sannsynlighet for at

sammenhengen skyldes tilfeldigheter. Ved å sette signifikansnivået til  $p < .05$  minimeres sjansen for å finne sammenhenger som i realiteten skyldes tilfeldigheter (type 1-feil), og å feilaktig konkludere med at sammenhenger ikke eksisterer når de i realiteten gjør det (type 2-feil).

### **3.6 Reliabilitet**

Reliabiliteten henviser til nøyaktighet og stabilitet i en test eller et måleinstrument (Thomas et al., 2011). En test eller et måleinstrument kan aldri være valid hvis det ikke er reliabelt. Thomas et al. (2011) henviser til fire mulige feilkilder: deltakeren, testen, skåringen og måleinstrumentet.

Deltakerens humør, motivasjon, helse og tidligere gjennomføringer av en test kan være årsaker til feil i datamaterialet (Thomas et al., 2011). For å sikre reliabiliteten til spørreskjemaet, ble det som nevnt tidligere gjennomført en pilotstudie. Selve spørreskjemaet som ble benyttet i denne studien var ganske omfattende. Tiden på testingen kan være en grunn til feil hvis deltakeren går lei underveis og for eksempel bare krysser tilfeldig for å bli ferdig (Thomas et al., 2011). Dataene som ble brukt i denne studien kom ganske tidlig i spørreskjemaet, noe som kan være en fordel for å slippe feil.

For å reliabilitetsteste instrumentene i spørreskjemaet som målte motivasjon for kroppsøving og foreldrenes evne til aktivitetsstøtte, ble det gjennomført en Cronbachs alfa-analyse. Cronbachs alfa-analysen måler samvariasjonen mellom de ulike subskalaene (Cronbach, 1951).

### **3.7 Validitet og reliabilitet i mine instrumenter**

I denne masterstudien er det et stort antall respondenter, men ulike nedskjæringer har begrenset den eksterne validiteten til en mindre populasjon som finnes i det norske land. Alle respondentene har foreldre som bor sammen, som ikke er tilfellet hvis vi ser Norge

under ett. Studien har derfor redusert grunnlaget for generalisering til å gjelde alle unge som bor sammen med begge foreldre.

Datasettet som er blitt benyttet ble primært ikke samlet inn for å se på de problemstillingene som er belyst i denne oppgaven. På grunn av dette sees det som viktig å gjøre rede for validiteten og reliabiliteten i instrumentene og datagrunnlaget som er blitt benyttet.

Variabelen ”samlet utdanning” måtte modifiseres for at variabelen skulle fungere så godt som mulig i analysene. Deltakerne ble bedt om å krysse av for mor og fars utdanning hvor alternativene var: 1.”Grunnskole”; 2.”Videregående skole”; 3.”Høgskole/universitet” og 4.”Vet ikke”. Alle deltakere som svarte 4.”Vet ikke” på mors og/eller fars utdanning, ble fjernet. Dette kan ha påvirket validiteten. At elevene ikke vet foreldrenes utdanning kan indikere at de kommer fra et hjem der foreldrene har lite utdanning og derfor snakker lite om dette temaet. Er dette tilfelle, kan deltakere som er fjernet ha påvirket resultatene og gitt oss andre svar.

Det andre instrumentet som kan ha gitt usikre målinger er foreldrenes samlede inntekt. For det første kan det stilles spørsmål ved om elever faktisk vet foreldrenes inntekt. For å kontrollere dette ble det gjennomført en bivariat korrelasjonsanalyse mellom foreldrenes yrker (som også ble rapportert i spørreskjemaet) og oppgitte samlede inntekt. Yrkene som ble analysert ble kategorisert i 1=(Administrasjon, økonomi, kontor og juss), 2=(Skole, fritid, undervisning og forskning) og 3=(Arbeidsledig, trygdet, sykemeldt, hjemmeværende). Analysen viste en svak (Cohen, 1988), men signifikant ( $r = -0.247^{**}$ ) sammenheng mellom rapportert yrke og rapportert inntekt. Dette betyr at elevenes svar på foreldrenes yrker samsvarer i en viss grad med svarene på foreldrenes samlede inntekt. Det andre tiltaket for å styrke reliabiliteten til inntektsvariabelen var å fjerne alle deltakere som ikke bodde sammen med både mor og far. Disse ble fjernet for å hindre at deltakerne kunne misforstå spørsmålet og svare den samlede inntekten til kun mor eller kun far. Ved å fjerne alle disse deltakerne ble utvalget mer homogent. Dette kan ha påvirket resultatene. For å få klarhet i dette problemet ble det gjennomført en t-test for to uavhengige grupper for å se om de fjernede deltakerne var signifikant forskjellige fra de som ble tatt med i studien. Variablene som ble testet var SIMS (motivasjon for kroppsøving), kroppsøvingskarakteren og aktivitetsstøtte.

Bortfallsanalysen viste at gruppen som ble ekskludert fra denne studien rapporterte signifikant lavere verdier på alle de nevnte variablene sammenlignet med de som ble inkludert. Dette indikerer en seleksjon av utvalget og at elever som ikke bor sammen med begge foreldre eller som ikke kjenner foreldrenes utdanning eller inntekt, rapporterer svakere oppfølging hjemmefra, svakere indre motivasjon for kroppsøving og svakere karakterer i kroppsøving. Dette er resultater som det må tas høyde for når resultatene skal tolkes og diskuteres.

Et siste problem med denne variabelen er svaralternativene som er satt opp. Hos en kontinuerlig variabel skal det være like stor forskjell fra verdien én til verdien to som fra verdien tre til fire og så videre. Inntektsvariabelen i denne studien øker spredningen fra 200.000 til 400.000 i svaralternativet "400.000-800.000". Variabelen ble likevel benyttet som en kontinuerlig variabel og svarene "mindre enn 200.000" fikk verdien én og "mer enn 1 million" fikk verdien fem. Gjennom en frekvensanalyse kommer hele 44.3% av deltakerne inn i svaralternativ "400.000-800.000". På grunn av at en så stor prosentandel deltakere har endt opp på det samme svaralternativet, kan dette ha ført til svakere sammenhenger i regresjonsanalysene.

Den medierende variabelen "aktivitetsstøtte" er satt sammen av fem spørsmål som er gjort rede for tidligere i dette kapittelet. Ettersom disse fem spørsmålene ble satt sammen for å måle aktivitetsstøtte, ble det gjennomført en Cronbachs (1951) alpha-test for måle den indre konsistensen<sup>1</sup>. Testen viste en tilfredsstillende verdi på  $\alpha = .70$  (Gliem & Gliem, 2003). Det ble gjennomført en samme reliabilitetstest på variabelen SIMS som målte motivasjon for kroppsøving. Verdiene var tilfredsstillende for alle dimensjonene (IM: .93, IDENT: .82, YM: .75, AM: .83) (Gliem & Gliem, 2003).

Kroppsøvingskarakteren sees på som den mest valide variabelen som ble brukt i denne masterstudien og trenger ingen tester for å sikre validiteten.

---

<sup>1</sup> I følge George & Mallery (sitert av Gliem & Gliem, 2003) er den indre konsistensen:  $\alpha = .9$ -ypperlig,  $\alpha = .8$ -god,  $\alpha = .7$ -akseptabel,  $\alpha = .6$ -usikker,  $\alpha = .5$ -dårlig, og  $\alpha < .5$ -uakseptabel.

<sup>2</sup> Den standardiserte regresjonskoeffisienten gir oss en indikasjon på effekten en variabel har på en annen



## 4. Resultater

### 4.1 Beskrivende statistikk

Tabell 1 viser minimum og maksimum verdiene, gjennomsnittet og standard avviket til variablene som er blitt brukt i denne oppgaven. Vi ser at den samlede inntekten har 797 gjeldene deltakere (N). Den minste verdien er én (mindre enn 200.000kr) og den høyeste verdien er fem (mer enn 1 million). Gjennomsnittet er 3.23 (SD=.978). Den samlede utdanningen er et gjennomsnitt av mor og fars totale utdanning og har en N=854 med en minimumsverdi på 1.00 (begge foreldre med kun grunnskoleutdanning) og en maksimumsverdi på 3.00 (begge foreldre med høgstskole-\universitetsutdanning). Gjennomsnittet ligger på 2.45 (SD=.585). Aktivitetsstøtten viste N=811 med en minimumsverdi på 1.00 (“nesten aldri eller aldri”) og en maksimumsverdi på 4.00 (“hver dag”). Gjennomsnittsverdien er 2.19 (SD=.644). Kroppsøvningskarakteren ble besvart av 799 (N) med en minimumsverdi på én og en maksimumsverdi på seks. Gjennomsnittet ligger på 4.71 (SD=.784). Motivasjonen for deltakelse i kroppsøving (SIMS) ble besvart av 833 (N). Motivasjonsindeksen har en minimumsverdi på -18 (Ingen motivasjon for deltakelse i kroppsøving) og en maksimumsverdi på 18 (Stor indre motivasjon for deltakelse i kroppsøving). Gjennomsnittet ligger på 7.91 (SD=6.799). Når vi ser på alle disse variablene i en analyse er det totalt 715 deltakere som har besvart alle variablene.

*Tabell 1: Beskrivende tabell med N, minimum, maksimum, gjennomsnitt og standard avvik (SD).*

	<b>N</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>	<b>Mean</b>	<b>SD</b>
<b>Samlet inntekt</b>	797	1	5	3.23	.978
<b>Samlet utd.</b>	854	1.00	3.00	2.45	.585
<b>Aktivitetsstøtte</b>	811	1.00	4.00	2.19	.644
<b>Krø. karakter</b>	799	1	6	4.71	.784
<b>Motivasjon krø.</b>	833	-18	18	7.91	6.799
<b>Valid N</b>	715				

## 4.2 Korrelasjon

Den bivariate korrelasjonsanalysen viser korrelasjonen mellom variablene. Vi ser i tabell 2 at alle variablene korrelerer positivt signifikant, bortsett fra motivasjon for kroppsøving og samlet inntekt ( $r=.052$ ,  $p=.144$ ) som har ingen effekt på hverandre. Tross at korrelasjonene er signifikante er de veldig svake (Cohen 1988). Den sterkeste av de svake korrelasjonene ser vi mellom motivasjon for kroppsøving og kroppsøvingskarakteren ( $r=.330^{**}$ ). Motivasjon for kroppsøving korrelerer veldig svakt med den samlede utdanningen ( $r=.094^{**}$ ), og noe sterkere med aktivitetsstøtte ( $r=.277^{**}$ ). Aktivitetsstøtten korrelerer positivt med utdanning ( $r=.195^{**}$ ) og inntekt ( $r=.246^{**}$ ). Kroppsøvingskarakteren korrelerer svakere med utdanning ( $r=.166^{**}$ ) og inntekt ( $r=.145^{**}$ ) enn aktivitetsstøtten ( $r=.233^{**}$ ). Den samlede utdanningen og den samlede inntekten korrelerer positivt ( $r=.320^{**}$ )

**Tabell 2:** Gjennomsnitt, standardavvik og bivariate korrelasjoner mellom samlet utdanning, samlet inntekt, aktivitetsstøtte og kroppsøvingskarakter.

	M	SD	1	2	3	4	5
1.Samlet utdanning	2.45	.585	1				
2.Samlet inntekt	3.23	.978	.320**	1			
3.Aktivitetsstøtte	10.96	3.22	.195**	.246**	1		
4.Krø. karakter	4.71	.784	.166**	.145**	.233**	1	
5.Motivasjon krø.	7.91	6.799	.094**	.052	.277**	.330**	1

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

N=753-854

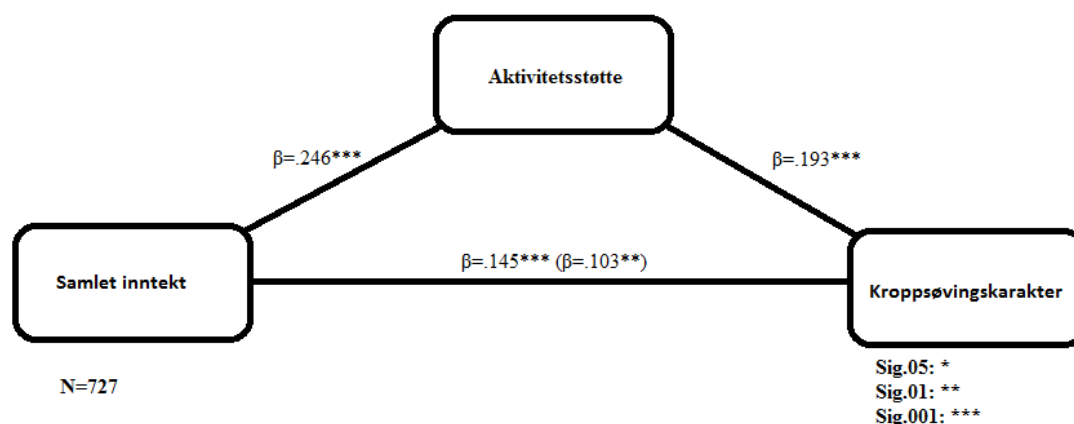
## 4.3 Regresjonsanalyser

### 4.3.1 Sosial klasse og kroppsøving

I det følgende avsnittet vil resultatene av regresjonsanalysene bli presentert. Gjennom flere multiple lineære regresjonsanalyser kom jeg frem til en modell som presenteres i figur 5. Figurene 3 og 4 er deler av hovedmodellen i figur 5. Modellen viser den standardiserte regresjonskoeffisienten<sup>2</sup> ( $\beta$ ) som sier noe om påvirkningen foreldrenes samlede inntekt, utdanning og aktivitetsstøtte har på kroppsøvingskarakteren. Målet med denne modellen var å se på påvirkningskraften foreldrenes utdanning og inntekt har

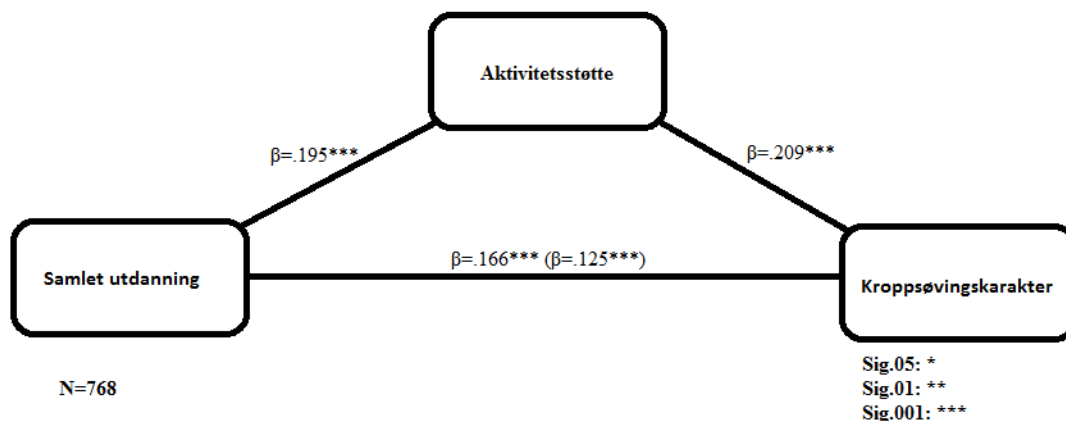
<sup>2</sup>Den standardiserte regresjonskoeffisienten gir oss en indikasjon på effekten en variabel har på en annen variabel.  $<.2$ =liten effekt,  $0.5$ = moderat effekt,  $>0.8$ =stor effekt (Thomas et al., 2011)

på elevenes kroppsøvingsskarakter med aktivitetsstøtte som en medierende faktor. Dette ble gjort med bakgrunn i kriteriene til Baron og Kenny (1986). Steg 1: Den uavhengige variabelen (henholdsvis samlet inntekt og samlet utdanning) predikerer den avhengige variabelen (kroppsøvingsskarakteren). Steg 2: Den uavhengige variabelen predikerer den medierende variabelen (aktivitetsstøtte), og (steg 3) sammenhengen mellom den uavhengige og avhengige variabelen blir signifikant svekket når det blir kontrollert for den medierende variabelen (aktivitetsstøtte). Skal aktivitetsstøtte ha en fullstendig medierende effekt på forholdet mellom «Samlet inntekt» og «kroppsøvingsskarakter», må effekten til den samlede inntekten på kroppsøvingsskarakteren være lik null når vi kontrollerer for aktivitetsstøtte. (Baron og Kenny, 1986). Jeg vil begynne med å legge frem samlet inntekt og samlet utdanning hver for seg.



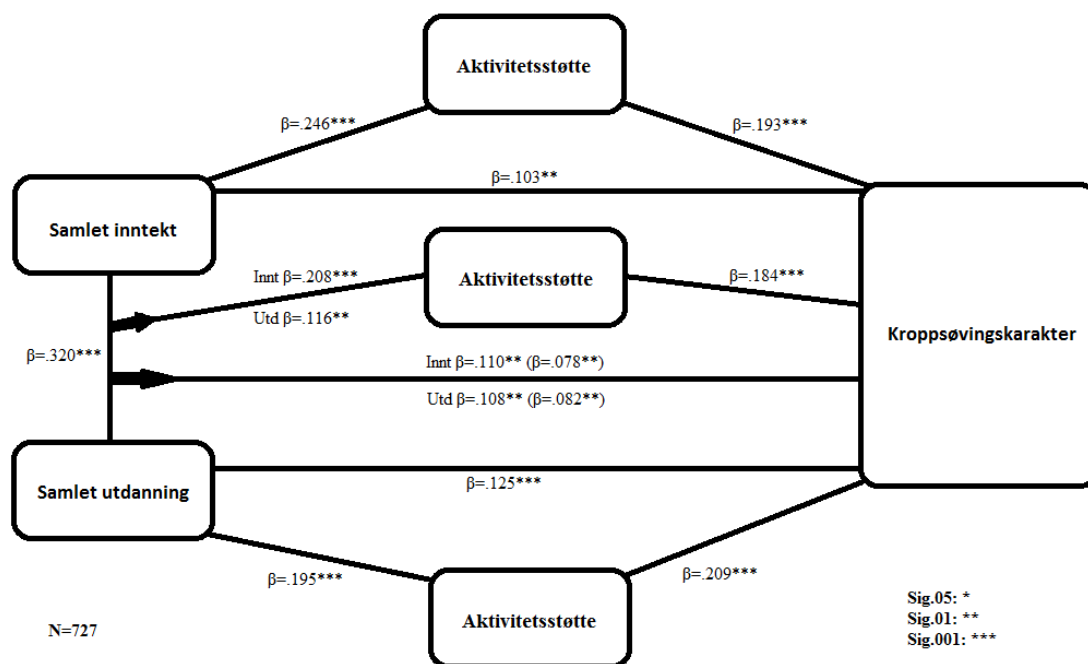
**Figur 3:** Sammenhengen mellom samlet inntekt og kroppsøvingsskarakteren med aktivitetsstøtte som en medierende variabel.

Vi ser i figur 3 at den samlede inntekten signifikant predikerer både kroppsøvingsskarakteren ( $\beta = .145^{***}$ ) og aktivitetsstøtte ( $\beta = .246^{***}$ ). Dette er i henhold til steg én og to i Baron and Kenny (1986). Sammenhengen mellom foreldrenes samlede inntekt og kroppsøvingsskarakteren blir svakt svekket når det ble kontrollert for aktivitetsstøtte ( $\beta = .103^{**}$ ). Sammenhengen mellom den samlede inntekten og kroppsøvingsskarakteren var fortsatt signifikant etter at aktivitetsstøtte ble med i analysen. For å se om aktivitetsstøtte hadde en medierende effekt ble det gjennomført en sobeltest som indikerte at reduksjonen var signifikant ( $z=3.981, p<.01$ ) (Sobel 1982). Dette betyr at aktivitetsstøtte har en delvis medierende effekt på sammenhengen mellom foreldrenes samlede inntekt og elevenes kroppsøvingsskarakter.



**Figur 4:** Sammenhengen mellom samlet utdanning og kroppsøvingskarakteren med aktivitetsstøtte som en medierende variabel.

Figur 4 viser at den samlede utdanningen predikerer signifikant både kroppsøvingskarakteren ( $\beta = .166^{***}$ ) og aktivitetsstøtten ( $\beta = .195^{***}$ ). Sammenhengen mellom den samlede utdanningen og kroppsøvingskarakteren svekkes svakt når det kontrolleres for aktivitetsstøtte. ( $\beta = .125^{***}$ ). Sammenhengen mellom den samlede utdanningen og kroppsøvingskarakteren var fortsatt signifikant etter at aktivitetsstøtte ble med i analysen. Sobeltesten viste at reduksjonen var signifikant ( $z=3.529$ ,  $p<.01$ ) (Sobel, 1982). Dette betyr at aktivitetsstøtte har en delvis medierende effekt på sammenhengen mellom foreldrenes samlede utdanning og elevenes kroppsøvingskarakter.



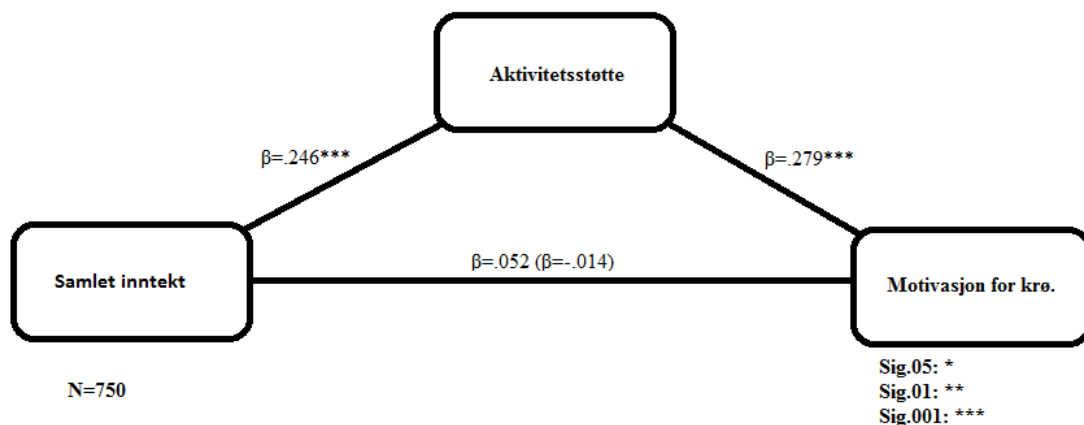
**Figur 5:** Sammenhengen mellom samlet utdanning, samlet inntekt og kroppsøvingsskarakteren med aktivitetsstøtte som en medierende variabel.

Figur 5 viser en signifikant sammenheng mellom foreldrenes samlede utdanning og samlet inntekt ( $\beta = .320^{***}$ ). Samlet utdanning ( $\beta = .108^{**}$ ) og samlet inntekt ( $\beta = .110^{**}$ ) hadde en signifikant effekt på kroppsøvingsskarakteren. I henhold til steg to i Baron and Kenny (1986) predikerer samlet inntekt ( $\beta = .208^{***}$ ) og samlet utdanning ( $\beta = .116^{**}$ ) den medierende variabelen aktivitetsstøtte. Sammenhengen mellom samlet inntekt ( $\beta = .078^{**}$ ), samlet utdanning ( $\beta = .082^{**}$ ) og kroppsøvingsskarakteren svekkes svakt når det kontrolleres for aktivitetsstøtte.

#### 4.3.2 Sosial klasse og motivasjon for deltakelse i kroppsøving

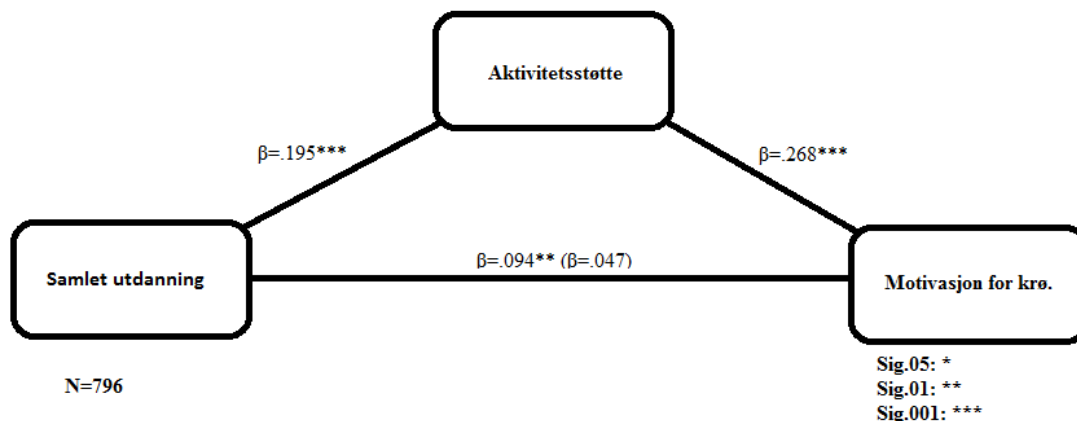
Jeg vil se på sammenhengen mellom samlet inntekt, samlet utdanning, aktivitetsstøtte og motivasjon for kroppsøving på samme måte som jeg gjorde med kroppsøvingsskarakteren i forrige avsnitt. Aktivitetsstøtte vil brukes som en mediator, og jeg vil se om variabelen har en medierende effekt på den avhengige variabelen. I figur 6 sees det på sammenhengen mellom samlet inntekt og motivasjon for kroppsøving med aktivitetsstøtte som en medierende faktor. Samlet inntekt påvirker ikke motivasjon for kroppsøving signifikant ( $\beta = .052$ ). Det blir derfor ikke mulig å se om aktivitetsstøtte har en medierende effekt ettersom det er et krav i Steg 1 i Baron og Kenny (1986) at den

uavhengige variabelen (samlet inntekt) skal predikere den avhengige variabelen (Motivasjon for kroppsøving). Vi ser at det er en signifikant sammenheng mellom samlet inntekt og aktivitetsstøtte ( $\beta = .246^{***}$ ). Ser vi på sammenhengen mellom samlet inntekt og motivasjon for kroppsøving når det kontrolleres for aktivitetsstøtte, får samlet inntekt en svak negativ effekt på motivasjon for kroppsøving ( $\beta = -.014$ ). Det er en signifikant sammenheng mellom aktivitetsstøtte og motivasjon for kroppsøving ( $\beta = .279^{***}$ ).



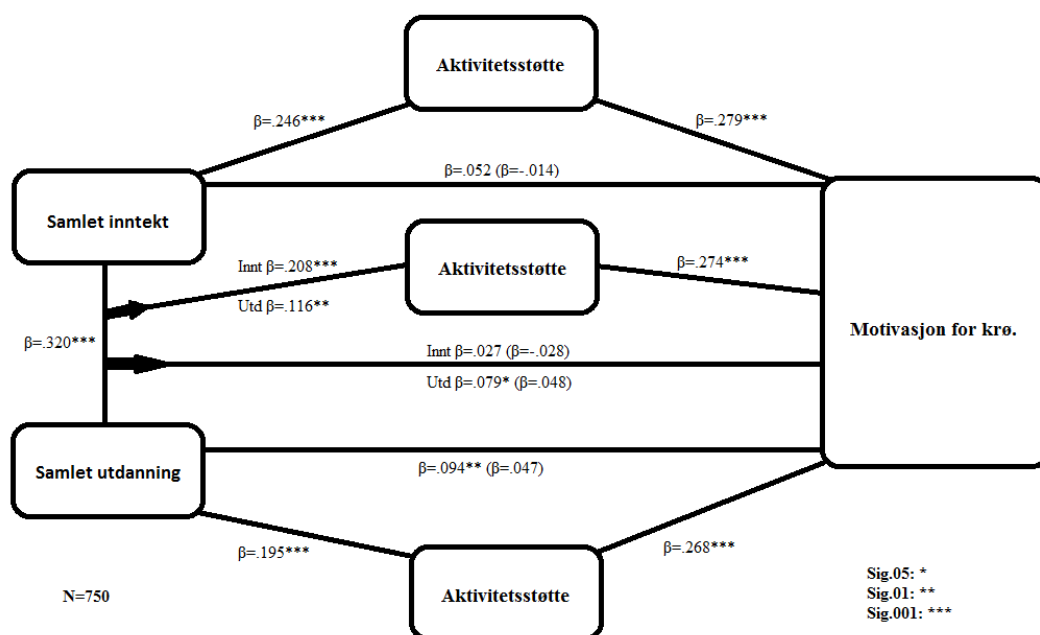
**Figur 6:** Sammenhengen mellom samlet inntekt og motivasjon for kroppsøving med aktivitetsstøtte som en medierende variabel.

Ser vi på den samlede utdanningen og dens effekt på motivasjon for kroppsøving kan vi se i figur 7 at denne er signifikant ( $\beta = .094^{**}$ ). Den samlede utdanningen har også en signifikant effekt på aktivitetsstøtte ( $\beta = .195^{***}$ ). Påvirkningskraften den samlede utdanningen har på motivasjonen for kroppsøving ( $\beta = .047$ ), svekkes når det kontrolleres for aktivitetsstøtte og er ikke lenger signifikant. Dette indikerer en fullstendig mediasjon, som betyr at aktivitetsstøtte har en medierende effekt på sammenhengen mellom foreldrenes samlede utdanning og elevenes motivasjon for kroppsøving (Baron & Kenny, 1986).



**Figur 7:** Sammenhengen mellom samlet utdanning og motivasjon for kroppsøving med aktivitetsstøtte som en medierende variabel.

Ser vi på den samlede inntekten og den samlede utdanningen sammen og deres påvirkning på motivasjon for kroppsøving (figur 8), ser vi at den samlede inntekten fortsatt ikke påvirker signifikant ( $\beta = .027$ ) og at det kun er den samlede utdanningen som signifikant predikerer motivasjonen for kroppsøving ( $\beta = .079^*$ ). Samlet inntekt ( $\beta = .208^{***}$ ) og samlet utdanning ( $\beta = .116^{**}$ ) har en signifikant effekt på aktivitetsstøtte. Når det sees på den samlede inntekten og den samlede utdanningens påvirkning på motivasjon når det kontrolleres for aktivitetsstøtte, svekkes både samlet inntekt ( $\beta = -.028$ ) og samlet utdanning ( $\beta = .048$ ). Aktivitetsstøtten har da en signifikant effekt på motivasjon for kroppsøving ( $\beta = .274^{**}$ ).



**Figur 8:** Sammenhengen mellom samlet utdanning, samlet inntekt og motivasjon for kroppsøving med aktivitetsstøtte som en medierende variabel

## 5. Diskusjon

### 5.1 Oppsummering av resultatene

Målet med denne masterstudien var å undersøke forholdet mellom økonomisk og kulturell kapital hos foreldre og elevers motivasjon for og karakter i kroppsøving. I dette forholdet ble foreldres oppfølging av de unges fysiske aktivitet analysert som en medierende variabel. Den medierende variabelen ble med bakgrunn i det omfattende begrepet «sosial støtte» begrenset til å gjelde hvordan foreldrene deltar i, er til stede i og oppmuntrer til fysiske aktivitet med sine ungdommer. Variabelen er beskrevet i teorien s.29 og gitt navnet aktivitetsstøtte. Den økonomisk kapitalen hos foreldrene ble målt gjennom variabelen ”samlet inntekt”. Foreldrenes kulturelle kapital ble målt gjennom variabelen ”samlet utdanning”. De teoretiske termene økonomisk kapital og kulturell kapital er omtalt på s.17 i teorikapitlet. Ut fra eksisterende teori ble det reist følgende hypoteser:

*Hypotese 1:* Det er en sammenheng mellom foreldres utdanning og inntekt og elevers karakter i kroppsøving.

*Hypotese 2:* Det er en sammenheng mellom foreldres utdanning og elevers motivasjon for kroppsøving.

*Hypotese 3:* Det er en sammenheng mellom foreldres inntekt og elevers motivasjon for kroppsøving.

*Hypotese 4:* Aktivitetsstøtte fra foreldre har en medierende effekt på forholdet mellom foreldres utdanning og inntekt og elevers kroppsøvingskarakter.

*Hypotese 5:* Aktivitetsstøtte fra foreldre har en medierende effekt på forholdet mellom foreldres utdanning og elevers motivasjon for kroppsøving.

*Hypotese 6:* Aktivitetsstøtte fra foreldre har en medierende effekt på forholdet mellom foreldres inntekt og elevers motivasjon for kroppsøving.



Videre i diskusjonskapitlet vil termene «kulturell kapital», «økonomisk kapital» og «aktivitetsstøtte» bli brukt når det snakkes om foreldres samlede utdanning, foreldres samlede inntekt og foreldres evne til oppfølging av sine barns fysiske aktivitet.

Korrelasjonsanalysene viste signifikante sammenhenger mellom de fleste variablene som ble benyttet i studien. Av disse var det to korrelasjoner som utmerket seg som sterkere enn de andre. Disse var sammenhengen mellom foreldres økonomiske og kulturelle kapital, og sammenhengen mellom elevers motivasjon for kroppsøving og kroppsøvingskarakter. Begge disse korrelasjonene var middels sterke (Cohen, 1988). Foreldres økonomiske og kulturelle kapital viste også en signifikant, men svak sammenheng med foreldres aktivitetsstøtte - og elevers kroppsøvingskarakter. Dette bekrefter *hypotese 1*: Det er en sammenheng mellom foreldres kulturelle og økonomiske kapital og elevers karakter i kroppsøving. Sammenhengen mellom foreldres kulturelle kapital og elevers motivasjon for kroppsøving var signifikant, men svak (Cohen, 1988). Dette bekrefter *hypotese 2*: Det er en sammenheng mellom foreldres kulturelle kapital og elevers motivasjon for kroppsøving. Den eneste korrelasjonen som ikke viste effekt var sammenhengen mellom foreldres økonomiske kapital og elevers motivasjon for kroppsøving. Det finnes dermed ingen sammenheng mellom elevers motivasjon for kroppsøving og foreldres økonomiske kapital, dette avkrefter *hypotese 3*.

Regresjonsanalysene viste at foreldres kulturelle kapital hadde en signifikant effekt på elevers kroppsøvingskarakter. Den samme signifikante effekten hadde foreldres økonomiske kapital på elevers kroppsøvingskarakter. Effektene ble svakt redusert for begge de uavhengige variablene når aktivitetsstøtte ble tatt med som en medierende variabel. I følge Sobel (1982) var reduksjonene signifikante, noe som indikerer at aktivitetsstøtte har en delvis medierende effekt. Denne medierende effekten bekrefter *hypotese 4*: aktivitetsstøtte fra foreldre har en medierende effekt på forholdet mellom foreldres kulturelle og økonomiske kapital og elevers kroppsøvingskarakter.

Foreldres kulturelle kapital viste en signifikant sammenheng med elevers motivasjon for kroppsøving. Når foreldres aktivitetsstøtte ble tatt med i regresjonsanalysen, var effekten foreldres kulturelle kapital hadde på elevers motivasjon for kroppsøving ikke lenger signifikant. Dette indikerer en fullstendig mediasjon og bekrefter *hypotese 5*: Aktivitetsstøtte fra foreldre har en medierende effekt på forholdet mellom foreldres

utdanning og elevers motivasjon for kroppsøving. Foreldres økonomiske kapital viste ingen effekt på elevers motivasjon for kroppsøving. På grunn av ingen sammenheng mellom foreldres økonomiske kapital og elevers motivasjon for kroppsøving, har jeg ingen mulighet til å avkrefte eller bekrefte *hypotese 6*: Aktivitetsstøtte fra foreldre har en medierende effekt på forholdet mellom foreldres økonomiske kapital og elevers motivasjon for kroppsøving (Baron & Kenny, 1986).

Resultatene indikerer en sammenheng mellom foreldres kulturelle og økonomiske kapital og elevers kroppsøvingskarakter, men det er ikke den kulturelle og økonomiske kapitalen i seg selv, men den kulturelle og økonomiske kapitalen i sammenheng med foreldres evne til å følge opp egne barn i aktivitet (aktivitetsstøtte) som ser ut til å forklare forskjellene i elevers kroppsøvingskarakterer. Den samme effekten viste aktivitetsstøtte på sammenhengen mellom foreldres kulturelle kapital og elevers motivasjon for kroppsøving. Dette betraktes som oppgavens mest interessante funn og vil derfor bli diskutert i henhold til relevante studier og teori.

## **5.2 Resultater opp mot andre studier**

Den signifikante sammenhengen mellom foreldres kulturelle og økonomiske kapital bekrefter resultater i andre studier (Raaum, 1999). I en oppsummering av ulike norske studier er gjennomsnittseffekten for et års skolegang mellom 5-6 % høyere timelønn (Raaum, 1999). Den andre korrelasjonen som utpekte seg var mellom elevers motivasjon for kroppsøving og elevers kroppsøvingskarakter. For å oppnå læring er motivasjon en svært viktig faktor (Hattie, 2009). Det er dermed ikke veldig overraskende at elever med indre motivasjon for å delta i kroppsøvingsfaget oppnår gode karakterer i faget.

Sammenhengene mellom foreldres kulturelle og økonomiske kapital og elevers kroppsøvingskarakter var signifikante, men svake (Cohen, 1988). De svake sammenhengene samsvarer bare delvis med tidligere studier (Andersen, 2009; Bakken, 2007; Bakken & Elstad, 2012; Green & Hardman, 2005; Green, 2011; Hægeland, Kirkebøen & Raaum, 2006; Johansen, 2006), som alle ser en klar sammenheng mellom foreldres kulturelle kapital og elevers skolerresultater. Bakken og Elstad (2012) viser

klare sammenhenger mellom foreldres sosioøkonomiske status (grad av inntekt og utdanning) og elevers gjennomsnittskarakterer i de praktiske fagene (kroppsøving, mat og helse, musikk og kunst og håndverk), og det skiller mer enn en hel karakter mellom elever med høy og lav sosioøkonomisk status. Tross klare sammenhenger er de svakere enn sammenhengen mellom foreldres sosioøkonomiske status og elevers resultater i matematikk og muntlige fag (RLE, samfunn- og naturfag) (Bakken & Elstad, 2012). Årsaken til dette kan være at kroppsøving er et praktisk fag, og at foreldres utdanning og inntekt ikke har samme påvirkningskraft på de kapitalene som trengs i kroppsøving som i de teoretiske fagene.

Resultatene viste en signifikant sammenheng mellom foreldres kulturelle og økonomiske kapital og aktivitetsstøtte, men sammenhengen var svak. Dette kan bety at det er andre variabler enn foreldres kulturelle og økonomiske kapital som påvirker foreldres evne til oppfølging av sine barns fysiske aktivitet (eks. foreldres aktivitetsvaner, oppvekst etc.).

Sammenhengen mellom foreldres kulturelle og økonomiske kapital og elevers motivasjon for kroppsøving var svak (Cohen, 1988), og det var kun den kulturelle kapitalen som viste en signifikant sammenheng. Resultatene viser at foreldres evne til aktivitetsstøtte betyr mer enn foreldres kulturelle og økonomiske kapital for elevers motivasjon for kroppsøving. Som nevnt tidligere mener Green (2011) at opplevelser og deltakelse innenfor idrett i en tidlig alder vil bidra til å skape gode holdninger og motivasjon for idrett. Idrettsdeltakelsen vil forme barnets habitus til å se på idrett og fysisk aktivitet som noe de kan identifisere seg med (Green, 2011). Resultatene i denne studien viser en signifikant sammenheng mellom foreldres kulturelle og økonomiske kapital og aktivitetsstøtte, og en signifikant sammenheng mellom foreldres aktivitetsstøtte og elevers motivasjon for kroppsøving. Dette kan indikere at det ikke hjelper på elevers motivasjonen for kroppsøving med rike velutdannede foreldre, hvis de ikke tar deg med, er tilstede og lar deg oppleve idrett og fysisk aktivitet.

### **5.3 Resultatene i sammenheng med teori**

Bourdieu hevder at de som har mest akkumulert økonomisk og/eller kulturell kapital er en del av den dominerende klassen (borgerskapet) (Wilken, 2008). Dette betyr at gjennom variablene ”foreldres kulturelle og økonomiske kapital” vil vi få en form for innsyn i hvilke klasse elevene har vokst opp i. Green (2011) påpeker at investeringene i fysisk aktivitet er viktig i oppveksten for å gi barna riktige holdninger, verdier og motivasjon rundt helse og idrett. Resultatet av dette vil være at elever fra hjem som prioriterer fysisk aktivitet og aktivitetsstøtte, kan ha mulighet til å akkumulere en mengde fysisk kapital i form av koordinasjon, ferdigheter og forståelse av fysisk aktivitet (Evans, 2004). Forskning viser at sosial klasse har betydning på både deltakelse i forskjellige idretter, men også hvor mye folk trener (Green, 2011; Green & Hardman, 2005).

Denne studien viser at foreldres evne til oppfølging av elevers fysiske aktivitet (aktivitetsstøtte) hadde en sterkere sammenheng med elevers kroppsøvingskarakter og motivasjon for kroppsøving enn foreldres kulturelle og økonomiske kapital. Disse resultatene nyanserer tidligere forskning (Green & Hardman, 2005; Green, 2011; Evans, 2004). Sosial klasse har betydning, men resultatene indikerer at foreldres kulturelle og økonomiske kapital ikke har direkte innvirkning på elevers kroppsøvingskarakter og motivasjon for kroppsøving, men sammenhengene kommer til syne gjennom foreldres evne til å utøve aktivitetsstøtte. Dette støttes delvis gjennom studien til Beets, Cardinal og Alderman (2010) som viser at foreldres sosiale støtte har en positiv effekt på barnas fysiske aktivitetsnivå. Det positive med studiens resultater er at en annen kapital enn foreldres økonomiske og kulturelle kapital ser ut til å kunne bidra til utjevningen av ulikhetene i kroppsøvingsfaget. Denne kapitalen kan sees på som en slags foreldrekapital, og omhandler foreldres evne til å utøve aktivitetsstøtte. Dette betyr at foreldre bør ha et større fokus på, og få mer informasjon om hvordan man kan oppdra og følge opp sine barn på en måte som gjør at de møter kroppsøvingsfagets premisser på en god måte. Aktivitetsstøtten må hovedsakelig prioriteres gjennom elevers tidlige alder når habitusen er mest formelig (Bourdieu, 1995). Får elevene oppleve å delta jevnlig i ulike fysiske aktiviteter gjennom deres tidlige leveår, vil de få muligheten til å tilegne seg fysisk kapital som de vil møte senere i kroppsøvingsfaget.

Disse resultatene støtter Bourdieu (1995) og hans kapitalteori. Skal man oppnå gode resultater eller inneha en god posisjon i kroppsøvningsfaget, må man akkumulere den feltspesifikke kapitalen. De feltspesifikke kapitalene som sees på som nødvendige i kroppsøvningsfaget er hovedsakelig fysisk kapital (Shilling, 2003), men også evnen til å samarbeide og kunne regler og treningsprinsipper gjennom sosial og kulturell kapital. Elever som ikke har vokst opp i et hjem eller miljø hvor fysisk aktivitet er verdsatt, kan oppleve at deres habitus ikke stemmer overens med virkeligheten de møter i faget (Wilken, 2008). Dette kan føre til liten grad av mestringsfølelse og dårlige opplevelser, som kan resultere i dårligere resultater i faget. Ifølge Bourdieu reproducerer utdanningssystemet ulikhetene som allerede er tilstede når elevene kommer inn i skolen. Bourdieu mener at kunnskapen som presenteres og måten den presenteres på passer noen sosiale grupperinger bedre enn andre (Wilken, 2008).

Store deler av forskningen som legges frem i denne studien på sosial klasse og kroppsøvningsfaget er hentet fra den Britiske skolen (Evans, 2004; Green, 2011; Green & Hardman, 2005). Det britiske klassesamfunnet er tydeligere enn her i Norge (snl.no). Det kan være en av årsakene til svakere forskjeller i denne studien enn i britiske studier på sosial klasse og kroppsøving. En annen årsak kan være, som Green (2011) påpeker, at de ulike klassene blir mer og mer utydelige, og veldig mange samler seg i en stor middelklasse. Colbjørnsen et al (1994) er en av de få som faktisk mener at klassesamfunnet i Norge er på vei bort. Klassene i Norge kan ha blitt mer utydelige og dette kan i noen grad forklare de svake sammenhengene i denne studien, men dette fjerner likevel ikke den medierende effekten foreldres aktivitetsstøtte har på elevers motivasjon for og karakter i kroppsøving. Resultatene Bakken og Elstad (2012) legger frem viser klare sammenhenger mellom foreldres utdanning og inntekt og barnas gjennomsnittlige skolekarakterer. Dette er igjen en rapport hvor en form for sosial klasse er avdekket gjennom foreldres utdanning og inntekt. Videre forskning bør vurdere å se på hvordan foreldreskapet påvirker skoleresultatene.

Det er enkelt å anta at de tradisjonelle skillene mellom de sosiale klassene er mindre tydelig og at klassesamfunnet er på vei bort. At det norske samfunnet skiller seg fra det britiske samfunnet og forskningen som er lagt frem der, kan også sees på som en enkel forklaring på de svake sammenhengene som er lagt frem i denne studien.

Resultatene viser sammenhenger, men de er svake (Cohen, 1988). De svake sammenhengene tyder på at det er mange andre ukjente variabler i tillegg til foreldres kulturelle kapital, økonomiske kapital og aktivitetsstøtte som påvirker ungdommers ulikheter i deres motivasjon for kroppsøving og deres kroppsøvingskarakter. Ser vi resultatene ut i fra et marxistisk perspektiv, er forskjellene i ungdommenes karakterer rett og slett forklart gjennom innsatsen ungdommene har lagt i faget. Marx mente at det var arbeidet som skapte menneskets identitet (Lindbekk, 2001). Med arbeid kommer produksjon, og det er produksjonsforholdene som deler de sosiale lagene hos Marx (Lindbekk, 2001). Bourdieus syn på klassestruktur er mye mer romslig og kompleks, og det er denne kompleksiteten som kan forklare mine svake sammenhenger. I denne studien har sosial klasse blitt målt gjennom foreldres kulturelle og økonomiske kapital. I følge Marx ville det vært tilstrekkelig og sett på foreldres økonomiske og materielle kapital som et mål på sosial klasse. Hos Bourdieu er forholdet til klassetilhørighet ikke bare avhengig av økonomisk kapital, men også kulturell og sosial kapital, samt klassifisering og gjenkjennelse (Wilken, 2008). Denne kompleksiteten kan bety at mine mål og andre forskningsrapporters mål på sosial klasse kan være for smale, eller at det er noe mer enn selve den sosiale klassen som skaper forskjellene i kroppsøvingfaget og skolen generelt.

Det er tydelig at vi trenger mer forskning på området, og da spesielt med tanke på sosial klasse og kroppsøving. Sosial klasse er et fenomen som kan være vanskelig å forstå når vi ser på alle aspektene Bourdieu legger frem. Aktørene i samfunnet beveger seg konstant i det sosiale rom (Bourdieu, 1995), og dynamikken og mobiliteten mellom de sosiale klassene gjør begrepet sosial klasse enda vanskeligere å få et mål på. Målene med videre studier bør derfor være å få frem nyansene på hvordan tradisjonelle klassestrukturer interagerer med de ulike objektive- og subjektive variablene. For å få en enda bedre forståelse av hvordan Bourdieus kapitalbegreper fungerer i samfunnet, og hvordan de ulike kapitalene akkumuleres i de ulike feltene, kan kanskje en longitudinell studie være interessant. Da kunne man sett hvordan elever eller ungdommer utvikler seg over en lengre periode, og hvilke påvirkninger som gir individene størst mulig akkumulasjon av de ulike kapitalene. Intervensjoner med utgangspunkt i strukturvariabler og/eller atferdsvariabler kunne også gi verdifull informasjon med tanke på utjevning av sosiale ulikheter.

#### **5.4 Konsekvenser av denne studien**

Resultatene i denne studien indikerer at foreldrene ikke behøver en enorm inntekt eller en doktorgrad for å få barn og dermed elever som har gode muligheter for å like og mestre kroppsøvningsfaget, men at evnen til å ta med, følge opp og gi barna gode opplevelser innenfor fysisk aktivitet har større betydning. Et tiltak for å kunne utligne forskjellene som finnes i dag kan være å gi foreldre god informasjon om temaet aktivitetsstøtte og godene dette vil gi barna i skolesystemet. Informasjonen bør ha hovedfokus på hvordan foreldre kan oppmuntre og motivere sin barn til å drive med idrett. Andre fokusområder bør være å oppfordre foreldrene til å delta på barnas fysiske aktiviteter. På grunn av lite forskning på sosial støtte og kroppsøvningsfaget, velger jeg å se på studier som ser på sammenhengen mellom sosial støtte og fysisk aktivitet. I betraktningen Beets, Cardinal og Alderman (2010) legger frem av en mengde studier på sosial støtte og sammenhengen med fysisk aktivitet, viste hele 47% av studiene en positiv sammenheng mellom foreldres evne til å motivere til deltakelse i fysisk aktivitet og barn og ungdommers fysiske aktivitetsnivå. Videre viste 27% av studiene at foreldres deltakelse i barn og unges fysiske aktiviteter og 17% at foreldres evne til transporthjelp, hadde positive sammenhenger med barn og ungdommers fysiske aktivitetsnivå (Beets, Cardinal & Alderman, 2010).

Konsekvensene dette har for kroppsøvningsfaget generelt er liten ettersom Kunnskapsløftet allerede er åpent og gir store muligheter til å møte elever på deres ulike nivåer. Ansvaret her ligger hovedsakelig på kroppsøvningslæreren som må ha fokus på tilrettelegging av aktiviteter som møter alles nivå. Dette er vanskelig, men etableres det en kultur hvor foreldrene har fokus på å motivere og følge opp barn og unge, kan dette utligne forskjellene i mengde kulturell, og da hovedsakelig fysisk, kapital elevene møter kroppsøvningsfaget med, og nivået vil mest sannsynlig bli jevnere. Dette er en lang prosess, og den bør starte med mer forskning som ser på foreldreskap og kroppsøving, for å få klarere resultater på hvilke variabler som skaper forskjellene i kroppsøvningsfaget.

Resultatene bør i tillegg skape en interesse for å ta for seg foreldrerollen eller foreldreskap i forskningen på andre fag i skolen.

I denne studien har jeg ikke vurdert kvaliteten på kroppsøvfingsfaget. Denne problemstillingen faller utenfor min oppgave, men jeg ser betydningen av å tilpasse faget til elevene og ikke bare tilpasse foreldrene og elevene til faget.

## **5.5 Styrker og begrensinger i studien**

For å bedre reliabiliteten i studien ble det utført store reduksjoner i datamaterialet. Den største reduksjonen ble gjort ved å fjerne alle elevene som ikke bor med mor og far. Ved å redusere utvalget til kun elever som kommer fra en familie der mor og far bor sammen, kan vi ha gjort utvalget for homogent. Dette kommer i en viss grad frem gjennom bortfallsanalysene, som viser at utvalget som er fjernet fra studien har et signifikant dårligere gjennomsnitt i kroppsøvfingskarakteren, ungdommenes grad av selvbestemmelse (*situational motivation scale* - SIMS) og grad av aktivitetsstøtte fra foreldrene. I gjennomføringen valgte jeg å ha fokus på å få så reliable variabler som mulig ut i fra de mulighetene som lå til rette. Ved å ikke fjerne elevene som ikke bodde med både mor og far, ble inntektsvariabelen sett på som lite reliabel. Sjansene for misforståelser fra elevenes side ble sett på som stor, og dermed også sjansen for systematiske målingsfeil (Kleven, 2002).

En annen reduksjon som ble gjennomført, var fjerning av alle elevene som ikke kjente til foreldrenes utdanning. Dette ble gjort for å kunne bruke utdanningsvariabelen som en slags kontinuerlig variabel. Man kan anta at i et hjem med lavt utdannede foreldre er det lite fokus på utdanning, og at dette kan være en årsak til at eleven ikke vet hva foreldrene er utdannet til. Stemmer dette, er utvalget i enda større grad blitt homogent og kan forklare de svake sammenhengene.

I denne studien ble det benyttet datamaterialet fra en tverrsnittstudie. Andre studier som benyttet samme datamaterialet, har blitt kritisert for at den uavhengige og den avhengige variabelen har kunnet påvirke hverandre. I denne studien er dette ikke tilfelle. Ser vi på eksemplet ”foreldres økonomiske kapital og elevers kroppsøvfingskarakter”, kan sammenhengen kun gå én vei, foreldres påvirkning på elevers kroppsøvfingskarakter.



## 6. Oppsummering og konklusjon

I forhold til problemstillingen som er lagt frem i studien er det påvist sammenhenger mellom sosial klasse og elevers motivasjon for og karakter i kroppsøving. Det er også påvist at foreldres aktivitetsstøtte har en medierende effekt på elevers motivasjon for og karakter i kroppsøving. Av de seks hypotesene som ble lagt frem, ble fire bekreftet og avkreftet.

*Hypotese 1: Det er en sammenheng mellom foreldres utdanning og inntekt og elevers karakter i kroppsøving.*

Resultatene i studien bekrefter hypotesen og viste en signifikant sammenheng mellom foreldres utdanning og inntekt og elevers karakter i kroppsøving.

*Hypotese 2: Det er en sammenheng mellom foreldres utdanning og elevers motivasjon for kroppsøving.*

Resultatene var i tråd med hypotesen og viste en signifikant sammenheng mellom foreldres utdanning og elevers motivasjon for kroppsøving.

*Hypotese 3: Det er en sammenheng mellom foreldres inntekt og elevers motivasjon for kroppsøving.*

Resultatene avkreftet denne hypotesen.

*Hypotese 4: Aktivitetsstøtte fra foreldre har en medierende effekt på forholdet mellom foreldres utdanning og inntekt og elevers kroppsøvingsskarakter.*

Aktivitetsstøtte fra foreldre viste en delvis medierende effekt på forholdet mellom foreldres utdanning og inntekt og elevers kroppsøvingsskarakter. Dette bekrefter hypotesen og er et av de mest interessante funnene i denne studien.

*Hypotese 5: Aktivitetsstøtte fra foreldre har en medierende effekt på forholdet mellom foreldres utdanning og elevers motivasjon for kroppsøving.*

Resultatene viste at aktivitetsstøtte hadde en fullstendig medierende effekt på forholdet mellom foreldres utdanning og elevers motivasjon for kroppsøving. Dette bekrefter hypotesen.

*Hypotese 6: Aktivitetsstøtte fra foreldre har en medierende effekt på forholdet mellom foreldres inntekt og elevers motivasjon for kroppsøving.*

Resultatene kunne ikke avkrefte eller bekrefte denne hypotesen. Det fantes ingen sammenheng mellom foreldres inntekt og elevers motivasjon for kroppsøving.

Resultatene fortsetter å bekrefte tidligere studiers (Andersen, 2009; Bakken, 2007; Bakken & Elstad, 2012; Green & Hardman, 2005; Green, 2011; Hægeland, Kirkebøen & Raaum, 2006; Johansen, 2006) sammenhenger mellom sosial klasse og resultatene i kroppsøvingskarakteren. I tillegg har studien nyansert denne forskningen gjennom å avdekke den medierende effekten foreldres evne til aktivitetsstøtte har på sammenhengen mellom sosial klasse og resultatene i kroppsøving. Denne medierende effekten kan være positiv for mulighetene vi har for å redusere ulikhetene i kroppsøvingsfaget. Positivt i den forstand at det vil ganske sikkert være enklere å påvirke foreldres evne til å gi aktivitetsstøtte enn å påvirke foreldres kulturelle og økonomiske kapital.

Jeg vil understreke at deltakerne i denne studien ikke kan generaliseres til det norske folk på grunn av begrensninger som er gjort i datamaterialet. Resultatene er interessante og bør oppfordre til videre forskning på ulikhetene i skoleverket og hvilke variabler som skaper disse ulikhetene.

## Litteraturliste

- Aakvåg, G.C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt Forlag AS.
- Andersen, L.P. (2009). *Sosial ulikhet i enhetsskolen. Betydningen av klasse og kulturell kapital for skoleprestasjoner*. Masteroppgave i sosiologi. Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo.
- Andreassen, A-R. & Gamlem, M.S. (2011). Arbeid med elevvurdering som utvikling av skolens læringskultur. I: Dobson, S., Eggen, E.B. & Smith, K. (red.), *Vurdering, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. (s.112-128). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Bakken, A. (2007). Ungdomsskolens klasseskiller. I: Å. Strandbu & T. Øia. (red.), *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur*. (s.42-61). Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Bakken, A. & Elstad, I. J. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Rapport. NOVA – Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Baron, R.M. & Kenny, D.A. (1986). *The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations*. Journal of Personality and Social Psychology 1986, Vol. 51, No. 6, 1173-1182. University of Connecticut.
- Beets, M. W., Cardinal, B. J., & Alderman, B. L. (2010). Parental social support and the physical activity-related behaviors of youth: A review. *Health Education & Behavior*, 37, 621-644.
- Birchwood, D., Roberts, K., & Pollock, G. (2008). *Explaining differences in sport participation rates among young adults: Evidence from the South Caucasus*. European physical education review. SAGE.
- Bourdieu, P. (1986). *The Forms of Capital*. I Szeman, I & Kaposy, T. (red.), *Cultural Theory. An anthology*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (oversatt av Annick Prieur). Oslo: Pax Forlag AS. (Originalutgaven utgitt i 1979).
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavior sciences 2nd edt*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. New Jersey.
- Colbjørnsen, Tom., Birkelund, G. Hernes, G. & Knud Knudsen (1994). *Klassesamfunnet på hell*. Pensumtjeneste. Først utgitt av Universitetsforlaget i 1987.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Davison, K.K., Nishi, A., Kranz, S., Wyckoff, L., May, J.J., Earle-Richardson, B.G., ... & Jenkins, L.P. (2012). *Associations among social capital, parenting for active*

- lifestyles, and youth physical activity in rural families living in upstate New York.* Social Science & Medicine. Vol. 75, issue 8, pages 1488-1496. Boston, USA.
- Evans, J. (2004). *Making a difference? Education and "ability" in physical education.* European Physical Education Review, 10 (1), 95-108.
- Frønes, I. & Kjølørød, L. (2010). *Det norske samfunn.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gliem, A.J. & Gliem, R.R. (2003). *Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales.* The Ohio State University, Columbus, OH, October 8-10, 2003.
- Green, K. (2011). *Key themes in youth sport.* London and New York: Routledge.
- Green, K. & Hardman, K. (2005). *Physical Education. Essential Issues.* SAGE Publications: London.
- Guay, F., Vallerand R.J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: the situational motivation scale (SIMS) 1. *Plenum, Motivation and Emotion* 23 (3): 175-213.
- Hagger, S.M. & Chatzisarantis, L.D.N. (2007). *Intrinsic Motivation and Self Determination in Exercise and Sport.* Human Kinetics.
- Hattie, J.C. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.* London: Routledge.
- Hunter, Lisa. (2004). *Bourdieu and the Social space of the PE Class: Reproduction of Doxa through Practice.* School of Human Movement Studies, University of Queensland, Australia.
- Hægeland, T., Kirkebøen, J.L. & Raaum, O. (2006). *Skoleresultater 2005. En kartlegging av karakterer fra grunn- og videregående skoler i Norge.* Statistisk sentralbyrå.
- Johansen, A. M. (2006). *Karakterforskjeller i den norske videregående skolen betydningen av elevers sosiale bakgrunn.* Masteroppgave i sosiologi ved institutt for sosiologi og samfunnsgeografi. Universitetet i Oslo.
- Kirk, D. (2005). *Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early experiences.* European Physical Education Review. SAGE.
- Kirk, D., MacDonald, D. & O'Sullivan, M. (2006). *The handbook of physical education.* SAGE Publications: London.
- Kleven, T.A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I T.Lund (Ed.), *Innføring I forskningsmetodologi.* Oslo: Unipub forlag.
- Kunnskapsløftet (2006). *Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring.* UDIR.

- Lindbekk, T. (2001). *Samfunnsteori: Fra Marx til Giddens*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Myklebust, Ø. (2012). "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. Norges idrettshøgskole.
- Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone. The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster i Wollebæk, D. & Seggaard, B. S. (2011). *Sosial kapital i Norge*. Cappelen Damm AS.
- Raaum, O. (1999). *Inntektseffekter av utdanning i Norge – en litteraturoversikt\**. Frischsenteret. Norges forskningsråd.
- Roberts, K. (2009). *Key concepts in sociology*. New York: Palgrave Macmillan.
- Roberts, K. (2012). *Sociology. An Introduction*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Sandven, V.T. (2009). *Reproduserer ungdom sine foreldres fysiske identitet? En kvalitativ undersøkelse av hvordan sosial klasse har betydning i kroppsøvingfaget*. Masteroppgave i idrettsvitenskap. Norges idrettshøgskole.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (in review). *Attitudes towards- and self-determined motivation for PE among Norwegian Adolescents. Who collects the benefits of the subject?* Physical Education and Sport Pedagogy
- Seippel, Ø., Strandbu, Å & Sletten, A, M. (2011). *Ungdom og trening. Endringer over tid og sosiale skillelinjer*. Nova – NORSK INSTITUTT FOR FORSKNING OM OPPVEKST, VELFERD OG ALDRING.
- Shilling, C. (2003). *The Body and Social Theory*. (Second edition). London: SAGE Publications Ltd.
- Sobel, M. E. (1982). Asymptotic confidence intervals for indirect effects in structural equation models. *Sociological Methodology*, 13, 290-312.
- Teigen, Karina. (2010). *Relasjoner mellom alvorlige atferdsproblemer, aggresjon, psykososiale belastninger og sosial støtte. Med fokus på kjønnsrelaterte variasjoner og etnisk bakgrunn*. Universitetet i Oslo.
- Thomas, R. T., Nelson, K.J, and Silverman, J.S. (2011). *Research methods in Physical Activity* (6th ed.). Human Kinetics.
- Vaage, F. O. (2009). *Mosjon, friluftsliv og kulturaktiviteter. Resultater fra levekårsundersøkelsene fra 1997-2007*. Rapport: Statistisk sentralbyrå.
- Vallerand, R.J. & Ratelle, C.F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. I: Deci, M.R. & Ryan, E.L. (red), *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: The university of Rochester Press, 3764.
- Vincent, W.J. (2005). *Statistics in Kinesiology* (3th ed.). Human Kinetics.

Wendler, T. (2012). *Erfaringer fra fysisk aktivitet, kroppskultur og kroppsøving. En kvalitativ undersøkelse av norsk ungdom fra middelklassen og deres foreldre.* Masteroppgave I idrettsvitenskap. Norges idrettshøgskole.

Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu.* (Oversatt av Vebjørn F. Andersen). Trondheim: Tapir Akademiske Forlag. (Autorisert oversettelse fra den danske utgaven utgitt i 2006).

Wollebæk, D. & Seggaard, B. S. (2011). *Sosial kapital i Norge.* Cappelen Damm AS

## **Nettkilder**

SNL.no Hentet den 13.05.2013 fra: [http://snl.no/Storbritannia\\_og\\_Nord-Irland](http://snl.no/Storbritannia_og_Nord-Irland).

Udir.no. Hentet den 18.10.2012 fra: <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Formaal/>.

Wikipedia.org. Hentet den 09.10.2012 fra: [http://no.wikipedia.org/wiki/Thomas\\_Aquinas](http://no.wikipedia.org/wiki/Thomas_Aquinas).

# Vedlegg

## **Vedlegg 1: Personvernombudet for forskning, NSD**

Personvernombudet for forskning, NSD



Prosjektvurdering - Kommentar

15315

For ungdom under 15 år er deltakelse basert på samtykke fra foresatte, jf. personopplysningsloven §§ 8 første ledd og 9 a). For ungdom som har fylt 15 år anses retur av utfylt spørreskjema som samtykke. Ombudet legger til grunn at prosjektet er av lite inngripende og sensitiv karakter. Spørreskjema omhandler det å være ungdom i dag. Det må kunne antas at ungdom som har fylt 15 år forstår hva samtykke til deltakelse innebærer. Ombudet finner at behandlingen kan hjemles i personopplysningsloven § 8 d) og 9 h). Det legges til grunn at foresatte informeres om prosjektet og kan motsette seg ungdommens deltakelse. Det vises videre til prosjektleders begrunnelse om at tidligere studier har vist at svarprosenten går ned når det må foreligge aktiv samtykke fra foresatte da elever ofte glemmer samtykkeerklæringen den dagen datainnsamlingen skal foretas. Prosjektleder mener et slikt krav vil dermed kunne påvirke studiets validitet. En hovedintensjon med undersøkelsen er å få tak i all type ungdom, også de som tradisjonelt ikke er like strukturerte og som gjerne glemmer oftere enn gjennomsnittsungdommen.

Ombudet legger til grunn at utlevering av navnelister for trekking av utvalg er avklart med ledelsen ved den enkelte skole.

Blant de som deltar i spørreundersøkelsen og samtykker til å bli kontaktet for oppfølging trekkes et mindre utvalg (ca. 30 personer) for deltakelse til intervju. Ombudet legger til grunn at intervju vil tilsvare en utdyping av spørreskjema og ber om at informasjonsskriv/samtykke og intervjuguide ettersendes i god tid før den kvalitative delen igangsettes.

Det registreres sensitive personopplysninger, jf. personopplysningsloven § 2 8 c). Spørreskjema vil potensielt kunne være indirekte personidentifiserbare inntil foreldres yrke kategoriseres.

Datamaterialet anonymiseres ved prosjektslutt ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår, navneliste slettes. Prosjektslutt er satt til 31.12.2012.

Ombudet legger til grunn at ev. fremleggingsplikt avklares med etisk komité.

Prosjektet er en multisenter studie og gjennomføres av Høgskolen i Agder i samarbeid med forskere fra Norges idrettshøgskole og Høgskolen i Hedmark. Høgskolen i Agder er behandlingsansvarlig for prosjektet. Direkte og indirekte personopplysninger (navneliste og spørreskjema) behandles primært her. De øvrige deltakende institusjoner vil primært behandle avidentifiserte data. Ombudet legges til grunn at det foreligger en avtale mellom institusjonene angående den behandling av data som finner sted og anbefaler at avtalen omfatter ansvarfordeling, ansvarsstruktur, hvem som initierer prosjektet, bruk og ev. eierskap av data.

## Vedlegg 2: Tilråding av behandling av personopplysninger

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Bjørn Tore Johansen  
Fakultet for helse- og idrettsfag  
Høgskolen i Agder  
Serviceboks 604  
4809 ARENDAL

Vår dato: 30.10.2006

Vår ref: 15315/SM

Deres dato:

Deres ref:

### TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.09.2006. Meldingen gjelder prosjektet:

15315	<i>Moderne ungdom på fritiden (delstudie 1)</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Agder, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Bjørn Tore Johansen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

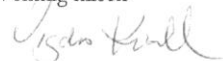
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/endrings skjema>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/database/>

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2012 rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Siv Midthassel

Kontaktperson: Siv Midthassel tlf: 55 58 83 34

Vedlegg: Prosjektvurdering

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



## Vedlegg 3: Spørreskjema seksjon 1.



10366

ID-skole

ID-nummer:

**Seksjon 1:** I denne første seksjonen ber vi deg besvare spørsmål omkring deg selv og din familie. Til slutt spør vi deg noen spørsmål om karakterer, om hvordan du trives på skolen og i kroppsvøvningsfaget.

1. Kjønn:  Gutt  Jente2. Fødselsår: 19 3. Høyde:  cm4. Vekt:  kg (eks. 076)

5. Innbyggere i bostedskommune, (spør andre om du er usikker):

- |                                      |   |
|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Under 1000  | <input type="checkbox"/> 11.000-20.000  |
| <input type="checkbox"/> 1000-5000   | <input type="checkbox"/> 21.000-30.000  |
| <input type="checkbox"/> 6000-10.000 | <input type="checkbox"/> mer enn 30.000 |

6a. Hvor mange år har du bodd i Norge?

 Antall år

6b. Hvor er dine foreldre vokst opp?

Far (ett kryss)

- Norge  
 Annet sted i Europa  
 Amerika  
 Asia  
 Afrika  
 Australia  
 Vet ikke

Mor (ett kryss)

- Norge  
 Annet sted i Europa  
 Amerika  
 Asia  
 Afrika  
 Australia  
 Vet ikke

7a. Hva slags skole går du på?

- Ungdomsskole  
 Videregående skole

7b. Hvis du går på videregående skole. Hva slags linje/kurs går du på?

Studiespesialisering:

- VG1  
 VG2  
 VG3

Yrkesfag:

- VG1  
 VG2  
 VG3

Studieforberedende (Idrett):

- VG1  
 VG2  
 VG3

Studieforberedende (andre):

- VG1  
 VG2  
 VG3

7c. Hva tror du at du vil gjøre etter videregående skole? (Skal besvares av alle). (Her kan du rangere fra 1 til 3. Bruk tallet 1 på det som er mest sannsynlig)

- |                          |                                |
|--------------------------|--------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Folkehøgskole                  |
| <input type="checkbox"/> | Ta videre utdanning            |
| <input type="checkbox"/> | Jobbe (gjelder også lærlinger) |
| <input type="checkbox"/> | Hvileår/reise/etc              |
| <input type="checkbox"/> | Avtjene verneplikt             |
| <input type="checkbox"/> | Starte utdanning i forsvaret   |
| <input type="checkbox"/> | Vet ikke                       |
| <input type="checkbox"/> | Annet                          |



10366

**8. Hvem bor du sammen med?**

(Sett ett kryss. Hvis du bor på hybel, oppgi hvem du bor sammen med når du er hjemme)

- Mor og far  
 Mor (stort sett)  
 Far (stort sett)  
 Omtrent like mye hos mor og far  
 Bor sammen med voksne som er verken mor eller far

**9. Hvilken utdannelse har foreldrene dine?**

(Ett kryss for høyeste utdannelse for mor og ett kryss for far. Dersom mor eller far er død lar du være å krysse av)

**Far (ett kryss)**

- Grunnskole  
 Videregående skole  
 Høgskole/universitet  
 Vet ikke

**Mor (ett kryss)**

- Grunnskole  
 Videregående skole  
 Høgskole/universitet  
 Vet ikke

**10. Hvilket yrke har foreldrene dine?**

Mor: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

Far: | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

**11a. Hvor ofte leser mor eller far riksaviser? (Dagbladet, Aftenposten, VG, Dagens Næringsliv etc)?**

- Hver dag  En gang i blant  Aldri  Vet ikke

**11b. Hvor ofte leser DU nyhetsstoff i Dagbladet, Aftenposten, VG, Dagens Næringsliv etc?**

- Hver dag  En gang i blant  Aldri

**12. Hva tror du er dine foreldres samlede inntekt pr år?**

- Mindre enn 200.000  
 200.000-400.000  
 400.000-800.000  
 800.000-1 million  
 Mer enn 1 million

**13. Røyker mor eller far daglig?**

- Ja, mor røyker daglig  
 Ja, far røyker daglig  
 Nei, ingen av dem røyker

**14. Har alle i familien din (over 5 år) sykkel?**

- Ja  
 Nei  
 Vet ikke

**15. Har familien din fjelltekt?**

- Ja  
 Nei  
 Vet ikke

**16. Har familien tilgang på internett hjemme?**

- Ja  
 Nei  
 Vet ikke

**17. Driver mor eller far fysisk aktivitet en gang i uken eller mer? (sykler, løper, svømmer, går/står på ski etc)**Ja, mor er fysisk aktiv ca   ganger pr uke (eks. 02 ganger pr uke).Ja, far er fysisk aktiv ca   ganger pr uke (eks. 02 ganger pr uke).

- Nei, ingen av foreldrene mine er fysisk aktive minst en gang pr uke.



10366

18. Hvor ofte OPPMUNTRER din mor eller far deg til å drive med trening, lek, eller sport/spill?

- Nesten aldri eller aldri  
 En eller to ganger i uken  
 Nesten hver dag  
 Hver dag

19. Hvor ofte er din mor eller far TIL STEDE når du trener, leker, konkurrerer eller driver fysisk aktivitet?

- Nesten aldri eller aldri  
 En til fire ganger pr måned  
 Hver uke  
 Flere ganger pr uke

20. Hvor ofte trener, leker eller driver du sport/spill SAMMEN MED mor eller far?

- Nesten aldri eller aldri  
 En til fire ganger pr måned  
 Hver uke  
 Flere ganger pr uke

21. Pleier du å være ute i naturen (skog, sjø, fjell osv) sammen med familien din i helgene?

- Nesten aldri eller aldri  
 Sjelden (5-12 ganger pr år)  
 Ja, av og til (1-3 ganger pr mnd)  
 Ja, ofte (nesten hver helg, eller oftere)

22. Pleier du å være ute i naturen (skog, sjø, fjell osv) sammen med familien din i ferier?

- Nesten aldri eller aldri  
 Sjelden  
 Ja, av og til  
 Ja, ofte

23. Hvilke karakterer hadde du ved siste karakteroppgjør i følgende fag?

	6	5	4	3	2	1	Ikke karakter
Engelsk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Matematikk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Norsk.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kroppsøving.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

24. Liker du deg på skolen?

Kryss av for om du er enig i utsagnene som er listet under (Ett kryss for hvert utsagn)

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
a) Jeg liker meg vanligvis på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Jeg føler nærhet til elevene på min skole.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Jeg synes det er viktig å gå på skolen for å lære.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Jeg føler jeg er en del av min skole.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Jeg synes ofte det er kjedelig i timene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Jeg er fornøyd med å være på min skole.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Jeg liker meg godt i klassen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



10366

Fortsettelse fra spm nr. 24	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
h) Jeg trives godt på min skole.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Det er viktig for meg å få gode karakterer.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Jeg føler meg trygg på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Jeg liker meg godt i friminuttene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Jeg blir ofte mobbet/utestengt av de andre elevene.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Jeg er sammen med andre i friminutt/pauser.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Jeg føler meg ensom på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Jeg gruer meg til å gå på skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Det er viktigere for meg å være sammen med andre elever på skolen enn å lære noe i timen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**25. Hvordan er det med mobbing på skolen?**  
Vi kaller det mobbing eller plaging når en eller flere elever (sammen) er uvennelige og ubehagelige med en elev, som ikke så lett kan forsvare seg. Dette kan være ved at eleven blir *sparket, slått eller dyttet*. Det er også mobbing når elever blir mye ertet eller når elever blir utestengt fra andre.

Hvor ofte har du siden sommerferien	Aldri	Av og til	Omtrent hver uke	Omtrent hver dag
a) Mobbet/plaget andre elever på skolen? .....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Mobbet/plaget andre elever på skolen ved å erte dem?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Mobbet/plaget andre elever på skolen ved å isolere/stenge dem ute?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Mobbet/plaget andre elever på skolen ved å slå, sparke eller dytte dem?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>Hvor ofte har du siden sommerferien blitt</b>				
e) Mobbet/plaget på skolen?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Mobbet/plaget på skolen ved at du har blitt ertet?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Mobbet/plaget på skolen ved at du ikke lenger får være med de andre, blitt isolert/utestengt fra de andre?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Mobbet/plaget ved at du er blitt slått, sparket eller dyttet?.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**26. Hva mener du om skolen?**  
Tenk på den skolen du kjenner best til og kryss av for om du er enig i utsagnene som er listet under.

	Fullstendig uenig				Fullstendig enig		
	1	2	3	4	5	6	7
a) Skolen er mest opptatt av vinnerne i samfunnet..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Skolen tenker mest på ungdommers ulike behov....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Skolen gir meg det tilbudet jeg ønsker.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



10366

Fortsettelse fra spm nr. 26	Fullstendig uenig				Fullstendig enig		
	1	2	3	4	5	6	7
d) For meg er skolen en viktig organisasjon.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Skolen er interessert i meg som person.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Jeg har stor tillit til skolen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Skolen er kun opptatt av å utvikle gode elever...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Skolen tar ikke ungdom på alvor.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Skolen er opptatt av å fornye tilbudet til ungdom.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Skolen er like mye til for jenter som for gutter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Skolen betrakter meg som viktig.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Skolen er en foreldet organisasjon.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Skolen er først og fremst opptatt av å være best.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Skolen skjønner den moderne ungdommens behov.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Jeg tror skolen utretter mye for alle typer ungdom.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**27. Skulker du noen gang skolen en hel dag?**

Jeg skulker aldri hele dager  
 Jeg skulker opptil fem dager pr. år  
 Jeg skulker mellom fem og ti dager pr. år  
 Jeg skulker mer enn ti dager pr. år

**28. Skulker du noen ganger enkelttimer på skolen?**

Jeg skulker aldri enkelttimer  
 Jeg skulker opptil fem timer pr. år  
 Jeg skulker fem til ti timer pr. år  
 Jeg skulker mer enn ti timer pr. år

**29. Skulker du kroppsøvingstimer?**

Jeg skulker aldri kroppsøvingstimer  
 Jeg skulker opptil fem kroppsøvingstimer pr. år  
 Jeg skulker fem til ti kroppsøvingstimer pr. år  
 Jeg skulker mer enn ti kroppsøvingstimer pr. år

**30. Hva mener du om kroppsøvingstimene?**

Kroppsøvingstimene er helt forferdelige  
 Jeg liker ikke kroppsøving på skolen  
 Jeg liker kroppsøving, men det kunne vært gjennomført på en annen måte  
 Jeg liker kroppsøving og faget bør være som det er



10366

31. Hvorfor deltar du egentlig i kroppsøvingstimen på skolen? Kryss av for om du er enig i utsagnene som er listet under (Ett kryss for hvert utsagn).

	Fullstendig uenig				Fullstendig enig		
	1	2	3	4	5	6	7
a) Fordi jeg synes denne aktiviteten er interessant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Fordi jeg gjør det for min egen skyld.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) Fordi det er forventet at jeg skal gjøre det ....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) Det er kanskje mange gode grunner til å gjøre denne aktiviteten, men personlig ser jeg ingen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) Fordi jeg synes denne aktiviteten er trivelig....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) Fordi jeg tror denne aktiviteten er bra for meg..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) Fordi det er noe jeg må gjøre.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h) Jeg gjør denne aktiviteten, men jeg er ikke sikker på om det er verdt det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
i) Fordi denne aktiviteten er artig/morsom.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j) Fordi jeg har valgt det selv.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
k) Fordi jeg ikke har noe valg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
l) Jeg vet ikke. Jeg ser ikke helt hva denne aktiviteten gir meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
m) Fordi det føles godt å gjøre denne aktiviteten...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
n) Fordi jeg mener denne aktiviteten er viktig for meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
o) Fordi jeg føler at jeg må gjøre det.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
p) Jeg driver med denne aktiviteten nå, men jeg er ikke sikker på om det er riktig å fortsette.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

32. Hvordan liker du deg i kroppsøvingstimen på skolen?

	Jeg liker meg ikke i det hele tatt				Jeg liker meg veldig bra		
	1	2	3	4	5	6	7
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>