

ARTIKELEN

Habitusvorming: over de socialisatie van sportgedrag

Mirjam Stuij & Ruud Stokvis

Het habitusbegrip van Bourdieu wordt in sociologisch onderzoek gebruikt om gedragsverschillen tussen leden van verschillende sociale lagen te verklaren. Maar hoe de habitus precies gevormd wordt blijft onduidelijk. Dit artikel bestudeert habitusvorming aan de hand van het sportgedrag van jonge kinderen uit twee uiteenlopende sociaaleconomische statusgroepen. Waar in de hoge statusgroep het kerngezin een sterk sturende rol speelt in het socialisatieproces op het gebied van sport, met name in de selectie en morele kwalificatie ervan, daar blijkt in de lagere statusgroep de vorming van de habitus een diffuser proces te zijn.

Inleiding

Marcel Mauss (1934) definieerde alle vormen van het gebruik van het lichaam als sociaal geconstrueerd. Deze vormen zijn tevens sociaal gedifferentieerd. Een voorbeeld is het sportgedrag: zowel de mate van sportdeelname als de voorkeur voor verschillende sporten is gerelateerd aan sociale klasse (zie bijvoorbeeld Bourdieu 1978, 1984; Van Bottenburg 1994; Scheerder et al. 2001, 2005; Wilson 2002; Stempel 2005; Breedveld 2006; Warde 2006; Stokvis 2011). Binnen een sociale klasse of groep heersen specifieke opvattingen en smaken die tot uiting komen in specifieke praktijken – niet alleen op het gebied van sport, maar bijvoorbeeld ook met betrekking tot kunst, muziek, literatuur en voeding. Deze praktijken zijn de uiting van een bepaalde leefstijl, ‘*a unitary set of distinctive preferences*’ (Bourdieu 1984: 173), die binnen een sociale groep wordt aangeleerd. De basis van leefstijlen is volgens Bourdieu de habitus (1978: 833), een intern ‘systeem’ dat richting geeft aan ons gedrag en ons denken.¹

Bourdieu maakt in zijn werk slechts globaal duidelijk hoe deze habitus tot stand komt (zie bijvoorbeeld Bernstein 1990; Noble en Watkins 2003). Het doel van dit artikel is een bijdrage te leveren aan inzicht in deze habitusvorming – zowel op theoretisch niveau als in de empirie toegepast op sport. Centraal staat daarbij de vraag hoe de habitus door jonge kinderen uit verschillende sociale lagen wordt verworven, in het bijzonder ten aanzien van de deelname aan sport. De relevantie

1 Zie Wacquant (2006) voor een overzicht van het gebruik van het begrip habitus in de literatuur. Habitus is in de eerste decennia van de vorige eeuw door enkelen genoemd, onder andere door Mauss (1934). In het werk van Elias (2000 [1939], 1989) is het een belangrijk concept (zie ook Paille et al. 2011: 147), hij omschreef de habitus als ‘tweede natuur’ (zie bijvoorbeeld Elias 2000: 117). Zie verder Maton (2008) over toepassing van habitus in de literatuur.

van dit artikel is dus in de eerste plaats gelegen in een meer gedetailleerde uitwerking van Bourdieus habitusbegrip en in het bijzonder de wijze van verwerving daarvan. Daarnaast biedt het onderzoek empirisch inzicht in de wijze waarop sportsocialisatie zich in verschillende sociale klassen voltrekt. Er is een gebrek aan kennis over hoe verschillende socialisatieprocessen op het gebied van sport doorwerken in de levens van mensen uit verschillende sociale klassen (Coakley 2004: 122). Onderzoek onder jonge kinderen – een groep die zich aan het begin van de socialisatie bevindt – kan daar een bijdrage aan leveren door verschillen in sportervaringen en daaraan gerelateerde aspecten te belichten.

De vorming van de habitus

De habitus is een duurzame internalisering van allerlei vanzelfsprekendheden en gewoonten – *‘as society written into the body’* (Bourdieu 1990a: 63) – en vormt een onbewuste en altijd toepasbare basis voor zowel gedrag als waardering (smaak). Het is *‘a making sense of things and actions, but at the same time [it] is entirely unarticulated, and (...) can be the basis of fresh articulation’* (Taylor 1999:37). Het resultaat van de habitus is dat iemand zich in bepaalde omstandigheden op een bepaalde manier gedraagt (Bourdieu 1990a: 77).

Deze habitus is het product van inprenting (*‘inculcation’*, zie bijvoorbeeld Bourdieu 1977: 85; Bourdieu en Passeron 1977: 31; Bourdieu 1990b: 54) en wordt gevormd binnen het sociale milieu waarin iemand zich bevindt, doordat men wordt geconfronteerd met vergelijkbare situaties en ervaringen, met vergelijkbare vrijheden en noodzakelijkheden (Bourdieu 1990b: 55-60). De sociale positie van individuen zorgt er voor dat er bepaalde (on)mogelijkheden zijn; men heeft een *‘sense of one’s place’* of voelt juist dat *‘that’s not for the likes of us’* (Bourdieu 1984: 471). Verschillende sociale groepen hebben dan ook verschillende verwachtingen van sport als het gaat om fysiek nut (zowel intern als extern) en extrinsieke voordelen (zoals sociale relaties) (Bourdieu 1984: 211).

Een belangrijk kritiekpunt op het concept habitus zoals Bourdieu dat heeft ontwikkeld, is dat onduidelijk blijft hoe deze gevormd wordt. Het begrip ‘habitus’ wordt wel opgevat als een *‘black box’* (Boudon 1998) en het is volgens Homans (1964) een woord maar geen verklaring. Bourdieu verklaart de totstandkoming van de habitus voornamelijk door de *‘logic of the field’*, maar geeft inhoudelijk weinig detail over *hoe* dit gebeurt (Noble en Watkins 2003: 536, zie ook Bernstein 1990: 3, 167; Lahire 2003: 334). Termen als internalisering en inprenting geven wel enige informatie over de totstandkoming van de habitus, maar dit is niet heel concreet. Deze begrippen maken tevens dat habitusvorming een passief proces lijkt (Noble en Watkins 2003: 525). Bourdieu hield zich dan ook vooral bezig met relaties tussen mensen, maar niet met de motieven van mensen zelf (Bernstein 1990: 172). Hoewel hij in zijn werk macro- en microniveau met elkaar probeert te verbinden (Bonnwitz 2002), is een voornamelijk kritiekpunt dat de precieze invulling op microniveau in zijn analyse ontbreekt.

Een auteur die zich juist heeft toegelegd op een studie van de relatie tussen sociale klasse en socialisatieprocessen is Basil Bernstein. Net als Bourdieu formu-

leerde hij het doel om macro- en microniveau in zijn analyses te integreren (Bernstein 1990: 112), maar een kritiek op zijn werk is dat hij juist vooral het microniveau heeft uitgewerkt (Harker en May 1993: 176, zie ook Bourdieu 1991: 53). Hij is intensief ingegaan op de principes die bepalend zijn voor de verwerving van specifiek gedrag binnen sociale milieus. Hierdoor vormt zijn werk een goed uitgangspunt voor een uitwerking van de habitus en habitusvorming op microniveau. Een relevant concept van Bernstein is in dit verband de 'code' – een regulerend en stilzwijgend verkregen principe dat de sociale positie van een individu reflecteert:

As the child learns (...) specific codes which regulate his verbal acts, he learns the requirements of his social structure. (...) Individuals come to learn their social roles through the process of communication. A social role (...) is a constellation of shared, learned meanings through which individuals are able to enter stable, consistent and publicly recognized forms of interactions with others. (Bernstein 1974: 144)

Deze 'code' reguleert de gewoonten, rollen en praktijken zoals deze worden gevormd op school en in het gezin (Bernstein 1990: 3). Er zijn twee typen: de *restricted* code is gebonden aan een specifieke sociale structuur en laat daardoor weinig mogelijkheden voor verandering, terwijl de *elaborated* code minder gebonden is aan een context en daardoor flexibeler kan worden toegepast (Bernstein 1974: 176). Socialisatie zorgt ervoor dat men zich deze code(s) eigen maakt en de mate waarin deze code(s) worden toegepast is gerelateerd aan sociale klasse. Hoewel kinderen uit zowel de arbeidersklasse als de middenklasse toegang hebben tot beide codes, zullen kinderen uit de eerste groep vaker *restricted* codes gebruiken, terwijl kinderen uit de tweede groep *elaborated* codes meer toepassen (Bernstein 1974: 179). Bernstein laat in zijn werk zien hoe deze verschillen door de opvoeding ontstaan.

In dit artikel zijn we geïnteresseerd in het microaspect van de habitus dat Bourdieu niet concreet heeft uitgewerkt. Hoewel er sprake is van een aantal verschillen tussen de concepten habitus en code (zie ook Harker en May 1993), gaan beide over hoe men zich behoort te gedragen binnen een sociaal milieu. De *elaborated* en *restricted* code kunnen ook worden opgevat als gedragscodes, zowel bij verbaal als non-verbaal gedrag (Hasan 1973: 258). Bernsteins studie over de manier waarop codes worden aangeleerd biedt een bruikbaar handvat voor een analyse van de vorming van de habitus, namelijk een focus op de *context* waarin het socialisatieproces plaatsvindt.² Bernstein benoemde vier verschillende contexten die

2 Dit heeft Bernstein uitgebreid beschreven in zijn vroege werk (1974) toegespitst op het socialisatieproces binnen het gezin. In later werk (1990: 183-185, 211) komt dit beknopt terug als onderdeel van 'the pedagogic device' (1990: 180), dat de 'intrinsieke grammatica' van het aangeleerde bepaalt. Dit is met name op het leerproces op school gericht. De uitgebreidere formulering uit 1974 lijkt echter het meest geschikt voor het doel van dit artikel, waarbij wordt gekeken in hoeverre deze formulering ook van toepassing is voor de andere betrokkenen in het socialisatieproces: de school en de *peer group* (Bernstein 1974: 174). De vierde betrokkene die Bernstein noemt, werk, is niet van toepassing in dit artikel gezien de onderzochte leeftijdsgroep.

alle terreinen waarin de socialisatie plaatsvindt omvatten (Hasan 1973: 259) en die onderling aan elkaar zijn gerelateerd: de instructieve, de regulerende, de imaginaire en de interpersoonlijke context (Bernstein 1974: 181). Hier leren de kinderen respectievelijk (1) de verschillende benodigde vaardigheden, (2) hoe de onderlinge sociale verhoudingen liggen, (3) zelf te experimenteren met het aangeleerde en (4) welke emoties van belang zijn in het sociale leven. De nadruk op en de inhoud van elke context verschilt tijdens de socialisatie per sociale groep (Bernstein 1974: 198) en resulteert aldus in de verwerving van groepsspecifieke principes. Door deze vier contexten van socialisatie één voor één te bestuderen, krijgen wij empirisch zicht op het geheel waarin de habitus wordt gevormd. Zij bieden een goed uitgangspunt om empirisch te onderzoeken *hoe* de habitus in verschillende sociale groepen concreet vorm krijgt.

Om de habitusvorming te onderzoeken met betrekking tot het sportgedrag in de breedst mogelijke zin³ gaan we in dit artikel daarom, gebaseerd op de theorie van Bernstein, in op de verschillende contexten waarin het sportgedrag wordt aangeleerd. Daarmee komen we tot de volgende deelvragen:

1. Waar worden welke vaardigheden aangeleerd?
2. Hoe worden de onderlinge sociale verhoudingen overgedragen?
3. Welke ruimte is er voor het experimenteren met het aangeleerde?
4. Op welke wijze worden welke emoties in dit proces verkregen?

In dit onderzoek staan jonge kinderen centraal, omdat zij zich nog aan het begin van het leerproces bevinden en de vroegste ervaringen een belangrijke basis van de habitus zijn (Bourdieu 1990b: 60-61, zie ook Bernstein 1974: 196). Ook is de sociale omgeving bij jonge kinderen meer afgebakend dan bij oudere waardoor de rol van de verschillende betrokkenen in het socialisatieproces beter achterhaald kan worden. Ten slotte is er weinig onderzoek gedaan naar de sportsocialisatie bij deze jonge doelgroep.

Onderzoeksopzet

De schoolklas is in dit onderzoek als uitgangspunt genomen, waarbij de klas wordt opgevat als een sociale groep. Leerlingen brengen veel tijd met elkaar door en kunnen daardoor ook onderling informatie uitwisselen en van elkaar leren. Gekozen is voor leerlingen uit groep 6 van het basisonderwijs (9-11 jaar). De meeste van deze leerlingen zitten al geruime tijd in dezelfde groep en ze hebben al een deel van de formele educatie gehad, waardoor de verwachting is dat het samenspel tussen gezin en school in de vorming van de leerlingen reeds zichtbaar is. Daarnaast zijn deze leerlingen oud genoeg om zich verbaal goed uit te drukken (Christensen en James 2000).

3 Met sportgedrag in de breedst mogelijke zin bedoelen we niet alleen verenigingssport, maar alle vormen van beweging die een bepaalde mate van fysieke inspanning kosten en als op zichzelf staande activiteiten kunnen worden aangeduid. (Lichaams)beweging is in dit opzicht geen eenduidige term. Traplopen, fietsen omwille van transport, etc. vallen niet binnen deze definitie omdat ze niet op zichzelf staan, maar onderdeel zijn van iets anders en daarmee iets anders tot doel hebben (Steenbergen 2004).

Het onderzoek is uitgevoerd in Amsterdam op twee openbare basisscholen met een groot verschil in sociaaleconomische status (SES).⁴ Onderzoek wijst uit dat ouders over het algemeen een school kiezen die bij hun sociale milieu past (Zeldenrijk 2010). Ter controle is gekeken naar de SES van de stadsdelen waarin de betreffende scholen liggen en deze verschillen ook in relatief grote mate.⁵

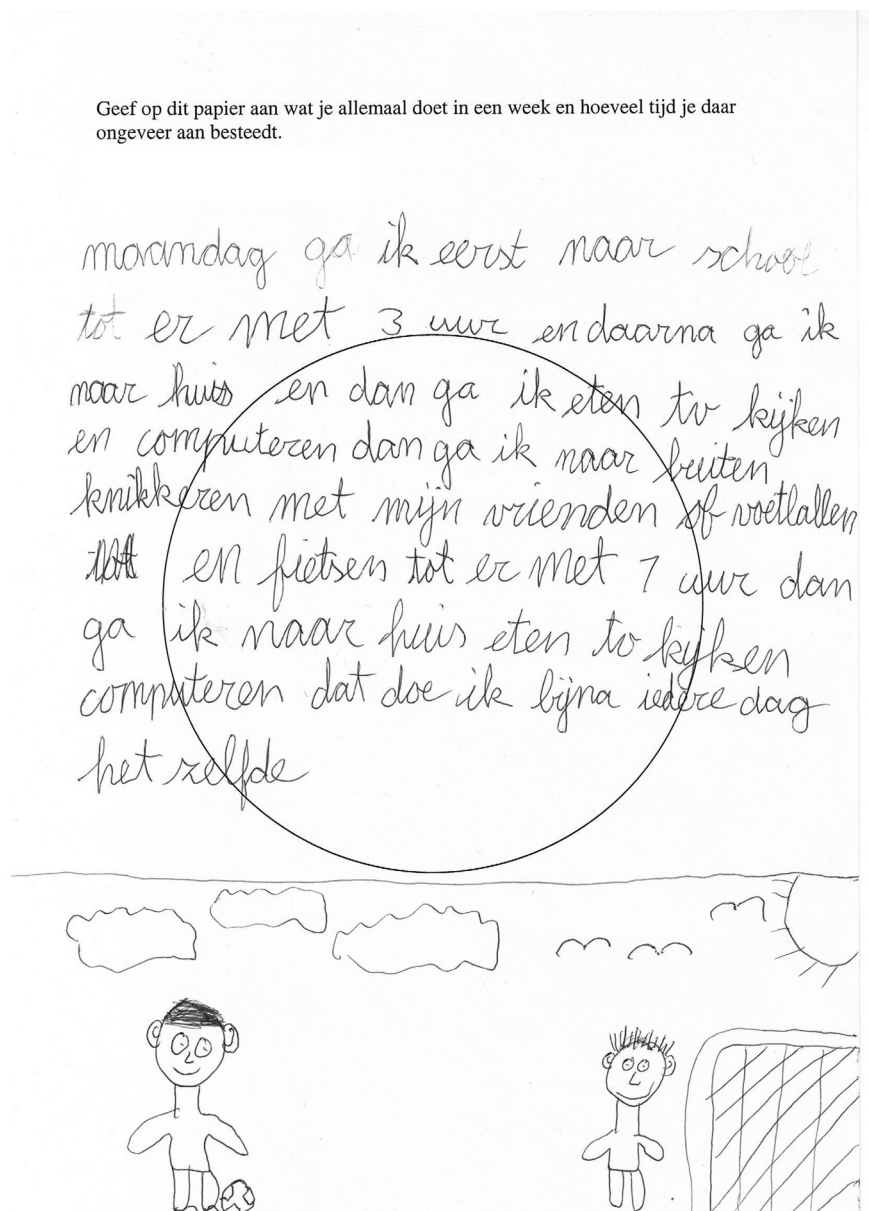
De kinderen hebben allereerst twee tekenopdrachten gemaakt (gebaseerd op Christensen en James 2000) waarbij ze aangaven (1) wat ze in een normale week doen om na te gaan welke rol ze uit zichzelf aan sport toekennen en (2) wat en hoeveel ze in een week aan sport ('lichaamsbeweging') doen.

Vervolgens zijn focusgroepsdiscussies over dit onderwerp gevoerd '*to give priority to (...) their frameworks for understanding the world*' (Kitzinger 1994: 108, nadruk in origineel). Dit onderdeel is essentieel om te begrijpen hoe de kinderen praten en denken over sport en hoe zij onderling tot overeenstemming of discussie komen om zo inzicht in de vorming en werking van de habitus te krijgen. Er is gevraagd wat de kinderen onder sport ('lichaamsbeweging') verstaan en waarom mensen daaraan doen. In het tweede deel van elk gesprek zijn aan de hand van plaatjes verschillende sporten besproken. Hierbij hebben de kinderen verteld wat ze van de betreffende sport wisten en wat ze er van vonden. Ten slotte zijn met vrijwel alle kinderen korte, semigestructureerde interviews gehouden over hun eigen sportpraktijken en die van hun ouders, broers en zussen. Ook het sportverleden van de kinderen kwam hierin aan bod. Alle gesprekken zijn letterlijk uitgewerkt en geanalyseerd op basis van de vier deelvragen van dit onderzoek.

In totaal hebben 93 kinderen van de twee openbare basisscholen aan het onderzoek deelgenomen; 42 kinderen van de school met de lagere sociaaleconomische status en 51 van de school met de hogere status. In beide groepen zitten iets meer meisjes dan jongens. In de lage statusgroep heeft driekwart van de kinderen een niet-westers allochtone afkomst, in de hoge statusgroep geldt dat voor een vijfde

- 4 De sociaaleconomische status van de school is bepaald aan de hand van toegekende leerlinggewichten. Leerlinggewichten worden vastgesteld op basis van opleiding, beroep en herkomst van ouders van de leerlingen en dienen voor toedeling van personele faciliteiten op basisscholen. De selectie van de twee scholen is gebaseerd op interne gegevens van DMO Amsterdam aan de hand van de 'Leerlingadministratie en gewichtenregeling voor basisscholen' van het CFi (2006).
- 5 De SES is in dit geval gebaseerd op gemiddeld inkomen, percentage huishoudens met een laag inkomen, percentage inwoners zonder betaalde baan en percentage huishoudens met een gemiddeld lage opleiding. Bron: RIVM <http://www.zorgatlas.nl/beinvloedende-factoren/sociale-omgeving/ses/sociaaleconomische-status-2006>, geraadpleegd op 30 maart 2011.

Figuur 1 Een jongen uit de lage sociaaleconomische statusgroep geeft aan wat hij in een normale week doet en hoeveel tijd hij daaraan besteedt



van de leerlingen.⁶ Omdat dit artikel gaat over de wijze waarop in verschillende groepen de habitus met betrekking tot sport en bewegen tot stand komt, zal er gebruik worden gemaakt van een kwalitatieve analyse met aandacht voor overeenkomsten en verschillen. De letter 'L' wordt hier gebruikt ter aanduiding van de lage sociaaleconomische statusgroep, de 'H' staat voor de hoge sociaaleconomische statusgroep.

Resultaten

Uit de onderzoeksgegevens komt duidelijk naar voren dat er tussen de twee groepen kinderen variatie is in de invulling en het belang van de verschillende contexten waarin de habitus wordt gevormd. Er zijn vier vormen van sportgedrag die naar voren komen: sporten via school, bij de sportvereniging, in de sport- of dansschool en het ongeorganiseerd sporten. Onder dat laatste vallen buiten spelen/sporten en in het zwembad zelf baantjes trekken of spelen.

De instructieve context

De benodigde vaardigheden verkrijgen kinderen in de instructieve context (Bernstein 1974: 181). Het gaat bij de sportsocialisatie dan om het aanleren van specifieke bewegingen onder begeleiding van een docent, trainer of instructeur en het verkrijgen van kennis over verschillende sporten. Dit leren kinderen op een aantal verschillende plaatsen.

Allereerst gebeurt dat op en via school. Tijdens de lessen lichamelijke opvoeding worden op beide scholen zowel verschillende sporten als spellen aangeleerd door een vakleerkracht. Hier leren kinderen de fysieke vaardigheden en spelregels die bij deze sporten of spellen horen. Hoewel hiervoor in beide groepen ongeveer evenveel tijd per week is ingeroosterd en de inhoud van de lessen vergelijkbaar is, is de gymles voor de kinderen uit de lage statusgroep een veel belangrijkere bron van kennis dan voor de kinderen uit de hoge statusgroep. De eerste groep refereert in de groepsdiscussies en interviews aanzienlijk vaker aan deze lessen dan de tweede groep. Hun kennis over sport is dus in veel gevallen duidelijk tot de gymles te herleiden. Zo gingen alle gesprekken over hockey in deze groep over skeelerhockey, de variant die ze op school vaak doen, en niet over het in Neder-

6 Allochtonen zijn personen waarvan ten minste één van beide ouders in het buitenland is geboren. De niet-westerse herkomstlanden zijn Turkije en alle Afrikaanse, Zuid-Amerikaanse en Aziatische landen met uitzondering van Japan en Indonesië (CBS 2000). Zie bijvoorbeeld Elling (2002) voor onderzoek naar de relatie tussen sport en herkomst/sekse. Deze twee achtergrondmerken zijn van belang bij sportdeelname en -voorkeur. In dit artikel gaat het over habitusvorming binnen een specifieke sociale groep, die verschillende kenmerken heeft. Uit de literatuur komt naar voren dat ouders een school kiezen die bij hun sociale milieu past (Zeldenrijk 2010) en dat niet-westerse allochtonen in Nederland vaker tot de lagere sociaaleconomische statusgroepen behoren (CBS 2007; Wilterdink 2003: 202-203; Lagendijk en van der Gugten 1995: 66). Lareau (2003: 240-241) concludeert in een onderzoek naar tijdsbesteding van kinderen en de rol van hun ouders dat sociale klasse een veel belangrijker rol speelt dan etniciteit. Hoewel etniciteit en sociaaleconomische status niet helemaal samenvallen, zal dit artikel daarom gaan over verschillen tussen de statusgroepen.

land veel vaker beoefende veldhockey. Hoewel de kinderen uit de hoge statusgroep via de gymles wel verschillende fysieke vaardigheden en spelregels leren, verwijzen zij in de gesprekken in veel mindere mate naar de lessen. Zij komen in de gezinssituatie of via vrienden met veel verschillende sporten in aanraking en baseren hun kennis voornamelijk daarop.

Via school kunnen de leerlingen uit de lage statusgroep ook deelnemen aan een naschools sportaanbod. Hierbij wordt gedurende een aantal weken een specifieke sport (zoals kickboksen, turnen, basketbal) aangeboden, waarbij de leerlingen de specifieke fysieke vaardigheden en de bijbehorende spelregels van die sport leren. Enkele leerlingen nemen hier aan deel, er is een wachtlijst voor. Deze mogelijkheid hebben de leerlingen in de hoge statusgroep niet.

De tweede instructieve context is de sportvereniging, waar het deelnemen aan wedstrijden een belangrijke rol speelt.⁷ Naast het aanleren van de specifieke fysieke bewegingen en spelregels die aan een sport zijn verbonden, leren de kinderen hier ook de discipline op te brengen om bij trainingen en wedstrijden aanwezig te zijn. Bij teamsporten staat daarnaast het samenspelen centraal. Deze vorm van sportgedrag wordt in grotere mate door de kinderen uit H beoefend. De helft van de meisjes uit deze groep beoefent minimaal één keer per week een verenigingssport, de meest voorkomende zijn hockey, paardrijden en turnen. Vrijwel alle jongens uit deze groep gaan wekelijks minimaal naar één sportvereniging en voetbal is daarbij veruit het meest populair, gevolgd door hockey. Dat deze kinderen een aantal maal per week bij de vereniging aanwezig moeten zijn, komt in meerdere gesprekken naar voren en wordt als normaal beschouwd. Het hoort er bij dat je één of twee keer per week traint en in het weekend een wedstrijd hebt. In de lage sociaaleconomische statusgroep is deze vorm van sportgedrag veel minder vanzelfsprekend. Geen van de meisjes uit de groep neemt deel aan verenigingssport, van de jongens sport de helft bij een vereniging en vrijwel allemaal doen ze in deze context aan voetbal. De discipline die moet worden opgebracht om een bepaald aantal keer per week aanwezig te zijn, komt in de gesprekken niet naar voren.

De laatste context waar fysieke vaardigheden worden aangeleerd is de sportschool of de dansschool. Het gaat hier om een vorm van sporten in een daarvoor ingerichte ruimte die vrijblijvender is dan de wedstrijdssport. Dit komt in beide groepen voor, maar meer in de hoge statusgroep. Onder de meisjes met de lage SES zijn vechtsporten populair. Zij leren daar hoe ze zichzelf en anderen kunnen verdedigen, een punt dat ze vooral vanuit hun familie als belangrijk meekrijgen. Ook enkele jongens uit H doen aan vechtsport en zij leren daar zowel hun 'frustraties eruit te werken' als zichzelf te verdedigen. Bijna de helft van de meisjes uit de hoge statusgroep gaat wekelijks naar een dansschool. Ze leren daar verschillende dansjes, dus fysieke bewegingen, maar ook afstemming op elkaar zodat alles synchroon gaat.

7 Dat geldt niet voor alle sporten in dezelfde mate, maar ook bij bijvoorbeeld turnen, atletiek en paardrijden maakt training voor wedstrijden onderdeel van de sport uit.

De regulerende context

Waar het in de instructieve context vooral gaat om het onder toezicht aanleren van fysieke vaardigheden en daardoor het verkrijgen van kennis, zorgt de regulerende context voor het verwerven van inzicht in sociale verhoudingen. Hierbij blijken drie belangrijke actoren betrokken te zijn: de familie, de docent lichamelijke opvoeding op school en de *peer group* (vergelijk met Bourdieu en Passeron 1977; Bernstein 1974: 45).⁸ Er zijn duidelijke verschillen tussen de beide statusgroepen in de mate waarin en de manier waarop deze actoren van belang zijn. Uit eerder onderzoek is naar voren gekomen dat ouders een belangrijke rol spelen in de sportsocialisatie (Scheerder 2004; Breedveld 2006; Frelier en Janssens 2007). Uit dit onderzoek blijkt dat de familie in beide groepen belangrijk is in dit proces, maar er zijn wel duidelijk verschillen in de afbakening en in de mate van sturing. In de hoge statusgroep is het kerngezin betrokken bij de sportsocialisatie, dat zijn de ouders, broers en zussen. Hoewel de kinderen uit de hoge statusgroep gemiddeld minder broers en zussen hebben dan de kinderen uit de andere groep, zijn ze in H erg belangrijk als voorbeeld of als speelgenoten. Een meisje vertelt waarom ze (toch) op hockey is gegaan:

Kijk, bijna mijn hele familie heeft op hockey gezeten... en toen zei mijn zus 'nou, ik wil het ook wel proberen' en toen dacht ik eerst 'nee, hockey is stóm, hockey is sáái, hockey is voor tüttebellen' en ... toen zeiden ze [ouders] van 'ja, maar probeer het nou maar een keertje gewoon' en toen ging ik het proberen en toen vond ik het best wel leuk.

Een groot deel van de kinderen uit de hoge statusgroep gaat naar een sport in verenigingsverband waar ouders, broers en/of zussen ook aan doen. De ouders zijn hierbij de sturende factor. Zij bepalen de sport en vereniging voor hun kind(eren). Via opvattingen binnen het kerngezin krijgen de kinderen uit de hoge statusgroep ook inzicht in de sociale verhoudingen in het sportveld. Dat blijkt uit het besef dat deze kinderen hebben of bepaalde sporten wel of niet voor hen geschikt zijn. Zo zeggen de jongens bijvoorbeeld over tennis:

Het is een beetje een dure sport.
 Met al die kákkers. (A)
 Ja, echt kakkers.
 Echt een bekakte sport.
 Maar ik zit er ook op... (A)
 Jij bent een kakker.
 Nee, ik ben geen kakker. (A, lachend)
 Ik zit er ook op hoor.

Waar een jongen eerst beweert dat tennis een sport voor kakkers is, zegt hij vervolgens dat hij zelf geen kakker is hoewel hij wel op tennisles zit. Zijn ouders en

8 Een vierde groep mogelijke betrokkenen, namelijk trainers bij sportverenigingen of het naschools sportaanbod, komt in geen van de gesprekken aan bod.

zusje tennissen ook. Tennis, hockey en golf worden in de hoge statusgroep gezien als sporten voor een bepaald type mensen (zie ook Scheerder 2001). Vooral bij de jongens is er duidelijk een tweedeling tussen een groep die vindt dat voetbal bij ze past en hockey, golf of tennis absoluut niet en een groep die zelf één van deze laatste drie sporten beoefent of waarvan de ouders dat doen. Een aantal meisjes dat nu aan hockey doet, wilde dat in het begin om deze reden eigenlijk niet, maar is toch een keer meegegaan met een broer of zus en uiteindelijk wel lid geworden van die hockeyvereniging. De kinderen zijn lid van een vereniging die bij hun past, of een vereniging die bij hun ouders past. Opvattingen over sport die afkomstig zijn uit de thuissituatie maar afwijken van klasgenootjes, worden in de groepsdiscussies verdedigd, hoewel niet altijd van harte. Vooral bij de jongens zijn er verschillende opvattingen, bijvoorbeeld over golf:

Maar dat is toch geen lichaamsbeweging om zo te slaan?

(...)

Golfen is een beetje een luie sport eigenlijk.

Vind je? (A)

Ja!

Helemaal niet! Helemaal niet juist! (A)

Helemaal wel!

(...)

Ik vind het saai en leuk ... golf ... ik vind het saai en leuk. (A)

Maar dat zegt-ie normaal niet hoor...dat zegt-ie nu om stoer te zijn.

Nou...okee...het is leuk...het is leuk! (A)

Ook over hockey en tennis zijn vergelijkbare discussies gevoerd. De opvattingen uit het gezin lijken in deze leeftijdsfase nog net belangrijker dan de opvattingen van klasgenootjes (Green 2011: 73). Het gezin bepaalt voor de kinderen uit de hoge statusgroep wat wordt gedaan, waar, met wie en wanneer (zie ook Evans 2004). Praktijken van klasgenootjes die daarbij passen kunnen aanvullen, praktijken van klasgenootjes die afwijken niet.

In de lage sociaaleconomische statusgroep speelt de familie ook een rol in de sportsocialisatie, maar is de afbakening duidelijk anders (zie ook Lareau 2003). Waar in de hoge statusgroep het kerngezin sterk reguleert, is dat in de lage statusgroep een uitgebreidere variant: naast ouders, broers en zussen zijn ook ooms, tantes, neven en nichten hierbij van belang. De meisjes uit deze groep die een vechtsport beoefenen doen dat allemaal via een familielid, zoals een oom met een sportschool, of via een bekende van een familielid. Bij het vrij zwemmen gaan ooms, tantes en nichtjes mee. Meerdere jongens gaan geregeld met broers en neven hardlopen of voetballen, meisjes spelen buiten met zussen en nichten. Daarbij is de sturing vanuit de familie in de lage statusgroep veel minder dwingend dan in de hoge statusgroep. Sporten die door de kinderen uit L in georganiseerd verband worden gedaan, zijn vooral voetbal door de jongens en vechtsporten door de meisjes. Via hun familie krijgen ze mee dat dit passende sporten zijn. Deze opvattingen worden door de meeste kinderen in de groep gedeeld, hoewel lang niet iedereen deze sporten daadwerkelijk beoefent. Lidmaatschap van een

sportvereniging of een structureel bezoek aan de sportschool is voor hen niet vanzelfsprekend. Over sociale verhoudingen – wie wel en niet geschikt is voor een bepaalde sport – hebben deze leerlingen het vrijwel niet. Golf komt wel in meerdere gesprekken naar voren als een sport voor oude mensen en tijdens één groepsdiscussie worden tennis en golf als sporten voor rijke mensen bestempeld. Andere opmerkingen over sociale status worden niet gemaakt. Deze kennis krijgen ze niet zo actief vanuit huis mee als de kinderen uit de hoge statusgroep, vooral omdat ze daar veel minder met verschillende sporten in aanraking komen. Tijdens de gymles op school leren ze wel meer sporten kennen, maar doordat ze deze allemaal beoefenen, zijn er geen groepen van deelnemers en niet-deelnemers zoals in de hoge statusgroep.

De tweede betrokkene in de sportsocialisatie is de docent lichamelijke opvoeding. Deze persoon blijkt voor de kinderen uit L een veel belangrijker bron van kennis te vormen dan voor de kinderen uit H. In de focusgroepsdiscussies met leerlingen uit de eerste groep komt hij meerdere malen aan bod, vooral bij de meisjes:

[Wat staat er op het kaartje?]

Tennis!

Dat doen we ook.

Tegen de muur.

Ja, dat haat ik ... omdat ik het niet kan en dan zegt de meester: 'maar je komt toch naar gym om te leren?', maar ik kan het soms niet en dan zegt-ie: 'ga maar aan de kant zitten'.

[Wat vind je niet leuk aan judo dan?]

Dan moet je dingen doen, bijvoorbeeld koprol, en als de meester het niet goed vindt, dan moet je nog een keer, nog een keer, de hele tijd tot je het wel kan, en soms kan je het gewoon helemaal niet en dan moet je... (A)

En soms ga je als je koprol maakt, ga je...

Ja, pijn doen en dan moet je het toch weer nog een keer doen. (A)

(...)

En als je dan huilt omdat het pijn doet, dan gaat-ie zeggen: 'je moet je niet aanstellen'. (A)

Ja, soms moet je dan naar de kleedkamer.

Ervaringen binnen de les lichamelijke opvoeding worden verbonden aan specifieke sporten. Ook de wijze waarop sporten worden aangeleerd, zoals bij het eerder genoemde skeelerhockey, is van invloed. De docent lichamelijke opvoeding is zo erg bepalend voor de kennis en de meningen die deze leerlingen hebben. Hoe de sociale verhoudingen in de sportwereld liggen, krijgen ze via deze weg echter niet mee. De leerlingen uit de hoge sociaaleconomische statusgroep refereren niet aan de docent in de discussies of de interviews. Hoewel ze van hem wel fysieke vaardigheden leren van andere sporten dan de sporten die ze zelf beoefenen, dus instructie krijgen, leren ze vanuit de thuissituatie welke sporten wel en niet geschikt zijn.

De *peer group* omvat de ‘sociale gelijken’ van jongeren (Roberts 2009: 198). Deze groep is voor beide statusgroepen van belang in het aanleren van de habitus, vooral om samen mee te sporten. Daarmee hebben *peers* een sturende rol, hoewel hierbij sprake is van wederzijdse sturing. De kinderen hebben zelf ook weer invloed op het gedrag van hun *peers*. Voor de kinderen uit L gaat het daarbij vooral om het zelfstandig sporten buiten verenigingsverband. Zij hebben vaak een uitgebreide groep van klasgenootjes, buurtkinderen en kinderen in de familie waar ze mee buiten spelen. De kinderen uit H daarentegen hebben over het algemeen weinig buurtkinderen, broers of zussen waar ze mee buiten spelen, zoals één van de meisjes duidelijk laat doorschemeren:

Ja, ik heb mijn broertje en mijn buurjongetje, dat is all ... we zijn zeg maar hele goede vriendjes en daar gaan we dan altijd mee voetballen en ik vind het óók heel leuk om te doen.

Meerdere kinderen uit de hoge statusgroep maken melding van één broertje of zusje of vriendje waar ze mee naar buiten gaan. Deze kinderen gaan vooral samen met *peers*, vaak klasgenootjes, naar de sportvereniging. Een aantal van hen is bij een specifieke sportvereniging terecht gekomen via een klasgenootje of heeft zelf een klasgenootje bij een vereniging geïntroduceerd.

De imaginaire context

In de imaginaire context worden kinderen aangemoedigd om zelf te experimenteren met het aangeleerde (Bernstein 1974: 181). Kinderen kunnen vooral experimenteren met sport tijdens een activiteit zonder toezicht of controle, zodat ze de vrijheid hebben om hun bezigheden zelf in te vullen. Het sportgedrag waarbij de leerlingen de meeste ruimte hebben voor experimenteren met dingen die ze hebben geleerd is het buiten spelen.

Voor de kinderen uit de hoge sociaaleconomische statusgroep is het sportgedrag vrij strak gereguleerd. De activiteiten, de tijdstippen en de plaatsen waar en personen waarmee wordt gesport, zijn voor een groot deel al vastgelegd. Buiten school gaan de meesten naar verschillende ‘clubjes’. Naast één of meerdere sportverenigingen zijn dat bijvoorbeeld de muzikles, creatieve groepen of bijles. De tijd die deze kinderen wekelijks zelf nog kunnen invullen is beperkt (zie ook Bouw en Karsten 2004). Dit geldt ook voor het aantal speelgenootjes. Buitenactiviteiten die in de hoge statusgroep worden genoemd, zijn vooral individuele bezigheden zoals rennen, fietsen en skeeleren of sporten/spellen die met een paar personen kunnen worden gedaan, zoals voetbal en badminton. Daarnaast brengen meerdere meisjes uit deze groep de beschikbare fysieke ruimte ter sprake. Zij vinden de speeltuinen saai en kinderachtig en willen graag meer plek hebben om te spelen. Zowel in tijd als in sociaal en ruimtelijk opzicht is er voor de kinderen uit de hoge sociaaleconomische statusgroep relatief weinig ruimte om te experimenteren met het sportgedrag. Een uitzondering daarop vormt het experimenteren met verschillende sporten bij verenigingen. Meerdere kinderen uit de hoge sociaaleconomische statusgroep ‘zappen’ van sport naar sport tot ze een geschikte zijn tegengekomen (zie ook Frelier en Janssens 2007). Zo is een aantal kinderen

met judo gestopt, omdat het op een gegeven moment saai werd 'om alleen maar mensen op de grond te leggen'. Ook zijn er een paar meisjes die (nog) niet hebben gekozen voor een sport bij een vereniging, omdat ze niet steeds hetzelfde willen doen, zoals een meisje aangeeft:

Nou, mijn vader wil wel heel graag dat ik op voetbal ga, maar nou...ik ben nou eenmaal een meisje en ik wil dat niet...alhoewel ik vind het wel leuk, maar ... het is zo saai om steeds iedere week weer hetzelfde te doen...dus ...het is gewoon leuk om iedere keer weer wat anders te doen enzo...en ze zeggen wel vaak 'ga nou op een sport', weet je, maar dat wil ik niet...

De belangrijkste reden om te wisselen van sport is dat een sport bij een vereniging op den duur saai wordt gevonden. Je moet steeds dezelfde handelingen herhalen. In de week van de kinderen uit de lage sociaaleconomische statusgroep is aanzienlijk minder in tijd en plaats vastgelegd. Buiten spelen en sporten neemt een belangrijke plaats in bij de wekelijkse activiteiten van deze kinderen. Ze doen dit veel vaker dan hun leeftijdsgenootjes uit de andere statusgroep en hebben daarbij een gevarieerder palet van activiteiten. De activiteiten die de kinderen buiten ondernemen zijn gebaseerd op kennis en praktijken die ze via verschillende kanalen opdoen: via de vakleerkracht op school, ouders, broers, zussen, ooms, tantes, neven, nichten, klasgenootjes en buurtkinderen. Naast individuele activiteiten net als in H, spelen de kinderen uit L veel spelletjes, die afhankelijk van de grootte van de aanwezige groep worden gekozen of aangepast. Spellen die tijdens de gymles zijn geleerd, zoals 'appeltje vang', worden door deze kinderen ook tijdens het buiten spelen gedaan. De fysieke buitenruimte komt niet veel ter sprake, alleen de omgeving van de Sloterplas is een frequent genoemde plek. Dat deze kinderen de overige ruimte niet hebben beschreven kan betekenen dat ze er geen klachten over hebben. Het kan er ook op wijzen dat ze minder alternatieven hebben en daardoor de ruimte nemen zoals die is. Een aantal kinderen uit L – vooral meisjes – gaat wekelijks naar het zwembad om daar baantjes te trekken of te spelen. Dit ligt in het verlengde van het buiten spelen aangezien ze ook hier zelf activiteiten kunnen ontplooiën om zich te vermaken. Deze kinderen hebben veel fysieke en sociale ruimte en tijd om zelf spellen te spelen en verder te ontwikkelen, bijvoorbeeld door regels aan de situatie aan te passen. Daardoor hebben ze een breed scala aan (spel)activiteiten buiten verenigings- en sportschoolverband ontwikkeld (zie ook Lareau 2003). Het overstappen naar een andere sportvereniging omdat de beoefende sport niet (meer) bevalt, zoals bij de kinderen uit H het geval is, komt bij de kinderen uit L niet naar voren. Sportverenigingen spelen een veel geringere rol in hun leven en bijna alle kinderen (jongens) die lid zijn van een vereniging, gaan naar een voetbalvereniging. Het variëren in sportverenigingen wordt in de habitus van deze kinderen vrijwel niet vastgelegd.

De interpersoonlijke context

Welke emoties bij bepaald gedrag van belang zijn leren kinderen in de interpersoonlijke context (Bernstein 1974: 181). De context waarin kinderen leren over emoties die met sport samenhangen, staat niet duidelijk op zichzelf. Emoties wor-

den aangeleerd in overlap met de instructieve en vooral de regulerende context. Hierbij zijn er overeenkomsten tussen beide groepen, hoewel de mate waarin bepaalde gevoelens aan sport zijn verbonden wel verschilt.

Een wijze waarop kinderen sport ervaren, is verbonden aan de sociale druk die ermee samenhangt. Hoewel het niet expliciet wordt genoemd, 'voelen' de kinderen in de hoge statusgroep dat sport iets is dat moet, en dan het liefst in verenigingsverband (zie ook Warde 2006: 113). Zo vertelt een jongen dat hij op hockey is gegaan, omdat hij alleen nog maar op capoeira zat en 'dat vonden we iets te weinig'. Met 'we' bedoelt hij zichzelf en zijn ouders. Enkele andere kinderen uit H noemen ook als reden waarom ze met een tweede sport zijn begonnen, dat ze er nog maar één deden. Meerdere kinderen benadrukken wat ze allemaal doen, zoals dit meisje dat de sociale wenselijkheid om veel te bewegen lijkt te voelen:

Woensdag (...) dan ga ik naar dansles, maar daar heb je ook van die ... dingen [gewichten] dus dat doe ik dan ook altijd ervoor als ik te vroeg kom ... en ... verder in de week ... ik ga ... voor school gaan we ook nog naar schooltuinen heel erg (...) dat is ook een heel eind en ... ja, ik loop natuurlijk ook heel erg veel ... ja, dat is het wel zo'n beetje ... ik doe vaak elke week wat anders (...) bijvoorbeeld gister ben ik gaan zwemmen (...) dat is ook wel lichaamsbeweging, toch?

Sport is iets dat hoort. Op één meisje na is de enkeling uit deze groep die niet aan een regelmatige vorm van sportbeoefening doet, daar wel naar op zoek. Bij melding van broertjes en zusjes die niet aan sport doen, wordt in de meeste gevallen benadrukt dat ze daarvoor nog te jong zijn. Deze kinderen worden door het kerngezin in een specifieke richting, namelijk de verenigingssport, geduwd. In de lage statusgroep daarentegen, is de druk om lid te zijn van een sportvereniging volledig afwezig, dit komt niet in de gesprekken naar voren. Hoewel de helft van de jongens lid is van een (voetbal)vereniging, heeft niemand het over de verplichting van een lidmaatschap, zij groeien daar niet mee op.⁹ Maar er schemert ook hier in de gesprekken door dat bewegen wel iets is dat moet, zoals twee meisjes vertellen:

Als je niet sport, dan ben je ook niet gezond. Als je sport, dan word je gezond. (A)

Maar je hoeft toch niet te sporten, je kan toch ook gewoon lopen en spelen? (...)

9 De internalisering van mogelijkheden en beperkingen lijken ook vastgelegd in de habitus (Bourdieu 1990b). Dat geldt ook voor financiële (on)mogelijkheden (zie ook Taks 1994). Het wordt in de habitus vastgelegd of lidmaatschap van een (bepaald type) sportvereniging 'normaal' is of juist niet. De kinderen in de lage statusgroepen brengen het onderwerp 'kosten' vrijwel niet ter sprake. Bewust of onbewust hebben ze het besef dat lidmaatschap van een sportvereniging – afgezien van een voetbalvereniging onder de jongens – niet voor hen is weggelegd, *that's not for the likes of us*' (Bourdieu 1984: 471). Dat wordt grotendeels impliciet ingeprent doordat ook ouders, broers, zussen en andere sociale gelijken waar ze mee omgaan, geen lid zijn van een sportvereniging en het benodigde kapitaal (sociaal, economisch en cultureel) niet aanwezig is (Green 2011: 166).

Ja, je hoeft niet te sporten, maar gewoon spelen, dan beweeg je ook. (A)

De kinderen in deze groep ervaren deze druk vooral vanwege fysieke effecten van beweging. Een groot aantal van hen, vooral meisjes, beweegt om af te vallen en wordt daartoe door de sociale omgeving gestimuleerd. De herkomst van deze opvattingen is echter vaag, in sommige gevallen zijn het de ouders die daarover het met ze hebben, maar in andere gevallen overige familieleden of mensen die verder van ze af staan, zoals de juf op school.

Emoties rondom winst en verlies, is een ander aspect waarmee de kinderen in aanraking komen. De jongens en meisjes uit de lage statusgroep vinden voetbal een goede sport omdat je daarbij leert om tegen je verlies te kunnen. Een groep jongens zegt over voetbal:

Leuke sport!
De beste sport die er bestaat!
Daar zijn we het allemaal mee eens.
[Waarom is het de beste sport?]
Omdat mensen daar sportief zijn.
Je beweegt, je rent, je schiet.
En je wint en je verliest.
Het is ook dat je tegen je verlies kan.

Dit wordt vooral in overlap met de instructieve context aangeleerd, dus bij de vereniging en tijdens de gymles op school. Daarbij wordt in meerdere groepen gerefereerd aan een schoolvoetbaltoernooi waar het er niet altijd eerlijk aan toe ging, zoals deze meisjes vertellen:

Weet je wat ook vals was? We hadden toen we gingen spelen, hadden we een meester van een andere school en die mocht zijn eigen school, dus hij was de scheids, hij was voor zijn eigen school en wij moesten tegen hen en als wij werden aangevallen, kregen we geen vrije trap of penalty en als het zijn school het was, kregen ze het wel.

Ja, ze zaten steeds te juichen voor zijn eigen school en hij zegt 'kom op, kom op, maak een doelpunt!' en bij ons zegt niemand iets.

Bij onze meester, toen meester Eddie was gegaan, toen was eh... hij was helemaal niet voor ons en hij was ook niet voor hun.

Nee, hij was voor beide.

Ja, hij was voor beide.

Ja, hij was gewoon voor allebei en die andere niet, die was voor één, voor zijn eigen school! En dat was niet leuk.

Hun hadden gewonnen.

Leren omgaan met winst en verlies wordt ook in de hoge statusgroep besproken, maar is daar niet gerelateerd aan één specifieke sport. De kinderen in deze groep komen dit bij meerdere sporten tegen, omdat ze verschillende wedstrijdsporten in clubverband beoefenen. Behalve gerelateerd aan de instructieve context, de

sportvereniging en de les lichamelijke opvoeding, is dat bij deze kinderen ook verbonden aan de regulerende context. Meerdere kinderen maken melding van ouders die langs de lijn staan om aan te moedigen en wedstrijden die thuis worden nabesproken. Deze groep merkt duidelijk aan hun ouders dat sportprestaties belangrijk voor hen zijn.

Conclusie

In de habitus van kinderen uit twee uiteenlopende sociaaleconomische milieus zijn duidelijk andere voorkeuren en vanzelfsprekendheden op het gebied van sport vastgelegd. Deze komen tot uiting in verschillende gedragsvormen en opvattingen over sport. In aanvulling op Bourdieu is in dit artikel vooral gekeken naar *hoe* die habitus wordt gevormd. Daarvoor is aandacht besteed aan vier verschillende, onderling gerelateerde contexten (Bernstein 1974) waarin de habitus zich ontwikkelt. Dit bleek een bruikbaar aanknopingspunt voor het onderzoek, aangezien er duidelijke verschillen in de socialisatie van de twee groepen kinderen naar voren zijn gekomen die verschillen in sportgedrag kunnen verklaren.

Het belangrijkste verschil is de mate van structuur (Bernstein 1974: 29-32) die vooral wordt bepaald door de regulerende context. Voor de kinderen uit de hoge statusgroep is het een kleine afgebakende groep mensen, namelijk het kerngezin, die heel duidelijk de regie voert in de totstandkoming van de habitus. De ouders, broers en zussen van deze kinderen bepalen door hun eigen praktijken en opvattingen wat de kinderen doen, waar ze dat doen, met wie ze dat doen en wanneer ze dat doen. En de kinderen ervaren dat als vanzelfsprekend. Het sportgedrag van deze kinderen wordt gestimuleerd, gestructureerd, en gepland door de ouders. Waar in de hoge statusgroep sprake is van een beperkte groep met een eenduidige invloed, daar leren de kinderen in de lage statusgroep van een veel grotere groep mensen met een minder duidelijke invloed. De intensiteit van de sportsocialisatie door ouders is bij hen veel geringer. De habitus van deze kinderen wordt niet alleen beïnvloed door ouders, broers en zussen, maar ook door ooms, tantes, neven, nichten, klasgenootjes, buurtkinderen en de vakdocent lichamelijke opvoeding.

Deze verschillen hebben een uitwerking op de andere relevante contexten waarin socialisatie plaatsvindt. De kinderen uit de hoge statusgroep leren heel geconcentreerd op bepaalde terreinen specifieke vaardigheden binnen een specifiek milieu, waarbij er weinig ruimte is voor experimenten met het aangeleerde. Het uitproberen komt vooral naar voren in de beslissing om van sport(vereniging) te wisselen, maar ook daar zijn het de ouders die de uiteindelijke beslissing moeten goedkeuren. Deze kinderen leren welke sport(vereniging) wel of niet bij hen past en voelen zich daardoor wel of niet thuis op bepaalde plaatsen (Bourdieu 1984: 471). Dat komt ook binnen deze groep naar voren in de verschillende opvattingen over golf, hockey en tennis; sporten waar sommige kinderen – ‘kakkers’ – zich wel bij thuis voelen omdat ze er via hun ouders mee in aanraking komen, terwijl anderen dit juist geen goede sporten vinden. Dit zijn sporten met een *‘distributional significance’* (Bourdieu 1978: 836), waarmee bepaalde mensen zich van anderen (kun-

nen) onderscheiden en deze kinderen zijn zich daar van bewust. Dat wordt in hun habitus vastgelegd (Bourdieu 1984). In de hoge statusgroep wordt het sportgedrag zo op strikte wijze gereproduceerd. Dit blijkt ook uit de veelbaarder aanwezige sociale wenselijkheid om te sporten bij een sportvereniging. In de lage statusgroep krijgen de kinderen daarentegen informatie via veel verschillende kanalen. Doordat deze informatie niet altijd eenduidig is – dat wat ze op school leren wijkt af van dat wat ze thuis leren en maakt daardoor veel indruk – maken deze kinderen van alles wat ze krijgen aangedragen zelf een mengsel. Hiermee experimenteren ze tijdens het buiten spelen en sporten. De kinderen uit de lage statusgroep ontwikkelen daardoor een breed scala aan activiteiten, maar zonder diepe inprenting. Het blijft hierdoor bij *sampling* en gaat niet over op specialisatie (MacPhail en Kirk 2006), zoals in de hoge statusgroep wel het geval is. Daarbij leren ze in veel mindere mate welke sociale betekenissen aan bepaalde sporten zijn verbonden. Dat blijkt bijvoorbeeld uit hun visie op hockey in termen van skeelerhockey, een variant die voor hen allemaal toegankelijk is door het aanbod op school. En hoewel ook bij de kinderen in de lage statusgroep het idee aanwezig is dat bewegen 'hoort', is dat veel minder sterk en concreet dan in de andere groep.

Deze studie laat zien dat verschillen in habitus berusten op het uiteenlopen van de sociale relatienetwerken waarbinnen ze tot stand komen. Dit inzicht biedt tal van onderzoeksmogelijkheden naar de relatienetwerken in verschillende sociale lagen waarbinnen habitusvorming plaats vindt. Het op het werk van Bourdieu berustende onderzoeksprogramma naar verschillen in smaak en gedrag en de sociale functies daarvan, zou aangevuld moeten worden met gedetailleerd empirisch onderzoek naar de wijze waarop smaak- en gedragsvoorkeuren worden verworven in verschillende milieus. Een vroeg voorbeeld van dit type onderzoek vormt het werk van Willis (1977) waarin hij de sociale reproductie binnen traditionele Engelse arbeidersmilieus bestudeerde. Het is bij dit type onderzoek van belang om, in detail, uit te zoeken welke factoren een rol spelen in de socialisatie. Zo is het bijvoorbeeld een belangrijke vraag waarom de kernfamilie in hogere milieus een veel sterkere socialiserende werking op het sportgedrag heeft dan in lagere milieus. In dit verband zijn de opmerkingen van Elias en Scotson (1994) over de relaties tussen gezin en samenlevingsverband van belang. Zij benadrukken dat de wijze waarop gezinnen functioneren verbonden is met de bredere samenlevingsverbanden waarvan ze deel uitmaken. Het op het werk van Bourdieu gebaseerde onderzoek naar verschillen in habitus en de functies en consequenties ervan per sociaal milieu, kan aldus meer uitgewerkt worden naar het microniveau van uiteenlopende socialisatiecontexten maar ook naar het macroniveau van de samenhang tussen gezinsrelaties en samenlevingsverbanden.

Literatuur

- Bernstein, B. (1974). *Class, codes and control. Volume 1. Theoretical Studies towards a Sociology of Language*. Londen: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Bernstein, B. (1990). *The Structuring of Pedagogic Discourse. Volume IV Class, codes and control*. Londen/New York: Routledge.

- Bonnewitz, P. (2002). *Pierre Bourdieu, vie, œuvres, concepts*. Parijs: Ellipses.
- Bottenburg, M. van (1994). *Verborgene competitie. Over de uiteenlopende populariteit van sporten*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Boudon, R. (1998). Social mechanisms without black boxes. In: P. Hedström en R. Swedberg (red) *Social Mechanisms. An Analytical Approach to Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 172-203.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1978). Sport and Social Class. *Social Science Information*, 17 (6) 819-840.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1990a). *In Other Words. Essays Towards a Reflexive Sociology*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1990b). *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. en J.C. Passeron (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londen/Beverly Hills: SAGE Publications.
- Bouw, C. en L. Karsten (2004). *Stadskinderen: Verschillende generaties over de dagelijkse strijd om ruimte*. Amsterdam: Aksant.
- Breedveld, K. (2006). Verschillen in sportdeelname. In: K. Breedveld en A. Tiessen-Raaphorst (red) *Rapportage sport 2006*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau, 299-321.
- CBS (2000). *Standaarddefinitie allochtonen*. Den Haag: CBS.
- CBS (2007). *Inkomen allochtonen blijft achter door lagere opleiding: Socioeconomische trends 2^e kwartaal 2007*. Voorburg/Heerlen: Centraal Bureau voor de Statistiek.
- CFi (2006). *Leerlingadministratie en gewichtenregeling voor basisscholen*. CFi.
- Christensen, P. en A. James (2000). Childhood Diversity and Commonality: Some Methodological Insights. In: P. Christensen en A. James (red.) *Research with Children: Perspectives and Practices*. New York: Falmer Press, 160-178.
- Coakley, J. (2004). *Sports in Society. Issues & Controversies* (achtste herziene druk). New York: McGraw-Hill.
- Elias, N. (1989). *Studien über die Deutschen: Machtkämpfe und Habitusentwicklung im 19. und 20. Jahrhundert*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elias, N. (2000 [1939]). *The Civilizing Process. Sociogenetic and Psychogenetic Investigations*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Elias, N. en J.L. Scotson (1994 [1956]). *The established and the outsiders. A sociological enquiry into community problems*. Londen: Sage.
- Elling, A. (2002). 'Ze zijn er [niet] voor gebouwd'. In: *en uitsluiting in de sport naar sekse en etniciteit*. Nieuwegein: Arko Sports Media.
- Evans, J. (2004). Making a Difference? Education and 'ability' in Physical Education. *European Physical Education Review*, 10 (1) 95-108.
- Frelier, M. en J. Janssens (2007). *Wat beweegt kinderen? Een onderzoek naar het sport- en beweggedrag van kinderen*. 's-Hertogenbosch: W.J.H. Mulier Instituut
- Green, K. (2011). *Key Themes in Youth Sport*. Londen/New York: Routledge.
- Harker, R. en S.A. May (1993). Code and Habitus: comparing the accounts of Bernstein and Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education* 14 (2) 169-178.
- Hasan, R. (1973). Code, register and social dialect. In: B. Bernstein (red) *Class, Codes and Control. Volume 2. Applied Studies towards a Sociology of Language*. Londen: Routledge & Kegan Paul Ltd, 253-292.

- Hoekman, R., A. Elling, J.W. van der Roest en F. van Rens (2011). *Opbrengsten van Mee-doen. Eindevaluatie programma Meedoen Alle Jeugd door Sport*. 's-Hertogenbosch: W.J.H. Mulier Instituut.
- Homans, G.C. (1964). Bringing Men Back In. *American Sociological Review*, 29 (6) 809-818.
- Kitzinger, J. (1994). The methodology of Focus Groups: the importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness* 16 (1): 103-121.
- Legendijk, E. en M. van der Gugten (1995). *Sport en allochtonen: feiten, ontwikkelingen en beleid (1986-1995)*. Amsterdam: Van Dijk, Van Someren en Partners.
- Lahire, B. (2003). From the habitus to an individual heritage of dispositions. Towards a sociology at the level of the individual. *Poetic* 31 329-355.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods. Class, Race and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- MacPhail, A. en D. Kirk (2006). Young People's Socialisation into Sport: Experiencing the Specialising Phase. *Leisure Studies* 25 (1) 57-74.
- Maton, K. (2008). Habitus. In: M. Grenfell (red) *Pierre Bourdieu: Key Concepts*. Londen: Acumen, 49-65.
- Mauss, M. (1934). Les techniques du corps. *Journal de Psychologie* 32 (3-4), 15 mars – 15 avril 1936, beschikbaar via: http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/6_Techniques_corps/Techniques_corps.html (d.d. 23 maart 2011)
- Noble, G. en M. Watkins (2003). So, how did Bourdieu learn to play tennis? Habitus, consciousness and habituation. *Cultural Studies* 17 (3/4) 520-538.
- Roberts, K. (2009). *Youth in Transition: Eastern Europe and the West*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Paulle, B., B. van Heerikhuizen en M. Emirbayer (2011). Elias and Bourdieu. In: S. Susen en B.S. Turner (red) *The Legacy of Pierre Bourdieu. Critical Essays*. Londen: Anthem Press, 145-172.
- Scheerder, J. (2004). Zo de ouders sprongen, zo bewegen de jongen? Het sportgedrag van jongeren in relatie tot het ouderlijk sportkapitaal. *Vrijtijdstudies* 22 (4) 7-20.
- Scheerder, J., B. Vanreusel, M. Taks en R. Renson (2001). Is de actieve sportbeoefening in Vlaanderen gedemocrateerd? Over de sociale gelaagdheid van de sportdeelname gedurende de periode 1969-1999. *Tijdschrift voor sociologie* 22 (4) 383-417.
- Scheerder, J., B. Vanreusel, M. Taks en R. Renson (2005). Social Sports Stratification in Flanders 1969-1999: Intergenerational Reproduction of Social Inequalities? *International Review for the Sociology of Sport* 37 219-245.
- Steenbergen, J. (2004). *Grenzen aan de sport*. Maarssen: Elsevier.
- Stempel, C. (2005). Adult Participation Sports as Cultural Capital: A Test of Bourdieu's Theory of the Field of Sports. *International Review for the Sociology of Sport* 40 411-432.
- Stokvis, R. (2011). Social stratification and sports in Amsterdam in the 20th century. *International Review for the Sociology of Sport*, advance access online, doi: 10.1177/1012690210393831, 3 February 2011.
- Taks, M. (1994). *Sociale gelaagdheid in de sport: een kwestie van geld of habitus?* Leuven: Onderzoekseenheid Sociaalculturele Kinantropologie.
- Taylor, C. (1999). To Follow a Rule.... In: R. Shusterman (red) *Bourdieu. A Critical Reader*. Oxford/Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd, 29-44.
- Wacquant, L. (2006). Habitus. In: J. Beckert en M. Zafirovski (red) *International encyclopedia of economic sociology*. Londen: Routledge, 317-321.
- Warde, A. (2006). Cultural Capital and the Place of Sport. *Cultural Trends* 15 (2/3) 107-122.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor. How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.

- Wilson, T.C. (2002). The Paradox of Social Class and Sports Involvement: The Roles of Cultural and Economic Capital. *International Review for the Sociology of Sport* 37 5-16.
- Wilterdink, N. (2003). 'Stratificatie'. In: N. Wilterdink en B. van Heerikhuizen (red.) *Samenlevingen: Een verkenning van het terrein van de sociologie*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff, 173-207.
- Zeldenrijk, D. (2010). *Je voelt het gewoon. Een onderzoek naar schoolkeuze en segregatie in Amsterdam-Noord*. Den Haag: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.