

# TITELBLAD

## **“Det hele idrætsmenneske”**

---

Lotte Stausgaard Skrubbeltrang  
Studienummer: 20073418

Specialerapport 10. Semester  
Cand. Mag. i Læring og forandringsprocesser  
Aalborg Universitet

Vejleder: Annette Rasmussen

Afleveringsdato: 31. Maj 2012

Omfang: 150.123 tegn inklusiv mellemrum (62,6 normal sider)



# FORORD

Specialet "Det hele idrætsmenneske" er udarbejdet på mit 10. Semester på Læring og forandringsprocesser på Aalborg Universitet og i samarbejde med elever og lærere i og omkring Idrætsklasserne på en nordjysk folkeskole. Det er samtidig en afslutning på fem års studier, der samler mine interesser for og studier af læring, idræt og talentarbejde.

Specialet handler overordnet om talentarbejde inden for idræt med særlig fokus på de uddannelses tilbud, der udbydes til idrætstalenter for at gøre det muligt for dem at tage en uddannelse samtidig med, at de prioriterer deres idræt højt. Dette betegnes også som talenternes udvikling mod hele idrætsmennesker af Danmarks Idræts-Forbund, Kulturministeriet og Team Danmark. Det er således et del af diskursen omkring talentudvikling at det skal ske på samfundsmæssigt og socialt forsvarlig måde samtidig med, at Danmark chancer for at konkurrere på internationalt plan øges.

Men er det muligt at vægte personlig udvikling samtidig med at konkurrere mod lande, der ikke nødvendigvis har samme holistiske menneskesyn, uden at gå på kompromis? Denne problemstilling har været specialets afsæt.

Specialets empiriske omdrejningspunkt består af observationer og uformelle interviews med elever og lærere fra samme skole samt en spørgeskemaundersøgelse blandt forældre til børn i I-klasser på en nordjysk folkeskole. Af hensyn til de deltagende har jeg valgt at anonymisere alle personnavne, og hverken skolen eller den pågældende kommune optræder med navn.

Vedrørende specialets bilag vil der i indholdsfortegnelsen være en bilagsliste, der ekspliciterer, hvilke bilag jeg henviser til. Observationsnotater af både optagelsesprøver, klasseundervisning og klubtræninger samt spørgeskema-besvarelser i bearbejdet form er at finde på CD-rommen bagerst i specialet.

Specialet er sprogligt udformet ved brug af grammatisk komma. Henvisningerne i specialet vil fremstå eksplicit i teksten, som eksempelvis (Henriksen 2011:32), hvor litteraturlisten supplerer med oplysninger om den pågældende litteratur.

En særlig tak skal lyde til forældre, elever, lærere, trænere og kommunens elitekoordinator, der har medvirket i specialet, og ikke mindst min vejleder Annette Rasmussen.

# ABSTRACT

In recent years the focus on talent and the development of talent has become of greater interest not just in general but also, as this master's thesis will show, in sports. Because of an increase in economical aspects in sports the Danish government and Team Denmark have decided that to attract major sports events there has to be a larger number of athletes in the international elite, than is the case today. As a result the focus of the development of talent in sports has grown. Despite the aim of increasing the number of Danish international top athletes talent development has to ensure not only the physical, technical and tactical development of the athlete but also the psychological and social skills of the human behind the athlete. One of the goals with talent development in Denmark is to create winners not just in sports, but also in everyday life, which is why talents are being given the opportunity of educational programs that allow them to focus both on sport and school, if they pass an entrance examination. However, according to the primary school law in Denmark it is not legal to conduct entrance examinations, because Danish school law states that everyone is free to choose which school to attend. Because no student is turned away because of lack of educational skills, a dispensation has been given to primary schools offering special educational programs for athletes.

In this master's thesis I will focus on talents in 7., 8., and 9. grade in a Danish primary school that offers special educational programs for athletes, and through an ethnographic approach examine the significance of talent in the development of athletes with social skills and abilities to do well in sports and in school.

Using a pedagogical ethnographical approach to both the entrance examinations of football and swimming, training sessions in the same sports and school days in 7., 8., and 9. grade during a three-week time frame of observation, combined with a multiple-choice questionnaire handed out to the parents, I seek to determine; What is talent in different sport, how the increased amount of training influences the talents' social lives, and the influence of the talents' social background, cultural and sporting, on how they cope with both sport and school.

In the analysis of empirical data and with primary theoretical inspiration from Pierre Bourdieu, Annette Laureau I have found, that talent is not universal but differs from one sport to another. In e.g. football experts look for abilities such as social awareness of teammates and willingness to work for each other in talents. In contrast experts look for anthropometrical aspects of talents and their ability to comprehend directions and make changes individually.

The increased amount of training causes a reduction in the athletes' social lives. Because they spend most of their time in school or at practise their worlds tend to revolve around either their classmates or friends from their sport environment, leaving not much time for other interests or people from different social settings.

Finally the study shows, that the talents' abilities to cope with both sport and school depend on their cultural background and which sport they practice. In school children are evaluated on individual achievements, which is in favour of the athletes from individual sports because they are used to perform on their own, whereas team-sport athletes are used to perform as a group. The study also showed a connection between the parents educational background and which sport their children attended, thus children of higher educated parents were more likely to attend individual sports then children of parents with an educational background shorter than four years.

# INDHOLD

<b>1. Specialet starter .....</b>	<b>11</b>
1.1. Idrætsskoler - en introduktion til feltet	13
1.2. Eliteidrætsklasser som case	15
1.3. Problemfelt	17
1.4. Specialets opbygning	19
<b>2. Et teoretisk afsæt .....</b>	<b>21</b>
2.1. Hvad er talent?	22
2.1.1. Aldersbestemt talent	22
2.1.2. Medfødt talent og hårdt arbejde	23
2.1.3. Fra talent til elite - miljøets betydning	25
2.2. Social baggrund	26
2.2.1. Felt	26
2.2.2. Kapital og habitus	27
2.2.3. Kapital og talent	28
2.3. Når social og kulturel kapital aktiveres	28
2.3.1. Et uligt udgangspunkt	29
2.3.2. Koordineret kultivering, naturlig udvikling og talentudvikling	30
2.4. Fra talent til helt idrætsmenneske	31
2.4.1. Talent er disciplinspecifikt	31
2.4.2. Øget træningsmængde medvirker til ikke blot specialisering af idræt, men også udøvernes sociale omgangskreds.	32

2.4.3. Eleverne evne til at jonglere mellem skole og idræt afhænger af deres sociale baggrund	32
<b>3. Specialets metode .....</b>	<b>35</b>
3.1. Videnskabsteoretisk ståsted	36
3.1.1. Deltagende objektivering	37
3.2. Tilgang til feltet	38
3.2.1. Undersøgelsens omfang	38
3.2.2. Observation - etnografisk inspiration	39
3.2.3. Observation af klasserne	40
3.2.3.1. Beskrivelse af observationerne i praksis	40
3.2.4. Interview	41
3.2.5. Spørgeskemaundersøgelse	43
<b>4. Analyse .....</b>	<b>45</b>
4.1. Optagelsesprøverne	47
4.1.1. Med bolden i fokus	47
4.1.2. Når talent måles og vejes	49
4.1.3. En opsamling på optagelsesprøverne	50
4.2. Analyse af disciplinspecifik morgentræning og klubtræning	51
4.2.1. Koncentration fra første fløjt	51
4.2.1.1. Med bolden ved foden	53
4.2.2. I vand men også på land	54
4.2.2.1. Selvdisciplin	55
4.2.3. Betydningen af disciplin	56
4.3. Beskrivelse af I-klasserne	57
4.3.1. Drengeklasse 7. I 2	58
4.3.2. Holdudøvernes klasse - 8. I 2	59
4.3.3. Den mere homogene 9. I 1	62
4.4. Konstruktion af et helt idrætsmenneske	63
4.4.1. Alsidige sociale kompetencer specialiseres	63
4.4.1.1. Specialiseringens sociale pris	68
4.5. Social baggrund og idrætskapital i skolen	68
4.5.1. Kulturel kapital i skolen	69
4.5.2. Hvad kæmpes der for	74
<b>5. Konklusion.....</b>	<b>79</b>
5.1. Talent er idrætsspecifikt	80
5.2. Specialiseringens sociale omkostninger	81
5.3. Idrætskapital og social baggrunds betydning	81
5.4. Talents betydning for konstruktionen af det hele idrætsmenneske	82



<b>6. Efterskrift</b> .....	<b>83</b>
6.1. Metodiske efterrefleksioner	83
6.2. Ethiske dilemmaer i studiet	84
6.3. Specialets relevans - en perspektivering	85
 <b>Litteraturliste</b> .....	 <b>87</b>
 <b>Bilag</b> .....	 <b>91</b>
Bilag 1	91
Bilag 2	93
Bilag 3	94
Bilag 4	95
Bilag 5	101
Bilag 6	102
Bilag 7	103
Bilag 8	104
Bilag 9	105
Bilag 10	106
Bilag 11	<b>107</b>
Bilag 12	109



# 1. SPECIALET STARTER

Idræt i dag har mange funktioner. Det er et obligatorisk fag i det almene gymnasium og folkeskolen, det er sundhedsfremmende, mere idræt på skemaet skulle angiveligt styrke elevernes indlæring, men det er også et socialt samlingspunkt og for nogle en karriere. I Danmark hører idræt rent politisk til under Kulturministeriet, som har følgende mål for den danske idræt:

Det er idrætspolitikens mål at styrke befolkningens - herunder især børn og unges - mulighed for at dyrke idræt og motion i alle sammenhænge og ikke mindst at understøtte den foreningsbårne idrætskultur med de unikke kvaliteter, som denne besidder. Det er også et mål at skabe en stærk dansk eliteidræt. Eliteidrætten er med til at markedsføre Danmark, den inspirerer og skaber nationale samlingspunkter - og en stærk dansk eliteidræt er en forudsætning for at få store idrætsbegivenheder til landet. (Kulturministeriet 2012)

Disse mål skal opfyldes i samarbejde med Danmarks Idræts-Forbund (DIF) og de mere eliteorienterede mål i samarbejde med Team Danmark. I Danmark udspringer den organiserede idræt fra borgerrettigheder som stemmeret og foreningsfrihed, der betones i Grundloven i 1849. Foreningerne blev dannet med åndelig inspiration fra Grundtvig, og demokratiske idealer gik hånd i hånd med idrætsaktiviteten og skabte sin egen sociale kultur, hvor friv-

illighed var et grundelement (Brandt 2008). De unikke kvaliteter, den foreningsbårne idrætskultur kan tilbyde, handler om social ansvarlighed, at være del af et hold og at følge det gældende regelsæt. Den danske foreningsidræt har imidlertid trange kår i dag, hvor fitnessbølgen raser, og hvor det i højere grad handler om, hvad foreningen kan tilføre den enkelte i stedet for, hvad den enkelte kan tilføre fællesskabet (Idrættens analyseinstitut 2012). Denne udvikling følger samfundets individualiseringsproces, hvor det kræver en aktiv egenpræstation af individerne så som valg af uddannelse, valg af uddannelsesinstitution eller valg af fritidsaktivitet for at konstruere det bedste afsæt for succes (Beck & Beck-Gernsheim 2012:518). Det er gennem deres valg af uddannelser og aktiviteter, at unges kompetencer til at vælge og fravælge trænes (Simonsen 2012:531). De dygtigste kan vælge mellem ekstratilbud, der giver dem muligheden for at styrke deres muligheder for fremtidig succes, det være sig musikalsk, akademisk, erhvervslig eller idrætslig succes. Disse såkaldte talenttilbud skal ikke blot forbedre de dygtigste muligheder for succes, men har ligeledes til formål at styrke den danske konkurrenceevne både, når det gælder danske eleveres faglighed, driften af virksomheder, men også som citatet indledningsvis antyder dansk eliteidræt.

I de seneste år er konkurrencen om guld i eliteidrætten steget, hvilket har betydet, at Team Danmark har været nødsaget til at prioritere anderledes. For at kunne være konkurrencedygtige på internationalt plan, opprioriteres talentarbejde, da dette er "fundamentet for fremtidens sportslige succes" (Kulturministeriet & Team Danmark 2009:5). Denne målrettede satsning på talentarbejde medførte 10 mio. kr. ekstra årligt i perioden 2008-2011 til talentarbejde, hvor der fremover fokuseres mere på talenter i alderen 12-18 år (Kulturministeriet & Team Danmark 2009).

Selvom man fra politisk side ønsker at være en del af den internationale elite og Team Danmark kæmper for guld til Danmark, er det "ikke for enhver pris" (Kulturministeriet & Team Danmark 2009:4). Intentionen med Team Danmarks arbejde er at udvikle eliteidrætten på en social og samfundsmæssig forsvarlig måde og sikre udviklingen af det, som de betegner som hele idrætsmennesker. Men hvad vil det sige, at det sker på en social og samfundsmæssig forsvarlig måde, og ikke mindst hvad ligger der i betegnelsen "hele idrætsmennesker"?

I Team Danmarks Årsberetning fra 2010 fremgår det at; "Team Danmark skal skabe vindere - både på og uden for banen (Team Danmark 2010:12)". I en beskrivelse af det hele idrætsmenneske fremgår det, at der skal stræbes eft-

er, at eliteudøvere udvikler sig til hele idrætsmennesker med alsidige fysiske, psykiske og sociale kompetencer, ved at sørge for gode muligheder for at kombinere uddannelse og job med deres idrætskarriere (Kulturministeriet & Team Danmark 2005, Kulturministeriet & Team Danmark 2009).

Lignende beskrivelse finder man i kulturministeriers rapport om eliteidrætsudøvere på ungdomsuddannelserne, hvor en eliteidrætsudøvers satsning på en international idrætskarriere skal kunne kombineres med et langsigtigt livsperspektiv; "udøveren sikres en dobbelt karriere; idrætsudøveren skal kunne indgå i en uddannelse og/eller i et civilt erhverv under såvel som efter eliteidrætskarrieren, og elitekarrieren skal kunne forenes med en alsidig social, personlig og faglig udvikling (Kulturministeriet 2011:11)". Derfor vægtes det højt, at atleter og idrætstalenter har mulighed for at kombinere uddannelse og job med deres aktive elitekarriere. Det betyder, at der skal tilbydes fleksible uddannelsesstilbud til talentfulde atleter og atleter på eliteniveau, hvor de får mulighed for at dyrke deres idrætstalent samtidig med at uddanne sig til livet efter eliteidrætten.

Tidligere var disse tilbud særligt rettet mod ungdomsuddannelser som STX, HTX og HHX, hvor udøverne kan vælge at tage uddannelsen på 4 år og derved få ekstra tid til træning og turneringer (Kulturministeriet 2011), men da der i 2009-2012-støttekonceptet er særligt fokus på talenterne i aldersgruppen 12-18 år, betyder det, at uddannelses tilbuddene også skal omfatte folkeskolen. Der lægges derfor op til, at eliteidrætskommunerne skal etablere et relevant antal idrætsskoler, der gør det muligt for talenter at satse på deres idræt allerede fra 7. klasse (Kulturministeriet & Team Danmark 2009:5-6). Formålet med idrætsskolerne er at imødekomme ønsket om flere talenter i dansk og international eliteidræt, samtidig med at "udviklingen af hele idrætsmennesker" forsat er i fokus (Team Danmark 2009:1). I nedenstående afsnit vil jeg nærmere beskrive, hvad der forstås ved idrætsskoler og introducere eliteidrætsklasser som case, inden jeg nærmer mig problemstillingen og specialets problemformulering.

### **1.1. Idrætsskoler - en introduktion til feltet**

Som beskrevet i indledningen er intentionerne med talentudvikling, at det skal ske på *forsvarlig vis*. Det er intentionen med talent- og eliteidrætsarbejdet, at udøverne skal have en uddannelse eller erhverv at falde tilbage på efter endt karriere, hvorfor der tilbydes forskellige uddannelsesstilbud til forskellige uddannelsesinstitutioner, som kan kombineres med udviklingen mod eliteidrætskarrieren. Dette speciale vil udelukkende fokusere på det

tilbud, der retter sig mod udøvere i folkeskolens udskoling, hvilket betyder, at jeg ikke vil gå yderligere i dybden med de ordninger, talenter tilbydes på ungdoms- eller videreuddannelserne.

Idrætsskolerne udspringer af et samarbejde mellem Danmarks Idræts-Forbund (DIF) og Team Danmark, hvis hensigt er at styrke de kommunale idrætstilbud i folkeskoler og fritidsordninger. Foruden styrkede kommunale idrætstilbud forventer DIF, at skolerne ved øget motionsmængde i løbet af ugen vil bidrage til en bedre sundhed blandt børn og unge, og at flere børn og unge engagerer sig i organiseret idræt, eksempelvis lokale idrætsforeninger (Team Danmark 2009).

Team Danmarks sigte adskiller sig fra DIF. Her er forventningen, som beskrevet tidligere, at idrætsskolerne skal bidrage til den overordnede målsætning om flere talenter med internationalt potentiale i dansk eliteidræt, samtidig med at sikre udvikling af hele idrætsmennesker, som beskrevet i problemfeltet (Ibid.).

En idrætsskole defineres som "en folke-/grundskole, der, udover den obligatoriske idræt, har minimum 2 ugentlige ekstra idrætstilbud i dagtimerne (dobbeltlektioner) fra 0.-9. klasse. Idrætsundervisningen tager afsæt i Team Danmarks koncept for aldersrelateret træning og bidrager derved til at sikre en alsidig fysisk, psykisk og social udvikling" (Team Danmark 2009:2). Idrætsskolerne skal bygge bro mellem skole og den organiserede idræt, for derved at øge antallet af elever i foreningslivet, samtidig med at bidrage til "systematisk talentrekruttering og -udvikling baseret på aldersrelaterede træningskoncepter (ibid. S.2)". I indskoling og på mellemtrinnet skal børnene derfor undervises efter Team Danmarks aldersrelaterede træningskoncept, hvor de mest talentfulde idrætsudøvere i udskoling (7.-9. klasse) skal bruge de ekstra idrætstimer til idrætsspecifik aldersrelateret træning så som teknisk, taktisk eller mental træning (Ibid.).

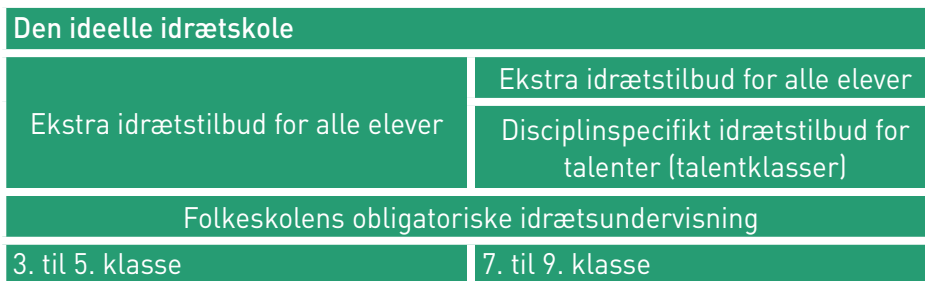
Der opstilles i udgangspunktet tre forskellige modeller for idrætsskoler:

- "Model 1: Ét spor på skolen har et ekstra idrætstilbud i 0.-9. Klasse
- Model 2: Flere spor på skolen har et ekstra idrætstilbud i 0.-9. Klasse
- Model 3: Alle spor på skolen har et ekstra idrætstilbud i 0.-9. Klasse" (Ibid. S.2)

Hver model har sine fordele og ulemper, hvor modeller som 2 og 3 kræver mere af skolernes idrætsfaciliteter, da der er flere idrætstimer end tilfældet med model 1. Samtidig har model 2 og 3 den fordel, at alle tilbydes en ekstra idrætstime, hvilket potentielt kan øge mængden af elever, der vil engagere sig

i idrætsforeninger, og der skal ikke udvælges særlige elever til idrætsklasserne.

Udover de tre modeller opfordrer Team Danmark til, at Eliteidrætskommunerne kan tilbyde særligt talentfulde idrætsudøvere på 7.-9. klassestrin i kommunen, der ikke allerede går på en idrætsskole, mulighed for at gå i en idrætsklasse forbeholdt talentfulde idrætsudøvere (Ibid.).



Figur 1: Modeller for idrætsskoler (Team Danmark 2010:26)

## 1.2. Eliteidrætsklasser som case

I dette speciale vil jeg beskæftige mig med det tilbud, eliteidrætskommunerne bør tilbyde særligt talentfulde idrætsudøvere i folkeskolens udskoling, der ikke går på en idrætsskole. Skolen, der vil danne ramme for specialet er en såkaldt folkeskole med en idrætsprofil og altså ikke profilskole<sup>1</sup>. Dette betyder, at skolen har fokus på bevægelse og idræt i alle klasser, men at det kun er eliteidrætsklasserne, hvor der tilbydes ekstra idrætsundervisning, som for de fleste elever er disciplinspecifik og tager udgangspunkt i deres talent. Det er, som det fremgår af skolens brochure "et spændende skoletilbud til unge med ekstraordinære idrætstalenter, hvor de kan kombinere skoleundervisningen med eliteidræt på højeste niveau (Rådmand for Skole- og Kulturforvaltningen i nordjysk kommune<sup>2</sup>)".

De særlige uddannelsesstilbud så som idrætsskoler og Team Danmark ordninger på ungdoms- og videreuddannelser er imidlertid ikke noget alle tilbydes. For at komme i betragtning til disse ordninger, skal ansøgerne anerkendes som talenter eller talentfulde idrætsudøvere indenfor deres respektive idrætsgren (Team Danmark 2009). Udøverne skal for at komme i betragtning til I-klasserne udfylde et ansøgningsskema med udtalelse fra deres klub om sportsligt niveau og fremtidsperspektiver, udtalelse fra specialforbund i

<sup>1</sup> En profilskole er en skole, der udbyder ekstra undervisning i eksempelvis musik eller idræt alt afhængig af profilen.

<sup>2</sup> Brochure om Idrætsklasser Skoleåret 2012-2013 På grund af anonymisering fremgår fremgår brochuren ikke af litteraturlisten

forhold til nationalt niveau samt en udtalelse fra egen skole om fagligt niveau og sociale kompetencer. Alle ansøgere skal igennem en optagelsesprøve, som varetages af repræsentanter fra specialforbund eller eksperter inden for den enkelte idrætsgren. Da der er tale om en folkeskole, er der ingen af ansøgerne der vælges fra på grund af fagligt niveau, men da det er forbeholdt særligt talentfulde idrætsudøvere, er der risiko for at blive valgt fra på grund af manglende talent.

I Team Danmarks beskrivelse af Idrætsskolerne er det særligt talenternes idrætslige udvikling, der er fokus på. Fortsat sportslig udvikling er således også en forudsætning for at blive i I-klasserne med talentfulde idrætsudøvere (Team Danmark 2009:8). Hvis idrætstalentet stopper med at dyrke idræt på det niveau, der ligger til grund for indmeldingen til skolen, eller at det viser sig, at talentet ikke rakte, er der, i samarbejde med kommunens afdeling for Elitesport og skolen en forventning om, at der sker et skoleskifte. Sker det i løbet af sidste skoleår, får eleven mulighed for at gennemføre folkeskolen uden skoleskifte. Al udmelding sker i tæt dialog med elev, forældre, skole og eventuel klub.

Lovligheden af den selektering, der foregår i forbindelse med I-klasserne, blev der i foråret 2010 stillet spørgsmålstegn ved, da der i forhold til I-klasserne ikke er tale om en udelte folkeskole, men en folkeskole for de bedste idrætsudøvere. Dette medførte, at eliteidrætsklasserne rundt om i landet blev nægtet at have optagelsesprøver til stor frustration for de ramte skoler (Wärme Hansen 2010). Folkeskoleloven tillader skoler at have en særlig profil og udbyde særlige linjer som idræt eller musik, men det er ikke tilladt at afholde optagelsesprøver, da det strider mod den udelte enhedsskole, der blev introduceret med skoleloven fra 1993 (Undervisningsministeriet 2010). Tidligere var det muligt for skolerne at niveauinddele klasser, men efter 1993 blev der i stedet et krav om undervisningsdifferentiering i "skolen for alle" (Rasmussen 2011:22-24). Et af hovedargumenterne fra skolerne med eliteidrætsklasser var, at optagelsesprøven ikke har noget med elevernes skolefaglige niveau at gøre, men at den retter sig mod deres idrætslige niveau. Det er således ikke skolen, der foretager optagelsesprøven, men idrætsklubberne og specialforbundene (Undervisningsministeriet 2010).

Eliteidrætskommunerne valgte at søge dispensation, som efterfølgende blev givet af Undervisningsministeriet til og med skoleåret 2012-2013 (dispensationsdokument fra nordjysk kommune<sup>3</sup>). De elever, der starter i 7. Klasse i

---

<sup>3</sup> På grund af anonymisering fremgår fremgår referencen ikke af litteraturlisten



2012, får lov til at færdiggøre deres folkeskole i I-klasserne, hvis ikke der gives dispensation igen.

### 1.3. Problemfelt

I beskrivelsen af idrætsklasserne er det tydeligt, at Team Danmark vægter det sportslige højt, men målet er ligeledes hele idrætsmennesker. Men betegnelsen det hele *idrætsmenneske* indeholder en tvetydighed. Den holistiske opfattelse af mennesket, der ligger til grund for den oprindelige betegnelse "det hele menneske" betoner, at mennesket ikke blot består af en men flere sider, som er nødvendige for at være deltager i et demokratisk samfund. Den øgede konkurrence, ikke blot i idrættens verden men også i forhold til erhvervslivet, hvor ønsket om mere målrettet uddannelse fylder debatten, peger i retning af, at det hele menneske bliver et specialiseret menneske, og i forhold til eliteidræt altså et helt *idrætsmenneske*, der formår at kombinere uddannelse eller erhverv med elitekarriere (Kulturministeriet 2011:11).

Som det beskrives i brochuren for I-klasserne på caseskolen træder det faglige ikke i baggrunden på trods af det store fokus på idrætten;

"Skoleskemaet er tilrettelagt, så du får bedre mulighed for at træne, men du skal være indstillet på at arbejde seriøst med lektionerne. Der er en afgørende forudsætning for et godt forløb, at du både kan og vil prioritere det skolemæssige" (Brochure om I-klasser s.3<sup>4</sup>).

Dette betyder, at talenterne skal være i stand til at jonglere mellem både idræt og uddannelse.

Da der stadigvæk er tale om en folkeskole, skal I-klasserne stadigvæk leve op til samme lovkrav, timer og læseplaner som andre klasser på samme klassetrin. Elever i I-klasserne har altså blot fået ekstra idrætstimer, der ligger som morgentræning to gange om ugen, hvilket givetvis giver bedre muligheder for at træne, men også betyder, at deres skoledage disse dage er længere end deres parallelklassers, som ikke er I-klasser.

Men hvordan harmonerer den øgede træningsmængde og samme antal timer som parallelklasserne med hensigten om at udvikle hele idrætsmennesker? I gymnasiet er der mulighed for at forlænge sin uddannelse for at give plads til ekstra træning og lektielæsning, men på idrætsskolerne forlænges skoledagene. Talenterne i I-klasserne tilbydes udover ekstra træning også større

<sup>4</sup> På grund af anonymisering fremgår fremgår brochuren ikke af litteraturlisten

fleksibilitet i hverdagen, samtidig med, at de befinder sig i et miljø, hvor der er plads til og forståelse for, at idrætten prioriteres højt. De udøvere, der betegnes som talenter, har derfor mulighed for selv at træffe et aktivt valg, som kan vise sig på sigt at være en fordel, i deres stræben efter succes, men det kræver, at de bliver betragtet som talenter. Dette leder mig frem til specialets problemformulering:

### **Hvilken betydning har talent for konstruktionen af det hele idrætsmenneske?**

Specialets problemformulering er overordnet og rejser i sig selv flere spørgsmål; er talent almentgældende for alle idrætsgrene eller er det disciplinspecifikt, og hvad kendetegner i så fald talent i forskellige idrætsgrene? Hvilken betydning har den øgede træningsmængde på talenternes sociale liv, når det medfører længere skoledage efterfulgt af træning, hvilken betydning har det for deres fremtidige idrætskarriere, og hvilken betydning har deres talent for deres evner til at jonglere mellem idræt og skole? I dette speciale er det ikke muligt at svare på alle ovenstående spørgsmål. Jeg har derfor valgt, at lade undersøgelsen styre af følgende aspekter af det hele idrætsmenneske; talent, alsidige sociale kompetencer og elevernes evner til at jonglere skole og idræt. Dette leder frem til følgende undersøgelsesspørgsmål;

- *Hvad er talent i denne idrætskontekst?*
- *Hvilken betydning har øget træningsmængde for elevernes sociale liv?*
- *Hvilken betydning har udøvernes sociale baggrund, kulturel og idrætslig, på deres evner til at jonglere mellem idræt og skole?*

Disse spørgsmål vil indledningsvis blive behandlet teoretisk i kapitel 2, hvor jeg afslutningsvis vil opsummere teorien i tre antagelser, som jeg yderligere vil behandle og udbygge empirisk. I bestræbelserne på at svare på ovenstående spørgsmål, har jeg valgt at indsamle empiriske data på en nordjysk folkeskole på 7., 8. og 9. klassetrin, som alle er såkaldte eliteidrætsklasser. Af hensyn til de medvirkende har jeg erstattet alle personnavne med pseudonymer, og hverken skolen eller kommunen vil optræde med navn.

I næste afsnit vil jeg gennemgå specialets opbygning. Afsnittet skal derfor opfattes som en læsevejledning til specialet.

## 1.4. Specialets opbygning

Dette afsnit skal fungere som en læsevejledning, hvor jeg kort vil redegøre for specialets struktur og en ganske kort introduktion til specialets forskellige kapitlers indhold.

Specialet har, som problemformuleringen antyder, til formål at forstå, hvad talent er og hvilken betydning dette har for udviklingen af det hele idrætsmenneske. Det er inddelt i fire kapitler, hvor det første kapitel, som dette afsnit tilhører, består af en indledning, en præsentation af problemfeltet og den kontekst, idrætsskoler, der vil danne rammen for det empiriske arbejde. Kapitel 2 indeholder en beskrivelse og diskussion af talentbegrebet i en idrætslig kontekst med inspiration fra Kristoffer Henriksen, samt et teoretisk afsæt hos Bourdieu og Lareau, som vil være mit begrebsapparat i kapitel 4, hvor mit empiriske arbejde analyseres og siden hen diskuteres. I kapitel 3 vil jeg redegøre for mine empiriske metodeovervejelser herunder pædagogisk etnografi, diskussion af interviewtyper, opbygning af spørgeskema og i den forbindelse også validitet, og ikke mindst min egen indflydelse på, forståelse af og position i feltet. Hvert kapitel består af en indledning, som vil præcisere kapitlets opbygning og indhold.

I femte kapitel samles trådene fra specialet i en samlet konklusion, hvor specialets problemformulering vil blive besvaret. I sjette og sidste kapitel vil der være metodiske efterrefleksioner og en gennemgang af etiske dilemmaer i studiet. Bagerst i specialet vil der være en bilagssektion, hvor brev til forældre, spørgeskema, udvalgte diagrammer og skemaer vil være at finde. Til specialet medfølger en CD-rom med observationsnotater og skemaer over spørgeskemabesvarelser.



## 2. ET TEORETISK AFSÆT

I dette kapitel vil specialets teoretiske bagland blive præsenteret. Kapitlet er inddelt i tre overordnede teoretiske områder, som alle rettes mod undersøgelsesspørgsmålene. I første afsnit vil talentbegrebet blive diskuteret ud fra et idrætsligt perspektiv med teoretisk inspiration fra Kristoffer Henriksen, sportspsykolog og forsker i talentudvikling i sport. Efterfølgende vil talentbegrebet blive relateret til sociologen Pierre Bourdieus begrebsunivers, som udgør en væsentlig del af det teoretiske fundament for besvarelsen af de næste to undersøgelsesspørgsmål, som vil blive præsenteret i kapitlets andet afsnit. I tredje afsnit præsenteres elementer af sociologen Annette Laureaus studie af forskelle på amerikanske børns sociale baggrund, deres fritidsaktiviteter og de principper de er blevet opdraget efter, som efterfølgende sammenholdes med tilgange til talentudvikling præsenteret i kapitlets første afsnit. Afslutningsvis vil den præsenterede teori blive sammenholdt i afsnittet Fra talent til helt idrætsmenneske i tre antagelser;

- Talent er disciplinspecifikt
- Øget træningsmængde medvirker til ikke blot specialisering af idræt, men også udøvernes sociale omgangskreds,
- Elevernes evne til at jonglere mellem idræt og skole afhænger af deres sociale baggrund.

Disse tre antagelser vil foruden at opsummere teorien ligeledes være fremtrædende i forhold til metodiske overvejelser og analysens rettesnor.

## **2.1. Hvad er talent?**

Dette afsnit tager, som overskriften antyder, afsæt i det første undersøgelsesspørgsmål. Som det fremgår af opgavens indledning satses der i disse år mere end nogensinde på talentudvikling. Idrætsskolerne skal forøge antallet af internationale talenter i dansk eliteidræt, men hvad ligger der i ordet talentudvikling? For at forstå dette er det nødvendigt at forstå, hvad der menes med talent. Hvad enten det gælder skole, musik, arbejde eller som tilfældet er med denne opgaves sigte idræt, diskuteres det ofte, om talent er medfødt, eller noget man udvikler ved hårdt arbejde. Hvis talent er medfødt, må talentudvikling være en videreudvikling af personens medfødte talent, men hvis talent udvikles ved hårdt arbejde, bliver talentudvikling i forhold til idræt et spørgsmål om at lade udøvere arbejde endnu hårdere. I det følgende diskuteres talentbegrebet med inspiration fra mediernes benyttelse af begrebet, der præsenteres en definition af talent fra idrættens verden, inden jeg mod afslutningen af afsnittet vil forholde mig til og diskutere begrebet ud fra Bourdieu og Lareaus begrebsunivers, som præsenteres yderligere i kapitlets efterfølgende afsnit.

### **2.1.1. Aldersbestemt talent**

Der uddeles i Danmark adskillige forskellige talentpriser til idrætsudøvere. I december 2011 blev fodboldspilleren Christian Eriksen (f. 1992) for andet år i træk kåret som Årets talent af DBU, en pris som uddeles af danske fodboldspillere til en spiller under 22 år. Til samme prisuddeling var han også nomineret til prisen som Årets Fodboldspiller. I et interview udtaler Christian Eriksen:

“Hvis man alene kigger på min alder, er jeg vel stadig et talent, men jeg har allerede oplevet så meget i min karriere, at jeg nu anser mig selv for at være en voksen dreng.” (Møbjerg Sørensen 2011)

I denne betragtning er talent altså aldersbestemt - under 22 år. Talent kommer i denne forbindelse til at være et udtryk for et endnu ikke fuldt realiseret potentiale, og selvom Christian Eriksen allerede er fast mand på det danske fodboldlandshold, er han qua sin alder et talent i den forstand, at hans potentiale endnu ikke er nået, men at han er i stadig udvikling.

Til sammenligning kan man tage en udøver som tennisspilleren Caroline Wozniacki (f. 1990), der aldersmæssigt, havde det været fodbold kunne komme i betragtning til en talentpris, ikke længere omtales som et tennistalent, men en tennisspiller, der stadigvæk udvikler sit spil. Talent må i så fald også være et udtryk for, hvor langt man er nået i sin udvikling sammenlignet med den internationale elite, talentet nærmer sig. Caroline Wozniacki har i en tidlig alder allerede nået verdenseliten i sin sport, mens Christian Eriksen betragtes som et talent.

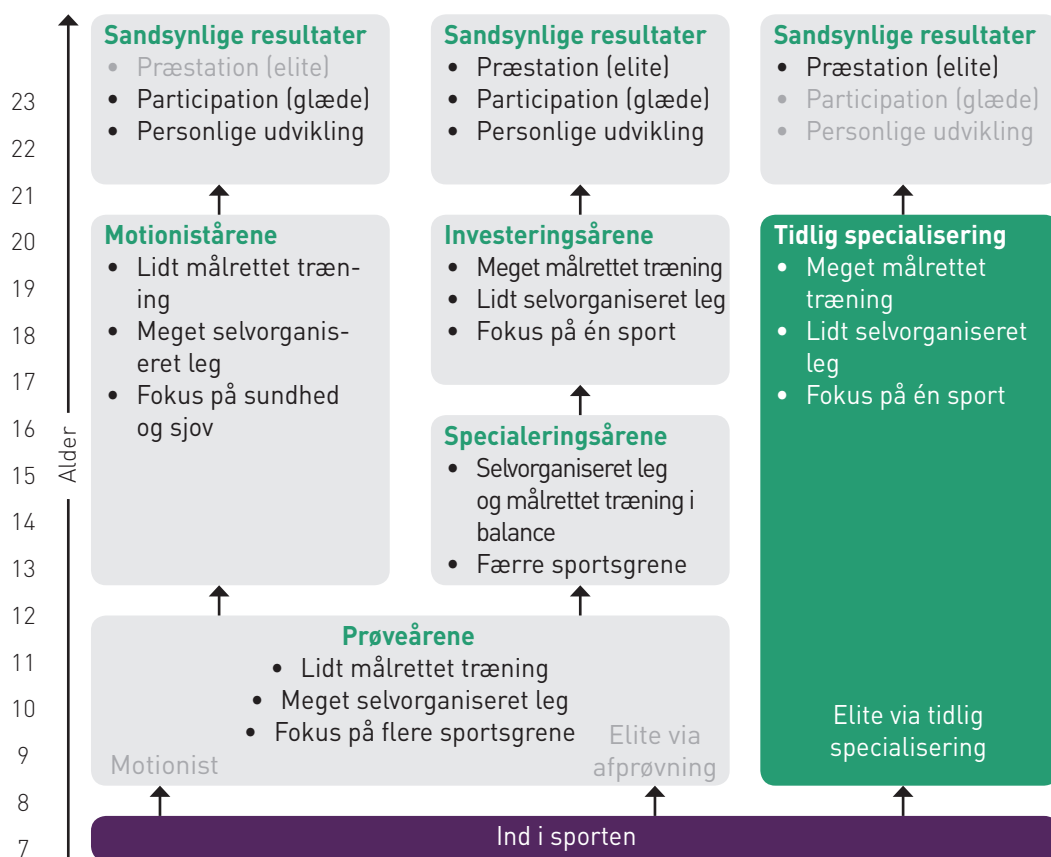
Ved at se sætte en øvre grænse for alderen af talent, siger man også, at der er en udløbsdato for talent. På et tidspunkt går idrætstalenter fra at være talent til at være enten eliteudøver eller bare udøver, hvis ikke udviklingen har været tilstrækkelig. Men hvornår man er for "gammel" til at være et talent, er ikke universal. Som kvindelig gymnast kan man eksempelvis blive betegnet som veteran, selvom man er i starten af 20'erne. I forhold til alder afhænger det altså af, hvilken idrætsgren man dyrker, om man betegnes som talent.

### 2.1.2. Medfødt talent og hårdt arbejde

Nogle gange dukker der en udøver op, som har en måde at bevæge sig på eller en føling med bolden, som er så exceptionel at man som træner tænker; det er et naturtalent. Det handler ikke om hårdt arbejde, men om nogle medfødte motoriske egenskaber, der skinner igennem, når de dyrker idrætten. Denne måde at udvælge talenter ud fra en forestilling om medfødte egenskaber kaldes talentspotting og er i høj grad et udtryk for at anskue talent som biologisk (Henriksen 2011:18). Ved talentspotting observeres indikatorer på talent, der kan forudsige fremtidig succes (Ibid.).

At talent kan være et udtryk for hårdt arbejde ses i lyset af Anders Ericssons studie af eksperter på tværs af sportsgrene, inden for musik og i erhvervslivet, der påviste, at alle har brugt i nærheden af 10.000 timers intensiv og målrettet træning for at nå toppen af deres felt (Henriksen 2011, Ericsson, Krampe & Tesch-Römer 1993). Der hvor den store forskel på de bedste og de næstbedste var at spore, var ikke blot mængden af træningen, men hvor specialiseret og målrettet træningen var. Dette har medført, at nogle trænere benytter sig af en tilgang til talentudvikling, hvor der er tale om tidlig specialisering (Henriksen 2011:26). Tidlig specialisering, eller bevidst målrettet træning, som den også kaldes, er i høj grad trænerstyret og resultatorienteret. Denne tilgang er dog ikke uden risici, da alt for ensrettet træning kan medføre skader, fordi kroppen trænes ensidigt eller resultere i frafald, hvis resultaterne udebliver eller "når investeringen bliver for meget "på bekostning" af andre interesser" (Henriksen 2011:31).

I modsætning til denne type af talentudvikling står sen specialisering, hvor udøverne har en prøveperiode, hvor forskellige idrætsgrene afprøves, inden de vælger at specialisere sig (Henriksen 2011:29). Denne måde at anskue talentudvikling bygger på forskning af Jean Coté, som sammen med sine kollegaer påviste, at blandt eliteudøvere i en række "komplekse" idrætsgrene, som eksempelvis ishockey, baseball og andre holdidrætsgrene, havde hverken eliteudøvere eller udøvere tilhørende sub-eliten nået 10.000 timers trænerstyret træning, men begge grupper havde trænet cirka 3500-5000 timer. Det, der gjorde forskellen på elite og sub-elite, var mængden af selvorganiseret træning, og at eliteudøverne havde dyrket flere forskellige typer idræt inden specialisering. Denne selvorganiserede træning kaldes for selvorganiseret legende træning, som står i modsætning til trænerstyret bevidst målrettet træning. Her organiserer udøverne selv spillet, og tilpasser reglerne efter antallet af deltagere (Henriksen 2011:29f). Eksempler på dette er fodboldspillet "Sol og Nalde", Streetbasket, badmintonspillet "kvarbane" eller rulleskøjtehockey. Nedenstående model illustrerer de forskellige tilgange til talentudvikling.





### 2.1.3. Fra talent til elite - miljøets betydning

Om talentet indfris, handler imidlertid ifølge Kristoffer Henriksens definition af talent ikke blot om medfødte egenskaber og hårdt arbejde. I sin bog "Talentudviklingsmiljøer i verdensklasse" definerer Henriksen talent på følgende måde:

"Talent er et sæt af kompetencer og færdigheder, der er udviklet på baggrund af både medfødt potentiale og mange års interaktioner med et miljø - for eksempel i form af træning og konkurrence - såvel som evnen til at udnytte miljøets styrker og kompensere for miljøets svagheder og til at bidrage til miljøets fortsatte udvikling" (Henriksen 2011:56)

Han anser talent for at være et multidimensionalt koncept, hvor både fysiologiske, motoriske, antropometriske (eks. kropsstørrelse), psykologiske og sociologiske aspekter spiller ind, men hvor udøveren har mulighed for at kompensere for eventuelle mangler (Henriksen 2008, 2011). En fodboldspiller, der ikke umiddelbart har den ideelle højde eller hurtighed, kan kompensere for disse mangler ved at have en særlig taktisk forståelse eller tekniske egenskaber, mens en anden udøver, der ikke har samme medfødte tekniske snilde som nogle af holdkammeraterne, kan ved målrettet træning forbedre sin teknik væsentligt.

Som det fremgår af Henriksens definition af talent, spiller miljøet og samspillet med dette en vigtig rolle i forbindelse med udviklingen af talent. Her er tale om et sociologisk perspektiv på talent, et perspektiv som vil være det primære fokus for nærværende projekt.

## 2.2. Social baggrund

Med afsæt i foregående afsnit, hvor miljøets betydning for talentudvikling blev skitseret, vil den teoretiske ramme for dette speciale tage udgangspunkt i Pierre Bourdieus teoretiske arbejde kombineret med Annette Lareuas videreudvikling af dette. Dette skal ses i lyset af specialets fokus på sociologiske aspekter af talent og de to sidste undersøgelsesspørgsmål, der i højere grad retter sig mod aspekter af det hele idrætsmenneske. Begge teorier bidrager med nyttige analyseredskaber, som tager højde for kulturelle og sociale aspekter i forbindelse med sociale studier. Teorivalget skal give mig et begrebsapparat, der tillader mig at stille skarpt på kulturen i og omkring talenterne, som støtter mig i besvarelsen af undersøgelsesspørgsmålene. Jeg vil i min analyse blandt andet gøre brug af Bourdieus begrebsapparat, hvor særligt habitus og kapital vil være styrrende. Disse begreber skal give mig ikke kun et sprog at analysere min empiri med, men også en måde at anskue talentbegrebet. Det er ikke dette speciales sigte at lave feltanalyser, men for at forstå habitus og kapitalbegreberne, vil feltbegrebet blive skitseret i dette afsnit. Efterfølgende vil jeg beskrive elementer af Lareuas teori, der udspringer af et studie af børn fra forskellige sociale klassers evne til ikke blot at være i besiddelse af men også aktivere kapital, som særligt skal støtte mig i besvarelsen af det tredje og sidste undersøgelsesspørgsmål.

### 2.2.1. Felt

Med feltbegrebet præsenterer Bourdieu et alternativ til samfundsanalyser, hvor man i stedet for at klasseinddele samfundet, ser det som bestående af forskellige sociale rum eller felter, som beror på egne logikker, værdier og magtkampe (Jensen 2001).

Et felt må heller ikke forstås som et afgrænset eller statisk område, man som aktør i feltet aldrig forlader, og man deltager ikke blot i et felt. Som aktør befinder man sig mellem forskellige felter, som derved påvirkes og udvikles (Bourdieu 2007), (Jensen 2001).

Sociale felter kendetegnes ved, at de ikke er åbne for alle. Aktører inden for et givent felt søger "...at begrænse optaget af nye ansøgere, så de understøtter de interesser og værdier de selv har (Jensen 2001:204)", hvilket man kan sige er tilfældet med Idrætsklasserne. Her skal eleverne til en idrætsspecifik optagelsesprøve, hvor de vurderes på deres færdigheder og udviklingspotentiale, inden det beslutes, om de får lov til at gå i disse klasser. Da eleverne vurderes inden for deres respektive idrætsgren og ikke på deres skolefaglige niveau, vælger jeg at anskue de forskellige idrætsgrene og skolen som adskilte felter, der er styret af og besidder deres egne logikker og værdier, som eleverne i deres dagligdag bevæger sig imellem.

Et felt er ikke en statisk størrelse, men forandres over tid, da der i et socialt felt udspiller sig magtkampe og konflikter mellem aktører og institutioner (Bourdieu & Wacquant 1996). Bourdieu benytter sig af spilmetaforer til at forklare, hvad der forstås ved et felt dog med det forbehold, at de regler der spilles efter i et felt, hverken er eksplicitte eller en bevidst konstruktion, som tilfældet er med regelsættet i forskellige spiltyper, men bygger på normer (Bourdieu & Wacquant 1996:85). Ligheden mellem felter og spil er, at både aktører i et felt og deltagere i eksempelvis et kortspil kæmper om en præmie eller en belønning (Ibid.). En aktør eller deltagers indsats eller investering i feltet eller spillet understøtter, at der er noget på spil, noget der er værd at kæmpe for. Bourdieu siger desuden om deltagernes engagement i spillet;

“Det er ikke usædvanligt, at deltagernes engagement i spillet simpelt hen skyldes en ureflekteret accept af spillets og indsatsernes absolutte eksistensberettigelse (Bourdieu & Wacquant 1996:85)”

### 2.2.2. Kapital og habitus

Et andet af Bourdieus begreber er kapital, som dækker over tre forskellige typer; økonomisk, social og kulturel kapital. Økonomisk kapital indbefatter eksempelvis personlig indtægt og ejendom, hvor social kapital handler om relationer, familie og netværk. Kulturel kapital beskriver en sammenhæng mellem social baggrund og muligheden for at opnå succes inden for et givent felt, hvis man besidder en legitim viden, kompetencer og uddannelse inden for feltet. Kulturel kapital findes i tre forskellige former; *inkorporeret*, der referer til en kropsliggjort kapital eller habitus som den også kaldes (Rasmussen 2011:15), *objektiveret* og *institutionaliseret* (Bourdieu & Wacquant 1996:104-105).

I sin kortsspilsmetafor, som jeg refererede til i forrige afsnit, kalder Bourdieu også kapital for *trumfkortet* (Bourdieu & Wacquant 1996:85), men alt afhængig af, hvilket spil, der spilles, vil værdien af trumfkortet variere, ligesom værdien af forskellige former for kapital vil variere alt afhængig af, i hvilket felt de bringes i spil (Ibid.). Hvad der er en god hånd i et spil rummy, er derfor ikke nødvendigvis en god hånd i et spil Black Jack, men for at vide dette kræver det kendskab til spillets regler (Lareau & Horvat 1999:39).

Hvordan man spiller sin hånd, afhænger af den kropsliggjorte kapital, *habitus*. Habitus er en betegnelse for det værdi- og normsæt, kulturelle vaner og holdninger, som en person orienterer sig efter. Habitus er ikke uforanderlig,

men skifter og udvikler sig over tid, i takt med at agenten præsenteres for nye perspektiver og færdigheder i eksempelvis skolen eller til træning, men det sker altid med afsæt i tidligere erfaringer, hvorfor der oftes rettes fokus på social reproduktion og ikke egentlig forandring (Rasmussen 2011:15).

### **2.2.3. Kapital og talent**

I en akademisk kontekst betragter Bourdieu talent som "*produktet af en investering af tid og kulturel kapital*" (Rasmussen 2011:15). Talent sammenlignes med fysisk styrke; det kommer ikke fra den ene dag til den anden, men det kræver, at personen selv arbejder målrettet på og investerer sin tid. Man bliver ikke fysisk stærkere af, at andre løfter ens vægte for en (Bourdieu 1986:17). Denne måde at anskue talent på er i tråd med den præsenterede 10.000 timers tommelfingerregel (jf. afsnit 2.1.2), hvor det krævede 10.000 timers målrettet arbejde at nå toppen af sit felt. Bourdieu understreger, at det udover tid kræver en investering af kulturel kapital, som i relation til 10.000 timers reglen er et udtryk for, at det ikke er ligegyldigt, hvilken kapital der investeres. Dermed er Kristoffer Henriksens definition, som blev præsenteret i afsnittet 2.1.3., i tråd med Bourdieus betragtning af talent i akademisk kontekst. Det der i midlertid er afgørende for succes, er talenternes evne til at aktivere den kapital, som de tilegner sig gennem interaktion med feltet. I det næste afsnit vil jeg med afsæt i Lareaus teori om social ulighed beskæftige mig med dette.

### **2.3. Når social og kulturel kapital aktiveres**

Den amerikanske sociolog Annette Lareau har med teoretisk inspiration fra Bourdieu i sin forskning påvist en forskel på børns fritidsaktiviteter blandt amerikanske børnefamilier på baggrund af social ulighed. Hun videreudvikler imidlertid på denne, da hun ikke mener, at Bourdieu i tilstrækkelig grad fokuserer på forskellen på at være i besiddelse af kapital og at være i stand til at aktivere kapitalen (Lareau & Horvat 1999:39). Hun er af den overbevisning, at før kapital kan have værdi i et givent felt, må agenten være i stand til at aktivere den. Her kan man igen vende tilbage til kortspillet. To spillere kan sidde med samme kort på hånden, men det betyder ikke, at de begge to er i stand til at spille hånden på den taktisk smarteste måde (Ibid.). I dette afsnit, vil jeg beskrive Lareaus teori om og analyse af børneopdragelse med udgangspunkt i hendes bog "*Unequal Childhoods*", hvorefter jeg vil sætte denne teori i relation til talentbegrebet og det hele idrætsmenneske.

### 2.3.1. Et uligt udgangspunkt

I sin bog *Unequal Childhoods* beskriver Annette Lareau to forskellige tilgange til børneopdragelse, *natural growth* og *concerted cultivation*. De to tilgange er resultatet af et større studie af familieliv på tværs af økonomiske og sociale klasser i det amerikanske samfund, der påviser en forskel på, hvordan børn tilbringer deres fritid. De to begreber præsenterer ikke lovmæssigheder i forhold til hvem, der opdrager efter hvilke tilgange, men bygger på generelle træk ved de deltagende familier i hendes studie.

Hendes studie viste, at forældre, der tilhørte middelklassen, som oftes var bosat i villa eller parcelhuse i forsteder, i højere grad kontrollerede børnenes hverdag end forældre fra arbejderklassen, og børnenes hverdag i høj grad var familiens omdrejningspunkt. Denne tilgang til børnopdragelse kaldes *Concerted Cultivation* eller oversat til dansk koordineret kultivering (egen oversættelse). For at få en tætpakket hverdag til at gå op, bliver forældrene nødt til at agere chauffører for børnene for at nå børnenes aktiviteter til tiden, hvilket kan betyde flere timers transport om ugen. (Lareau 2011:47-52) Forældrene sikrer, at børnene deltager i organiserede aktiviteter, som idræt, kor eller musikundervisning, overbeviste om, at disse ekstra aktiviteter giver børnene nyttige kompetencer, som det at kunne præstere under pres eller arbejde målrettet og sammen med andre; "From the experience of concerted cultivation, they acquire skills that could be valuable in the future when they enter the world of work" (Lareau 2011:4). Et andet træk ved concerted cultivation er, at den er dialogbaseret. Forældre diskuterer og forhandler med deres børn, hvilket udvikler børnenes ordforråd. Børnene involveres desuden i beslutningsprocesser, hvilket gør skellet mellem voksen og barn mindre, og studiet viste, at middelklassebørn turde betvivle voksnes beslutninger, og var vant til at agere i institutionelle sammenhænge og tilpasse omgivelserne til deres individuelle behov (Lareau 2011:5).

I modsætning til koordineret kultivering står *natural growth*, som kan oversættes til "naturlig udvikling" (egen oversættelse), som blev praktiseret blandt arbejderklassen. Her deltager børnene ikke i organiserede aktiviteter, men er i stedet overladt mere til sig selv og har derfor mere fritid og mindre tid sammen med voksne. Børnenes aktiviteter, ikke organiseret leg og spil, finder sted i nærheden af hjemmet sammen med jævnaldrende nabobørn og familiemedlemmer. Der bliver ikke diskuteret eller forhandlet med børnene, hvorfor arbejderbørnenes ordforråd ikke er nær så stort som middelklassebørnene, og skellet mellem voksen og barn opleves som større. Arbejderbørnene udviser større respekt over for voksne autoriteter og er ikke i

stand til at tilpasse omgivelserne deres behov i samme omfang som børnene fra middelklassen, hvilket i undervisningssituationer kommer til udtryk ved færre kritiske eller opklarende spørgsmål.

Studiet viste, at middelklassebørnene udviste større selvstændighed og evne til at begå sig blandt voksne og i institutionelle sammenhænge, de var vant til at færdes i en travl hverdag og var vant til at omgås voksne. Middelklassebørnene var vant til at blive talt med derhjemme, hvilket i undervisningssituationer gjorde dem bedre stillet end arbejderbørnene, da de kom med en kulturel kapital, der vægtes højt i skolen, og som de på grund af deres habitus er i stand til at bringe i spil i modsætning til arbejderbørnene. Middelklassebørnene bliver i og for sig "trænet i "spillets regler"" (Egen oversættelse, Lareau 2011:6)

Lareaus studie viste imidlertid, at disse børn som resultat af en tætpakket hverdag, som godt nok gav dem visse fordele, ofte var udmattede, hvilket også gjaldt forældrene, og ude af stand til at kede sig. I modsætning til dette var børnene fra arbejderklassen vant til at være overladt til sig selv og udviste en høj grad af kreativitet og var ofte fulde af energi. I hele studiet observerede de ikke arbejderklassebørnene være udmattede (Lareau 2011).

### **2.3.2. Koordineret kultivering, naturlig udvikling og talentudvikling**

I afsnittet om talent blev der præsenteret to forskellige tilgange til talentudvikling, tidlig og sen specialisering, som jeg i dette afsnit vil sammenholde med Lareaus teori om børneopdragelse, koordineret kultivering og naturlig udvikling.

Forældrene i Lareaus studie, der benyttede sig af koordineret kultivering sørgede for, at deres børn gik i de bedste klasser, deltog i aktiviteter, der udviklede nyttige kompetencer i mere end et felt og lærte dem "spillets regler", som når børnene eksempelvis påvirkede omgivelserne i en retning, der var til fordel for dem (Lareau 2011:6). Alt dette er for at give børnene de bedste muligheder for succes, og det er ikke kun børnenes tid, men også forældrenes, der bliver investeret. Denne tilgang giver gode resultater, da børnene har mulighed for at interagere med feltet og investere den fornødne tid i feltet, og de er i stand til succesfuldt at aktivere deres kapital i forskellige felter, på samme måde som tidlig specialisering øger en udøvers mulighed for at interagere mest muligt med feltet. Koordineret kultivering kan imidlertid som et biprodukt medføre udmattelse hos aktørerne, hvilket ligeledes er tilfældet ved tidlig specialisering, hvor der er risiko for frafald, fordi udøveren finder ud af, at omkostningerne ikke står mål med resultatet.

En af de store forskelle på koordineret kultivering og naturlig udvikling er mængden af voksenkontakt. Ved naturlig udvikling er børnene i højere grad overladt til sig selv, og som resultat heraf leger de mere og er i forhold til børnene, der bliver opdraget ud fra koordineret kultivering, mere kreative og interagerer med flere jævnaldrende (Lareau 2011). Til gengæld betyder den mindre interaktion med voksne og ikke mindst autoriteter inden for eksempelvis skolen, at børnene ikke lærer spillets regler at kende, og ikke formår at aktivere deres kapital i samme omfang som børn, der er opdraget med koordineret kultivering. Sammenholdes dette med sen specialisering, er der ligheder at spore. Ved sen specialisering mindskes udøverens tid med det givne felt og interaktionen med eksperter så som trænere inden for feltet er mindre end udøverne, der er tidligt specialiserede. Til gengæld har mængden af selvorganiseret legende træning, hvis den accepteres, en positiv indflydelse på udøvernes fastholdelse i feltet og glæde til idrætten (Henriksen 2011:31).

I forhold til Bourdieus kortspilsmetafor og de præsenterede tilgange, kan man diskutere, hvorvidt der ved en udøvers frafald er tale om manglende evne til at aktivere kapital og spille efter spillets regler, eller om spilleren, der ureflekteret deltog i spillet, gennem sin deltagelse i feltet og via sin kapital har opnået en indsigt i og forståelse af omkostningerne ved at deltage i spillet og på den baggrund ikke længere accepterer indsatsen, og derfor ikke længere vil engagere sig i spillet. Ligeledes kan man diskutere, hvorvidt den sene specialisering betyder, at udøveren vælger at engagere sig i spillet på et mere reflekteret grundlag end en tidligt specialiseret udøver.

## **2.4. Fra talent til helt idrætsmenneske**

I de foregående afsnit har jeg præsenteret en række begreber, som skal hjælpe mig i min analyse af empirien, alt sammen med henblik på at besvare, hvilken betydning talent har for konstruktionen af det hele idrætsmenneske. I dette afsnit vil jeg præsentere tre antagelser om, hvad talent betyder for konstruktionen af det hele idrætsmenneske, med afsæt i undersøgelsesspørgsmålene, beskrivelsen af det hele idrætsmenneske og på baggrund af den præsenterede teori. Disse antagelser vil efterfølgende danne grundlag for mine metodeovervejelser og være udgangspunkt for analysen i sammenspil med undersøgelsesspørgsmålene.

### **2.4.1. Talent er disciplinspecifikt**

I dette kapitel har jeg med afsæt i Henriksens multidimensionelle opfattelse af talent beskrevet, at talent i idrætslige kontekster beror på fysiologiske, motoriske, antropometriske, psykologiske og sociologiske aspekter. Dernæst har

jeg med begrebet felt, beskrevet en teori om sociale rum der styres af deres egne logikker, værdier og magtkampe. Her er aktørernes succes i det enkelte felt afhængig af deres kapital og evne til at aktivere kapitalen på baggrund af deres habitus. At opnå succes kræver, at aktørerne er i besiddelse af de rigtige trumfkort og kende spillets regler for at benytte kortsspilsmetaforen fra tidligere (jf. afsnit 2.2.2). Ligeledes er talent blevet beskrevet som resultatet af investering af tid og kulturel kapital, hvilket leder frem til antagelse 1; Talent er idrætsspecifikt.

I afsnittet felt har jeg redegjort for, hvorfor talent er idrætsspecifikt i forhold til optagelsesprøverne, der afholdes med repræsentanter fra de enkelte idrætsgrene, som vurderer udøvernes talent. Dette understreger, at kapital har forskellige værdier afhængig af idrætsgrenene, men samtidig er det en antydning af, at det kræver en særlig habitus, der er udviklet i samarbejde med og påvirket af det felt, som talentet har investeret sin tid i, at omsætte kapital til værdi. Denne habitus vil jeg fremover kalde idrætshabitus.

#### **2.4.2. Øget træningsmængde medvirker til ikke blot specialisering af idræt, men også udøvernes sociale omgangskreds.**

Jeg vil i dette afsnit fremlægge næste antagelse, som er præsenteret i overskriften. Med inspiration fra Lareaus studie, som kort er præsenteret i afsnit 2.3.2. og talentbeskrivelsen i underafsnittene af 2.1. vil jeg her argumentere for ovenstående antagelse.

I tidligere afsnit er sammenhængen mellem sen og tidlig specialisering blevet sammenholdt med naturlig udvikling og koordineret kultivering. Et biprodukt af både koordineret kultivering og tidlig specialisering var udmattelse og en hverdag sat i system. Disse elementer tilsammen leder frem til antagelse 2 om, at der ligeledes sker en specialisering af deres sociale liv, fordi der kun efterlades ganske lidt tid i ugen til socialt samvær med andre end dem de træner med, fordi der ligeledes skal være plads til restitution.

#### **2.4.3. Eleverne evne til at jonglere mellem skole og idræt afhænger af deres sociale baggrund**

I specialets indledning har jeg præsenteret elementer af det hele idrætsmenneske og Team Danmarks målsætning om at skabe vindere på og uden for banen. I Team Danmarks bog "Aldersrelateret træning", beskriver de eliteidrætsbørn således:



“I skolen og sociale sammenhænge er eliteidrætsbørn- og unge som regel gode til at bruge de kompetencer, som de udvikler gennem deres deltagelse i eliteidræt. Det drejer sig f.eks. om kompetence til at planlægge og organisere i hverdagen samt at arbejde med målrettede processer” (Pryce et al. 2006:89)

I dette kapitel har jeg med teoretisk inspiration argumenteret for, at det afhænger af ens habitus, om man formår at aktivere kapital og give den værdi. Lareaus studie viste, at børn der var opdraget efter koordineret kultivering klarede sig bedre i skolen, fordi de i hjemmet blev trænet i at klare sig i skolen, men også fordi forældrenes sociale baggrund adskilte sig fra forældrene til de børn, der blev opdraget efter naturlig udvikling, hvilket gjorde det svære for disse elever at aktivere deres kapital. Jeg har ligeledes præsenteret en teoretisk sammenhæng mellem disse to tilgange til opdragelse med to forskellige tilgange til talentudvikling. De to forskellige tilgange til talentudvikling vil derfor påvirke udøvernes habitus, som jeg i 2.4.2 præsenterede som idræts habitus. Med afsæt i det præsenterede citat, er min sidste antagelse, at elevernes evne til at “bruge de kompetencer, som de udvikler gennem deres deltagelse i eliteidræt” afhænger af forældrenes sociale baggrund, deres capitalsammensætning og deres idræts habitus, som er påvirket af den idræt, udøveren dyrker.

Med afsæt i disse tre antagelser vil jeg i næste kapitel præsentere de metodeovervejelser, der ligger til grund for min empiriske undersøgelse af talents betydning for konstruktionen af det hele idrætsmenneske, med afsæt i de tre præsenterede undersøgelsesspørgsmål og mine antagelser.



# 3. SPECIALETS METODE

Kapitlet vil indeholde et overordnet perspektiv på forskning i sociale fænomener og sammenhæng mellem teori og metode. Derudover vil jeg præsentere de forskellige metodiske tilgange, jeg vil benytte til at besvare specialets problemformulering og tilhørende underspørgsmål. Til at besvare undersøgelsesspørgsmålet *Hvad er talent i denne idrætskontekst* vil jeg primært benytte mig af observation af optagelsesprøver og klubtræninger, som vil blive yderligere beskrevet i afsnit 3.2.1. Til besvarelsen af de to næste undersøgelsesspørgsmål; *Hvilken betydning har øget træningsmængde for elevernes sociale liv og hvilken betydning har udøvernes sociale baggrund, kulturel og idrætslig, på deres evner til at jonglere mellem idræt og skole*, har jeg valgt både at benytte mig af observationsstudie af elevernes skoledag, samtaler med elever og lærere samt en spørgeskemaundersøgelse til forældrene. Mine metodiske overvejelser i den forbindelse vil blive præsenteret i afsnit 3.2. og de tilhørende underafsnit.

Jeg vil ligeledes forholde mig til min position i forskningsfeltet, da den har afgørende betydning for min oplevelse af forskningsfeltet.

### 3.1. Videnskabsteoretisk ståsted

Dette speciales hovedvægt skal findes i et omfattende empirisk arbejde, hvor jeg i mere end tre uger har fulgt elever på 7., 8. og 9. klassetrins hverdag i I-klasserne, optagelsesprøver til disse klasser samt træning i to af de store idrætsgrene på skolen. I empiristyrede studier som dette, er det derfor relevant at begrunde det videnskabsteoretiske udgangspunkt, der ligger til grund for forskningen og teorivalget, hvilket jeg kort vil skitsere i dette afsnit.

Som problemformuleringen antyder, bevæger specialet sig inden for en strukturalistisk konstruktivistisk forståelse af, at tilblivelsen af sociale fænomener sker på baggrund af tidligere strukturer, som aktørerne konstruerer deres forestillinger om omverden efter (Bourdieu & Wacquant 1996:23-24). Dette skal blandt andet ses i lyset af, at mit teoretiske og empiriske fundament er inspireret af Pierre Bourdieu, hvis opfattelse er, at sociale fænomener er socialt konstrueret. Hvem og hvad vi er er ikke givet på forhånd, men konstrueres og videreudvikles gennem livet i samspil med andre mennesker og omgivelserne. Denne forståelse for sociale fænomener, som ligger til grund for Bourdieus teori om felt, kapital og habitus, trækker også på inspiration fra særligt Merleau-Pontys fænomenologi i forhold til habitus og felt (Bourdieu & Wacquant 1996:31), hvor kroppen reagerer i situationer på baggrund vaner og af tidligere erfaringer med feltet, og hvor kroppen ved "hvilke handlinger, der skal udføres i situationen" (Thøgersen 2004:118).

Som forsker var Bourdieu modstander af et skarpt skel mellem teori og metode (Prieur 2002:109). Det giver derfor ikke mening i forhold til dette speciale at tale om en egentlig adskillelse af teori og metode eller for så vidt en ren videnskabsteoretisk tilgang, men i stedet et samlet hele. For Bourdieu handler det ikke blot om at anskue sociale fænomener, som eksempelvis I-klasserne, som socialt konstruerede, men i ligeså høj grad bevidstheden om, at forskningen af sociale fænomener også er socialt konstrueret (Ibid.). Det betyder, at forskeren skal være sin egen habitus og position i forskningsfeltet bevidst, da den vil præge forskerens perception af verden. En manglende bevidsthed risikerer at farve forskningen, og som vaccine mod dette og dårlig forskning præsenterer Bourdieu *Deltagende objektivisering* som et redskab, hvor forskeren også gør sig selv til forskningsobjekt uden at det bliver et forskningsprojekt i sig selv (Prieur 2002:114). Ved deltagende objektivisering bliver man så at sige bevidst om, hvilke farver man farver forskningen med.

Inden afsnittet Tilgang til feltet, hvor forskningsområdet og generelle forskningsmetoder præsenteres, vil jeg forsøge at objektivere mig selv, ved at forholde mig til min egen position i specialets forskningsområde.

### 3.1.1. Deltagende objektivering

Udover at være specialestuderende i læring og forandringsprocesser har jeg en bachelor i idræt, hvor mit fokus primært var rettet mod sociale og kulturelle aspekter ved idrætten, hvilket betyder, at jeg ved tidligere lejligheder har beskæftiget mig med talentarbejde inden for idrættens verden. Foruden en teoretisk interesse for idrætten som felt har jeg taget aktiv del i af den danske foreningsidræt i snart tyve år og de seneste otte år som træner. Ved siden af mit studie har jeg gennem Dansk Badminton Forbund uddannet mig til badmintontræner og de senere år selv uddannet badmintontrænere. Til dagligt træner jeg både unge breddespillere og talentfulde badmintonspillere, som hører til blandt nogle af landets bedste i deres årgang. I mit arbejde som træner beskæftiger jeg mig til dagligt med spillere, der ikke er gamle nok til at gå i I-klasserne og som står midt i at skulle vælge, hvilken idræt de vil satse på. Det betyder, at jeg til dagligt møder unge, hvis hverdag foruden skole er tætpakket af aktiviteter som badminton, håndbold og fodbold. Samtidig udmærker udøverne sig i mere end en idrætsgren, hvilket medfører ekstra træningstilbud, og nogle træner flere gange om ugen fodbold og badminton samme dag.

Jeg er bevidst om, at jeg som talenttræner ønsker, at mine udøvere skal træne mest muligt for at være med i kampen om guldet samtidig med, at jeg er splittet omkring den tidlige specialisering, som I-klasserne muliggør, da jeg frygter et frafald blandt udøvere fordi de mættes af den øgede mængde træning, hvor der ikke er plads til megen "sjov og ballade", hvis de skal være blandt de bedste.

Samtidig kommer jeg fra et hjem, hvor fritidsaktiviteter har fyldt meget, men hvor skolen har haft højeste prioritet, og hvor det blev påpeget, hvis fritidsaktiviteterne påvirkede skolegangen.

Ovenstående er altsammen en del af min habitus, som det er nødvendigt for mig at være bevidst, da den sammen med de præsenterede antagelser er styrende for, hvordan jeg tilrettelægger min empiriske undersøgelse. En bevidsthed om dette vil i højere grad tillade mig at benytte dem analytisk i min analyse frem for at påvirke resultaterne u hensigtsmæssigt.

I de næste afsnit vil jeg præsentere de metodiske overvejelser, jeg har gjort mig i forbindelse med min empiriindsamling.

## **3.2. Tilgang til feltet**

På baggrund af opgavens problemfelt har jeg valgt at gennemføre mit empiriske arbejde på en nordjysk folkeskole, som tilbyder idrætstalenter muligheden for at kombinere skole og idræt.

Undersøgelsen baserer sig dels på observationer af klasseundervisning, talenternes træning og morgentræning, dels på interview med trænere, lærere og elever, samt en spørgeskemaundersøgelse blandt forældrene til at afdække talenternes familiære bagland, som metoder til at nærme sig talenternes hverdag. I dette afsnit vil jeg beskrive og begrunde mit metodevalg og omfanget og rammen om det empiriske arbejde.

### **3.2.1. Undersøgelsens omfang**

I bestræbelserne på at få så dækkende et indblik i rammerne omkring I-klasserne, bygger denne undersøgelse på observationer af optagelsesprøver for fodbold og svømning til næste skoleårs I-klasser, kombineret med sammenlagt 12 dages observation af I-klasserne, fire dage på henholdsvis 7., 8. og 9. klasses trin, samt en spørgeskemaundersøgelse blandt forældre til elever i de pågældende klasser med spørgsmål til familiære forhold. Jeg har desuden valgt at supplere mine observationer i skoleregi med observationer af talenternes klubtræning. Jeg har valgt, at observationer af klubtræning og disciplinspecifik morgentræning, som de tilbydes i I-klasserne, sker i forhold til svømning og fodbold drenge for at skabe sammenhæng i min empiriindsamling. Ved at tage udgangspunkt i disse to idrætsgrene fik jeg mulighed for at få et mere helhedsorienteret perspektiv på talentudviklingen startende med optagelsesprøven, videre til 7. og 8. klasse afsluttende med det niveau, eleverne befinder sig på og træner ud fra i 9. klasse.

Inden empiriindsamlingens start er der i samarbejde med skolen blevet sendt et brev ud til forældre i de pågældende klasser via skolens forældreintra, hvor omfanget af undersøgelsen og formålet med specialet kort er blevet beskrevet, og de har i forløbet haft mulighed for at kontakte mig for yderligere informationer om undersøgelsen. Der er ikke indsamlet underskrifter fra forældrene i forbindelse med undersøgelsen, og der er således usikkerhed forbundet med, om alle forældre har læst eller forstået informationerne, de har modtaget gennem skolens forældreintra.

Observationer i forbindelse med morgen- og klubtræning er ligeledes sket i samarbejde med trænerne, som har været indforstået med min tilstedeværelse, og tidspunktet for mit fremmøde er tilpasset efter trænerne. Dette har været et krav fra kommunens elitekoordinator for at sikre, at klubberne var klar over min tilstedeværelse.

### 3.2.2. Observation - etnografisk inspiration

Jeg har i mit metodevalg ladet mig inspirere af etnografien, som benytter sig af kvalitative metoder som interview og observationer, og hvor der sættes fokus på "menneskers hverdagsliv, som det udfolder sig, danner og gendannes i forskellige afgrænsede sociale og kulturelle sammenhænge" (Ambrosius Madsen 2003:66). Kulturanalysen er relevant i min undersøgelse, da jeg ønsker at analysere, hvordan talenternes forskellige idrætslige og sociale tilhørsforhold påvirker deres møde med den institutionelle kultur, som skolen præsenterer. Observationer benyttes ofte i forbindelse med klasserums- og institutionsforskning, da de giver forskeren en mulighed for at komme tættere på og opleve sociale processer og handlinger, når de udfolder sig, frem for blot at få en gengivelse gennem interviews (Andersen 2005).

Ulla Ambrosius Madsen beskriver en etnografisk metode til forskning i pædagogiske sammenhænge, pædagogisk etnografi, som retter sig mod fysisk, socialt og kulturelt afgrænsede felter. Opmærksomheden rettes mod, "hvad det er, individer *lærer* af, og den sammenhæng, de er en del af, og hvordan denne læring *danner* individer og/eller forskellige grupper af individer" (Ambrosius Madsen 2003:80), et perspektiv, som jeg finder særlig relevant i forhold til, hvordan Idrætsklasser og talent-begrebet og miljøer støtter udviklingen af hele idrætsmennesker.

Det vil imidlertid være en fejlantagelse, at observationer er en direkte gengivelse af, hvad der udspiller sig i det felt, der analyseres. Jeg vil påvirke feltet med min tilstedeværelse, og selvom det ikke er min hensigt, vil aktørerne i feltet agere anderledes, fordi jeg er til stede. I undersøgelsen, der danner grundlag for Lareaus teorier, skitseret i *Unequal Childhoods*, beskriver hun, hvordan hun og de tilknyttede forskningsassistenter forsøgte at minimere deres tilstedeværelses påvirkning ved at bede familierne behandle dem som "the family dog" (Lareau 2011:9), men at det var tydeligt, at det var umuligt at være "fluen på væggen" (Ibid.). Hun understreger desuden, at det hun og forskningsassistenterne observerede var påvirket af deres egne biografier, hvilket er en truisme for etnografisk forskning (Lareau 2011:253). I tråd med dette påpeger Hans Gullestrup i forbindelse med empiriske kulturanalyser vigtigheden af, at man som forsker eller kulturaktør, som han kalder det, gør sig bevidst om sit eget kulturberedskab, da man altid vil være påvirket af dette i analysearbejdet, ligesom det også påvirker, hvad man vælger at notere (Gullestrup 2007:212), hvilket er i tråd med deltagende objektivering, som jeg har beskrevet indledningsvis i dette kapitel. I det efterfølgende afsnit vil jeg beskrive, hvordan jeg har grebet observationsstudiet an.

### 3.2.3. Observation af klasserne

Rent praktisk er mine observationer forløbet således, at jeg først observerede 9., så 7. og til sidst 8. klasse. I min planlægning havde jeg håbet, at jeg kunne starte med 7. og slutte med 9. klasse og derved følge den udvikling, der er fra at starte i en ny klasse i 7. til at nærme sig afslutningen af 9. klasse, men da den sidste uge af mit forløb faldt sammen med 9. klassernes skriftlige afgangsprøver, var jeg nødt til at rykke observationerne frem. 8. klasserne var i den uge, jeg havde planlagt at observere dem på introduktionskurser på ungdomsuddannelserne, hvilket betød, at jeg måtte revidere min oprindelige plan.

#### 3.2.3.1. Beskrivelse af observationerne i praksis

Inden påbegyndelsen af observationerne besluttede jeg ikke at bære diktafon eller videoptage elevernes undervisning, men i stedet tage feltnotater på henholdsvis papir og computer under og efter observationerne. Fravælgelsen af disse tilgange skal findes, både i forhold til en kritisk metodisk tilgang til disse, men også på baggrund af tidligere erfaringer. Der er ganske vist mange fordele ved brugen af videoptagelse og diktafon, da de vil tillade mig at vende tilbage til situationerne, ikke som "*fortidige*", men derimod som "*tidligere nutidige*" (Raudaskoski 2010:82), som de tog sig ud, ikke som en nedskreven gengivelse. Jeg stiller mig kritisk over for brugen af videoobservation, fordi tilstedeværelsen af et kamera risikerer at påvirke folks adfærd, en risiko der altid er tilstede i observationsstudier, men ved inddragelse af et kamera skal de både vænne sig til et kamera og en ny persons tilstedeværelse. I et tidligere semesterprojekt har jeg observeret klasseundervisning af elever i gymnasiet, både ved brug af videoobservation og dagbogslignende notater. Det var her min erfaring, at eleverne oftere kiggede op på kameraet og til tider ligefrem vinkede, mens de i situationer uden kamera bogstavelig talt gik ind i mig, fordi de havde overset mig. Samtidig oplevede jeg, at i forsøget på at indfange så meget som muligt, blev kameraet placeret i vinkler, der indfangede lidt og ingen ting, hvorfor jeg i forbindelse med disse observationer i stedet prioriterer brugen af feltnotater. Det skal dog tilføjes, at jeg ikke i mine klasserumsobservationer har haft forventning om selv at være i stand til at observere eller høre alt. Organiseringen af borde gjorde, at jeg nogle gange sad bag ved eleverne i det ene hjørne, mens jeg andre gange, lidt som underviser eller klassekammerater, gik rundt blandt eleverne, når de lavede gruppearbejde i og uden for klassen, men brugen af feltnotater gav mig netop mulighed for mobilitet uden hensynstagen til et kameras strømniveau eller -forsyning.

I organiseringen af mine observationer er de forløbet således, at jeg har fulgt



elevernes skema og undervisning. Den første dag var jeg kun til stede i timerne og tilbragte i stedet frikvartererne på lærerværelset. Jeg valgte denne tilgang, for at lade eleverne vænne sig til min tilstedeværelse, inden jeg på anden dagen også var til stede i frikvartererne. Samtidig gav det mig mulighed for at tale med lærerne, som kunne stille opklarende spørgsmål til min opgave og ligeledes vænne sig til min tilstedeværelse i deres undervisning.

I klasseundervisningen tog jeg notater først på papir, da jeg ellers som den eneste ville side med en computer og skærmen kunne opfattes som barriere mellem mig og eleverne. Da ingen af eleverne i 9. klasse lod til at lade sig genere af min computer besluttede jeg at tage notater på computeren, for at lette min databehandling. Eleverne opsøgte mig ind imellem for at se, hvad jeg skrev og kommenterede, at jeg godt nok fik skrevet meget, en indikation af at de var opmærksomme på min tilstedeværelse. Jeg lod dem se, hvad jeg noterede for at afmystificere mit skriveri. Der var størst interesse for dette blandt eleverne i 8. og 9. klasse, mens eleverne i 7. klasse sjældent opsøgte mig.

I frikvartererne tog jeg ikke notater, men lod i stedet eleverne stille spørgsmål og deltog så vidt muligt i samtaler for mindske afstanden mellem dem og mig ved at sidde og nedskrive alt, hvad de sagde. Disse overvejelser er inspireret af Lareaus føromtalt studie, hvor hun som tommelfingerregel opfordrede forskningsassistenterne til at "hænge ud" med familierne for at skabe et tillidsforhold og kun bryde ind, hvis der var tale om farlige situationer (Lareau 2011:358). Jeg befandt mig til tider i situationer i observationer af klasserne, hvor jeg havde lyst til at bryde ind, men som en del af min metode afholdt mig fra det, da det ville påvirke udfaldet af mit studie af, hvordan eleverne agerer i skolesammenhænge. Ved at bryde ind risikerede jeg desuden at blive kædet sammen med lærerne og dermed blive en del af det magtforhold, der hersker mellem lærer og elev, samtidig med at min indblanding kunne blive opfattet som kritik af læreren, uden at det var hensigten.

### 3.2.4. Interview

Som tidligere nævnt har jeg observeret og interviewet elever i gymnasiet, og her var min oplevelse, at eleverne var mere trygge, når de ikke blevet optaget, men samtalen i stedet var mere naturlig og spontan, og hvor de ikke blev udvalgt til at tale med mig, mens deres klassekammerater lavede noget andet. Jeg har derfor valgt at drage nytte af mine tidligere erfaringer, men det lægger samtidig op til diskussion af nogle grundlæggende metodiske overvejelser, som vil blive behandlet i dette afsnit.

Interview er en ofte benyttet metode i kvalitative undersøgelser, hvor interviewerens tager udgangspunkt i en på forhånd udformet interviewguide, som støtter interviewerens i sin søgen efter indsigt i den interviewedes livsverden (Kvale 1997). Ved semistrukturerede interviews gives interviewerens en større frihed til at følge samtaleudviklingen og springe mellem emner, mens interviewguiden fungerer som en rettesnor snarere end en opskrift, der skal følges slavisk. Interviewsituationer finder som oftest sted i situationer, som afviger fra hverdagen ved, at de er opstillede, der ligger tit en diktafon på bordet og interviewerens ønsker indsigt, som den interviewede ligger inde med. I forbindelse med interviewsituationen er der en risiko for, at den opleves som en form for symbolsk vold, som Bourdieu kalder det, hvis den interviewede befinder sig i en situation, hvor interviewerens besidder større og mere anerkendt sproglig beherskelse end den interviewede, og der skabes en social og ulig adgang til interviewsituationen (Prieur 2002:125, Bourdieu & Wacquant 1996:133f). I en undersøgelse som denne opstår uligheden både i form af alder og uddannelsesniveau.

Man kan forsøge at neutralisere uligheden i interviewsituationen, hvis der er en direkte eller indirekte relation til de interviewede, hvor min baggrund i badmintonmiljøet og kendskab til svømmetrænerne gennem min uddannelse var en stor fordel. Jeg har ved flere lejligheder trænet badmintonspillerne i både de klasser, jeg observerede men også parallelklasserne, og det er min oplevelse, at når jeg talte med dem i frikvartererne, var de andre ikke nær så betænkelige ved at stille eller svare på spørgsmål. Ved at benytte mit kendskab til eleverne i interviewsituationer bevæger jeg mig væk fra en positivistisk tilgang, hvor data er noget, man skal ud at opsøge, i retning af, at data er noget, der konstrueres i forskningsprocessen (Prieur 2002:125). Ved denne tilgang støtter interviewerens de interviewede på vej mod selvanalyse, hvilket kræver, at man som interviewer har stor baggrundsviden om feltet forud for interviewet velvidende, at mit udgangspunkt for at forstå det, de svarer på, vil være et andet end deres udgangspunkt for at forstå mit spørgsmål (Prieur 2002:125-128).

For udførelsen af undersøgelsens interview kom det til at betyde, at jeg ikke arbejdede ud fra en egentlig interviewguide, men en undren, der opstod i situationer, hvor jeg benyttede min baggrundsviden som et redskab til at styre samtalen. Interviewene var ikke nødvendigvis enkeltvis, men ofte flere sammen, som de sad i frikvartererne, hvor nogle stødte til og bød ind, mens andre gik lidt og vendte tilbage. Samme tilgang benyttede jeg, når jeg talte med de tilknyttede lærere eller trænere. Her tog jeg ofte afsæt i situationer fra undervisningen, som jeg efterfølgende stillede spørgsmål ud fra.

### 3.2.5. Spørgeskemaundersøgelse

Som præsenteret i afsnittet om talent er det væsentligt at have øje for talenternes sociale baggrund. Min tredje og sidste antagelse var således, at elevernes evne til at jonglere mellem skole og idræt både afhænger af deres idrætskapital og kulturelle kapital fra hjemmet og således også forældrenes påvirkning. For at få så indgående baggrundsviden om eleverne har jeg valgt at sende et spørgeskema ud til forældrene, da det vil være umuligt at indsamle grundlæggende informationer om alle elever ved at observere og interviewe dem, med den tid, jeg havde til rådighed. Det var desuden en måde at sikre, at jeg fik de korrekte informationer om forældrenes beskæftigelse og uddannelsesniveau, som jeg ikke var sikker på, at alle elever havde kendskab til. Forældrenes erhverv og uddannelsesbaggrund er væsentlig for at tegne et billede af elevernes sociale baggrund.

Spørgeskemaet er udformet som et multiple-choice, hvor forældrene skal sætte kryds ud for den mest passende svarmulighed. Jeg har valgt dette for at mindske besværet for forældrene, samtidig med at den kategorisering, der ligger til grund for konstruktionen af svarmulighederne, er en støtte i mit analysearbejde.

Spørgeskemaet vedrører både familiære forhold, beskæftigelse, uddannelse, forældrenes egen idrætsbaggrund, afstand fra hjemmet til skole og træning samt børnenes fritidsaktiviteter og idrætshistorik.

Jeg havde en formodning om, at jeg kunne sende spørgeskemaerne med eleverne hjem, og modtage dem i løbet af de næste skoledage. Det viste sig at være mere besværligt end forventet, da udleveringen faldt sammen med 9. klassernes eksaminer, hvor de ikke var tilstede på skolen og 7. klasseselevenes konfirmation og blå mandag, hvilket ligeledes betød opbrud i skemaet. En af lærerne gjorde mig opmærksom på, at de stort set har droppet at sende vigtige papirer med eleverne hjem, men i stedet henvender sig direkte til forældrene via Forældreintra, fordi eleverne glemmer at aflevere sedlerne eller mister dem. For at få så mange spørgeskemabesvarelser allierede jeg mig derfor med klasselærerne, som var behjælpelige med at sende det ud på Forældreintra.

Det lykkedes mig desværre ikke at indsamle besvarelser fra mere end 8 ud af 16 i 7. I 2, 18 ud af 22 i 8. I 2, og 8 ud af 18 i 9. I 1. Derudover var det ikke alle spørgeskemaer, der var besvaret korrekt. I analysen vil jeg alligevel inddrage besvarelserne, da jeg mener, de stadigvæk indeholder relevante information-

er om eleverne. Jeg vil løbende gøre opmærksom på, hvor mange besvarelser der ligger til grund for analysen. Jeg har valgt at illustrere forældrenes svar ved at benytte søjlediagrammer, da det gør det nemmere at danne sig et overblik over fordelingen af besvarelserne. Behandlingen af de indsamlede data er sket i statistikprogrammet Maple version 15. De udregninger, der ligger til grund for illustrationerne er at finde i bilaget for ikke at forstyrre læsningen.

# 4. ANALYSE

I kapitel 4 vil jeg med afsæt i de tre undersøgelsesspørgsmål præsenteret i forbindelse med problemformuleringen og de tre antagelser, jeg præsenterede i slutningen af kapitel 2, analysere den indsamlede empiri. Jeg har valgt at give de enkelte afsnit en overskrift, som i en sætning opsummerer, hvad der stod tydeligst frem for mig i mine observationer, og som ligeledes giver et indblik i indholdet af afsnittet.

De tre underspørgsmål og antagelser vil foruden at danne rammen om analysens indhold ligeledes være en rettesnor for rækkefølgen af analyseafsnittene. Således vil afsnit 4.1. og 4.2. med tilhørende underafsnit være en analyse og besvarelse af undersøgelsesspørgsmålet *Hvad er talent i en idrætslig kontekst?* Med afsæt i observationsnoter fra optagelsesprøver i henholdsvis fodbold og svømning analysere, hvilket grundlag elevernes talent bliver vurderet ud fra i disse to idrætsgrene, og med afsæt i det præsenterede talentbegreb i kapitel 3 vil jeg beskrive den kulturelle kapital udøverne er i besiddelse af fra deres idræt. Dernæst vil jeg benytte observationer fra klub og morgen-træning i fodbold og svømning til at undersøge, hvilken idrætskultur disse udøvere kommer fra. Jeg vil her lægge op til en komparativ analyse af de to idrætsgrene, med henblik på at be- eller afkræfte min antagelse om, at talent er idrætsspecifikt. Afsnittene 4.1.3. og 4.2.3. skal ses som delkonklusioner på analysen af talent som idrætsspecifikt.

I afsnit 4.3. beskrives klasserne. Disse beskrivelser bygger på klasserumsobservationer, samtaler med klassens lærere og spørgeskemaundersøgelsen. Ved at beskrive sammensætningen af de forskellige klasser og elevernes sociale baggrund får jeg en grundlæggende viden om eleverne, som skal støtte mig i analysen af de sidste to undersøgelsesspørgsmål; *Hvilken betydning har øget træningsmængde for elevernes sociale liv og hvilken betydning har udøvernes sociale baggrund, kulturel og idrætslig, på deres evner til at jonglere mellem idræt og skole?*

Da jeg ikke har modtaget tilstrækkelige informationer om forældrenes uddannelsesbaggrund og erhverv fra 7. og 9. klasse, vil jeg afholde mig fra at kommentere på elevernes sociale baggrund i disse klasser, men i stedet forholde mig til fordelingen af idrætsgrene i klasserne. I 8. klasse har jeg modtaget 18 ud af 22 besvarelser, hvorfor der i forhold til denne klasse vil være en mere udførlig præsentation af klassen.

Afsnit 4.4. retter sig mod undersøgelsesspørgsmålet vedrørende elevernes sociale liv, og vil i højere grad beskæftige sig med observationer fra skoledagen og samtaler med elever og lærere, samt en mere indgående analyse af udvalgte områder af forældrenes spørgeskemabesvarelser med henblik på en analyse og besvarelse af, hvorvidt den øgede træningsmængde ligeledes betyder en specialisering af elevernes sociale omgangskreds. Afsnit 4.4.1.1. skal ses som en delkonklusion.

I afsnit 4.5. vender jeg tilbage til, hvad talent er og elevernes idrætshabitus og sociale baggrund, med henblik på en analyse af, om elevernes evne til at aktivere deres kapital i skolen afhænger af elevernes sociale baggrund eller idrætshabitus. Dette afsnit samler således trådende fra de øvrige afsnit empirisk og teoretisk på baggrund af tredje og sidste antagelse i afsnit 2.4.3.

## 4.1. Optagelsesprøverne

Dette afsnit omhandler optagelsesprøverne i fodbold og svømning til skoleåret 2012/2013. Jeg vil tage afsæt i empiriske beskrivelser af de to optagelsesprøver, med henblik på en analyse af, hvad der lægges vægt på i bedømmelsen af udøverne, hvilket leder frem til en analyse af hvad talent er i en idrætslig kontekst, om det er disciplinspecifikt, og hvem der beslutter, hvad der er talent, når det bliver en adgangsbillet til I-klasserne. Først beskrives fodboldoptagelsesprøven, hvorefter svømning præsenteres i en komparativ analyse, hvor ligheder og forskelle udpeges.

### 4.1.1. Med bolden i fokus

Optagelsesprøven i fodbold foregår over to dage, en til 8. og 9. klasse og en til 7. klasse. Grunden til dette er, at der er så mange drenge (22) der søger ind til 7. klasse. Således er der 21 drenge til optagelsesprøven, som denne analyse tager udgangspunkt i, en enkelt var forhindret og skal til en særlig optagelsesprøve senere. Inden prøven starter, er forældre og børn samlet i klublokalerne tilstødende de fodboldbaner, hvor prøven og skolens morgentræninger foregår. Her bliver de introduceret til de indkaldte eksperter fra Dansk Boldspilunion (DBU) og den tilknyttede Superligaklubs talentudvikling, der skal vurdere drengenes fodboldtalent og mulige udviklingspotentiale. Repræsentanten fra DBU gør opmærksom på, at han godt ved, at fodbolden er drengenes liv, hvorefter han tilføjer "skolen fylder selvfølgelig også", drengene smiler. (jf. observationsnoter bilag A)

Kommunens elitekoordinator ridser retningslinjerne for optagelsesprøven op for at sikre sig, at alle er indforstået med reglerne. Han forklarer, at det er vigtigt, at det er såkaldte eksperter inden for sporten, der vurderer fodboldspillernes talent, særligt i forhold til forældre, hvis ambitioner overstiger børnenes evner, men også for at understrege, at alle potentielle elever bliver vurderet på lige fod. Størstedelen af de ansøgende fodboldspillere tilhører samme klub, som står for morgentræningerne, og hvor optagelsesprøven foregår, hvorfor det for elitekoordinatoren er særlig vigtigt at understrege, at alle bliver vurderet på lige fod.

Optagelsesprøven flyttes uden for på fodboldbanerne. Flere af forældrene har indfundet sig på sidelinjen, men henvender sig ikke til deres børn under optagelsesprøven. Som optagelsesprøven skrider frem, trækker nogle af fædrene tættere og tættere på, mens andre bliver i baggrunden og småsnakker med andre fremmødte forældre. (jf. observationsnoter bilag A)

Der bliver kørt et kameratårn op på fodboldbanen, hvor to af de indkaldte eksperter filmer optagelsesprøven fra. Dette skal sikre, at alle bliver vurderet, set og genseet.

Fodboldspillerne samles om eksperterne og en træner, som skal sætte øvelser igang. Træneren, der træner flere af drengene til dagligt understreger, at han i dag kun skal sætte øvelserne i gang, og at det er vigtigt, at drengene ikke opsøger ham for at stille spørgsmål eller forvente rettelser, men at de bare skal "give den alt hvad den kan trække". Repræsentanten fra DBU giver spillerne et enkelt godt råd inden første øvelse sættes i gang: "Hvis I laver en fejl, så bare skynd jer videre. Det er okay at lave fejl."

Der er fuld koncentration hos drengene, som øvelserne skrider frem. Alle øvelser foregår med bold. Komplexiteten stiger for hver øvelse, startende med øvelser, hvor de viser deres driblefærdigheder, senere arbejder de to og to, tre og tre, for til sidst at ende i en kamplignende situation. Eksperterne går stille rundt, mens de fra tid til anden noterer lidt. Udover spillernes tekniske og taktiske færdigheder bliver også deres blik for medspillere vægtet højt, fortæller elitekoordinatoren, der var tilstede under optagelsesprøven for 8. og 9. klasser, hvor samme hold eksperter stod for vurderingen:

"De kan ikke bruge en spiller, der kun tænker på sig selv, han skal være villig til at arbejde for andre." (Citat elitekoordinator, bilag A)

Ligeledes siger elitekoordinatoren, at der bliver lagt mærke til, om de giver op, hvis de mister bolden i stedet for at forsøge at erobre bolden tilbage. (Jf. observationsnoter, bilag A)

Efter sidste øvelse samles fodboldspillerne og får at vide, at der er et stykke frugt til hver. Eksperterne og elitekoordinatoren samles efter optagelsesprøven i klublokalerne, hvor de sammenholder det de har set med spillernes udtalelser fra klubtrænerne.

Fodboldspillernes talent blev, som det fremgår, vurderet af eksperter inden for feltet, som qua deres position inden for feltet besidder en magt, en kapital-sammensætning og erfaring, der tillader dem at begrænse optaget til det, de vurderer som værdifuldt. For fodbold er talent i denne sammenhæng således gode tekniske færdigheder, en taktisk forståelse, men ikke mindst, som ovenstående citat understreger, fodboldspillernes forståelse for afhængigheden



af holdkammeraterne og villighed til at arbejde for hinanden. Samtidig er der fra optagelsesprøvens start en accept fra fodboldspillernes side af, at det der er noget på spil, som er værd at kæmpe for, som DBU repræsentanten ligeledes understøtter med sin udtalelse om, at fodbolden er drengenes liv.

#### 4.1.2. Når talent måles og vejes

I dette afsnit præsenteres svømmernes optagelsesprøve. I modsætning til fodbold, hvor der var 22 drenge til optagelsesprøve kun til 7. klassetrin, er der kun fem (fire piger og en dreng) svømmere til optagelsesprøven i svømning, alle fra samme klub og samme træningshold. De befinder sig allerede i svømmehallen omklædt og venter på, at optagelsesprøven skal begynde. Deres trænere, to mænd i midten af tyverne, går hen, hilser på svømmerne ved at give hånd, og laver lidt sjov. Svømmerne præsenteres for de forskellige involverede i dagens optagelsesprøve, og de får forklaret, hvad de skal igennem. Repræsentanten fra Dansk SvømmeUnion (DSU) giver hånd til svømmerne. Elitekoordinatoren gennemgår som ved fodboldoptagelsesprøven reglerne for optagelsesprøven, og præsenterer de tilstedeværende. Herefter går han op i cafeteriet, hvor forældrene sidder og giver dem samme gennemgang som svømmerne havde fået, mens første del af optagelsesprøven begynder.

De to mandlige trænere skal hjælpe med den første del af prøven, hvor svømmerne vejes og deres højde og vingefang måles. En af svømmerne jubler, den laveste af pigerne, da hun er vokset og nu er over 1,50m, en jubel der deles med de andre svømmere. Herefter tager repræsentanten, hvad der ligner en kæmpemæssig skydelære frem, og siger "den her kalder vi næbet, vi bruger den til at måle jeres skulderbredde og hoftebredde." Herefter testes svømmernes springevne. Enkeltvis får svømmerne spændt et bælte, som er fastgjort til en måtte med et målebånd, omkring maven og skal nu springe så højt de kan uden tilløb.

Inden svømmerne skal i vandet, bliver de bedt om at rulle en madras ud, hvor de skal lave kolbøtter på land, forlæns og baglæns. Her vurderes udøvernes motoriske færdigheder og kropsbevidsthed. Efter denne del af optagelsesprøven går de to trænere igen.

I vandet vurderes svømmerne ud fra deres svømmetekniske færdigheder i de forskellige svømmediscipliner, deres flydeevne og hvor gode de er til at tage imod ændringer i øvelser og tekniske elementer, samt følge progression i øvelser. Ligesom ved fodbold stiger kompleksiteten i øvelserne. Her er det imidlertid ikke for at vurdere spillernes taktiske spilforståelse, men fordi

repræsentanten for DSU mener, at det er vigtigt at se, hvor gode svømmerne er til at tænke og lære.

Efter at have set dem svømme giver repræsentanten fra DSU en hurtig evaluering af, hvad han har set indtil videre til elitekoordinatoren. Han kommenterer, at den laveste af pigerne overrasker. Han er lidt i tvivl om hende, særligt på grund af hendes statur. På trods af hendes lave højde, klarer hun sig godt, hvilket han mener skyldes en god svømmeteknik, og ikke mindst hendes eksplosivitet. Den eneste dreng til optagelsesprøven klarer sig ifølge DSU repræsentanten også forbavsende godt, taget i betragtning, at han både er en smule hjulbenet og ikke særlig høj. Til gengæld har han en god svømmeteknik, en god fysisk styrke og han er givetvis ikke færdig med at vokse i en alder af 13 år. De sidste piger er både høje og stærke, men han er lidt i tvivl, da den ene kun mestrer en svømmedisciplin. Den endelige vurdering finder ikke sted i svømmehallen, men repræsentanten gør elitekoordinatoren opmærksom på, at ud fra det han har set, kan alle fem komme i betragtning, afhængig af, hvor mange elever, der skal være i klasserne.

Optagelsesprøven slutter, som den startede, med at elitekoordinatoren gør opmærksom på, at de ikke er sikret en plads i I-klasserne, og med et håndaftryk til hver af svømmerne fra DSU repræsentanten (jf. observationsnoter, bilag B).

#### **4.1.3. En opsamling på optagelsesprøverne**

Ligesom ved fodbold bliver udøvernes talent vurderet af en ekspert inden for feltet, som qua sin position i feltet besidder en magt, en kapitalsammensætning og erfaring, der tillader ham at begrænse optaget. Der fokuseres, med undtagelse af tekniske færdigheder, som vægtes i begge idrætsgrene, imidlertid på andre aspekter i svømning end i fodbold, når det kommer til vurdering af, hvad talent er. I modsætning til fodbold blev svømmerne ikke vurderet på hverken deres taktiske eller sociale kompetencer, formentlig fordi resultat og træningskvalitet i en individuel idrætsgren som svømning afhænger af udøverens egen præstation. En holdsport som fodbold er afhængig af alle på holdet for at opnå et godt resultat, hvorfor de ikke kan bruge en spiller, der ikke arbejder for sine holdkammerater.

Som det fremgår af beskrivelsen af optagelsesprøven for svømning, indgår der foruden en teknisk vurdering ligeledes en vurdering af både antropomorfe og motoriske aspekter af talent (jf. afsnit 2.1.3.).

I afsnittet Fra talent til elite - miljøets betydning, fremgår det, at en udøver kan kompensere for eventuelle fysiske mangler med en god teknik, hvilket repræsentanten fra DSU var bevidst om blandt andet i forhold til pigen, der

kompenserede for sin ringe højde med en god teknik og eksplosivitet. Optagelsesprøven i svømning adskilte sig desuden fra fodbold ved en større interaktion mellem ekspert og udøver. Hvor der løbende kom opmuntrende og rosende kommentarer under optagelsesprøven i svømning, var der ingen indblanding fra hverken træner eller eksperter under optagelsesprøven i fodbold. En af begrundelserne for dette er ifølge elitekoordinatoren forskellen på antallet af deltagere til optagelsesprøverne. Det er lettere at sikre, at alle får lige meget opmærksomhed, når der er fem udøvere i modsætning til toogtyve. Samtidig mener elitekoordinatoren, at fordi flere af fodbold drengene kendte træneren og hinanden fra klubtræning, mens andre ikke kendte træneren, ville det potentielt give nogle en fordel frem for andre, og for at mindske risikoen for dette, blev det besluttet, at der skulle være så lidt interaktion med udøverne som muligt.

## **4.2. Analyse af disciplinspecifik morgentræning og klubtræning**

Tilbudet om at gå i I-klasserne er som det fremgår af afsnit 1.1.3. rettet mod elever med ekstraordinære idrætstalenter, og de elever, der går i klasserne må derfor kunne betegnes idrætstalenter, der har investeret og med tilbuddet om eliteidrætsklasser givetvis investerer endnu mere tid og kulturel kapital, end de af deres hold- og træningskammerater, der går i almindelige klasser. I dette afsnit beskrives først klubtræningerne i henholdsvis fodbold og svømning, hvorefter de disciplinspecifikke morgentræninger i samme idrætsgrene beskrives ud fra observationsnotater. Med afsæt i mit begrebsapparat, som blev præsenteret i kapitel 2 vil jeg efterfølgende forholde mig til kulturen inden for de to idrætsgrene, da dette tillader et større indblik i, hvilken kulturel kapital, udøverne aktiverer i deres træning, med henblik på besvarelsen af 3. undersøgelsesspørgsmål om elevernes idrætshabitus' betydning i skolen. Jeg vil afslutningsvis sammenholde træningsmængden, organiseret og uorganiseret på tværs af svømning og fodbold med de to typer af talentudvikling og børneopdragelse, koordineret kultivering og naturlig udvikling, præsenteret i kapitel 2. Her vil jeg supplere med informationer indsamlet via spørgeskemaer og samtaler med eleverne. Dette leder således frem mod besvarelsen af andet undersøgelsesspørgsmål, som imidlertid først vil blive yderligere behandlet efter præsentationen af klasserne.

### **4.2.1. Koncentration fra første fløjt**

Til fodboldtræningen, der starter klokken 16.30 og slutter klokken 18, er der en hoved- og assistenttræner tilstede. Hovedtræneren, Christian, står desuden også for den disciplinspecifikke morgenidræt i fodbold, obligatorisk idræt i I-klasserne og underviser den ene af de to 8. I-klasser i matematik. Drengene

administrerer selv opvarmningen og samles efterfølgende hos trænerne. Det er langt fra alle drengene på denne træning, der går i I-klasserne. Christian fortæller, at den ene af drengene lige er flyttet til klubben og nu kører omkring 100 km hver vej for at komme til træning, tre gange om ugen.

De to trænere skiftes til at sætte øvelserne i gang. De viser og forklarer, hvad øvelsen går ud på. Første øvelse er en teknisk øvelse, hvor de dribler frem mod en kegle, laver en finte og afleverer til den næste i køen. Mens den ene træner bevæger sig rundt mellem drengene, observerer den anden ude fra siden, og kommer fra tid til anden med tekniske rettelser til drengene. Efter at have set flere lave den samme fejl, giver trænerne en kollektiv besked. Drengene stopper op og kigger hen på træneren. Der stilles ingen spørgsmål, og de forsætter øvelsen igen, så snart træneren har givet den information, han skulle.

Foruden en række øvelser, hvor der trænes teknik, træner de også pasningsspil, hvor de er delt i to hold, der ikke kæmper om at score mål, men om boldbesiddelsen. Fra tid til anden bremses spillet, og spillerne bedes om at stoppe op og se, hvor de står i forhold til deres medspillere. Den ene af trænerne stiller et spørgsmål, som spillerne skal svare på. Derefter fortsætter spillet igen.

Den sidste af øvelserne med bold nærmer sig en egentlig kampsituation, men hvor banen er tilpasset antallet af spillere, og trænerens taktiske spiløvelse. Der er fuld koncentration under hele spillet fra samtlige spillere, og trænerens indblanding er minimal.

Den halvanden times lange træning slutter, som den startede - uden bold. Spillerne skal lave styrketræning på græsset, hvor de er sammen to og to. Der laves armstrækninger, mave og rygbøjninger, for til sidst at slutte af med smidighedsøvelser, hvor de hjælper hinanden med at nå yderpositioner. Spillerne brokker sig ikke over styrketræningen, ligesom der heller ikke fortrækkes en mine, under smidighedsøvelserne, hvor de kommer meget tæt på hinanden. Efter træningens afslutning, roses spillerne for endnu en god træningsindsats med høj intensitet og koncentration. På vej tilbage til klubhuset tilføjer assistenttræneren:

“Den her flok er virkelig godt skolet. De er så selvkørende, at jeg tror, at de vil kunne køre træningen alene, hvis de bare fik et klokkeslet, for hver øvelse. Vi sætter dem faktisk bare i gang,

og så giver vi lidt rettelser indimellem. De vil bare det her.” (Assistenttræner for U15 talenttrup, bilag C)

#### 4.2.1.1. Med bolden ved foden

Til den idrætsspecifikke morgentræning i fodbold, mødes spillerne 8.15, hvor træningen starter med opvarming, som spillerne selv administrerer, ligesom til klubtræningen. Til morgentræningen er fodbold drengene fra 7. og 8. klasse samlet, som til dagligt træner med to forskellige trupper, mens drengene fra 9. klasse træner med den tilknyttede ligaklubs U17 ligahold, som spiller i landets bedste række for U17 spillere. De få piger i I-klasserne, der også spiller fodbold, træner for sig; “De kan slet ikke følge med drengene, hverken fysisk eller teknisk” som morgentræneren for 7. og 8. klasses drenge udtrykker det. (observationsnotater, bilag C)

Efter opvarmingen samles spillerne omkring træneren, der forklarer og viser den første øvelse. Spillerne går i gang, med højt tempo fra start. De stiller ingen spørgsmål, men er indforstået med øvelsen, der minder om det, de laver til træning. Træneren fortæller, at formålet med morgentræningen er at få så mange boldberøringer som muligt, og at der ikke spilles kamp eller kamplignende spil til morgentræning, men udelukkende fokuseres på spillernes boldtekniske færdigheder.

Undervejs stoppes øvelserne og træneren giver en kollektiv besked, hvorefter øvelsen genoptages. Ligesom til klubtræningen modtager spillerne også individuelle rettelser, mens de arbejder med øvelsen, dog med en overvægt af kollektive rettelser.

Som til optagelsesprøven og klubtræningen stiger kompleksiteten af øvelserne også til morgentræningen. Træningen startede således med dribløvelser, til øvelser der involverer mand mod mand situationer, hvor det gælder om at fastholde boldbesiddelsen. Træneren forklarer, at det handler om, at spillerne får lavet så mange gentagelser, at de i “mand mod mand” situationer er i stand til at vælge den rigtige finte uden at tænke over det; “Det skal helst være sådan, at det bare sidder på ryggraden”. (jf. observationsnotater, bilag C)

Klokken 9.15 er morgentræningen slut, og spillerne hjælper med at samle bolde. I løbet af morgentræningen er der kun blevet stillet 3 til 4 spørgsmål til træneren. Undervisningen starter klokken 10.10, så spillerne har lige tid til at komme i bad, inden der kommer en bus, der kører spillerne tilbage til skolen i samlet flok.

#### 4.2.2. I vand men også på land

Svømmetræningen for talentholdet starter klokken 16, men størstedelen af svømmerne på træningen er mødt op ti til femten minutter inden for at varme op på land. Det er ikke alle på holdet, der går i I-klasserne og nogle af pigerne fra 9. klasse træner med svømmeklubbens førstehold, som træner efter talentholdet. Modsat fodbold er svømmetræningen ikke kønsopdelt. Mens de varmer op, udleverer træneren sedler til dem, hvor de kan se, hvad og hvor meget de skal svømme i løbet af træningen. Herefter får de at vide, at de skal være i vandet "57" (Kl. 15.57), tiden kan de se på et stort digitalur. Svømmerne læser sedlerne, hopper i vandet og påbegynder træningen til aftalt tid. Den ene af trænerne driller enkelte af svømmerne, som var langt tid om at komme i vandet, fordi de synes, det er koldt. (Jf. observationsnoter, bilag D)

Klokken 16 starter en 20 minutter lang opvarming, hvor svømmerne passer sig selv. De kan se på de udleverede sedler, hvad de skal igennem. Her modtager de kun ganske få rettelser fra de to mandlige trænere, der er tilknyttet træningen.

I modsætning til fodbold gives samtlige rettelser individuelt. Nogle af rettelserne udspringer af tekniske fokuspunkter hos den enkelte, således får en svømmer besked på "at trække igennem i armtaget", mens samme træner giver en anden svømmer følgende rettelser "Husk nu at bruge hoften". (Jf. observationsnoter, bilag D)

Trænerne går på bassinkanten og kan således ikke vise øvelserne på samme måde, som fodboldtrænerne, men må i stedet beskrive mundtligt, hvad de vil have, at svømmerne retter. Den ene af trænerne lægger ikke skjul på, at det har sine begrænsninger, at de ikke kan se hele svømmeren, og at det er svært at komme i kontakt med svømmerne, når de har hovedet under vand, men det er de og svømmerne vant til, så han vurderer det ikke som et stort problem. Efter den tekniske del af træningen, skal der svømmes baner i forskellige discipliner. Der tages tid på hver enkelt, en tid som de skal svømme efter.

Efter to timers træning i vand er første del af træningen overstået. Svømmerne har lidt tid til at klæde om, hvorefter der følger en times "dryland" træning, hvor der laves styrketræning på land. Træneren siger, at svømmerne ved, at denne type træning er nødvendig for at være med på deres niveau, og at der derfor ikke er så meget brok, men at det er lidt en ulempe, at de kan tale sammen, når de styrketræner, "det kan de jo ikke, når de har hovedet under vand", siger han med et smil. (Jf. observationsnoter, bilag D)

#### 4.2.2.1. Selvdisciplin

Morgentræningen i svømning starter klokken 7.30, tre kvarter før fodbolds morgentræning. Det er ikke kun svømmere fra I-klasserne, der har morgentræning, svømmerne fra førsteholdet, der går i gymnasiet træner også på dette tidspunkt. Enkelte svømmere er på vej op af vandet, fordi de skal i skole til klokken 8.15. Deres træning startede klokken 5.50. Inden de går ud i bad, går de hen og giver trænerne hånd og siger tak for i dag. Svømmerne får også til denne træning udleveret en seddel, hvor der står, hvad de skal igennem i løbet af træningen. Efter de har læst sedlen, begynder de at svømme. De henvender sig kun til trænerne, hvis de er i tvivl om, hvad der menes i øvelsesbeskrivelsen.

Svømmerne er niveauinddelt således, at eleverne i I-klasserne, der ikke er på klubbens førstehold, svømmer på de to første baner, mens de andre er fordelt på de resterende baner. Der er tilknyttet en hovedtræner og en assistenttræner, men de koncentrerer sig primært om svømmerne fra førsteholdet, som de træner til dagligt. Hovedtræneren forklarer, at formålet med morgentræningen primært er for "at få flere kilometer i kroppen". Han fortæller, at de ikke retter på svømmerne fra I-klassernes teknik, da de har tilknyttet forskellige trænere, som muligvis har et andet syn på det, så hvis de retter for meget, risikerer de at forvirre, mere end de hjælper. De svømmere, der har morgentrænerne til dagligt får flere individuelle rettelser.

Hovedtræneren spørger svømmerne fra I-klasserne, hvor langt de er nået med deres program. De får en lille besked, og fortsætter deres træning. De har ikke henvendt sig til trænerne i løbet af træningen. (Jf. observationsnoter, bilag D)

Da svømmerne har nået alt på sedlen, begynder de afsvømning, hvorefter de løsner banetovene og begynder at pakke deres plader og svømmefødder sammen. Inden de går ud og klæder om, kommer de op forbi træneren, giver hånd og siger tak for i dag. Træneren forklarer, at håndtrykket er tradition:

"Det er tradition. Sådan gør vi bare. Men det er også for at sikre, at alle bliver set. Hvis man har 20 svømmere i vandet, er det ikke altid, at man når dem allesammen i træningen, men sådan her bliver de ikke overset." (Cheftræner for 1. holdet og morgentræner, Bilag D)

### 4.2.3. Betydningen af disciplin

Med afsæt i ovenstående beskrivelser af de to idrætsgrenes tilgang til træning og morgentræning, er det muligt at pege på visse forskelle og ligheder. Fælles for både svømmerne og fodboldspillerne er, at de anerkender, at der er noget at kæmpe for, hvilket kommer til udtryk i deres træningsengagement, ikke kun i forhold til øvelser, der ligger tæt op af slutresultatet, men også i forhold til styrke og smidighedstræning. Fodboldtrænerens kommentar om, at "de vil bare det her" og svømmetræneren, der siger, at svømmerne ved, hvad det kræver at konkurrere på deres niveau, understøtter ligeledes Bourdieus talentbeskrivelse om, at det kræver både investering og tid og kulturel kapital. For svømmerne kræver det imidlertid en større investering af både tid i vandet, men også kapital i form af anden træning end svømning som fysisk træning på land, end tilfældet er det med fodboldspillerne, hvis træning hovedsageligt forløber med bold og kun ganske lidt fysisk træning sammenlignet med svømmerne. Denne forskel kommer også til udtryk i morgentræningen, hvor svømmerne kun sjældent modtager rettelser, men svømmer for at få "kilometer i kroppen", mens fodboldspillerne skal forbedre teknik og opnå flere boldberøringer. Ved manglende rettelser risikerer svømmerne imidlertid at investere tid, men forkert kapital, som kan resultere i dårlige vaner og en habitus, der bliver svær at ændre.

Den store mængde træning for både fodboldspillere og svømmer stiller desuden store krav til udøvernes evne til at strukturere deres hverdag. Kravet er imidlertid størst til svømmerne, som de to ugeskemaer for en svømmer på talentholdet og fodboldspiller i U15-truppen, der begge går i 8. klasse illustrerer. (Jf. bilag 2 og 3) Svømmernes hverdag efterlader kun ganske lidt tid til fritid og lektier med en samlet træningsmængde på cirka 24 timer om ugen alt sammen organiseret, i modsætning til fodboldspillernes klubtræning løber op i 8 timer, cirka 10 timer med kamp, plus selvtræning, som ifølge spørgeskemaundersøgelse med 8. klasses fodbold drenge udgør 2,6 timer gennemsnitligt pr spiller. Fodboldspillerne møder imidlertid også ind tidligere til træning, hvor de spiller mod hinanden og leger med bolden, en træning, som understøtter den selvorganiserede legende træning, men som ikke er skemalagt ligesom svømmernes trænerstyrede træning og derfor svære at timesætte.

En grundlæggende forskel på fodbold og svømmetræning er, at fodboldtræneren har mulighed for både at forklare og vise øvelserne og gå rundt mellem spillerne, mens svømmetrænerne befinder sig på bassinkanten og ikke har mulighed for at vise præcist, hvad øvelserne går ud på, men er afhængig



af, at svømmerne lytter og forstår. Det stiller andre krav til både træner og udøvere, en egenskab som var med i bedømmelsen af svømmernes talent i optagelsesprøven. (jf. afsnit 4.1.2.)

En anden forskel på de to idrætsgrene er forskellen på at være et hold og at være sig selv. Som det fremgår af ovenstående beskrivelser gives der under fodboldtræningen flere kollektive rettelser, hvor øvelsen stoppes, mens svømmernes rettelser tager udgangspunkt i deres individuelle tekniske niveau. Samtidig laves øvelserne i fodbold altid i relation til deres med- eller modspillere, og respons opleves fra modspillerne ved en god eller dårlig aflevering eller fra modspiller ved boldtab, mens svømmerne i vandet laver de færreste øvelser sammen med andre, men altid i konkurrence med sig selv og stopuret. At individet er i fokus i svømning kommer også til udtryk i træningens start og afslutning, hvor svømmerne hver især giver hånd til træneren og dermed viser respekt, og træneren har muligheden for at sikre, at alle har fået trænerens fulde opmærksomhed to gange i løbet af træningen.

Med en større andel af selvorganiseret træning, hvor udøverne indbyrdes konkurrerer mod hinanden og leger med bolden uden den store trænerindblanding, repræsenterer fodboldtræningen flere aspekter af naturlig udvikling som tidligere er sat i relation til sen specialisering (jf. afsnit 2.3.2.), og hvor børnene tilbragte mere tid med jævnaldrende end voksne.

I modsætning til naturlig udvikling og sen specialisering står koordineret kultivering, som den meget trænerstyret svømmetræning er et eksempel på. Der er fokus på inddragelse af flere kapitaler for at sikre succes, i svømning blandt andet i form af "dryland" træning. Udøvernes tætpakkede hverdag vidner ligeledes om koordineret kultivering, ligesom den "træning" i voksenkontakt, der finder sted til træning, hvor det at give hånd er en naturlig del af kulturen i svømning.

I næste afsnit, vil jeg på baggrund af disse kulturbeskrivelser og analysen af talent rette fokus mod konstruktionen af det hele idrætsmenneske.

### **4.3. Beskrivelse af I-klasserne**

I dette afsnit vil klasserne blive præsenteret med afsæt i observationer, samtaler med lærere og elever samt informationer om elevernes sociale baggrund. Alle navne er blevet ændret og personerne optræder under pseudonymer, som afspejler elevernes etnicitet.

### 4.3.1. Drengelassen 7. I 2

Klassen består af 16 drenge. På 7. klassetrin er der to idrætsklasser, men da der kun var 6 piger, der søgte ind til 7. årgang, har man valgt, at samle alle pigerne i 7. I1. I klassen er der henholdsvis 5 fodbold drenge, 4 håndbold drenge, 3 ishockey drenge, 2 atletikudøvere, en karateudøver og en enkelt svømmer. Klassen har således en overvægt af holdsport, hvor fodbold drenge og ishockey drenge spiller for samme hold, mens håndbold drenge spiller for forskellige klubber. Lærerteamet omkring klassen består primært af kvinder; klasselæreren Camilla, der underviser i dansk, Malene, der underviser i engelsk og matematik og fysik/kemilæreren Birgit. Udover disse lærere har klassen kvindelige lærere til tysk, historie og hjemkundskab, mens de har to mandlige idrætslærere Christian og Dan til obligatorisk idræt. Klasselæreren Camilla fortæller, at et af de sværeste klassetrin at undervise er 7. klasse, da der sker så meget med eleverne, og fordi de befinder sig vidt forskellige steder i deres udvikling, både fysisk og mentalt. I denne klasse er der således også stor forskel på drengenes størrelse og interesser, og klasselæreren er bevidst om, at de tekster hun vælger i øjeblikket omhandler pubertet og overgangen fra barn til teenager. Derudover skal eleverne snart konfirmeres, og er derfor "lidt ekstra kulret", som hun beskriver det. (jf. observationsnoter, bilag E)

Klasselæreren oplever 7. I 2 som en meget social I-klasse, hvor alle har en plads, men hun lægger ikke skjul på, at der er et tydeligt hieraki i klassen, som bliver genforhandlet ugentligt i form af verbale og af og til fysiske sammenstød.

Det er samtidig en klasse, hvor eleverne har en "uro i kroppen" og et behov for fysisk kontakt, hvilket læreren forklarer således:

"De har også et behov for at røre meget ved hinanden. Også så meget, at vi lærere i teamet har diskuteret det. De skal hele tiden skubbe, pille eller røre ved hinanden. Det er lidt specielt."

(Camilla, klasselærer 7. I 2, bilag E)

Klasselæreren gør opmærksom på, at de i lærerteamet har været nødt til at forholde sig til, hvor deres egne grænser går i forhold til drengenes, fordi lærerne flere gange har oplevet, at deres grænse var nået, mens drengene i klassen ikke oplevede noget problem med det, der foregik.

### 4.3.2. Holdudøvernes klasse - 8. I 2

Klassen består af 22 elever, hvor 9 af eleverne er piger. Der er 5 drenge, der spiller fodbold, alle undtagen en, Søren, i samme klub. Søren har lige skiftet klub af personlige årsager, klasselæreren tror skiftet skyldes, at han ikke trives i den klub, hvor klassekammeraterne spiller. (jf. observationsnoter, bilag F) I klassen er der også to piger, der spiller fodbold, men på hvert sit hold. Derudover er der en dreng og tre piger, der spiller håndbold, en dreng og tre piger, der spiller badminton, 5 ishockeydrenge, en dreng der går til brydning og til sidst en pige, der ror kajak. Der er en fordeling på 16 holdudøvere og 6 individuelle udøvere.

Som nedenstående tabel over klassens elever, deres forældres uddannelsesbaggrund, boligtype og afstand til skole viser, bor de fleste i hus, har en eller to biler og midterste halvdel bor mellem 4,8 og 18 km væk (Se bilag 7)

Navn	Idrætsgren	Husstand	Bolig	Bil	Mors uddannelse	Fars uddannelse	Afstand til skole
Sean	Fodbold	5 - Mor, far, to yngre brødre	I	2	IV	III (sergent)	7-10
Wasiim	Fodbold	5 - mor, far, to ældre søstre	III	2	V	VI	7-10
Frederik	Fodbold	3 (forældre er skilt), 2 ældre søstre	II	0	V	III	5-7
Søren	Fodbold	4 - mor, far, lillebror	I	1	III	III	10+15
Claus	Fodbold	4 - mor, far, lillesøster	I	2	VI	?	7-10
Anne	Fodbold	5 mor, far, to søskende	I	2	?	V	20-40
Cecilie	Fodbold	4 - mor, far, to ældre brødre	I	1	V	III	2-5
Mikkel	Håndbold	5 - mor, far, storesøster, lillebror	I	2	V	?	15-20
Lise	Håndbold	5 - mor, far, ældre og yngre søstre	I	2	VI	V	2-5

Navn	Idræts- gren	Husstand	Bolig	Bil	Mors ud- dannelse	Fars ud- dannelse	Afstand til skole
Marie	Hånd- bold	6 - sam- menbragt, to søstre, to papsøstre	I	2	III	III (udfyldt af papfar)	20-40
Carina	Hånd- bold	4 - mor, far, søster (24), bror (20)	I	2	I	?	15-20
Tine	Bad- minton	5 - Mor, far, to yngre brødre	I	2	?	IV	2-5
Anne S.	Bad- minton	4 - mor, far, storebror	I	1	V	?	5-7
Lea	Bad- minton	5 - Mor, far, to yngre brødre	I	1	V	V	5-7
Peter	Bad- minton	4 - mor, far, storesøster	I	1	V	III	10+15
Mar- kus	Bryd- ning	4 - mor, far, storesøster	I	1	II	V	2-5
Jannik	Ishockey	4 - mor, far, lillesøster	I	2	V	V	15-20
Anders	Ishockey						
Joa- chim	Ishockey						
Janus	Ishockey						
Ras- mus	Ishockey						
Gro	Kajak	3 (forældre er skilt), lillesøster	III, I	2	VI	V	20-40

Antal biler	0	1	2	mere end 2
Elever	1	6	11	0

Boligtype	I	II	III	IV
	Hus eller ræk- kehus (eje)	Hus eller ræk- kehus (leje)	Lejlighed eller villalejlighed	Andelsbolig
Antal børn	16	1	1	0

Kategori	Uddannelse		
		Mor	Far
I	Folkeskole/mellem-skole	1	0
II	Studentereksamen/HF	1	0
III	Erhvervsfaglig uddannelse	2	0
IV	Kort videregående uddannelse, under 3 år	1	1
V	Mellemlang videregående uddannelse, 3-4 år	8	6
VI	Langvideregående uddannelse, over 4 år	3	1
VII	Andet		1 (sergent)
Ved ikke		1	

Lærerteamet omkring klassen består modsat 7. klasse af både mænd og kvinder; Klasselæreren Mette, der underviser i dansk og historie, matematiklæreren Kaj, der også underviser i biologi, fysik/kemi og geografi, engelsklæreren Rikke, tysklæreren Kirsten og samfundslæreren Jacob. Derudover har de ligesom 7. klasse også Christian og Dan til obligatorisk idræt.

I klassen modtager tre af drengene, der alle spiller ishockey, specialundervisning i dansk. Da klassen startede i 8. klasse, fik de 8 nye elever ind, og læreren fortæller, at det nogle gange kan være svært at vide, hvor de nye ligger niveaumæssigt i forhold til dem, hun har haft fra 7. klasse, noget hun også har i tankerne i forhold til 9. klasse, hvor der ligeledes kommer nye elever i klassen.

Klasselæreren giver udtryk for, at eleverne ikke nødvendigvis arbejder sammen med dem, de træner med, men at det også har lidt at sige, hvem der gik i klassen fra 7. klasse.

I en observation af en geografitime fremgår det, at eleverne tidligere har været urolige i undervisningen, og at lærerne derfor indførte et system, hvor elevens navn først skrives op på tavlen, næste advarsel udløser en streg, og overtrædes regler endnu en gang, sendes de på kontoret og forældrene får besked. (jf. observationsnoter, bilag F)

### 4.3.3. Den mere homogene 9. I 1

9. I 2 består af 18 elever, hvor 2 er ishockeydreng, 4 fodbolddreng, en fodboldpige, 2 håndboldpiger, en dreng og en pige, der dyrker karate, en badmintonpige og 5 svømmepiger og en enkelt svømmedreng. Hold og individuelle idrætsgrene er i denne klasse ligeligt fordelt.

I denne klasse består lærerne ligesom i 8. klasse af en blanding af mænd og kvinder; Klasselæreren Nanna, matematiklæreren Kaj, der også underviser i matematik, biologi og geografi, engelsk- og fysik/kemilæreren Malene. Derudover har de en kvindelig tysklærer Ane, og de har ligeledes Christian og Dan til obligatoriske idræt.

Den ene af fodboldspillerne, Malthe, i klassen har valgt at flytte klub og deltager sjældent i morgentræningen. Badmintonspilleren Fie har også valgt at flytte tilbage til sin gamle klub og har ligeledes valgt at nedprioritere morgentræningen.

En anden fodboldspiller, Jean, kommer oprindeligt fra Kongo, men er siden flyttet til Thisted. Da han startede I-klassen valgte fodboldklubben, hvor størstedelen af I-klasseeleverne spiller, at stille et kollegieværelse i forbindelse med fodboldklubben til rådighed, hvor han bor nu.

Klasselæreren fortæller, at fodboldspillerne Malthe og Frederik begge kommer fra hjem, hvor forældrene er skilt. Det samme gør svømmerne Ida og tvillingerne Sofie og Anne og karateudøveren Karen. Derudover bor ishockeyspilleren Anders alene med sin mor og har ingen kontakt med sin far.

I det næste afsnit vil jeg analysere optagelsesprøverne med henblik på at forstå, hvilket grundlag eleverne udvælges efter. Optagelsesprøverne er til klasserne, der starter efter sommerferien, men giver stadigvæk et indblik i, hvad de præsenterede elever i I-klasserne er udvalgt efter.

#### **4.4. Konstruktion af et helt idrætsmenneske**

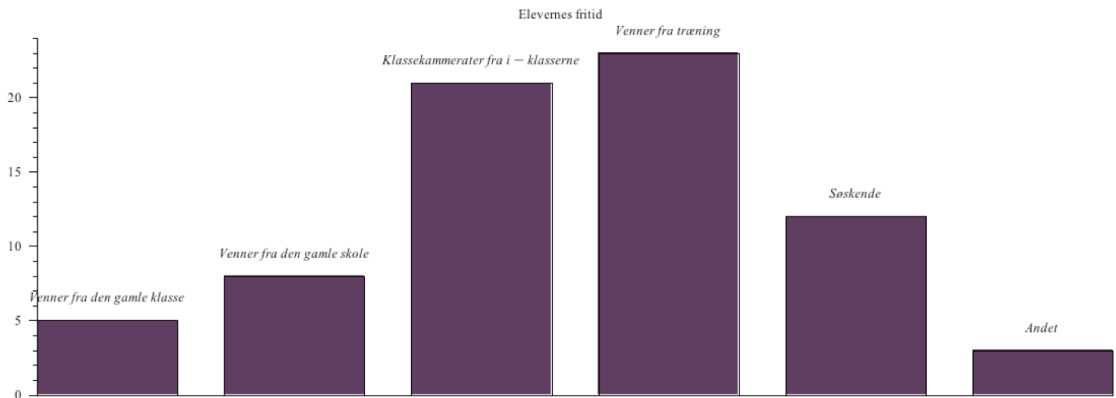
I specialets indledning blev det hele idrætsmenneske beskrevet som et menneske med alsidige fysiske, psykiske og sociale kompetencer, der er i stand til at jonglere mellem uddannelse, erhverv og idrætskarriere; en vinder på og uden for banen. I forrige afsnit blev de to tilgange til talentbegrebet, som svømning og fodbold repræsenterede, behandlet. I dette afsnit vil jeg med afsæt i klasserumsobservationer af frikvarter og undervisning, spørgeskemaundersøgelsen og samtaler med elever såvel som lærere forholde mig til talents betydning for konstruktionen af det hele idrætsmenneske, med et særligt fokus på elevernes sociale kompetencer og deres evne til at jonglere skole og træning.

Da jeg i dette afsnit vil benytte data indsamlet både fra spørgeskemaer, samtaler med lærere og elever samt klasserumsobservationer, finder jeg det relevant at brede mit fokus ud til også at omhandle andre idrætsgrene end svømning og fodbold, selvom disse stadigvæk er i centrum. Jeg vil benævne idrætsgrenene, men forholde mig til dem som hold og individuelle idrætsgrene.

##### **4.4.1. Alsidige sociale kompetencer specialiseres**

Formålet med I-klasserne er, som beskrevet indledningsvis i dette afsnit, at skabe idrætsudøvere med alsidige sociale kompetencer, samtidig med, at eleverne får mulighed for at gå i klasse sammen med andre, som også prioriterer idrætten højt, og hvor de oplever en forståelse for, at nogle aftaler må vige for træning eller konkurrence.

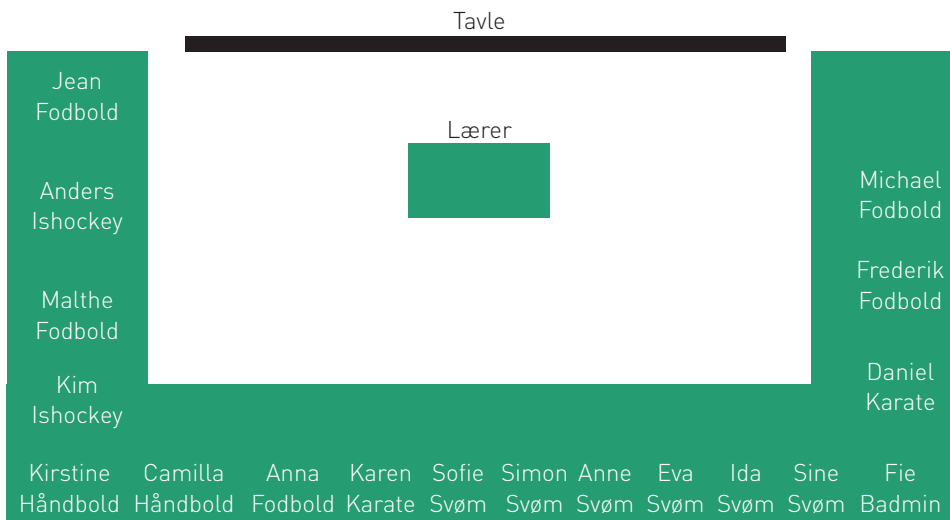
I spørgeskemaet blev forældrene bedt om at sætte maksimalt to krydser ud for, hvem deres børn tilbringer deres fritid med. Nedenstående graf viser fordelingen af forældre i både 7., 8. og 9. klasses svar. Grafen antyder en indsnævring i elevernes sociale omgangskreds, som ifølge forældrene primært omfatter andre, der ligesom eleverne selv dyrker eliteidræt.



Figur 3: Elevernes fritid

ColumnGraph ([Venner fra den gamle klasse = 1+3+1, Venner fra den gamle skole = 4+3+1, Klassekammerater fra I-klasserne = 14+2+5, Venner fra træning = 14+5+4, Søskende = 3+4+5, Andet = 2+1], title = "elevernes fritid", color = [violet])

Et lignende mønster viser sig i observationer af elevernes hverdag. Nedenstående figur er en illustration af, hvordan eleverne i 9. I 1 placerede sig, indtil deres klasselærer gav dem faste pladser den sidste dag, jeg observerede i 9. klasse.



Figur 4: Klasseoversigt 9. I 1

Der viser sig et tydeligt mønster, hvor eleverne placerer sig efter deres idrætsgrene. Dette mønster går igen i 7. og 8. klasse, hvor begge klasselærere er opmærksomme på, at eleverne har en tendens til at finde sammen med dem de træner med. Klasselæreren i 8. 1 2 har derfor fordelt eleverne i klynger med en fodbold-, ishockey- og håndboldspiller ved hvert bord. På denne måde



forsøger hun at tvinge eleverne til at arbejde sammen med andre end dem, de træner med. Lignende tanker gjorde lærerne omkring 7. klasserne sig, da de skulle sammensætte klasserne. Klasselæreren Camilla fra 7. I 2 fortæller, at de kun har nogle udtalelser fra elevernes gamle skole og deres idrætsgren at gå ud fra, når de sammensætter klasserne. Hun fortæller, at da de så, at der var seks ishockeydrengene, besluttede de, at der skulle tre i hver klasse, i stedet for at samle dem i samme klasse, og begrundet det således:

“Hvis de er for mange, tager de klubben med i skole, og så bliver det svært for de andre. Der skal helst ikke være for mange af dem i hver klasse” (Citat Camilla, Klasselærer 7. I 2, bilag E)

I 7. I 2 sidder de ved to-mandsborde. I starten af året sad de i grupper af fire, fordi læreren mente, at det ville ryste dem mere sammen. Hun har besluttet, at der trækkes lod om pladserne:

“Ellers har de en tendens til at gruppere sig med dem, de træner med. Der er også en måde at få de små idrætsgrene med”. (Citat Camilla, klasselærer 7. I2, bilag E)

I afsnittet Felt blev skolen og idrætten fremstillet som adskilte felter eller sociale rum, der er styret af og besidder forskellige logikker og værdier, som eleverne i deres dagligdag bevæger sig imellem, og at de påvirkes og udvikles af disse. At lærerne vil undgå, at elever “tager klubben med i skole”, antyder, at klubben repræsenterer en anden kapital, end den, lærerne ønsker fremherskende i skolen. Der antydes en risiko for, at den kapital, der tillægges værdi i skolen, dermed ikke er skolens men klubbens, hvis der er for mange fra samme klub i en klasse. Er det tilfældet, vil de elever, der ikke dyrker den idrætsgren stå udenfor, fordi de ikke besidder den rette kapital i den sammenhæng, en tendens klasselæreren forsøger at modvirke ved at trække lod for at få de små idrætsgrene med.

Samme lærer giver udtryk for, at hun mener, at det sociale ofte vægtes for lidt i I-klasserne, fordi de har så travlt med træning.

Eleverne lægger heller ikke selv skjul på, at de ofte finder sammen med dem, de træner med, og at samtalerne ofte kommer til at handle om træning. I en samtale med svømmerne Ida og Eva fra 9. I 1, siger de, at det har været sjovt at skifte skole og møde nye mennesker, men fordi deres hverdage er tætpakket med deres forskellige idrætsgrene, har klassen ikke så meget socialt. Det

kan de godt savne. De siger desuden, at svømmerne har en tendens til at tale med svømmere og fodbold drenge med fodbold drenge:

“Man kommer nemt til at snakke om sin egen sportsgren i pauserne, hvad skete der til træning, og hvordan gik det med dig til stævnet og sådan noget.” (Citat Ida, svømmer 9. I 1, bilag G)

Ida tilføjer, at hun har venner, der ikke svømmer, men at hun føler, at de “nærmest er i en helt anden box”, som hun udtrykker det. Hun siger endvidere, at hun føler, at hun går glip af mere i de her år end tidligere, og at hun de sidste to år nogle gange har overvejet at stoppe med at svømme;

“Men vi træner også mere nu, dengang havde vi også tid til at “lege” eller være sammen med vennerne. Nu går tiden bare så hurtigt”. (Citat Ida, svømmer 9. I 1, bilag G)

Hun refererer her til tiden, inden hun kom på talenttræningerne. Eva, der tilbringer meget tid på træningslejre i udlandet, og til sommer skal deltage i de Olympiske Lege tilføjer; “Svømmer, det er ligesom noget man er. Det er bare en del af en”.

De to pigers udtalelser antyder, at deres specialisering inden for idrætten ikke kun betyder et tilvalg af træning, men også et fravalg eller i hvert tilfælde en reduktion i forhold til sociale relationer til andre end dem, de træner med. I Evas beskrivelse af svømmer som noget, man er, ligger der en tydelig understregning af, hendes engagement i svømmeverdenen er en del af hendes habitus og kapital, som yderligere understreges af hendes sociale baggrund med en far, der selv har deltaget og vundet medalje til OL i svømning. Samtidig ligger der i Idas udtalelse om, at hun de senere år har overvejet at stoppe, en refleksion over om indsatsen og “præmien”, som talentfuld svømmer, er værd at kæmpe for (afsnit 2.2.1.).

Kl. 11.48: Klokkeren har ikke ringet, men eleverne har fået frikvarter. Svømmerne taler om tidstagning til stævner. Madpakkerne findes frem. Læreren beder om hjælp til at køre computerne over til elevatoren. En af tvillingerne hjælper. Læreren afslutter med at sige farvel på tysk. Der har næsten kun blevet talt dansk i timen.

Drengene taler om pengepræmier ved noget odds. Pigerne taler om træning.

Nogle af eleverne forlader klassen i frikvarteret. På vej ud af lokalet spørger Malthe mig, om ikke det er kedeligt at sidde og tage noter.

Jean får skældud af Michael, fordi han havde sagt til idræt, at han ikke måtte løbe for sin fysioterapeut, fordi han havde ondt i ryggen. Det gik ud over Jeans træning, da læreren kontaktede træneren, og Michael fortalte, at det skulle han ikke gøre en anden gang.

Svømmerne taler om priserne på stævnedeltagelse, som de synes er alt for høje, og for dyrt for deres forældre.

De diskuterer, hvem de tror snyder, da Kristian, idrætslærer og koordinator for I-klasserne havde været inde at tale om det tidligere. De siger, at det sikkert er ishockeydrene fra 8. klasse. Michael spørger Kim, om ikke de (ishockeydrene) er fuldstændig tabt, når det handler om skole. Han nikker og siger ja. Derefter går snakken på sidste skoledag, og om hvordan 8. klasserne skal straffes fordi de er provokerende. "Det handler om god sportsånd, og det er det tydeligvis nogle, der ikke har forstået" Anne

Kl. 12.00: Et par drenge fra parallelklassen kommer og begynder at tale om trænerskifte i den engelske liga.

Line er tilsyneladende med til at planlægge en kongres, Flere fordomsfrie folkeskoler, som hun fortæller lidt om.

Eleverne sidder ganske roligt, og støjniveauet er ikke særligt højt. De taler sammen.

Eleverne taler om Gustav fra For lækker til Love og fodbolddrene, Michael, Frederik og tre fodboldspillere fra parallelklassen taler om cykler.

En af fodbolddrene fra parallelklassen siger: "Er det ikke rigtig, at vi er dårlige til morgentræning?"

M: "Jo, men nogle gange er vi også gode, men ikke så tit."

En af de andre drenge: "man er bare ikke rigtig vågen der"

M: "Nej det er for tidligt"

Figur 5: Uddrag af observationsnoter (Bilag G)

At eleverne finder sammen med dem, som de træner med, understøttes af observationer af frikvartererne i alle tre klasser, men som nedenstående uddrag fra observationsnoter fra et frikvarter, ligeledes i 9. klasse viser, samles eleverne også om andet end træning på tværs af idrætsgrenene, i dette tilfælde et TV-program. Det er stadigvæk idrætten, der er styrende, men ikke altoverskyggende.

#### **4.4.1.1. Specialiseringens sociale pris**

Med afsæt i ovenstående beskrivelse ses der en tendens til, at eleverne finder sammen i idrætsgrene, og i nogle tilfælde alligevel formår "at tage klubben med i skole", selvom lærerne forsøger at undgå en sådan videre specialisering af elevernes sociale liv. Lærerne påtager sig en rolle, hvor de forsøger at udvikle elevernes sociale kompetencer ved langt hen af vejen at bestemme, hvem eleverne arbejder sammen med hvornår.

Elevernes habitus er påvirket af deres idræt, som fylder meget ikke kun i deres fritid, i hjemmet, men også i forhold til hvem de taler med i skolen. Som præsenteret i afsnit 3.2.2. benytter jeg en pædagogisk etnografisk metode, hvor opmærksomheden blandt andet rettes mod, hvordan og hvad individer lærer af de sammenhænge, de er i. I forhold til 7. I 2 er det derfor relevant at forholde sig kritisk til, hvor alsidige disse elevers sociale kompetencer bliver, når størstedelen af eleverne dyrker kønsopdelte idrætsgrene, trænes af mænd og går i en klasse bestående udelukkende af drenge. Deres eneste organiserede samvær med det modsatte køn er i skolen, hvor størstedelen af lærerne er kvindelige eller når de til idræt er sammen med parallelklassen, hvor der går 6 piger. Eleverne i denne klasse lærer derfor primært i og af sociale sammenhænge bestående af mænd. At gå dybere ind i en analyse af alsidigheden af eleverne sociale kompetencer kræver et andet og mere målrettet studie af netop denne klasse, end de fire dages observation i klassen, som nærværende projekt dækker over.

I næste afsnit vil jeg beskæftige mig med, hvordan og om elevernes idrætshabitus påvirker elevernes skolefaglige hverdag, med afsæt i beskrivelserne af henholdsvis svømning og fodbold samt en bredere analyse i forhold til hold og individuelle idrætsgrene.

#### **4.5. Social baggrund og idrætskapital i skolen**

Forventningen om at talentarbejde i Danmark skal skabe "vindere på og uden for banen", stiller som beskrevet i specialets indledning, høje krav til udøvernes evne til at strukturere deres tid, men også til deres evne til at viderebringe den vindermentalitet, der har værdi i idrættens verden, og som har bragt dem langt i deres idrætsgren, til skole, uddannelse og erhvervsliv. Med afsæt i den præsenterede teori i kapitel 2 afhænger deres succes uden for banen af, om de formår at aktivere deres kapital fra idræt i skolen, hvor deres habitus spiller en afgørende rolle (jf. afsnit 2.2.2. og 2.3.). Elevernes habitus påvirkes imidlertid ikke kun af den idræt de dyrker, og den kultur de møder til træning, men også de værdier der vægtes i hjemmet, hvorfor det ligeledes er relevant at forholde sig til, hvad forældrene vægter højt i hjemmet.

Med afsæt i klasserumsobservationer vil jeg derfor supplere med informationer indhentet via spørgeskemaundersøgelsen om, hvad der tales om i hjemmet, forældrenes uddannelsesbaggrund samt beskrivelserne af kulturen omkring svømning og fodbold, og samtaler med eleverne. Forældrenes besvarelser vedrørende samtaler i hjemmet vil afslutningsvis blive behandlet igen, denne gang med henblik på samtalens betydning for prioriteringen af idræt og skole.

#### 4.5.1. Kulturel kapital i skolen

I mine observationer af undervisning i 7., 8. og 9. klasse har lærerne varieret undervisningen således, at der både bliver arbejdet individuelt, i grupper og meget af tiden lærerstyret undervisning, hvor læreren stiller spørgsmål og lægger op til dialog, hvorefter eleverne markerer og svarer. Lareaus studie viste, at elever fra middelklassehjem, der var opdraget med koordineret kultivering klarede sig bedre i skolen end børn, der var opdraget efter princippet om naturlig udvikling (jf. afsnit 2.3.1.).

Børnene i denne undersøgelse er alle eksempler på koordineret kultivering i den forstand, at forældrene har vurderet, at deres børn vil få mest ud af et skoleskifte, hvor de får mulighed for at dyrke deres idræt, og med udgangspunkt i forældrenes besvarelse af, hvad der fylder samtalen omkring aftensmaden, er det tydeligt, at børnenes hverdag er i centrum. Således svarer kun 5 ud af de 27 korrekte spørgeskemabesvarelser, at de taler om arbejde omkring aftensmaden. En af forældrene i 7. klasse, en mor med lang vidergående uddannelse, svarer således følgende:

**7.2 Hvad tales der om ved aftensmaden? (Sæt maks. 3 krydser)**

- Skoledagen
- Lektier
- Træning
- Kamp og resultater
- Arbejde
- Planlægning af de næste dage

*Andet: Og alt andet der rør sig I samfundet/verden. + alt andet der interesserer min søn. Hans sociale liv, TV, fodbold etc.... Prøver at gøre hans verden og interessehorisont så alsidig som muligt..*

Figur 6: Uddrag af spørgeskemabesvarelse, mor til dreng i 7. klasse

Ovenstående besvarelse er i princippet besvaret forkert, da der kun måtte sættes tre krydser, men er interessant at inddrage, da hun vælger at afkrydse alle felter undtagen den valgmulighed, arbejde, der vedrører hende selv, hvormed hun understreger, at det er hendes søn, der er i centrum, og at hun forsøger at tilpasse samtaleemnerne efter, hvad der interesserer ham. At hun forsøger at gøre sønnens interessehorisont og verden så alsidig som mulig er ligeledes en indikator på koordineret kultivering. Det er ikke tilfældige emner, der bringes på banen, men emner der kan udvide sønnens horisont og styrker hans muligheder for fremtidig succes (jf. afsnit 2.3.1)

At dømme ud fra besvarelserne er eleverne således vant til at blive talt med i hjemmet. Med inspiration fra Lareaus studie, hvor arbejderklassen havde en tydeligere afstand mellem børn og voksne, hvilket betød mindre "træning" i voksenkontakt end middelklassebørnene, kan man ud fra besvarelserne argumentere for, at børnene i I-klasserne ligeledes trænes i voksenkontakt i hjemmet.

I teori afsnittet koordineret kultivering, naturlig udvikling og talentudvikling præsenterede jeg en sammenhæng mellem naturlig udvikling og sen specialisering, og koordineret kultivering og tidlig specialisering (jf. afsnit 2.3.2.) på baggrund af mængden af trænerstyring i tilgangen til talentudviklingen. Samtidig har jeg præsenteret svømning, som koordineret kultivering i inddragelsen af andre kapitalformer som særlig specialiseret med en høj grad af trænerstyring, hvor træneren henvendte sig til og tog udgangspunkt i den enkelte, og hvor udøverne fik udleveret en seddel, de skulle følge. (jf. observationsnoter, bilag D) Lignende situationer blev observeret i undervisningen, hvor eleverne fik udleveret et stykke papir med en tekst eller opgave, som de skulle arbejde med.

Kl. 10.43: Læreren forklarer opgaven. Han siger, det er en konkurrence - "I er jo idrætsmennesker". Under forklaringen kigger Jean (Fodbold) væk, Anders (Ishockey) og Malthe (Fodbold) kigger på og snakker med hinanden, Kim (Ishockey) kigger ned, Kirstine (Håndbold) kigger ned, Camilla (Håndbold) kigger væk, Daniel (Karate) kigger på læreren, det samme gør svømmerne - læreren kigger på svømmerne.

Sofie (Svømmer) sætter sig for sig selv, Eva (Svømmer) og Anne (Svømmer) arbejder på opgaven individuelt. Daniel var hurtig færdig, han arbejdede alene uden at tale med andre. Camilla taler - siger hvad hun har fået. Malthe og Anders laver den sammen, og Anders siger: "Vi har fået 120". Kim kigger med hos de to andre.

Sofie får 140 og er den umiddelbare vinder.

Daniel forklarer reglerne, han hæver stemmen.

Bedste løsning blev Sofies. De tre drenge, der arbejdede sammen Malthe, Anders og Kim, går over og ser løsningen. Jean deltager ikke, men kigger på sin mobil. Det viser sig, at Sofie har regnet forkert, og Anders og Malthe fejrer, at de har fået Sofie til at regne efter.

Kl. 11.00: Anne kigger i sin fotobog. Sofie har fundet sin fejl og gør læreren opmærksom på det.

Kl. 11.03: Læreren gør klar til samfundsfag. 5 af eleverne, Daniel, Camilla, Anders, Kim og Malthe er gået ud af lokalet. Læreren siger, at de får 1 minut til at tage noget at drikke. Kirstine går med ud. Timen skulle i følge skemaet starte kl. 11.

Figur 7: Uddrag fra observationsnoter (Bilag G)

I ovenstående udpluk af observationsnoter fra 9. klasse får eleverne udleveret en opgave, som læreren derefter forklarer. Karateudøveren Daniel og svømmepigerne løser alle opgaven individuelt, mens de to ishockeydrenge og fodboldspilleren Malthe finder sammen i en gruppe og løser opgaven sammen. Dette mønster viste sig flere gange i 9. klasse, hvor særligt svømmere og karateudøvere arbejdede individuelt, hvis det var muligt, mens holdidrætssportspillemænd arbejdede i grupper.

Mønstret suppleres af en kommentar fra klasselæreren for 7. I 2, Camilla, som var klasselærer for nogle af de første I-klasser på skolen. I en beskrivelse af, hvordan de individuelle udøvere fra hendes gamle klasse var at undervise, siger hun:

“Det var noget helt andet. Hvis de kunne få lov, ville de hellere lave det hele alene, men jeg synes, det er vigtigt, at de lærer at arbejde sammen. Det er vigtigt at se, man kan få noget andet igen ved at arbejde sammen” (Camilla, Klasselærer 7. I 2, bilag E)

Som det fremgår af citatet af læreren Camilla, har hun da også oplevet, at de individuelle udøvere helst arbejdede alene. Engelsklæreren i både 7. og 9. I beskriver ligeledes individuelle udøvere som meget målrettede;

“men det er ikke sådan, at de ikke vil arbejde i grupper, men hvis ikke de andres arbejde lever op til deres forventning, vil de hellere arbejde alene.” (Malene, engelsk og fysiklærer i 7. I 2 og 9. I. 1 og 2, bilag F)

I de to andre klasser viste der sig ikke et helt så tydeligt mønster som i denne. I 8. I 2 fandt eleverne ofte sammen i grupper på kryds og tværs, dog ofte sammen med dem, de havde en social relation til eller inden for samme idrætsgren, hvilket kan være medvirkende til, at den eneste håndboldspiller ofte arbejdede alene, eller at badmintonpigerne, hvis de fandt sammen i grupper, søgte hinanden. Samtidig er det relevant at nævne, at koncentrationen af individuelle idrætsgrene er højere i 9. I 1 end i de to andre klasser i studiet.

Selvom observationerne ikke umiddelbart tegner noget entydigt billede af, at udøvere fra holdsport hellere vil arbejde i grupper end individuelt, er der en tendens til, at særligt svømmerne, der fra deres træning er vant til at løse opgaverne selv, vælger at arbejde alene. Denne tendens understøttes af lærernes udtalelser, som fodboldtræneren og matematiklæreren Christian, der siger:

“De individuelle udøvere er bare skruet lidt anderledes sammen. De er meget mere pligttopfyldende”. (Christian, fodbold og morgentræner for 7. og 8. I, samt matematiklærer 8. I 1, bilag C)

At de individuelle udøvere er skruet anderledes sammen og er mere pligttopfyldende i skolen, kan i svømmernes tilfælde forklares ved, at de i deres daglige træning er vant til højere grad af vokseninteraktion end udøvere fra fodbold, og at det derfor er en del af deres idrætshabitus. Dette kan medvirke til, at svømmerne har lettere ved at aktivere den kapital, de har med sig fra svømmetræningen, i en skolefaglig kontekst, hvor de oftes evalueres på baggrund af lærernes iagttagelser og vurderinger af deres skriftlige og mundtlige arbejde (Undervisningsministeriet 2009). Det er således i høj grad elevernes individuelle præstationer, der tæller, når eleverne skal til eksamen, og hvor ofte de markerer og gør sig positivt bemærket i undervisningen. Her mener en af idrætslærerne ligeledes, at de individuelle udøvere har en fordel;

“De er vant til at præstere alene. De kan ikke gemme sig på et hold” (Dan, morgentræner for fælles morgentræning, idrætslærer 7., 8., og 9. I-klasser, bilag G)



Ud fra ovenstående citat kan man argumentere for, at elevernes idrætshabitus påvirker deres præstationer i skolen. Det er imidlertid væsentlig at forholde sig til forældrenes uddannelsesbaggrund i forbindelse med disse udsagn, og som en del af 3. undersøgelsesspørgsmål vil i det følgende beskæftige mig med elevernes sociale baggrund, særligt kulturelle kapital.

I analysen af forældrenes uddannelsesbaggrund indhentet gennem spørgeskemaundersøgelsen optræder en sammenhæng mellem forældrenes uddannelsesniveau og typen af idræt, børnene dyrker.

Ved at sammenholde forældrenes uddannelsesniveau, hvor de, som det fremgår af spørgeskemaet (jf. bilag 4) kan vælge mellem syv forskellige kategorier tildeles enten 1,2,3,4,5 eller 6 alt afhængig af, hvor de har sat kryds. I spørgeskemabesvareelserne optræder der ingen besvarelse af andet, hvorfor denne ikke er medregnet.

Hvis forældrene til sammen har fået en samlet værdi på 10 eller derover, karakteriseres de i denne undersøgelse som højere uddannet.

Jeg har besvarelser fra både mor og far fra 22 elever, hvoraf 8 udøvere er individuelle og 14 dyrker holdidræt. Fordelingen af forældrenes uddannelsesniveau og elevernes idrætsbaggrund antyder, at flere børn af højere uddannede forældre dyrker individuelle idrætsgrene, end de dyrker holdidrætsgrene. Til sammenligning er der kun fire børn af højere uddannede forældre, der dyrker holdidræt, mens 10 af forældrene med erhvervsfaglig og/eller kort uddannelse dyrker holdidræt.

børn/forældre	forældre tilsammen mindst 10	forældre tilsammen under 10
børn træner individuel idræt	5	3
børn træner holdidræt	4	10

Spørgeskemaundersøgelsens begrænsede omfang gør det svært at konkludere noget endeligt ud fra dette, men udregnes signifikansniveauet for undersøgelsens resultat, giver det 12% (jf. bilag 12). Dette giver for så vidt statistisk belæg og derfor mulighed for at forklare, hvorfor de individuelle elever er mere pligtopfyldende i skolen, ud fra den betragtning, at deres forældre har en højere uddannelse end de elever, der dyrker holdidræt. Individuelle idrætssudøvere er således er udstyret med en kulturel kapital, der tilskrives høj værdi i skolen og en habitus, påvirket af både hjemmet og træningsmiljøet, der gør dem i stand til at bringe deres kapital i spil.

#### 4.5.2. Hvad kæmpes der for

Som beskrivelserne af idrætsgrenene antyder, er det tydeligt, at eleverne anerkender, at der er noget værd at kæmpe for til træning. I mine observationer er det imidlertid sjældent, at eleverne er ligeså engagerede i deres undervisning som til deres træning. Til fodboldmorgentræningen observerede jeg en gruppe drenge, der rettede fokus mod træneren, idet han satte en ny øvelse i gang. Samme elever observerede jeg senere samme dag i en matematiktime, hvor læreren var nødt til at råbe tre gange for at fange deres opmærksomhed. (jf. observationsnoter, bilag E) Samme lærer undrer sig over, at:

“sådan nogle sportsfolk ikke har viljen til at præstere. Der er selvfølgelig nogle, der har den, men det undrer mig, at så mange ikke har viljen til at præstere i timerne. De er jo vant til det fra idrætten” (Birgit, fysik og matematiklærer 7., 8. og 9. I, bilag E)

Denne lærers kommentar repræsenterer en undren over, at ikke alle elever formår at aktivere deres kapital fra idrætten i deres skoleliv, hvilket gør det vanskeligere at realisere intentionen med talentarbejdet - “at skabe vindere på og uden for banen”. Jeg har i afsnittet før argumenteret for, at elevernes evne til at bringe deres kapital i spil i skolen er dels afhængig af idrætsgrenen, men også forældrenes uddannelsesbaggrund. Et andet aspekt er, hvad eleverne oplever som meningsfuldt, skole eller idræt. Om en af de fodbold drenge fra 7. I 2, som jeg har observeret som urolig i undervisningen og virkelig fokuseret til træning, siger fodboldtræneren; “Han vil bare fodbolden 100%”. (Christian, fodbold og morgentræner, matematiklærer, bilag C)

Skolen og idrætten baseres på to vidt forskellige grundaspekter. I skolen er der plads og skal der være plads til alle, mens eleverne til træning kæmper for at være en del af den bedste træning og pladsen i startopstillingen. Klasselæreren i 8. I 2 beskriver forskellen på træning og skole således:

“Det er noget andet, for det er lystbetonet. De har selv valgt sporten, men de skal gå i skole.”

“Hver træning skal de jo bevise, at de er gode nok til at komme på holdet. Heroppe er de jo altid på holdet” (Mette, Dansk lærer 8. I 2, historielærer 7. I 2, bilag F)

Den målrettethed, der blev observeret i fodboldtræningen, er et udtryk for, at de oplever det som værd at kæmpe for deltagelse i det felt, mens de ikke oplever skolen som værd at kæmpe for i samme omfang. Fodboldspillerne

giver sig til træning og ved, at deres træningsindsats har indflydelse på, om de kommer på hold eller ej. Til sammenligning siger fodboldspilleren Michael om eksamen i 9. klasse i forbindelse med en tysktime:

“Vi har fået at vide, at eksamen ikke rigtig tæller, men bare er et godt afsæt eller en øvelse. Skole er også bare en øvelse til noget, der også bare er en øvelse” (Michael, fodboldspiller 9. I 1, bilag G)

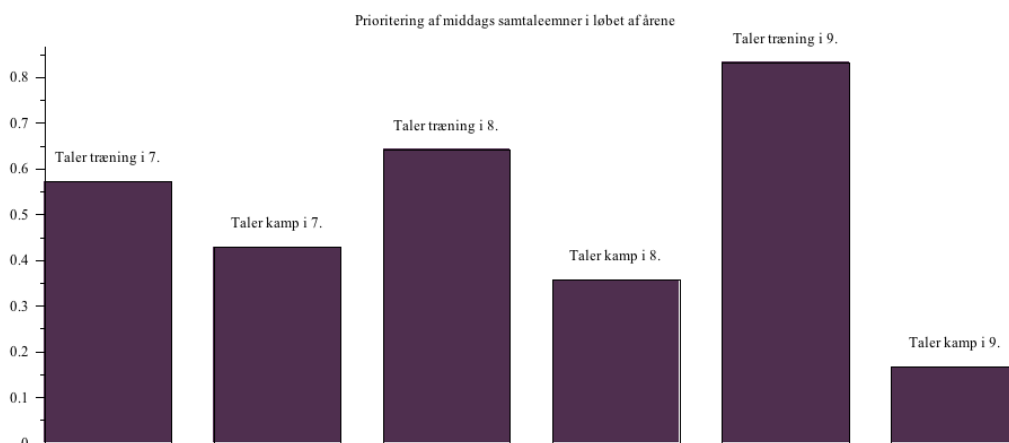
Idet Michael oplever, at eksamen ikke tæller, mister han oplevelsen af, at det er værd at engagere sig i. Samtidig er der et andet fremtidsperspektiv, som ligeledes har betydning. Til træning får de umiddelbart besked, i modsætning til en dårlig præstation i folkeskolen som Michael ikke umiddelbart har en oplevelse af, får konsekvens for ham her og nu.

Det er imidlertid relevant at forholde sig til, at fysiklæreren, der undrer sig over elevernes manglende vindermentalitet i forhold til skole, udtaler sig umiddelbart efter en fysiktime med 7. klasse, hvor lektier, som diagrammerne viser, ikke fylder ligeså meget som idrætten. Elevernes habitus påvirkes af, hvad der tales om i hjemmet, og det værdisæt der vægtes, hvorfor det er relevant at beskæftige sig med, hvordan skolen vægtes i hjemmene. På baggrund af analysen af forældrenes besvarelse af, hvilke emner der optager samtalen omkring aftensmaden, er det således muligt at påpege en progression i forældrenes vægtning af skole fra 7. til 9. klasse.

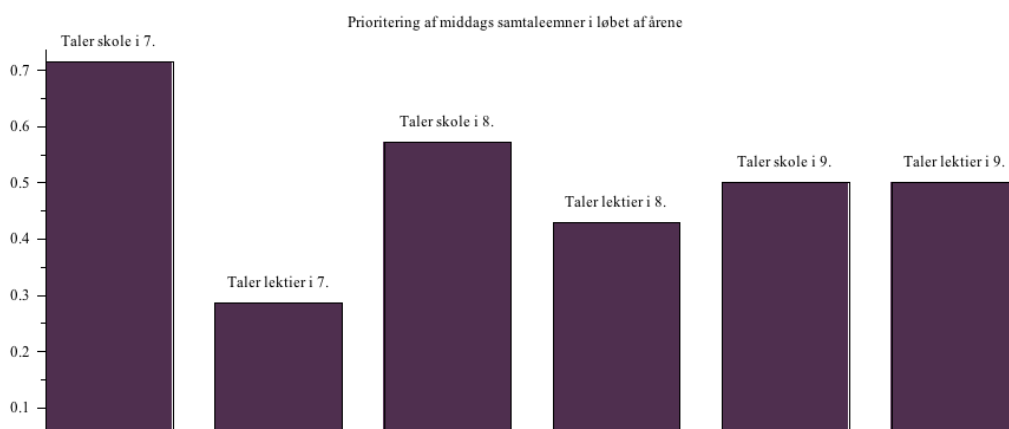
I spørgeskemaet kunne forældrene vælge mellem syv forskellige svarmuligheder, men måtte kun sætte kryds ved tre. Dette medførte flere forskellige svarkombinationer, hvor jeg i forhold til den første graf valgte at rette fokus mod idræt. Da to ud af de syv svarmuligheder går på idræt, har jeg valgt at kategorisere de to svarmuligheder således, at træning giver 1 point i en besvarelse mens kamp giver 2 point. Denne prioritering skyldes en formodning om, at kamp og resultatorienterede svar rettes mod et mere elitært fokus, mens træning i højere grad går på udvikling. Da jeg har besvarelser fra begge forældre, som ikke nødvendigvis er ens, har jeg ligesom ved beregningen af forældrenes samlede uddannelsesniveau valgt at lægge besvarelserne sammen. Hvis forældrenes samlede point giver mindst fire, har idræt således høj prioritet, når der samtales under aftensmaden. Nedenstående er et eksempel på dette.

Navn	Samtale omkring aftensmad - far	Samtale omkring aftensmad - mor
Lea	Lektier (2 point - skole) Træning (1 point - idræt) Kamp (2 point - idræt)	Lektier (2 point - skole) Træning (1 point - idræt) Planlægning

Denne besvarelse giver således et samlet resultat på fire. I forhold til skoledagens prioritering gælder samme beregning, men hvor lektier vægtes som 2, mens skoledagen giver 1 point. Her gælder det ligeledes, at ved en besvarelse, der tilsammen giver mindst 4, vægtes skole højt i hjemmet, hvilket ligeledes er tilfældet med ovenstående eksempel.



Figur 8: Prioritering af samtaleemnerne kamp og træning



Figur 9: Prioritering af samtaleemnerne skole og lektier

Figur 8 og 9 antyder, at samtalen i højere grad styres af idrætten i 7. klasse med mere fokus på kamp og mindre fokus på lektier, mens den i 9. klasse i stedet fokuserer på skole og lektier. Dette kan forklare, hvorfor fysiklæreren Birgit oplever 7. klasserne som mindre fokuserede på skole. Samtidig spiller det givetvis ind, at skoleskiftet stadigvæk er nyt og spændende for eleverne i 7. klasse og tager fokus fra lektierne. Selvom Michael fra 9. klasse udtaler, at eksamen ikke opleves som særlig vigtig, antyder diagrammerne, at skolen får større betydning hos forældrene i 9. klasse end den har i 7. klasse. Det kan ikke udelukkes, at det hænger sammen med 9. klassernes forestående eksamen.

En anden mulig forklaring på forældrenes besvarelser kan være, at efter tre år med øget træningsmængde er forældre og børn blevet opmærksomme på, hvad prisen for at være eliteudøver er, og at de er begyndt at overveje, om det er prisen værd, som tilfældet var det med den ene af svømmepigerne fra 9. klasse.

Da denne analyse baserer sig på tre forskellige klasser, kan forskellen derfor også skyldes forskellige forældre, og ikke nødvendigvis et spørgsmål om et skifte i samtaleemnerne over tid. Så selvom en analyse af forældrenes svarfordeling, og dermed forståelse af spørgsmålet, viser et signifikansniveau på 3 % (se bilag 10 for udregning), kræver det en mere uddybende undersøgelse at undersøge tendensen yderligere, end der har været muligt i nærværende projekt.



# 5. KONKLUSION

I dette speciale har jeg indledningsvis præsenteret samfundsøkonomiske aspekter i idrættens verden, som har medført et øget fokus på talentudvikling. En større satsning på talentudvikling skal således skabe økonomisk omsætning ved et større antal af internationale idrætsudøvere, der udover at vinde guld til Danmark skal hjælpe med at tiltrække store sportsbegivenheder til landet. Fra idrætspolitisk side er det vigtigt, at det øgede fokus på talentudvikling fortsat sker på en social og samfundsmæssig forsvarlig måde, hvor talenternes udvikling ikke kun sikres sportsligt, men også menneskeligt. Det er således vigtigt, at talenterne får mulighed for at uddanne sig og arbejde ved siden af elitekarrieren, samtidig med at de udvikler sig til hele idrætsmennesker med alsidige fysiske, psykologiske og sociale kompetencer. Jeg har belyst en tvetydighed i begrebet det hele idrætsmennesket, som både antyder en helhed samtidig med en specialisering af mennesket.

Jeg har i specialet arbejdet ud fra problemformuleringen; **hvad betyder talent for konstruktionen af det hele idrætsmenneske?** samt de tre undersøgelsesspørgsmål;

- *Hvad er talent i denne idrætskontekst?*
- *Hvilken betydning har øget træningsmængde for elevernes sociale liv?*
- *Hvilken betydning har udøvernes sociale baggrund, kulturel og idrætsslig, på deres evner til at jonglere mellem idræt og skole?*

I den forbindelse har jeg præsenteret eliteidrætsklasser på en nordjysk folkeskole som specialets empiriske omdrejningspunkt.

Med afsæt i et observationsstudie af optagelsesprøver i fodbold og svømning, 3 I-klasser på 7., 8. og 9. klassestrin har jeg søgt at belyse, hvad talent betyder for konstruktionen af det hele idrætsmenneske. Observationsstudiet er inspireret af en pædagogisk etnografisk metode, men med teoretisk og metodisk inspiration fra Bourdieu har jeg valgt at supplere observationsstudiet af optagelsesprøverne og elevernes skoledag med en spørgeskemaundersøgelse blandt elevernes forældre, yderligere observationer af klubtræninger i fodbold og svømning og samtaler med elever og lærere i I-klasserne. I det følgende vil jeg lade specialets underspørgsmål og mine præsenterede antagelser danne rammen for konklusionen.

### **5.1. Talent er idrætsspecifikt**

På baggrund af observationer af optagelsesprøver og klubtræninger har jeg med teoretisk fundament hos Bourdieu, Laureau og inspiration fra Henriksens perspektiver på talentudvikling i idrætslig kontekst, påvist, at talent ikke er universielt, men i dette tilfælde afhænger af den enkelte idrætsgren.

Jeg har i analysen argumenteret for, at udøvernes sociale kompetencer, spilforståelse og villighed til at arbejde for holdkammeraterne vægtes højt i fodbold, mens det i svømning er udøvernes evne til at modtage og forstå rettelser individuelt, der vægtes i vurdering af talent. Fælles for opfattelsen af talent på tværs af idrætsgrenene er, at udøvere skal have et vist teknisk niveau for at betegnes som talent. Hvor de i optagelsesprøven i fodbold primært fokuserede på udøvernes tekniske færdigheder med bold, havde de i svømning ligeledes fokus på antropometriske aspekter i bedømmelsen af udøvernes talent.

Træningskulturerne i de to idrætsgrene antyder en større vægtning af tidlig specialisering af svømmere og senere specialisering af fodboldspillere. Begge er for så vidt eksempler på tidlig specialisering, men med en overvægt af trænerstyring i svømning mens fodboldspillerne har mere selvorganiseret træning udover klubtræning.

Med afsæt i forståelsen af talent har jeg forsøgt at belyse, hvad talent betyder for konstruktionen af det hele idrætsmenneske med et særligt fokus på alsidige sociale kompetencer og udøvernes evne til at jonglere mellem idræt og skole.



## 5.2. Specialiseringens sociale omkostninger

I analysen af datamaterialet har jeg påvist antydninger af en specialisering af eleverne ikke kun som udøvere, men også som sociale mennesker. Elevernes sociale omgangskreds bliver i takt med deres øgede træningsmængde indskrænket og kommer i højere grad til at bestå af andre, der dyrker samme idrætsgren eller eliteidræt. Udøvernes tætpakkede hverdag efterlader kun ganske lidt rum til elevernes sociale liv ved siden af skole og træning. I skolen søger de desuden andre fra samme træningsmiljø, og grupperer sig med andre eliteudøvere. Deres interaktion med parallelklasserne eller "normalklasserne", som flere elever kaldte dem er derfor begrænset. I udviklingen af hele idrætsmennesker, spiller skolen i dette empiriske studie en afgørende faktor. Ved at sammensætte eleverne i konstellationer på tværs af idrætsgrene, medvirker de til at konstruere en kontekst, hvor elevernes sociale kompetencer udfordres og udvikles. For de individuelle udøvere betyder det, at de sættes til at arbejde sammen med andre, og for holdudøvere betyder det, at de kommer til at arbejde på tværs af idrætsgrenene.

## 5.3. Idrætskapital og social baggrunds betydning

Med særlig inspiration fra Lareaus studie af forskellige opdragelsesmetoder, har jeg med afsæt i to forskellige tilgange til talentudvikling, tidlig specialisering med meget trænerindblanding, og sen specialisering med mere selvorganiseret træning, forsøgt at analysere, hvad disse tilgange betyder for elevernes evne til at aktivere deres idrætskapital i skolen. Her fandt jeg, at elever fra individuelle idrætsgrene, som havde højere grad af trænerstyring og derfor mere voksenkontakt i højere grad var "skolet" til at præstere i undervisning, hvor de blev vurderet på deres individuelle præstationer. Samtidig fandt jeg en tendens til, at holdudøvere i højere grad søgte gruppearbejdet og stillede flere spørgsmål til hinanden end læreren. På baggrund af analysen af spørgeskemaundersøgelsen påviste jeg tendensen, at børn af højere uddannede forældre dyrkede individuelle idrætsgrene. Dette er i tråd med resultaterne fra Lareaus studie, som blev præsenteret i kapitel 2, hvor børn fra middelklassehjem klarede sig bedre i skolen, fordi de var i besiddelse af en kulturel kapital, som var tættere på lærerne i skolen end børnene fra arbejderhjem (Lareau 2011). Dette kan ligeledes forklare, hvorfor individuelle idrætsudøvere i højere grad formåede at aktivere deres kapital i undervisningssammenhænge, givetvis fordi det ikke blot var deres idrætskapital, der blev aktiveret, men ligeledes deres kulturelle kapital fra hjemmet.

I en undervisningskontekst hvor elever bliver vurderet på individuelle færdigheder, kan man argumentere for, at individuelle idrætsudøvere i højere

grad end de, der dyrker holdidræt, er i stand til at aktivere deres kapital, da deres kapitalsammensætning lægger tættere op af det, der forventes i skolen, samtidig med at de er "trænet" i at præstere individuelt. Hvis man skal udvikle hele idrætsmennesker, der er i stand til at jonglere mellem idræt og skole, som bliver "vindere på og uden for banen", er det altså væsentligt at forholde sig til, at forskellige idrætsgrene, som jeg påviste i afsnit 5.1., har forskellige opfattelser af talent, hvor nogle vægter samarbejde mens andre vægter individuelle egenskaber, som med afsæt i folkeskolens evaluering i form af individuelle prøvekrav ikke vægtes lige højt.

Afslutningsvis har jeg på baggrund af forældrenes spørgeskemabesvarelser af samtaleemner omkring aftensmaden påvist en progression fra 7. til 9. klasse i skolens betydning. Jeg har dog antydnet, at det vil kræve en grundigere og mere målrettet undersøgelse at kortlægge, om denne progression skyldes elevernes evne til at fokusere mere alsidigt på skole og idræt, eller en erkendelse af at talentet ikke rakte.

#### **5.4. Talents betydning for konstruktionen af det hele idrætsmenneske**

Med afsæt i ovenstående konklusioner på specialets undersøgelsesspørgsmål vil jeg afslutningsvis konkludere på specialets overordnede problemformulering.

Det hele idrætsmenneske er blevet præsenteret som en udøver, der formår at jonglere mellem idræt og uddannelse og som besidder alsidige fysiske, psykologiske og sociale kompetencer. I specialet valgte jeg at fokusere på talents betydning for udøvernes sociale kompetencer og deres evner til at jonglere mellem idræt og skole. På baggrund af min analyse har jeg konkluderet, at tilgangen til talentudvikling i sammenspil med social baggrund har betydning for, hvordan eleverne klarer sig i skolen. Jeg har argumenteret for, at tidlig specialisering som eksempelvis i svømning giver udøverne fordele i skolen, fordi deres idrætshabitus ligger tættere op ad evalueringsformen i folkeskolen, men at denne tilgang medfører flere timers træning og mindre tid til sociale relationer uden for træning. Jeg har ligeledes argumenteret for, at sen specialisering som eksempelvis i fodbold giver udøverne større frirum i hverdagen til sociale relationer, men til gengæld giver deres idrætshabitus dem ikke en fordel i skolen, fordi de i skolen evalueres på individuelle præstationer.

Hvis målet er hele idrætsmennesker, må de involverede aktører; talenter, skoler, specialforbund og klubber, være bevidste om de forskellige kulturer, idrætsgrenene repræsenterer, hvis målet skal realiseres.

# 6. EFTERSKRIFT

Som afslutning på specialet vil jeg i dette kapitel skitsere mine metodiske efterrefleksioner og forholde mig til de etiske dilemmaer jeg er blevet konfronteret med i forbindelse med både mit empiriske arbejde og behandlingen af dette. I kapitlets sidste afsnit vil jeg perspektivere specialets problemstilling.

## 6.1. Metodiske efterrefleksioner

Betragtningerne af talents betydning for konstruktionen af det hele idrættsmenneske, som jeg i nærværende speciale har præsenteret, bygger på fire måneders specialeskrivning, som kun har tilladt mig at skrabe i overfladen af et komplekst fænomen. I dette afsnit vil jeg med afsæt i metodiske efterrefleksioner kort diskutere gyldigheden af mine resultater.

Jeg har i mit observationsstudie været inspireret af etnografien, men som jeg også har beskrevet, har specialets tidsramme og omstændigheder omkring undersøgelsesfeltet ikke tilladt mig at benytte den etnografiske metode til fulde. I stedet for et forløb, der strak sig over en længere tidsramme, hvor der var mulighed for at vende tilbage til klasserne på forskellige tidspunkter i løbet af et skoleår eller måske endda deres tid i I-klasserne, har jeg således været nødt til at komprimere det til tre ugers intensiv observation. Dette betyder, at jeg kun har oplevet eleverne i 9. klasse optaget af deres eksamen og

eleverne i 7. klasse i perioden op mod deres konfirmation. Jeg vil dog ikke undervurdere mit observationsstudie. Det er muligt, at jeg ikke har oplevet eleverne i så mange forskellige situationer, men fordi min tilstedeværelse i deres skoledage var så koncentrerede etablerede jeg hurtigt relationer til eleverne, fordi min tilstedeværelse ikke kun var en gang imellem, men hele tiden.

I forhold til spørgeskemaundersøgelsen har jeg af denne undersøgelse lært, hvor vigtig tidsrammen er. Det har været svært for mig at få indsamlet spørgeskemabesvarelserne, hvilket dels skyldes, at der var så meget opbrud i elevernes skoledage særligt i 7. og 9. klasse. Set retrospektivt skulle spørgeskemaerne have været ude sammen med informationsbrevet, der blev sendt til forældrene inden påbegyndelsen af observationerne. Dette havde givet forældrene længere tid at svare i og mig længere tid at efterspørge besvarelserne, hvilket kunne have givet flere besvarelser og dermed flere data at behandle. Forældrenes besvarelser om end færre end forventet peger i midlertid på nogle tendenser, som i et videre studie kunne kaste endnu mere lys på talenternes sociale baggrunds indflydelse på valg af idrætsgren og elevernes idrætskapitals betydning i skolen.

## **6.2. Ethiske dilemmaer i studiet**

I forbindelse med etnografiske studier, der går tæt på menneskers hverdag og efterfølgende præsenterer dem i forbindelse med rapporter som denne specialerapport optræder flere etiske dilemmaer, som jeg i det følgende vil beskrive. Jeg vil i dette afsnit præsentere nogle af de dilemmaer, jeg føler, jeg har kæmpet med undervejs i mit empiriske og analytiske arbejde.

Jeg har fra starten af specialet besluttet at fremstille alle deltagere under pseudonymer for at beskytte deltagerne mest muligt. Dette har for så vidt ikke præsenteret sig som et egentligt dilemma, men et grundlag for at varetage deltagerne på en etisk forsvarlig måde, hvorfor det ligeledes har været vigtigt med et informationsbrev til forældrene og kontakt til lærere og klubtrænerne inden observationernes påbegyndelse. Der fremtræder imidlertid et spørgsmål om, hvor konsekvent denne anonymisering skal være i forhold til kilder, hvor idrætsklubber og skolens navn fremtræder. Jeg har valgt at være konsekvent med graden af anonymisering, hvilket har betydet en sløring af enkelte kilder, hvor sådanne navne fremgår, for at undgå at nogle, mod forventning, uden at være blevet informeret om det, inddrages i undersøgelsen.

Jeg har tidligere præsenteret min egen tilknytning til feltet med kendskab til nogle af eleverne i klasserne. Det var hele tiden i mine overvejelser, hvor

meget jeg skulle benytte mig af det faktum, at nogle af eleverne kendte mig, da jeg gerne vil fremstille klasserne så ærligt som muligt. Jeg besluttede mig for at benytte mine relationer til eleverne til at afmystificere min person og tilstedeværelse. Jeg valgte imidlertid ikke at observere den klasse, hvor en af mine tidligere badmintonspillere gik, da jeg foruden at have trænet hende gennem flere år, har haft en tæt relation til hendes familie, hvor jeg selv er blevet trænet af hendes far, er træner med hendes far, har trænet hendes søskende og været på ferie med familien. Det har hele tiden været mit mål med undersøgelsen, at min tilstedeværelse skulle påvirke eleverne så lidt som muligt, og her følte jeg, at jeg ville forstyrre mere end i de andre klasser. Samtidig rejses der et spørgsmål om fortroligheden af det eleverne, fortæller mig, i forhold til det lærerne får at vide, et spørgsmål som eleverne selv stillede flere gange; "du viser det ikke til vores lærer vel?". De fleste elever var ikke interesserede i, at deres lærere fik at vide alt, hvad de foretog sig, samtidig med at flere af lærerne syntes, at det var interessant at få et indblik i, hvad der foregår sideløbende med undervisningen.

Jeg valgte her at være åben over for eleverne, som fik lov til at se, hvad jeg skrev og forklarede dem, hvordan det ville blive brugt i opgaven, og at deres navne ville blive ændret. Samtidig har det for mig været væsentligt, at relevante passager fra mine observationsnoter fremstår så tæt på virkeligheden som muligt, uden yderligere hensyntagen end anonymiseringen af elever og læreres navne, velvidende at ikke alle vil være enige med eller bryde sig om min portrættering.

### **6.3. Specialets relevans - en perspektivering**

Specialets undersøgelsesfelt har rettet sig mod elever i folkeskolens udskoling i eliteidrætsklasser, som alle qua deres tilstedeværelse i I-klasserne betegnes som talenter, med henblik på at belyse talents betydning for konstruktionen af det hele idrætsmenneske. Men det hele idrætsmenneske udvikles over tid, og de elever, der har deltaget i denne undersøgelse kan ikke forventes at være fuldudviklede idrætsmennesker endnu, men de er godt på vej. Resultater som dem, jeg har præsenteret i dette speciale kan være med til at kaste lys over den ulighed, der er mellem holdudøverne og individuelle idrætsudøveres muligheder for succes i skolen med de evalueringsformer, der er fremherskende, men også de præsenterede fordele og ulemper ved specialiseringen af eleverne.

I en tid, hvor talenttilbud tilbydes både på universiteter, hvor de bedste studerende kan blive såkaldte elitestuderende, og på gymnasier, hvor de dygtig-

ste elever får mulighed for ekstraundervisning til at dyrke deres faglige interesser yderligere, er resultater, som dem jeg her har præsenteret ikke kun relevante i en idrætskontekst, for hvilken pris har den specialisering talentbetegnelsen medfører, og hvem er det, der tilbydes talenttilbudene?

# LITTERATURLISTE

Ambrusius Madsen, Ulla. (2003). Etnografisk forskning i det pædagogiske praksisfelt. I Tufte et al. (red.). *Børnekultur - et begreb i bevægelse*. s. 64-85. København K: Akademisk forlag.

Andersen, Peter Ø., (2005). Observationer i institutions- og klasserumsforskning. I Jensen, Torben Bechmann & Christensen, Gerd. (red.). *Psykologiske og pædagogiske metoder - kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. s. 181-201. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag

Beck, Ulrick. & Beck-Gernsheim, Elisabeth. (2012). Individualisering i moderne samfund. I Illeris, Knud. (red.). *49 tekster om læring*. s. 515-525. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Bourdieu, Pierre. (1986). The Forms of Capital. I Richardson, J., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. S. 241-258. Westport, CT: Greenwood.

Bourdieu, Pierre. (2007). *Den praktiske sans*. (1. Udgave). (1. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.

Bourdieu, Pierre. & Wacquant, J.D. Loic. (1996). *Refleksiv sociologi - mål og midler*. København: Hans Reitzels Forlag.

Ericsson, K. Anders., Krampe, Ralf TH. & Tesch-Römer, Clemens. (1993). The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance. I *Psychological Review* vol. 100, no. 3, s. 363-406,

Henriksen, Kristoffer. (2008). Fra talentspotting til talentudviklingsmiljøer: Paradigmer i arbejdet med talentudvikling. I Henriksen, Kristoffer (red.). *Inspiration til talentudvikling - et psykologisk perspektiv*. S. 21-47. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Henriksen, Kristoffer. (2011). *Talentudviklingsmiljøer i verdensklasse*. Dansk Psykologisk Forlag A/S.

Idrættens Analyseinstitut. (2012). *Debat om idræt som redskab*. <http://idan.dk/Nyheder/a176Vejendebat.aspx> Lokaliseret den 27. maj 2012.

Jensen, Iben. (2001). Når den faglige identitet er national. I *Psyke og Logos*. Nr.1, 2001 Årgang 22 s. 193-212, 455.

Kulturministeriet. (2011). *Rapport om eliteidrætsudøvere på ungdomsuddannelserne*. [http://kum.dk/Documents/Publikationer/2011/Rapport\\_fra\\_arbejd\\_gruppe\\_om\\_eliteidrætsudøvere\\_på\\_ungdomsuddannelserne.pdf](http://kum.dk/Documents/Publikationer/2011/Rapport_fra_arbejd_gruppe_om_eliteidrætsudøvere_på_ungdomsuddannelserne.pdf) Lokaliseret den 27. maj 2012

Kulturministeriet. (2012). *Idræt*. <http://kum.dk/Kulturpolitik/Idraet/> Lokaliseret den 27. maj 2012.

Kulturministeriet. & Team Danmark. (2005). *Resultatkontrakt - Team Danmark 2006-2008*. [http://kum.dk/Documents/Kulturpolitik/Idræt/Kontrakter/Resultatkontrakt\\_TeamDanmark%5B1%5D.pdf](http://kum.dk/Documents/Kulturpolitik/Idræt/Kontrakter/Resultatkontrakt_TeamDanmark%5B1%5D.pdf) Lokaliseret den 27. maj 2012.

Kulturministeriet. & Team Danmark. (2009). *Rammeaftale - Team Danmark 2009-2012*. <http://kum.dk/Documents/Kulturpolitik/Idræt/Kontrakter/rammeaftale%2009-12%5B1%5D.pdf> Lokaliseret den 27. maj 2012.

Kvale, Steinar. (1997). *InterView - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. (2. udgave). (9. oplag). København: Hans Reitzels Forlag.

Lareau, Annette. (2011). *Unequal Childhoods - class, race, and Family Life*. 1. oplag., 2. udgave. London: University of California Press.



Lareau, Annette. & Horvat, Erin McNamara. (1999). Moments of Social Inclusion and Exclusion, Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships. I *Sociology of Education*, vol. 72 s. 37-53.

Møjbjerg Sørensen, Simon. (2011). *Christian Eriksen er årets talent 2011*. <http://www.tipsbladet.dk/nyhed/danmark/christian-eriksen-er-aarets-talent-2011> Lokaliseret den 27. maj 2012.

Prieur, Annick. (2002): Objektivisering og refleksivitet - om Pierre Bourdieus perspektiv på design og interview. I Jacobsen, Anders Hviid., Kristiansen, Søren. & Prieur, Annick (red.): *Liv, fortælling, tekst. Strejftog i kvalitativ sociologi*. S. 109-132. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

Pryce, Rama., Willeberg, Søren., Falkentoft, Charlotte. & Meyhoff, Thomas. (2006). *Altersrelateret træning - målrettet og forsvarlig træning af børn og unge*. Team Danmark.

Raudaskoski, Pirkko. (2010). Observationsmetoder (Herunder videoobservation). I Brinkmann, Svend. & Tanggaard, Lene. (red.). *Kvalitative metoder - en grundbog*. s. 81-95. København: Hans Reitzels Forlag.

Rasmussen, Annette. (2011). *Talent og skole i sociologisk perspektiv*. Aarhus C: ViaSysteme.

Simonsen, Birgitte. (2012). Uddannelse og zapperkultur - de nye unge i det nye samfund. I Illeris, Knud. (red.). *49 tekster om læring*. s. 526-536. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Storm, Rasmus K. & Brandt, Henrik H. (2008): *Idræt og sport i den danske oplevelsesøkonomi - mellem forening og forretning*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Team Danmark. (2009). *Team Danmark og Danmarks Idræts-Forbund - Koncept for idrætsskoler 2009* [http://www.elitekommuner.teamdanmark.dk/da/~/\\_/media/Baseline\\_site/Dokumenter/Koncept%20dif%20og%20td%20idraetsskoler.aspx](http://www.elitekommuner.teamdanmark.dk/da/~/_/media/Baseline_site/Dokumenter/Koncept%20dif%20og%20td%20idraetsskoler.aspx) Lokaliseret den 27. maj 2012.

Team Danmark. (2010). *Årsberetning 2010*. <http://www.e-pages.dk/teamdanmark/49/fullpdf/full4fc27f8e533ab.pdf> Lokaliseret den 27. maj 2012.

Thøgersen, Ulla. (2004) *Krop og fænomenologi - en introduktion til Merleau-Pontys filosofi*. Århus: Systime A/S.

Undervisningsministeriet. (2010). *Vejledende udtalelse om eliteidrætsklasser i folkeskolen*. [http://www.folkeskolen.dk/~Documents/152/63152.pdf](http://www.folkeskolen.dk/~/Documents/152/63152.pdf) Lokaliseret den 27. maj 2012

Undervisningsministeriet. (2009). *Fælles mål*. <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/Faelles-Maal> Lokaliseret den 28. maj 2012.

Wenneberg, Søren Barlebo. (2000). *Socialkonstruktivisme - positioner, problemer og perspektiver*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Wärme Hansen, Jacob. (2010). *Skoleledere vil være kede af at miste eliteidrætsklasser*. <http://www.folkeskolen.dk/63147/skoleledere-vil-vaere-ke-de-af-at-miste-eliteidraetsklasser> Lokaliseret den 27. maj 2012

# BILAG

## Bilag 1

Brev til forældre

Kære forældre til børn i I-klasserne på Sønderbroskolen

Jeg henvender mig, fordi jeg er i gang med en undersøgelse af idrætstalenters læring i skolen. Jeg er specialestuderende i Læring og Forandring-processer på Aalborg Universitet med en bachelorbaggrund i Idræt. I mit speciale undersøger jeg forskellige miljøers indflydelse på idrætstalenters udvikling – sportsligt, fagligt, såvel som socialt. I den forbindelse er jeg særligt interesseret i Sønderbroskolen, da idrætstalenter fra forskellige sportsgrene samles her og udgør et helt særligt miljø, som ikke findes tilsvarende i Aalborg. Som led i min undersøgelse ønsker jeg at observere jeres børns hverdag i og uden for skolen og tale med dem om deres oplevelse af at være elev på Sønderbroskolen. Mit observationsarbejde vil omfatte morgentræning, skoledag og enkelte træninger i løbet af April måned. Jeg vil desuden bede om jeres deltagelse i en spørgeskemaundersøgelse, hvor jeg fokuserer på hjemmemiljøets betydning.

Hensigten er, at min tilstedeværelse skal påvirke deres hverdag så lidt som overhovedet muligt, og derfor ikke forstyrre deres daglige rutine. Ingen af deltagerne vil fremtræde med navns nævnelse, men vil alle fremstå anonyme i mit skriftlige produkt.

Hvis I har spørgsmål vedrørende undersøgelsen eller ikke ønsker at deltage, skal I være velkomne til at kontakte mig på email [lskrub07@student.aau.dk](mailto:lskrub07@student.aau.dk) eller telefon 22635376.

Med venlig hilsen  
Lotte S. Skrubbeltrang

## Bilag 2

Ugeskema svømmer i 8. klasse på talentholdet - organiserede aktiviteter - skole og træning

	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag	Lørdag	Søndag
06.00	Svøm- metræning 06.00 - 07.30						
07.00							
		Morgentræ- ning 07.30 - 09.30		Morgentræ- ning 07.30 - 09.30			
08.00	Skole 08.10 - 15.15		Skole 08.10 - 14.45		Skole 08.10 - 13.45		
09.00			Obligatorisk			Dryland 09.10 - 10.00	
10.00		Skole 10.10 - 15.15	Idræt 08.10 - 09.40	Skole 10.10 - 13.45		Svøm- metræning 10.00 - 12.00	
11.00							
12.00							
13.00							
14.00							
15.00							
16.00				Svømmetræ- ning 16.00 - 18.00	Dryland 15.45 - 16.30		
17.00	Svøm- metræning 16.30 - 18.30				Svømmetræ- ning 16.30 - 18.00		
18.00				Dryland 18.10 - 19.00			
19.00	Dryland 18.30 - 19.10	Dryland 18.30 - 19.30					
20.00		Svøm- metræning 19.30 - 21.30					
21.00							
22.00							

- Svømmernes morgentræning ligger fem minutters gang fra skolen.
- Svømmerne har ikke ifølge spørgeskemainformationerne ikke selvorganiseret træning udover klubtræning

### Bilag 3

Ugeskema for fodbold drenge i 8. klasse - organiserede aktiviteter - skole og træning.

	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag	Lørdag	Søndag
06.00							
07.00							
<b>08.00</b>	Skole	Morgentræning	Skole	Morgentræning	Skole		
	08.10 - 15.15	08.15 - 09.15	08.10 - 14.45	08.15 - 09.15	08.10 - 13.45		
09.00							
			Obligatorisk idræt			Kamp	
10.00		Skole	08.10 - 09.40	Skole			
		10.10 - 15.15		10.10 - 13.45			
11.00							
12.00							
13.00							
14.00							
15.00							
16.00							
	Fodboldtræning	Fodboldtræning		Fodboldtræning	Fodboldtræning		
<b>17.00</b>	16.30 - 18.00	16.30 - 18.00		16.30 - 18.00	16.30 - 18.00		
18.00							

- Fodboldspillernes morgentræning ligger 10 minutters kørsel i bus væk fra skolen.
- Fodboldspillerne har kamp en gang om ugen, typisk i weekenderne. Afhængig af om de spiller ude eller hjemme medregnes der transporttid.
- Af spørgeskemainformationerne fremgår det, at fodboldspillerne i gennemsnit har 2,6 timers selvorganiseret træning.

## Bilag 4

# Spørgeskema

Kære Forældre

I forbindelse med mit speciale om I-klasserne på Sønderbroskolen, hvor jeg observerer jeres børns klasser, har jeg brug for at vide noget om, hvad der danner rammen om børnenes liv uden for skolen. Nogle af disse oplysninger vedrører i høj grad jer som forældre, hvorfor jeg henvender mig direkte til jer.

Jeg håber meget, at I vil være behjælpelige og bruge lidt tid på at besvare spørgeskemaet. Oplysningerne fra spørgeskemaerne kædes sammen med mine observationer og interviews med eleverne, og undersøgelsen er derfor afhængig af disse oplysninger for at skabe et flersidigt billede af eleverne og klasserne.

Alle besvarelser vil blive behandlet fortroligt og vil optræde anonymt i mit speciale.

Ved de fleste spørgsmål svares der ved at sætte kryds, men der vil mulighed for at uddybe svaret.

I bedes venligst sende det udfyldte spørgeskema til mig pr. mail til [lskrub07@student.aau.dk](mailto:lskrub07@student.aau.dk) senest fredag den 11. maj, men gerne hurtigst muligt. Jeg vil gerne have et spørgeskema fra hver af jer forældre, såfremt det er muligt, for at få så dækkende en viden om elevernes familiære baggrund som overhovedet muligt.

På forhånd mange tak for jeres deltagelse.

Med venlig hilsen

Lotte S. Skrubbeltrang

# Spørgeskema

## 2. Grundlæggende oplysninger

### 1.1 Køn

- Kvinde
- Mand

### 1.2 I I-klassen går min (Navn på barnet)

- Søn \_\_\_\_\_
- Datter \_\_\_\_\_

### 1.3 Alder

- 30-34 år
- 35-39 år
- 40-44 år
- 45-50 år
- over 50 år

### 1.4 Uddannelsesniveau

Hvad er din højst opnåede uddannelse?

- Folkeskole / mellemskole
  - Studentereksamen / HF
  - Erhvervsfaglig uddannelse
  - Kort videregående uddannelse, under 3 år
  - Mellemlang videregående uddannelse, 3-4 år
  - Langvideregående uddannelse, over 4 år
  - Andet:
- 

### 1.5 Nuværende beskæftigelse

- Privatansat
- Offentlig ansat
- Selvstændig
- Studerende eller elev
- På overførselsindkomst
- Andet \_\_\_\_\_

Uddybende besvarelse

---



## **2. Bolig**

### **2.1 Hvordan bor I?**

- Hus eller rækkehus (ejer)
- Hus eller rækkehus (leje)
- Lejlighed eller villalejlighed
- Andelsbolig
- Andet \_\_\_\_\_

Uddybende besvarelse

---

---

### **2.2 Afstand til skole**

Hvor langt er der fra hjemmet til barnet skole?

- 0-2 km
- 2-5 km
- 5-7 km
- 7-10 km
- 10-15 km
- 15-20 km
- 20-40 km
- Over 40 km

Uddybende besvarelse

---

---

### **2.3 Afstand til barnets idrætsklub eller træning**

Hvor langt er der fra hjemmet til barnet træning?

- 0-2 km
- 2-5 km
- 5-7 km
- 7-10 km
- 10-15 km
- 15-20 km
- 20-40 km
- Over 40 km

Uddybende besvarelse:

---

---

---

### **3. Transport**

#### **3.1 Antal biler i husstanden**

- Ingen bil
- 1 bil
- 2 biler
- Mere end 2 biler

Uddybende besvarelse:

---

---

---

#### **3.2 Hvordan kommer dit barn i skole?**

- Går
- Cykler
- Tager bussen
- Tager toget
- Bliver kørt

Uddybende besvarelse:

---

---

#### **3.3 Hvordan kommer dit barn til træning? ()**

- Går
- Cykler
- Tager bussen
- Tager toget
- Bliver kørt
- Tager direkte fra skole
- Andet: \_\_\_\_\_

Uddybende besvarelse:

---

---

### **4. Familieforhold**

#### **4.1 Hvem består dit barns nærmeste familie af:**

---

---

---

**4.2 Alder på søskende:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**4.3 Andre familiemedlemmer, som barnet ofte ser:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**4.4 Samlet antal personer i husstanden:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## **5. Egen idrætsbaggrund**

**5.1 Dyrker du selv idræt eller motion?**

Ja

Nej

Hvis ja, hvilken type? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**5.2 Hvor mange gange om ugen?**

1 gang

1-2 gange

2-3 gange

mere end 3 gange

**5.3 Har du selv dyrket idræt på eliteplan?**

Ja

Nej

Hvis ja, hvilken idrætsgren? \_\_\_\_\_

## **6. Dit barns idrætsbaggrund**

**6.1 Hvilken idrætsgren dyrker dit barn?**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**6.2 Hvornår begyndte dit barn til denne idrætsgren?**

Som 2-3 årig

Som 4-5 årig

Som 6-8 årig

Ældre end 8 år

**6.3 Har dit barn dyrket andre idrætsgrene?**

- Ja
- Nej

Hvis ja, hvilke(n) idrætsgren

(e)? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**6.4 Hvor mange timer træner dit barn cirka om ugen? (Organiseret træning som klub, kredssamlinger og morgentræning)**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**6.5 Hvor mange timer udover klub og morgentræning træner dit barn cirka om ugen? (Selvtræning)**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**7. Barnets fritid**

**7.1 Hvem tilbringer dit barn sin fritid udenfor skole og træning med? (Sæt maks. 2 krydser)**

- Venner fra den gamle klasse
- Venner fra den gamle skole
- Klassekammerater fra I-klasserne
- Venner fra træning
- Søskende
- Andre \_\_\_\_\_

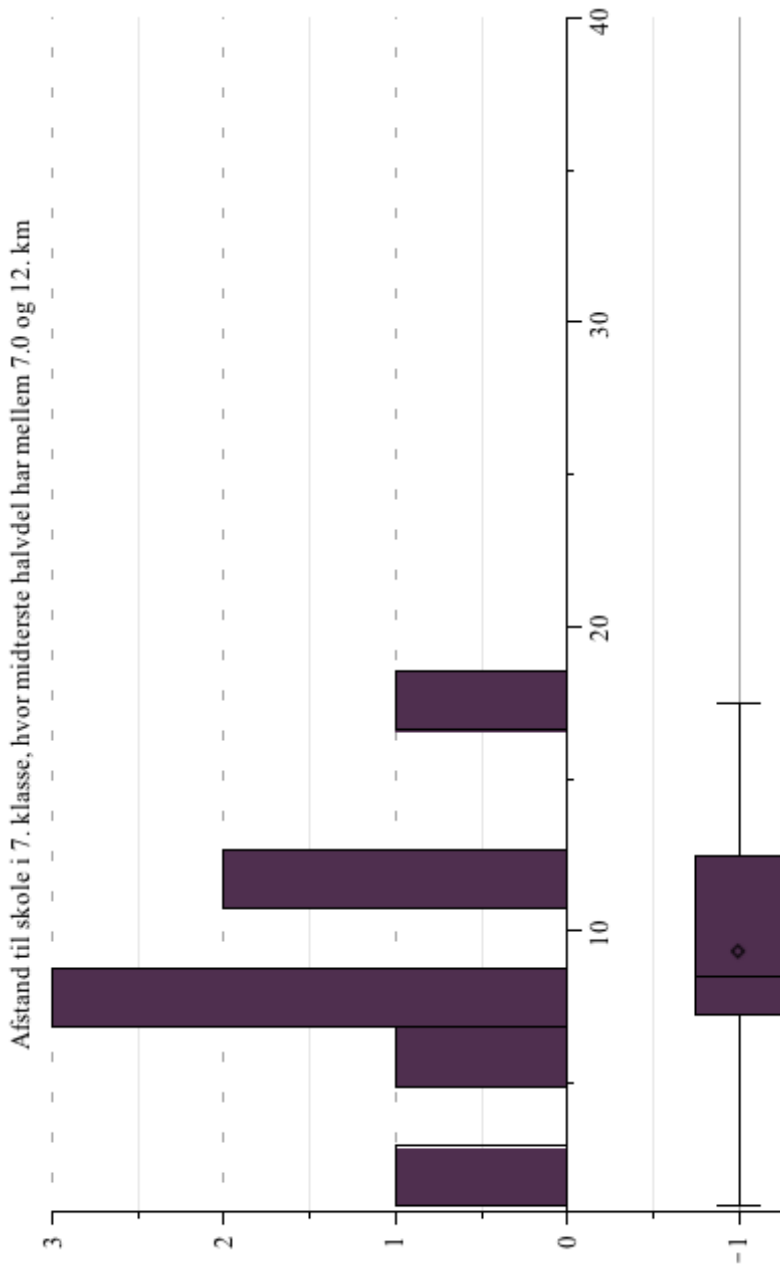
**7.2 Hvad tales der om ved aftensmaden? (Sæt maks. 3 krydser)**

- Skoledagen
- Lektier
- Træning
- Kamp og resultater
- Arbejde
- Planlægning af de næste dage
- Andet \_\_\_\_\_

**Mange tak for hjælpen.**

## Bilag 5

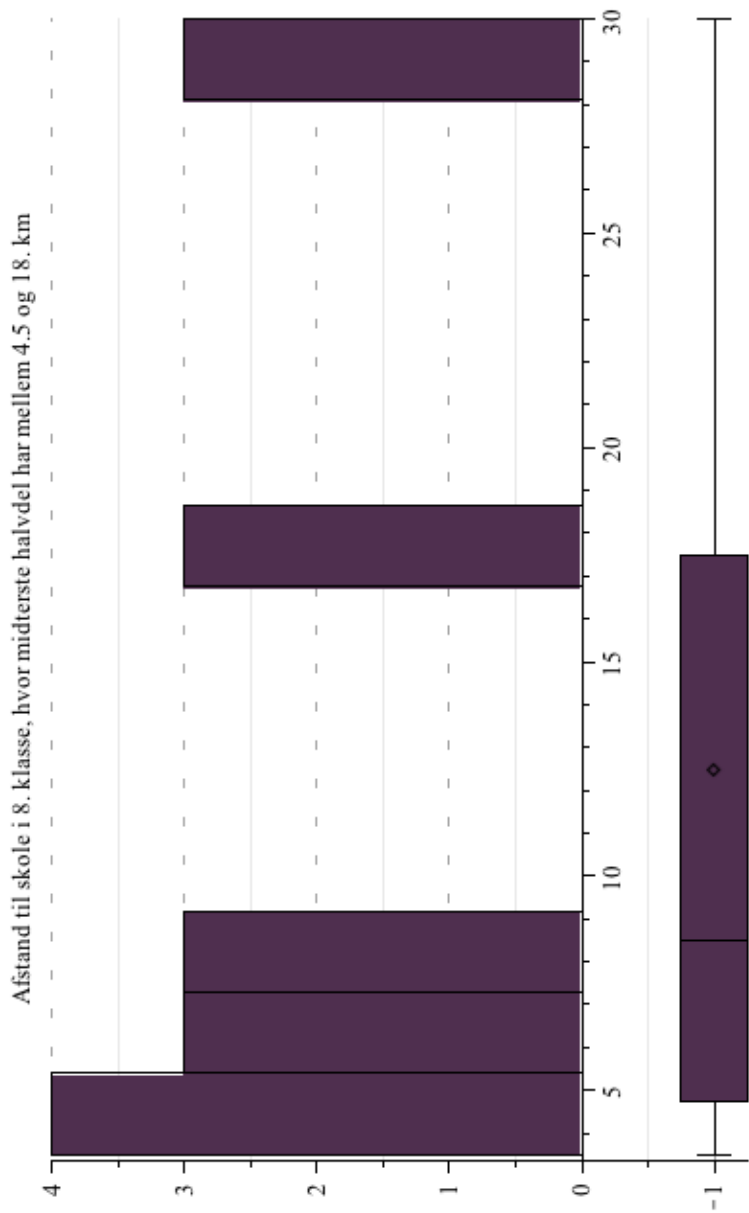
Elever i 7. klasses afstand til skole



```
A := [1, 6, 8.5, 8.5, 8.5, 12.5, 12.5, 17.5] :  
T := typeset("Afstand til skole i 7. klasse, hvor midterste halvdel har mellem ", evalf[2]( Quartile(A, 1) ),  
" og ", evalf[2]( Quartile(A, 3) ), " km" ) :  
H := Histogram(A, frequencyscale = absolute, binwidth = 2, range = 1 ..40, color = violet) :  
R := BoxPlot(A, orientation = horizontal, offset = -1.75, width = 0.5, deciles = false, color = violet) :  
plots[display](H, R, title = T, axis[2] = [gridlines = 7, thickness = 2, linestyle = dash, color = white])
```

## Bilag 6

Elever i 8. klasses afstand til skole



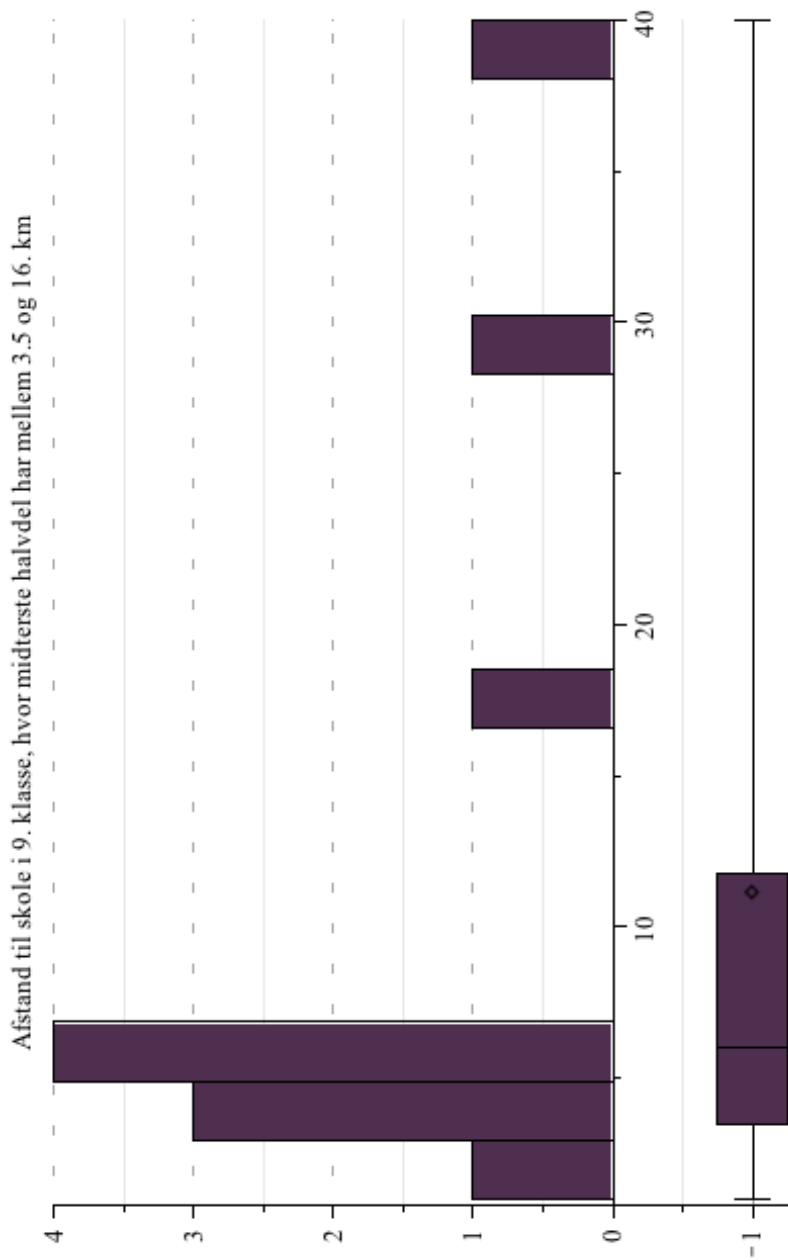
```

A := [3.5, 3.5, 3.5, 3.5, 6, 6, 6, 8.5, 8.5, 8.5, 17.5, 17.5, 17.5, 30, 30, 30] :
T := typeset("Afstand til skole i 8. klasse, hvor midterste halvdel har mellem ", evalf[2]( Quartile(A, 1)),
" og ", evalf[2]( Quartile(A, 3)), " km") :
H := Histogram(A, frequency scale = absolute, binwidth = 2, color = violet) :
R := BoxPlot(A, orientation = horizontal, offset = -1.75, width = 0.5, deciles = false, color = violet) :
plots[display](H, R, title = T, axis[2] = [gridlines = 2, linestyle = dash, color = white])

```

## Bilag 7

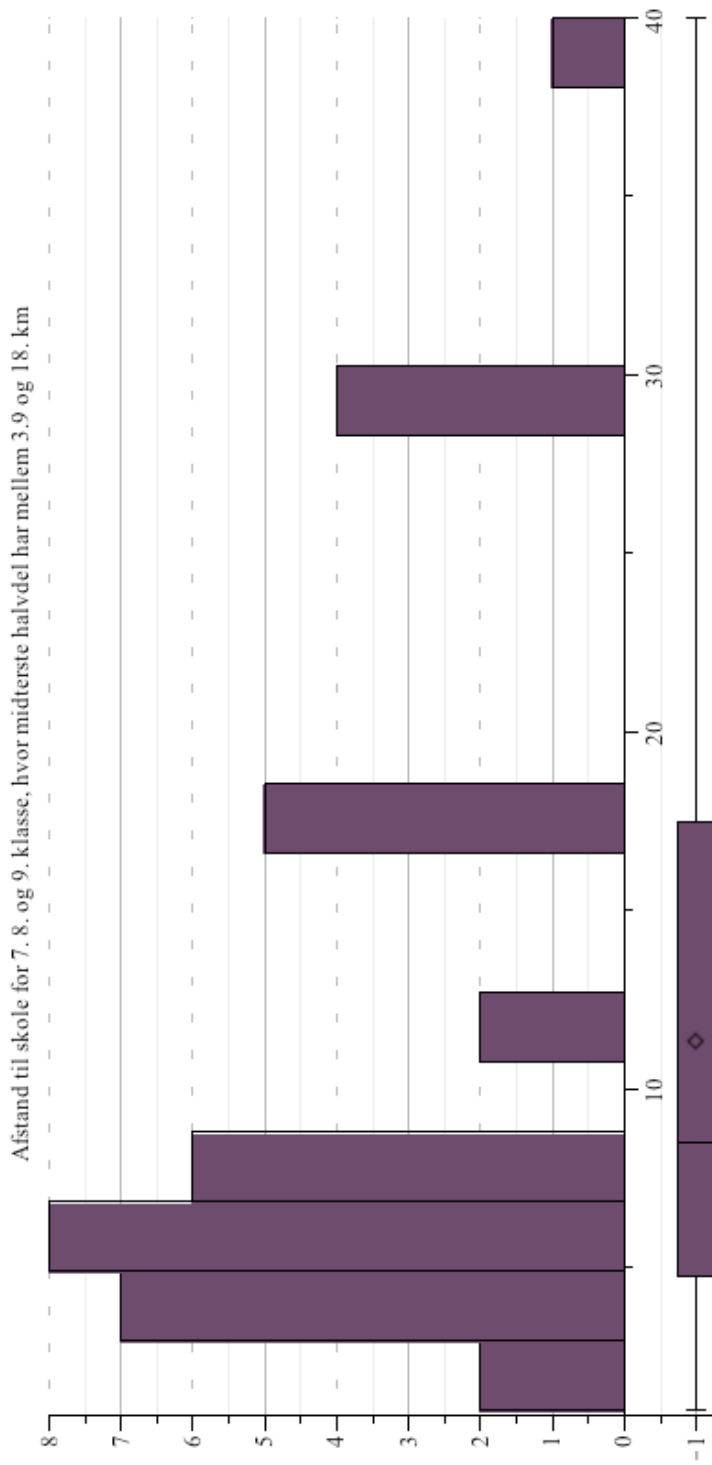
Elever i 9. klasses afstand til skole



```
A := [1, 3.5, 3.5, 3.5, 6, 6, 6, 17.5, 30, 40] :  
T := typeset("Afstand til skole i 9. klasse, hvor midterste halvdel har mellem ", evalf[2]( Quartile(A, 1) ),  
" og ", evalf[2]( Quartile(A, 3) ), " km" ) :  
H := Histogram(A, frequencyscale = absolute, binwidth = 2, color = violet) :  
R := BoxPlot(A, orientation = horizontal, offset = -1.75, width = 0.5, deciles = false, color = violet) :  
plots[display](H, R, title = T, axis[2] = [gridlines = [7, thickness = 2, linestyle = dash, color = white]])
```

## Bilag 8

Elever i 7., 8. og 9. klasses afstand til skole



```
A := [1, 6, 8.5, 8.5, 12.5, 12.5, 17.5, 1, 3.5, 3.5, 3.5, 6, 6, 6, 17.5, 30, 40, 3.5, 3.5, 3.5, 3.5, 3.5, 6, 6, 6, 8.5, 8.5, 17.5, 17.5, 30, 30, 30];
T := typeset("Afstand til skole for 7. 8. og 9. klasse, hvor midterste halvdel har mellem ", evalf2[Quartile(A, 1)], " og ", evalf2[Quartile(A, 3)], " km");
```

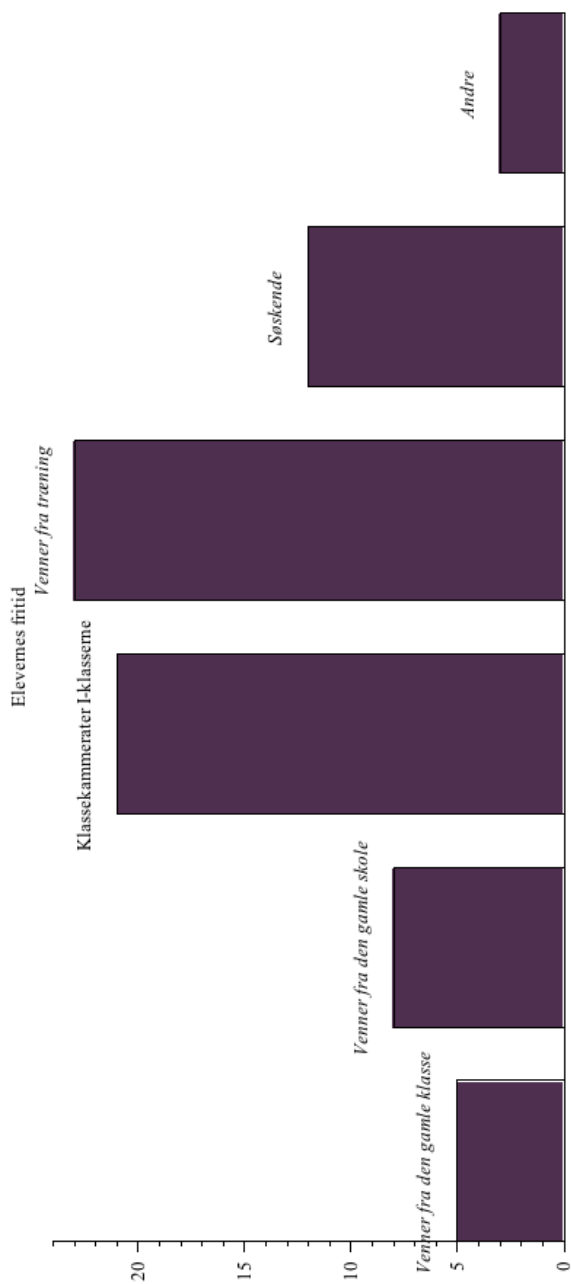
```
H := Histogram(A, frequencyscale = absolute, binwidth = 2, color = violet);
```

```
→R := BoxPlot(A, orientation = horizontal, offset = -1.75, width = .5, deciles = false, color = violet);
plots[display](H, R, title = T, axis[2] = [gridlines = [7, thickness = 2, linestyle = dash, color = white]]);
```



## Bilag 9

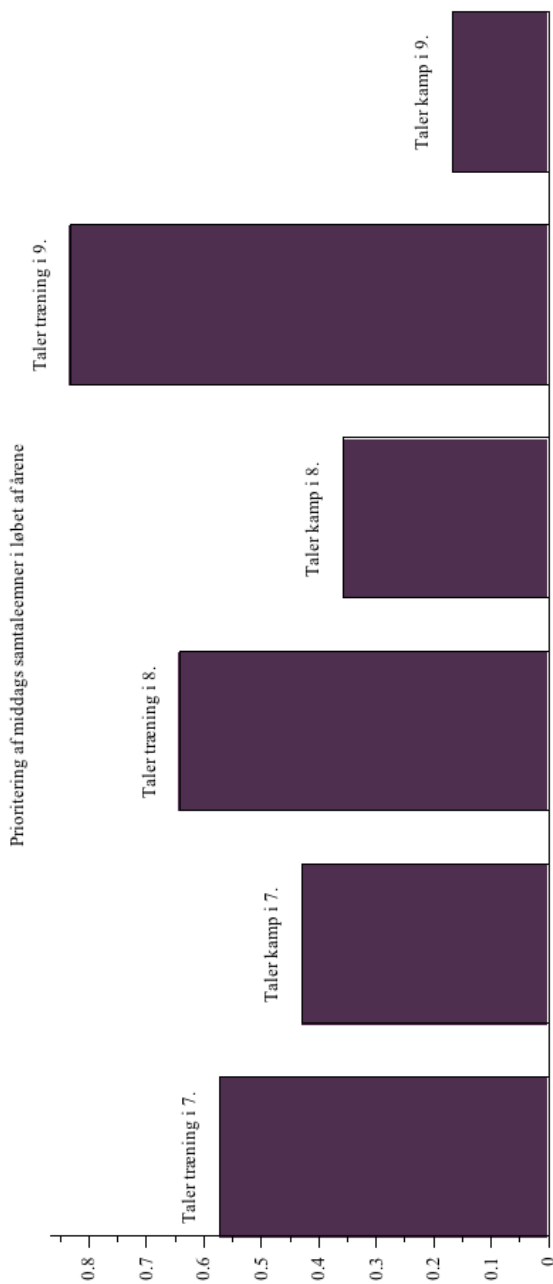
Elever i 7., 8. og 9. klasses fritid



`ColumnGraph([ Venner fra den gamle klasse = 1 + 3 + 1, Venner fra den gamle skole = 4 + 3 + 1, Klassekammerater fra i - klasserne = 14 + 2 + 5, Venner fra træning = 14 + 5 + 4, Søsken = 3 + 4 + 5, Andet = 2 + 1 ], title = "Elevenes fritid", color = [ violet ])`

## Bilag 10

Prioritering af samtaleemner i løbet af 7., 8. og 9. klasse; kamp og træning

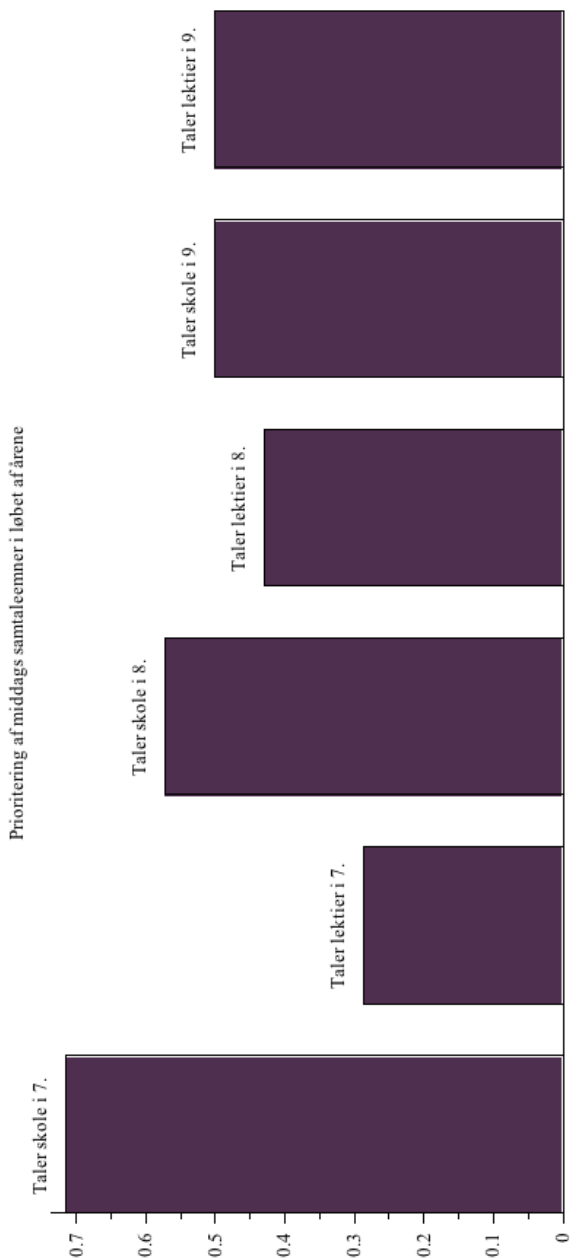


```
SKLeF:= [1,1,2,3,"?", 2, 2, 2, 2, ?, 1, 1, 1, 2, 3, ?, 1, 1]; [?, 1, 1, 1, 3, 1, 1, 3, 1, 1, 3, 1, 1, 1, 1];
SKLeM:= [1,1,3,3,1,2,2,2,"?", 1, ?, 1, 3, 2, 3, ?, 3, 0"]; [?, 1, 1, 1, 1, 3, 1, 1, 1, 3, 1, 1, 1, 1];
UddM:= [4,5,5,3,6,?, 5, 5, 6, 3, 1, ?, 5, 5, 5, 6]; [3, 5, 5, ?, 6, 6, 4, 6"]; [4, ?, 5, 6, 3, 2, 2, 3];
UddF:= [0,6,3,3, ?, 5, 3, ?, 5, 3, ?, 4, ?, 5, 3, 5, 5]; [3, 5, ?, 5, 6, 6, 3, 6]; [3, 5, 3, ?, ?, 3, ?, 1]
```

```
ColumnGraph ([ "Taler træning i 7." =  $\frac{7-3}{7}$ , "Taler kamp i 7." =  $\frac{3}{7}$ , "Taler træning i 8." =  $\frac{14-5}{14}$ , "Taler kamp i 8." =  $\frac{5}{14}$ ,
" Taler træning i 9." =  $\frac{6-1}{6}$ , "Taler kamp i 9." =  $\frac{1}{6}$  ], title = "Prioritering af middags samtaleemner i løbet af årene", color = violet );
```

## Bilag 11

Prioritering af samtaleemner i løbet af 7., 8. og 9. klasse; skole og lektier



```

SkLeF:=[1,1,2,3,"?, 2, 2, 2, ?, 1, ?, 1, 1, 2, 3, ?, 1, 1];[?, 1, ?, 3, 1, 1, 3, 1, 1]; [1, 3, 1, ?, 3, 1, 1, 1];
SkLeM:=[1,1,3,3,1,2,2,2,"?, 1, ?, 1, 3, 2, 3, ?, 3, 0"];[?, 1, ?, 3, 1, 1, 1, 3]; [1, 3, 1, "?", 3, 1, 1, 1"];
UddM:=[4,5,5,3,6,?, 5, 5, 6, 3, 1, ?, 5, 5, 5, 6];[3, 5, 5, ?, 6, 6, 4, 6"];[4, ?, 5, 6, 3, 2, 2, 3];
UddF:=[0,6,3,3, ?, 5, 3, ?, 5, 3, ?, 4, ?, 5, 3, 5, 5];[3, 5, ?, 5, 6, 6, 3, 6];[3, 5, 3, ?, ?, 3, ?, 1]
    
```

$$\text{ColumnGraph}\left(\left[\begin{array}{l} \text{"Taler skole i 7."} = \frac{7-2}{7}, \text{"Taler lektier i 7."} = \frac{2}{7}, \text{"Taler skole i 8."} = \frac{14-6}{14}, \text{"Taler lektier i 8."} = \frac{6}{14}, \\ \text{"Taler skole i 9."} = \frac{6-3}{6}, \text{"Taler lektier i 9."} = \frac{3}{6} \end{array}\right], \text{title} = \text{"Prioritering af middags samtaleemner i løbet af årene"}, \text{color} = \text{violet}\right)$$

I en undersøgelse af forældrenes forståelse af spørgeskemaets spørgsmål rettet mod en prioritering mellem skole/eliteidræt, er der 12 forældre som overvejende taler om konkurrence idræt og ikke lektier, og 7 der ligeledes overvejende taler om lektier men ikke konkurrence idræt.

Herved kan man på signifikansniveau helt nede på 3% forkaste, at der ikke er sammenhæng, dvs modsat har belæg for forældrene rigtigt opfatter spørgsmålenes betydning i forhold til prioritering af konkurrenceidræt og lektier.

Rent matematisk betyder signifikansniveau 3% at hvis denne undersøgelse laves på 100 skoler vil man på kun 3 af dem lave den fejl at forkaste uafhængigheden selvom den er der. (At signifikansniveauet er så lavt under 5% skyldes også de umiddelbart forkerte mange afkrydsninger allerede er udeladt)

Træning/Lektier	Lektier mindst 4	Lektier under 4
Idræt under 4	7	6
Idræt mindst 4	2	12

## Bilag 12

Rent matematisk betyder signifikansniveau 12%, at hvis denne undersøgelse laves på 100 skoler vil man på kun 12 af dem lave den fejl at forkaste uafhængigheden, selvom den er der.

børn/forældre	forældre tilsammen mindst 10	forældre tilsammen under 10
børn træner individuel idræt	5	3
børn træner holdidræt	4	10

$$ChiSquareIndependenceTest \left( \begin{bmatrix} 5 & 3 \\ 4 & 10 \end{bmatrix}, level = 0.12 \right)$$

### Chi-Square Test for Independence

-----

Null Hypothesis:

Two attributes within a population are independent of one another

Alt. Hypothesis:

Two attributes within a population are not independent of one another

Dimensions: 2  
 Total Elements: 22  
 Distribution: ChiSquare(1)  
 Computed statistic: 2.4243  
 Computed pvalue: 0.119467  
 Critical value: criticalvalue

Result: [Rejected]

There exists statistical evidence against the null hypothesisHIdS=

[1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 0, 0, 0, 0, 1, 0]; [1, 1, 1, 0, 0, 0, 0, 0]; [1, 1, 1, 1, 1, 1, 1, 1]  
 UddM:=[4, 5, 5, 3, 6, ?, 5, 5, 6, 3, 1, ?, 5, 5, 5, 2, 5, 6]; [3, 5, 5, ?, 6, 6, 4, 6]; [4, ?, 5, 6, 3, 2, 2, 3]  
 UddF:=[0, 6, 3, 3, ?, 5, 3, ?, 5, 3, ?, 4, ?, 5, 3, 5, 5, 5]; [3, 5, ?, 5, 6, 6, 3, 6]; [3, 5, 3, ?, ?, 3, ?, 1]

