

MASTEROPPGAVE

Skolerettet utdanningsvitenskap med fagfordypning i kroppsøving og kroppsøvingsdidaktikk

Mai 2021

Idrettsundervisning i folkehøgskolen

En kvalitativ studie med diskursiv tilnærming til idrettsundervisning i folkehøgskolen

Sports education in the folk high school

A qualitative study with a discursive approach to sports education in the folk high school

Anders Pinderud



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Denne masteroppgavens tema er idrettsundervisning i folkehøgskolen. Jeg har undersøkt hva som ligger til grunn for idrettsundervisningen, ved å undersøke hvordan *diskurser* kommer til *uttrykk* og bidrar til å *konstituere* idrettsundervisningen på en folkehøgskole. Prosjektets problemstilling har derfor vært: «Hvilke diskurser kommer til uttrykk i idrettsundervisningen i folkehøgskolen, og bidrar til konstituering av skolefaget?». Jeg har benyttet meg av Michel Foucaults teorier om diskurs som grunnlag for oppgavens teoretiske, metodiske og analytiske tilnærming, samt tidligere forskning og skrifter om folkehøgskole som skoleslag.

Forskningsdesignet har bestått av en kvalitativ tilnærming; semistrukturert intervju og deltagende observasjon. Intervju og observasjon av undervisning ble gjennomført med to idrettslærere som er ansatt ved den samme kristne folkehøgskolen. Av analysen kommer fem diskursers som bidrar til konstituering av undervisningen, til uttrykk. Disse diskursene er 1. *Danningsdiskurs*. 2. *Idretts- og konkurransediskurs*. 3. *Aktivitetsdiskurs*. 4. *Militær diskurs*. 5. *Religiøs diskurs*.

Diskursenes uttrykk ble avdekket gjennom analyse av informantenes språk (utsagn) og praksis (handling). Noen av diskursene virker å være implisitte, og eksisterer som noe underliggende som konstituerer undervisningen, som for eksempel danningsdiskursen og den militære diskursen. Andre diskurser virker mer tydelige og eksplisitte, som idretts- og konkurransediskursen, aktivitetsdiskursen og den religiøse diskursen.

Som den diskursive uttrykkelsen, ble konstituering av idrettsundervisningen forsøkt avdekket i analysen. Konstitueringen virker å foregå gjennom et diskursivt samspill, der diskursene kan støte mot hverandre, og være motsigende, samtidig som de kan være støttende for hverandre, og «jobbe» for samme formål. Med et historisk blikk på undervisningen kan det også virke som informantenes tidligere erfaringer fra kroppsøvingfaget og egne erfaringer med frivillig/organisert idrett kan bidra til konstitueringen av undervisningen. Deres erfaringer virker å være bakgrunn for deres valg i egen undervisning, som gjøres gjennom diskursene.

Avslutningsvis oppfordrer jeg til videre forskning med diskursiv tilnærming til idrettsundervisning på folkehøgskole, da dette prosjektet undersøkte én kristen folkehøgskole og to informanters undervisning. Jeg oppfordrer til forskning også på frilynte folkehøgskoler.

Abstract

The theme of this master's thesis is sports education in the folk high school. I have studied what the basis for sports education is, by examining how *discourses* are *expressed* and contribute to *constituting* sports education at a folk high school. The project's research question has therefore been: "What discourses are expressed in sports education in the folk high school, and contribute to the constitution of the school subject?". I have used Michel Foucault's theories of discourse as a basis for the thesis' theoretical, methodological and analytical approach, as well as previous research and writings on folk high schools as a school type.

The research design has consisted of a qualitative approach; semi-structured interview and participatory observation. Interview and observation of teaching was conducted with two sports teachers who are employed at the same Christian folk high school. Of the analysis, five discourses that contribute to the constitution of teaching are expressed. These discourses are 1. *Formation discourse*. 2. *Sports and competition discourse*. 3. *Activity discourse*. 4. *Military discourse*. 5. *Religious discourse*.

The expression of the discourses was revealed through analysis of the informants' language (statements) and practice (action). Some of the discourses seem to be implicit, and exist as something underlying that constitutes the teaching, such as the formation discourse and the military discourse. Other discourses seem more clear and explicit, such as the sports and competition discourse, the activity discourse and the religious discourse.

As the discursive expression, the constitution of sports education was tried to be revealed in the analysis. The constitution seems to take place through a discursive interaction, where the discourses can oppose each other, and be contradictory, at the same time as they can be supportive of each other, and "work" for the same purpose. With a historical look at the teaching, it may also seem that the informants' previous experiences from the physical education subject and their own experiences with voluntary/organized sports can contribute to the constitution of the teaching. Their experiences seem to be the background for their choices in their own teaching, which is made through the discourses.

In conclusion, I encourage further research with a discursive approach to sports education at folk high schools, as this project examined one Christian folk high school and the teaching of two informants. I also encourage research at liberal folk high schools.

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på fem års lærerstudier med fordypning i kroppsøving og idrettsfag, og dermed slutten på to år med masterstudier ved OsloMet. Målet mitt med høyere utdanning har hele veien vært å en dag kunne kalle meg folkehøgskolelærer på en idrettslinje, og jeg er derfor svært takknemlig for å ha fått lov til å skrive min masteroppgave om akkurat dette feltet. Jeg har opplevd prosessen som ekstremt lærerik og givende, både på et personlig plan, men også med tanke på fremtidig jobb i folkehøgskolen.

Jeg vil begynne med å rette en stor takk til min veileder gjennom prosjektet, Knut Løndal. Jeg er utrolig takknemlig for god veiledning, fine diskusjoner, og et flott samarbeid. Dine tilbakemeldinger har utfordret meg til å tenke annerledes og reflekterende, og jeg har satt enormt pris på ditt engasjement, og at du har hatt troen på meg gjennom hele prosjektet. Jeg vil også takke Jolanta Kilanowska, som senere i prosjektet kom inn og bidro med ytterligere veiledning og gode innspill. Tusen takk, begge to.

Jeg vil også rette en stor takk til de to fantastiske informantene som har tatt seg tid til å delta i prosjektet, i en ganske annerledes hverdag preget av en pandemi. Takk for at dere ville delta, og takk for den mottakeligheten og åpenheten dere har vist meg.

Jeg må også takke familie og venner for den støtten dere har vist meg disse årene. Pandemien har ført til begrensninger på steder å skrive, og jeg takker derfor min tvillingbror som har vist hensyn til at jeg har måttet skrive mesteparten av oppgaven i leiligheten vår. Takk til mine foreldre som er kjærlige og motiverende, og takk for at dere alltid har støttet meg gjennom studietiden og livet generelt. Jeg takker også mine venner for gode tilbakemeldinger og refleksjoner, og ikke minst for gode avbrekk fra skrivingen.

Til slutt må jeg rette en stor takk til medstudenter, for to flotte år. Det er to år jeg ikke ville vært foruten. Nå ser jeg frem til å starte i jobb i folkehøgskolen til høsten. Takk alle sammen!

Oslo, mai 2021

Anders Pinderud

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|------------|
| SAMMENDRAG | II |
| ABSTRACT | III |
| FORORD | V |
| 1.0 INNLEDNING | 1 |
| 1.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA | 1 |
| 1.2 AKTUALISERING AV TEMA | 2 |
| 1.3. PROBLEMSTILLING | 2 |
| 1.4 STRUKTUR OG OPPBYGGING | 3 |
| 2.0 FOLKEHØGSKOLE SOM SKOLESLAG | 5 |
| 2.1 FOLKEHØGSKOLE | 5 |
| 2.1.1 <i>Folkehøgskole i historisk perspektiv</i> | 6 |
| 2.1.2 <i>Folkehøgskolenes verdigrunnlag i dag</i> | 9 |
| 2.1.3 <i>Danning i folkehøgskolen</i> | 10 |
| 2.1.4 <i>Allmennedanning og folkeopplysning</i> | 12 |
| 3.0 TEORETISK PERSPEKTIV | 14 |
| 3.1 DISKURSTEORI | 14 |
| 3.1.1 <i>Strukturalisme og poststrukturalisme</i> | 14 |
| 3.1.2 <i>Diskurs og Michel Foucault</i> | 15 |
| 3.1.3 <i>Diskursbegrepet</i> | 20 |
| 3.1.4 <i>Diskursanalyse</i> | 21 |
| 4.0 METODE | 25 |
| 4.1 KVALITATIVE METODER | 25 |
| 4.1.1 <i>Kvalitativt forskningsintervju</i> | 26 |
| 4.1.2 <i>Deltagende observasjon</i> | 27 |
| 4.2 SITUERING | 29 |
| 4.2.1 <i>Folkehøgskole</i> | 30 |
| 4.2.2 <i>Kroppspøving</i> | 31 |
| 4.3 UTVALG | 32 |
| 4.4 GJENNOMFØRING AV DATAINNSAMLING | 33 |
| 4.4.1 <i>Intervjuguide og pilotering</i> | 34 |
| 4.4.2 <i>Intervjuene</i> | 35 |
| 4.4.3 <i>Observasjon</i> | 36 |
| 4.5 TRANSKRIPSJON OG ANALYSE | 37 |
| 4.5.1 <i>Transkripsjon</i> | 37 |
| 4.5.2 <i>Analyse</i> | 38 |
| 4.6 VALIDITET, RELIABILITET OG GENERALISERBARHET/OVERFØRBARHET | 40 |
| 4.6.1 <i>Validitet</i> | 40 |
| 4.6.2 <i>Reliabilitet</i> | 41 |
| 4.6.3 <i>Generaliserbarhet/overførbarhet</i> | 42 |
| 4.7 ETISKE REFLEKSJONER | 43 |
| 4.7.1 <i>NSD</i> | 43 |
| 4.7.2 <i>Informert samtykke</i> | 43 |
| 4.7.3 <i>Konfidensialitet</i> | 44 |
| 4.7.4 <i>Konsekvenser for deltaker</i> | 44 |
| 5.0 RESULTAT OG DISKUSJON | 46 |
| 5.1 PRESENTASJON AV INFORMANTENE | 46 |
| 5.1.1 <i>Martin</i> | 46 |
| 5.1.2 <i>Herman</i> | 47 |
| 5.2 DISKURSENE | 47 |

| | |
|--|------------|
| 5.2.1 Danningsdiskurs | 47 |
| Informantenes empiriske utsagn og praksiser | 48 |
| Idrettsundervisning som middel for personlig modning og utvikling av sosiale mennesker | 48 |
| «Å se» hverandre er viktig for et godt fellesskap og elevenes personlige utvikling | 50 |
| Elevers forventninger og ønsker til undervisningen er viktig | 53 |
| Den diskursive uttrykkelsen | 54 |
| Makt | 58 |
| 5.2.2 Idretts- og konkurransediskurs | 60 |
| Informantenes empiriske utsagn og praksiser | 60 |
| Idrettsundervisning for å tilegne og utvikle elevenes praktiske ferdigheter | 60 |
| Ferdighetsutvikling for å kunne vinne i spillet | 64 |
| Prestasjonskultur i idrettsundervisningen | 65 |
| Den diskursive uttrykkelsen | 66 |
| Makt | 69 |
| 5.2.3 Aktivitetsdiskurs | 70 |
| Informantenes empiriske utsagn og praksiser | 70 |
| Aktivitet som noe «ekstra» til tekniske øvelser | 71 |
| Et ønske om fokus og høyere aktivitet for å unngå stillestående | 72 |
| Høy aktivitet og fokus er nødvendig for å kunne gjennomføre enkelte øvelser | 73 |
| Så mye aktivitet som mulig på tiden man har tilgjengelig | 74 |
| Høy aktivitet er viktig i undervisningen, men ikke viktigst | 75 |
| Den diskursive uttrykkelsen | 76 |
| Makt | 79 |
| 5.2.4 Militær diskurs | 81 |
| Informantenes empiriske utsagn og praksiser | 82 |
| Straff og tilsnakk som disiplinering av uønsket adferd | 82 |
| Observerende blikk som disiplinering | 84 |
| Den diskursive uttrykkelsen | 85 |
| Makt | 87 |
| 5.2.5 Religiøs diskurs | 88 |
| Informantenes empiriske utsagn og praksiser | 88 |
| Kristendom som en grunnstein i undervisningen | 89 |
| Danning med kristen praksis som hjelpemiddel | 90 |
| Den diskursive uttrykkelsen | 92 |
| Makt | 94 |
| 5.3 HELHETLIG DRØFTING | 95 |
| 5.3.1 Diskursenes samspill | 96 |
| 5.3.2 Arkeologien | 97 |
| 5.3.3 Makt | 99 |
| 6.0 SAMMENFATTENDE AVSLUTNING | 101 |
| 6.1 DISKURSIVE UTTRYKK OG KONSTITUERING AV IDRETTSUNDERVISNINGEN I FOLKEHØGSKOLEN | 102 |
| 6.2 VIDERE FORSKNING | 104 |
| REFERANSER | 105 |
| VEDLEGG 1 | 109 |
| VEDLEGG 2 | 113 |
| VEDLEGG 3 | 116 |
| VEDLEGG 4 | 117 |

1.0 Innledning

Dette er en masteroppgave i «Skolerettet utdanningsvitenskap» ved OsloMet – Storbyuniversitetet. I dette kapittelet har jeg som hensikt å få frem oppgavens formål, ved å begrunne valget av tema, aktualisere dette temaet, redegjøre for problemstillingen jeg ønsker å undersøke, og til slutt presentere oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Etter å ha fullført min videregående skoleutdanning valgte jeg å ta et år som folkehøgskoleelev. Dette gjorde jeg hovedsakelig fordi jeg ikke ante hvilket fagområde jeg ville studere videre, og jeg følte derfor at jeg trengte et år på å tenke over saken. Det ene året ble til to, da jeg fikk muligheten til å være stipendiat ved den samme skolen jeg var elev, begge årene tilknyttet en idrettslinje. I løpet av disse to årene fant jeg ut at jeg ønsket å bli folkehøgskolelærer, som lærer på en linje med fokus på idrett. Etter året som stipendiat begynte jeg derfor utdanningen som faglærer i kroppsøving og idrettsfag.

Min egen bakgrunn som folkehøgskoleelev og stipendiat har med årene økt min interesse for skoleslaget, og det er spesielt *hensikten* med denne skoleinstitusjonen som har interessert meg de siste årene. Hva skal elever få ut av et år ved folkehøgskole? Hva skal de lære? Hva ligger til grunn for undervisningen? Dette er spørsmål jeg ikke tok særlig stilling til selv, da jeg var elev, og jeg har de senere årene tenkt over hva det var lærerne egentlig forsøkte å lære meg de årene jeg var der. Ifølge folkehøgskoleloven er svaret på mitt spørsmål om hensikten ved folkehøgskole følgende:

«Folkehøgskolens formål er å fremme allmenndanning og folkeopplysning. Den enkelte folkehøgskole har ansvar for å fastsette verdigrunnlag innenfor denne rammen»
(Folkehøgskoleloven, 2002, §1).

Personlig vil jeg si at dette formålet ikke gir et presist svar på hva elever skal få ut av et år på folkehøgskole. Hva innebærer allmenndanning? Hva innebærer folkeopplysning? Dette er nye spørsmål som dukker opp hos meg, og det er slike spørsmål, kombinert med min generelle idrettslige interesse, som har dannet grunnlaget for mitt valg om å forske på idrettsundervisning i folkehøgskolen.

Min personlige *opplevelse* av idrettsundervisning på folkehøgskole er at det er mange likheter med kroppsøving- og idrettsfaget. Nå har jeg studert disse skolefagene i nærmere fem år, og har derfor lest diverse pensum, forskning og læreplaner om hva som ligger til grunn for undervisning i fagene. Dette har bidratt til at jeg nå ønsker å se nærmere på hva som ligger til grunn for idrettsundervisning også i folkehøgskolen.

1.2 Aktualisering av tema

Å ta et år på folkehøgskole har blitt mer og mer populært blant ungdommer det siste tiåret, og det har stort sett blitt satt nye søkertallsrekorder hvert år (Asheim, 2019). Første folkehøgskole kom til Norge i 1864, og skoleslaget er altså i stadig utvikling og oppdages fortsatt av ny ungdom (Mikkelsen, 2014). I nyere tids mediebilde har folkehøgskolene oftest vært i fokus med tanke på regjeringens forslag til ulike års statsbudsjett, der det tre ganger på fire år var snakk om kutt i støtten til folkehøgskolene (Nationen, 2017; Utdanningsnytt, 2017). Debatten rundt dette dreide seg på den ene siden om hvorfor den økonomiske støtten skulle kuttes når folkehøgskolen var en voksende institusjon, mens på den andre siden ble det satt spørsmålsteget med hva pengene egentlig går til, og hva elever får ut av et slikt år.

I tillegg til den økende interessen rundt folkehøgskolene, er mangelen på forskning rundt skoleslaget noe som trigger meg til å ville gjøre det selv. Som Sigurd Ohrem (2019) sier; «På tross av at folkehøgskole har hatt en kraftig vekst i søknadsmengde og elevtall det siste tiåret er det utgitt sørgelig lite sakprosa om hva som kjennetegner denne unike, nordiske dannelsesarenaen» (s. 9). Denne påstanden kan også støttes av Agneta Knutas og Trond Solhaug (2010) som hevder det er gjort svært lite forskning i Norge, om den verdien elever får av et år på folkehøgskole. Mitt ønske om å skrive en masteroppgave som baserer seg på folkehøgskole, spesielt med tanke på idrettsundervisning, har vært til stede helt siden jeg begynte på lærerstudiet, og da jeg lærte at det generelt finnes lite forskning om skoleslaget ble dette ønsket i enda større grad forsterket.

1.3. Problemstilling

Formålet med dette prosjektet er undersøke hva som ligger til grunn for idrettsundervisning i folkehøgskolen, det vil si at jeg vil forsøke å finne ut av hva som konstituerer idrettsundervisningen. Med konstituering mener jeg hva som gjør undervisningen til det den

er, eller hva som bidrar til å *skape* undervisningen (Aasland, 2019). Med dette som utgangspunkt har jeg utarbeidet følgende problemstilling for dette masterprosjektet:

«Hvilke diskurser kommer til uttrykk i idrettsundervisningen i folkehøgskolen, og bidrar til konstituering av skolefaget?»

For å svare på problemstillingen har jeg basert det teoretiske og metodiske grunnlaget på den franske filosofen Michel Foucaults (1925-1984) teorier om diskurs. Ifølge Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips (1999) kan man si at «en diskurs er en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på» (s. 9). De hevder også at *diskursanalyse* er et verktøy som kan brukes med ulik hensikt, eksemplifisert ved at noen tilganger fokuserer på hvordan diskurser skapes og endres i ulike felt, mens andre kan heller ha et mål om å avdekke de diskurser som eksisterer i disse feltene. I mitt tilfelle vil det andre eksempelet var nærmeste beskrivelse av mitt formål, da jeg ønsker å oppdage de uttrykkende diskurser som bidrar til å konstituere idrettsundervisningen i folkehøgskolen. Med «uttrykkende diskurser» mener jeg de diskurser som kan avdekkes gjennom analyse at sirkulerer innen det sosiale området, som er idrettsundervisning i folkehøgskolen (Jørgensen & Phillips, 1999).

Av tidligere forskning finnes det flere artikler og prosjekter som har benyttet seg av diskursanalyse i forbindelse med idrett i Skandinavia, men dette er i all hovedsak forskning på kroppsøvings- og/eller idrettsfaget, ikke på folkehøgskole (Augestad, 2003; Öhman & Quennerstedt, 2008; Aasland, 2019). Jeg mener derfor å ha indentifisert et kunnskapshull, da det er manglende diskursanalytisk forskning på idrettsundervisning i folkehøgskolen.

Utgangspunktet for å få svar på problemstillingen min var å forske på både kristne og frilynte folkehøgskoler, men på grunn av en pågående coronapandemi og besøksrestriksjoner, har dette masterprosjektet blitt en kvalitativ studie av én kristen folkehøgskole i Norge. Det er verdt å nevne at mine funn derfor kunne vært annerledes med en kombinasjon av de to skoleslagene eller med kun frilynte folkehøgskoler.

1.4 Struktur og oppbygging

Etter dette innledende kapitlet vil studiens felt (folkehøgskole) bli presentert, i kapittel 2.0. Her vil jeg historisk se på folkehøgskole som skoleslag, skolenes verdigrunnlag i Norge,

dannings posisjon i folkehøgskolen, og de to kjernebegrepene i folkehøgskole: «allmenndanning» og «folkeopplysning». Deretter vil jeg, i kapittel 3.0, legge frem prosjektets teoretiske perspektiv. Her vil jeg redegjøre for strukturalisme og poststrukturalisme, som diskursteori ofte forbindes med, før jeg videre tar for meg selve diskursteorien, diskursbegrepet og ulike tilnærminger til diskursanalyse. Videre i kapittel 4.0 vil jeg redegjøre for mine metodiske valg og verktøy, samt gå inn på hvordan jeg har arbeidet med datamaterialet. Deretter vil jeg blant annet presenterer mine etiske refleksjoner og oppgavens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Kapittel 5.0 vil bestå av mine funn og resultater drøftet i lys av relevant teori, for å gi en besvarelse av min problemstilling. Til slutt vil jeg ha et sammenfattende og avsluttende kapittel der jeg konkluderer og kommer med forslag til videre forskning innen temaet om idrettsundervisning i folkehøgskolen.

2.0 Folkehøgskole som skoleslag

I dette kapitlet vil jeg ta for meg folkehøgskole som skoleslag. Dette innebærer en kort redegjørelse av hva det generelt innebærer å være elev ved en folkehøgskole i Norge i dag, en historisk tilnærming til hvordan skoleslaget har blitt til og blitt utviklet, en gjennomgang av folkehøgskolenes verdigrunnlag, og danning sin posisjon i folkehøgskolen. Til slutt vil jeg komme med et sammenfattende avsnitt om begrepene «allmenndanning» og «folkeopplysning».

Før jeg tar for meg folkehøgskolen som skoleslag anser jeg det som verdt å nevne at de fleste referanser jeg bruker i dette kapitlet er skrevet av mennesker som selv er en del av folkehøgskolefeltet. Som tidligere nevnt hevder Ohrem (2019) at det finnes svært lite forskning om folkehøgskolen, men den forskningen som eksisterer er i høy grad forfattet av tidligere eller fungerende folkehøgskolelærere eller rektorer, eller med annen nær tilknytning til folkehøgskolen. Dette er tekster som i all hovedsak har et positivt syn på folkehøgskole, og dette kan derfor ha hatt en påvirkning på hvordan folkehøgskolen blir presentert i dette kapitlet.

2.1 Folkehøgskole

Folkehøgskole er et skoleslag man kun finner i de nordiske land, med noen svært få unntak (Knutas & Solhaug, 2010). I Norge finnes det i dag 83 folkehøgskoler spredt utover hele landet (inkludert Svalbard), og størrelsen på skolene er varierte (Folkehøgskolene, u.å.-b). Det vanligste er å begynne på folkehøgskole rett etter videregående skole (Folkehøgskolene, u.å.-a). På skolene bor man på internat, altså både bor og spiser man på skolen. For å begynne på folkehøgskole søker man seg inn på en linje, som ofte har hovedfokus på en aktivitet/idrett eller et konkret tema, som miljø eller musikk, og dersom man får plass ved skolen, vil de andre elevene på denne linjen være din klasse. Mesteparten av undervisningen foregår med linja, men det er også ulike valgfag og fellesfag. Skolehverdagen er ganske lik som på grunnskolen og videregående skole, med undervisning før og etter lunsj. I tillegg er det obligatorisk undervisning på de fleste lørdager, men dette er ofte i form av seminarer. Folkehøgskolene er eksamensfrie skoler, blant annet fordi skoleslaget mener at man lærer best uten press (Folkehøgskolene, u.å.-a). Forskning viser at det er mye press i det norske skolesystemet, noe folkehøgskolene derfor har forsøkt å fjerne ved å være karakterfrie

(Eriksen et al., 2017). Det er også historisk forankret at folkehøgskolene er eksamensfrie, noe som vil utdypes i påfølgende kapittel¹.

I tillegg til undervisning på skolens område er det også vanlig med flere linjeuker i løpet av året (Folkehøgskolene, u.å.-a). Da er det vanlig at man enten reiser innad i Norge eller til utlandet for å gjøre aktiviteter i forbindelse med linjas fokus og temaer. Som eksempel, reiste klassen jeg selv gikk i, som var en fotballinje, til Brasil og Spania og blant annet spilte kamper mot lokale fotballag.

I folkehøgskoleloven kan man finne det som defineres som formålet til folkehøgskolen som skoleslag; «Folkehøgskolens formål er å fremme allmenndanning og folkeopplysning. Den enkelte folkehøgskole har ansvar for å fastsette verdigrunnlag innenfor denne rammen» (Folkehøgskoleloven, 2002, §1). Altså er begrepene «allmenndanning» og «folkeopplysning» noe som skal være grunnsteiner i den pedagogiske undervisningen og skolehverdagen. Dette blir mer eksplisitt belyst i kapittel 2.1.4.

2.1.1 Folkehøgskole i historisk perspektiv

Grunnleggeren av idéen om folkehøgskole kan sies å være den danske historiefilosofen, dikteren og prest Nikolai Frederik Severin Grundtvig (1783-1872) (Hjermitslev, 2018; Klepp, 2009; Mikkelsen, 2014). Han ønsket å ta et oppgjør med den klassiske dannelsesoppfattelsen på 1800-tallet, som på den tiden var dominerende på lærde skoler og universiteter i Danmark (Hjermitslev, 2018). Det ble etter hvert til en folkehøgskolebevegelse som opposisjon til dette dannelsesidealet som var preget av drilling og pugging (Knutas & Solhaug, 2010). Denne bevegelsen ønsket en skole som la mer vekt på det hele mennesket og menneskets vekst, og samtidig sette fokus på det sosiale for å skape en større bevissthet mellom individ og samfunn. Danmarks kulturminister på midten av 1800-tallet, Johan Nicolai Madvig, var en forkjemper for den klassiske dannelsen, og var Grundtvigs motpol i den danske dannelsesdebatten (Hjermitslev, 2018). Madvig belyste viktigheten av fag som latin, tysk og matematikk, som var fag Grundtvig avskydde, på grunn av deres preg av drilling og pugging (Hjermitslev, 2018; Walstad, 2006). Grundtvig var i stedet en forkjemper for nasjonalbyggende perspektiver i sin pedagogikk, med fokus på morsmål og nasjonal historie (Mikkelsen, 2014).

¹ Se delkapittel 2.1.3.

Som en religiøst troende mann hadde Grundtvig et optimistisk menneskesyn, og han så på mennesket som «en underfundig skapning, skapt i Guds bilde» (Knutas & Solhaug, 2010, s. 21). Han ønsket derfor en skole med et visst religiøst preg, men religionen var ikke det aller viktigste for Grundtvig i undervisningen. «Menneske først, Christen saa» regnes som et av hans mest kjente sitater, og viser hans ønske om en verdslig folkehøgskole uten ren evangelisering (Mikkelsen, 2014, s. 40). En skole som skulle sette fokus på menneskets modning, praktisere folkestyre og bruke sin egen frihetsvilje sto sentralt i Grundtvigs skoletanke og var grunnlaget for en folkelig skole. Grundtvig ønsket seg egentlig et folkelig universitet i Sorø, en plan han til og med fikk kong Christian VIII med på, men som ikke ble realisert på grunn av kongens død (Mikkelsen, 2014). I stedet for et folkelig universitet førte etter hvert Grundtvigs dannelsesideal til en kraftig vekst av folkelige høgskoler (frilynte folkehøgskoler) i Danmark (Hjermitslev, 2018). Den første kom i Rødding i 1844, og innen 1872 eksisterte det totalt 52 folkehøgskoler. Tallet steg ytterligere frem til 1910, da til 82 skoler. Deretter sank tallet noe, og antall skoler stabiliserte seg på 50 til 70 skoler mellom 1920-1970, hvorav de aller fleste identifiserte seg som «grundtvistiske» skoler (s. 174). Det grundtvistiske dannelsesidealet skulle vise seg å sette sitt preg på dannelsespedagogikken også i Norge.

Det er mange navn som bidro til veksten av folkehøgskoler i Norge, men blant de viktigste finner vi Wilhelm Andreas Wexels, Ole Vig, Herman Anker og Olaus Arvesen (Mikkelsen, 2014). Både Wexels og Vig ble forkjempere for et grundtvistisk folkelig syn på skole, men også på kirken, som på tidlig midten av 1800-tallet møtte kraftig motstand i Norge.

Grundtvigs tanke om en kristendom der det folkelige og menneskelige hadde egen verdi ble en motpol til Hans Nielsen Hauge og haugianernes mer pietistiske syn som hadde en sterk posisjon i norsk kristenliv på denne tiden. Tross motstand og motgang var Wexel og Vik forkjempere for Grundtvigs syn, og deres videreføring av dette synet bidro til Anker og Arvesens åpning av Norges første folkehøgskole i 1864; Sagatun Folkehøgskole på Hamar (Mikkelsen, 2014). Det kommende tiåret vokste det stadig frem nye frilynte folkehøgskoler i Norge, men de fleste eksisterte kun en kort periode. Folkehøgskolene fikk på denne tiden konkurranse av amtsskoler (fylkesskoler) (Knutas & Solhaug, 2010). Pedagogisk var amtsskolene og folkehøgskolene veldig like, men amtsskolene hadde mer fokus på formell kunnskap. I 1877 bestemte Staten at de to skoleslagene skulle ha like økonomiske vilkår, men det viste seg å ikke bli slik. Amtsskolene var statlig drevet, mens de fleste folkehøgskoler var

drevet av private organisasjoner. De ulike amtstingene bestemte selv hvilke skoler som skulle støttes økonomisk, og de skolene som fikk støtte fikk i tillegg den tredoblede summen av Staten. Fra 1890 og fremover ble det også etablert flere kristne ungdomsskoler i Norge. Igjen var den pedagogiske tilnærmingen veldig lik den i folkehøgskolen og på amtsskolene, og i likhet med amtsskolene var det mer fokus på formell kunnskap. Den største forskjellen var heller kristendommens plass i undervisningen. De frilynte folkehøgskolene hadde videreført Grundtvigs syn om at troen ikke var en skolesak, men at sann tro bare kunne vinnes i frihet, mens de nye kristne ungdomsskolene mente at skolen hadde en evangeliserende oppgave (Mikkelsen, 2014). I 1949 kom loven for folkehøgskoler som sørget for at disse tre skoleslagene (frilynte folkehøgskoler, kristne ungdomsskoler og fylkesskoler) skulle regnes som én skoleform under navnet folkehøgskole, med samme rettsgrunnlag gjennom en felleslov (Mikkelsen, 2014). I paragraf 2 i loven fra 1949 legges formålet for skoleslaget frem:

Føremål og fagkrins. Folkehøgskolane skal gje vaksen ungdom vidare allmendanning. Dei vil vekkja til samfunnsansvar, gje syn for kristelege, nasjonale, sosiale verde, og hjelpa dei unge til større dugleik i arbeid og yrke. Fagkrinsen må vera slik at opplæringa gjev elevane innføring i norsk mål, soge og samfunnsliv, vidar ut synet for natursamanhengen og fremjar sansen for helseøkt og kroppskultur (henvist i Mikkelsen, 2014, s. 286).

At denne nye loven skulle gjelde alle de tre skoleslagene, og samle de under fellesnavnet «folkehøgskole» møtte stor motstand, spesielt fra de frilynte folkehøgskolene og de kristne ungdomsskolene (Mikkelsen, 2014). De kristne ungdomsskolene var spesielt negative fordi de siste tre årene på grunnskolen nå skulle kalles ungdomsskole, noe som betydde at de måtte gi fra seg navnet «ungdomsskole» som de mente var tap av navn og tradisjon. Jakob Thingnes (1979) beskriver de frilynte folkehøgskolene sin protest ved at «Folkehøgskolenamnet hadde i norsk språkbruk tidlegare stått for grundtvigianisme og rilynde. Ved å verte tilsett ein dryg porrsjon pietisme, vart namnet nærast nøytralisert. Dermed miste også dei opphavelege folkehøgskolane namnet sitt» (henvist i Mikkelsen, 2014, s. 289). Selv om de frilynte folkehøgskolene var misfornøyde med måten kristendommen nå skulle anvendes i undervisningen på, mener Arild Mikkelsen (2014) at de var det skoleslaget som kom best ut av sammenslåingen. Han begrunner det med at de kristne ungdomsskolene mistet navnet sitt, i

tillegg til at den fagorienterte pedagogikken mistet store deler av sin plass som del av undervisningen på folkehøgskoler.

I senere tid har det blitt vedtatt av Staten at et år på folkehøgskole skal gi to studiepoeng i forbindelse med opptak til videre utdanning (Knutas & Solhaug, 2010; Mikkelsen, 2014). Dette stortingsvedtaket kom i januar 1997, og utgangspunktet var at alle elever fikk tre studiepoeng ved godkjent vitnemål, men dette ble senere endret til to poeng (gjeldene fra skoleåret 2009/2010). Bakgrunnen for vedtaket skyldes Folkehøgskolerådets Kompetanseprosjekt fra 1995. Prosjektet konkluderte med at folkehøgskolen gir generell livskompetanse. Knutas og Solhaug (2010) hevder at «det viser seg blant annet gjennom studiedyktighet for videre utdanning, forberedelse for yrkes- og arbeidsliv, og et aktivt samfunnsengasjement (s. 18). Videre hevder de at folkehøgskolen i dag sliter med å få fullstendig gjennomslag for disse argumentene, og at noe av problemet ligger i manglende forskning som kan bevise at argumentene faktisk stemmer med virkeligheten.

2.1.2 Folkehøgskolenes verdigrunnlag i dag

Som nevnt over er det i dag 83 skoler spredt rundt i hele Norge (Folkehøgskolene, u.å.-b). De ulike skolene byr totalt sett på et bredt spekter av faglige og sosiale tilbud, og skolene har varierende livssyn og verdigrunnlag (Folkehøgskolene, u.å.-a). I dag er det vanlig å skille mellom frilynte og kristne folkehøgskoler, og hver enkelt skole er tilknyttet et informasjonskontor (Informasjonskontoret for folkehøgskolen eller Informasjonskontoret for kristen folkehøgskole) og en arbeidstakerorganisasjon (Folkehøgskoleforbundet eller Norges kristelege folkehøgskolelag) som deler lokaler på Folkehøgskolekontoret i Oslo (Folkehøgskolene, u.å.-c). De kristne skolene har kristendom som en grunnstein i undervisningen og skolehverdagen, mens de frilynte skolene ikke nødvendigvis baserer seg på et konkret livssyn, men har heller et verdigrunnlag som utgangspunkt for undervisning og skolehverdag (Folkehøgskolene, u.å.-a).

De kristne skolene er ofte eid av eller er nært knyttet til kristne organisasjoner eller trossamfunn (Folkehøgskolene, u.å.-a). Disse skolene har som nevnt kristne verdier som en grunnstein i deres undervisning og skolehverdag. Dette gjenspeiles ofte i form av kristendom som valgfag, kveldsmøter med lovsang, bibelgrupper, eller andre tilbud for elevene. Det betyr allikevel ikke at man må være kristen for å søke seg inn på en kristen folkehøgskole. Folkehøgskole skal være for alle, uansett hvilket livssyn man selv har.

Frilynte folkehøgskoler er ofte eid av fylkeskommuner, organisasjoner eller stiftelser (Folkehøgskolene, u.å.-a). Undervisningen på frilynte folkehøgskoler er ikke preget av ett spesifikt livssyn, men har heller generelle menneskerettighetsverdier og verdier som står sentralt i det norske samfunnet som bærebjelker. Hvordan disse verdiene formuleres og praktiseres varierer fra skole til skole, men de har alle verdigrunnlag som de tar utgangspunkt i, i undervisning og skolehverdag.

2.1.3 Danning i folkehøgskolen

Grundtvigs dannelsesideal og oppgjør med den klassiske dannelsesstanken på 1800-tallet var som nevnt starten på det som viste seg å bli en folkehøgskolebevegelse i Danmark, og senere Norge (Hjerimitslev, 2018; Knutas & Solhaug, 2010). Dannelse på denne tiden ble sett på som en prosess gjennom fag preget av drilling og pugging, slik som latin, matematikk og tysk, også kalt klassisk dannelse (Hjerimitslev, 2018; Mikkelsen, 2014; Walstad, 2006). Selv om Grundtvig «avskydde» disse fagene, mente han fortsatt at de hadde en plass i dannelsesprosessen. Hans dannelsesstenkning var «inspireret af den tyske nyhumanisme med fokus på indre personlighedsdannelse i tilegnelsen af sprog og historie [...]» (Hjerimitslev, 2018, s. 173). Språklige og historiske fag skulle altså ikke forsvinne, men hensikten med fagene var ikke at de skulle drilles og pugges, men heller bidra til elevenes personligetsdannelse. Dette mente Grundtvig kunne oppnås med en eksamensfri skoleform, noe folkehøgskolene i dag er.

Pål Henning Walstad (2009) lister opp fire punkter han mener er Grundtvigs kjennetegn på «ekte dannelse»:

1. thi det Første er at vi tage os noget Menneskelig for, som vi er skikkede til at drive med Liv og Lyst, enten det saa er Agerdyrkning, Søfart, Handværk, Kunst eller anden Syssel, og enhver der gjør det og i det hele lever menneskelig, han er en agtværdig Mand, om han saa var nok saa raa og utdannet, thi han er et virkeligt og nyttigt Menneske.
2. at vi kan udtrykke os rigtig og flydende om Alt hva vi har oplevet, tænker og føler
3. dernæst kan med Deeltagelse sætte os ind i andre menneskelige Stillinger end vor egen
4. alt hva der angaaer vort Fæderneland og det Borgelige Selskab hvortil vi hører (Walstad, 2009, s. 42).

Ifølge Grundtvig kan vi altså si at ekte dannelsen dreier seg om å kunne velge et yrke og utøve det, på vårt morsmål kunne uttrykke våre følelser, tanker og opplevelser, engasjere oss i andres yrker og liv, og å kunne engasjere oss i alt som måtte angå samfunnet og fedrelandet vi lever i (Mikkelsen, 2014). I tillegg til disse fire punktene om hva ekte dannelselse innebar utviklet Grundtvig det folkehøgskolene i dag kaller for kjernebegrepene i hans opplysningstanker. Disse kjernebegrepene er *livsopplysning*, som dreide seg om «å sette alt inn på lysets, sannhetens og livets side i kamp mot mørket, døden og løgner», *historisk-poetisk*, der poesi er menneskers drømmer forklart poetisk, og historie er fortellingen om hvordan drømmene har blitt virkelige, *mundlighet*, som Grundtvig kalte «mundens tronbestigelse i kamp mot de døde ordene», *levende vekselvirkning* som «den frie samtale mellom lærer og elev der ingen har fasiten på livets gåte», og *folkelighet* som inneholder en universell tanke om at et hvert folk har en egen vei å følge (Mikkelsen, 2014, s. 44). Både Mikkelsen (2014) og Pål Henning Walstad (2006) er enige om at disse punktene for ekte dannelselse og kjerneelementene i Grundtvigs opplysningstanker hverken var ment som eller er noen oppskrift på en skoleplan. Det var heller ment som en tanke om et mulig høyskoleprogram med et nytt dannelsesperspektiv på pedagogikk, et perspektiv som har bidratt til å trekke opp noen grenser for det som i dag kan kalles for folkehøgskole (Mikkelsen, 2014).

Dannelsesbegrepet som brukes i folkehøgskolen i dag handler i stor grad om våre muligheter som enkeltindivider til å delta i samfunnet og i et felleskap, samt personlig modning og kritisk tenkning (Knutas & Solhaug, 2010). Vi som enkeltindivider skal utvikle mot til bruk av egen forstand, og dannelsens hensikt skal være «å løfte fram erkjennelsesglede fordi kunnskap har verdi i seg selv» (s. 17). Historisk sett har denne forståelsen av dannelselse vært preget av flere store og kjente tenkere. Den nyhumanistiske tankegangen representeres av Wilhelm von Humboldt (og hans begrep «Bildung»), som opprinnelig utgår fra Immanuel Kant. Denne dannelsesstenkingen fokuserer i all hovedsak på individ og dannelselse, altså det autonome mennesket (Knutas & Solhaug, 2010).

Ohrem (2019) hevder tre hjørnesteiner i dannelsesprosessen i folkehøgskolen i dag er utvikling av dømmekraft, demokratisk deltakelse og myndig medborgerskap. Han mener også at folkehøgskolenes særpreg i dag er «muntlig og praksisbasert pedagogikk med mange praktisk-estetiske linjefag, døgnbasert internatdrift, og daglige rutiner der dagliglivet på internatet blir brutt opp av rituelle feiringer og fester» (s. 9). Dette, sammen med det varierte

valg­fagstilbudet, mener han gjør folkehøgskolen til en unik danningsarena. I tillegg hevder han den høye graden av valgfrihet i folkehøgskole, da i form av valgfag, undervisningsopplegg, og også opptak til skolene, tydeliggjør viktigheten av elevenes egen­motivasjon som drivkraft til læring. Dette inspirerer også stadig utdanningsmyndighetene i dag «når de gjenoppdager motivasjonens betydning i den obligatoriske delen av skolesystemet» (s. 9).

Ohrem (2019) mener også at frihetsbegrepet er helt sentralt om man ønsker å forstå folkehøgskolen i dag. I folkehøgskolen knyttes frihetsbegrepet gjerne til elevenes autonomi, altså evne til å leve som selvstendige mennesker og ta egne valg, som en del av danning­prosessen. Det er viktig å være klar over at denne tanken om frihet kan bidra til å skape dilemmaer, da elevenes autonomi og selvstendige valg kan komme i konflikt med eksempelvis de regler eller verdier en skole står for og har fastsatt. Derfor mener Ohrem (2019) det er nødvendig at det sosialpedagogiske arbeidet i folkehøgskolen kombineres med refleksjon og dialog, som både tema og praksis. Dette eksemplifiseres med dialog og refleksjon i internatgruppene om fellesskap; «Hvordan bidrar samhandlingen i internatgruppa til helheten, og, i neste omgang, hvorfor tenker vi fellesskap overhodet, skolen i samfunnet, samfunnet i globalt perspektiv?» (s. 68). Dialog og refleksjon som sosialpedagogisk arbeid i et fellesskap kan på denne måten bidra til visjonen om å utvikle elevers personlige dømmekraft, myndighet og å skape autonome individer.

2.1.4 Allmenndanning og folkeopplysning

Som nevnt i kapittel 2.1 er folkehøgskolene i Norge lovpålagt å ha formål om å fremme allmenndanning og folkeopplysning (Folkehøgskoleloven, 2002). Disse to begrepene er altså grunnsteiner i folkehøgskolenes pedagogiske tilnærminger, noe jeg i dette delkapittelet kort vil synliggjøre.

Grundtvig blir regnet som folkehøgskolens grunnlegger, og hans pedagogiske teorier om dannelse og opplysning står fremdeles sterkt i folkehøgskolen i dag (Mikkelsen, 2014). Hans utarbeidelse av «ekte dannelse» og kjernebegrepene i hans opplysningstanker innebærer flere likheter med dagens pedagogiske tilnærming i folkehøgskolen, noe som kan sees gjennom flere eksempler. Grundtvigs «ekte dannelse» innebærer blant annet å kunne engasjere seg i samfunnet og i det som måtte angå sitt fedreland. Dette kan sees i lys av det Ohrem (2019) kaller myndig medborgerskap, og at man som individ har mulighet til å delta i et fellesskap og

samfunn (Knutas & Solhaug, 2010). Disse eksemplene kan relateres til «folkeopplysning» i Folkehøgskoleloven (2002) da de nevnte begrepene bidrar til individers opplysning om og deltakelse i samfunnet.

Grundtvigs punkt om individers evne til å reflektere og uttrykke våre opplevelser, tanker og følelser, og å velge oss et yrke, som en del av «ekte dannelse», kan relateres til dagens begreper som kritisk tenkning og dømmekraft, og refleksjon ved dialog (Knutas & Solhaug, 2010; Ohrem, 2019). Disse begrepene regnes i folkehøgskolen i dag som viktige begreper i en dannelsesprosess, altså fremming av allmenndanning, og kan derfor sees i sammenheng med Folkehøgskoleloven (2002).

Med disse korte eksemplene kan det sees hvordan allmenndanning og folkeopplysning er grunnsteiner i dagen folkehøgskole, noe som kan regnes å ha bakgrunn i Grundtvigs dannelses- og opplysningstanker.

3.0 Teoretisk perspektiv

Under vil jeg ta for meg og redegjøre for det teoretiske grunnlaget for prosjektet mitt. Den metodiske oppbygningen av prosjektet, og resultatet av analysen vil senere diskuteres i lys av dette.

3.1 Diskursteori

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for diskursbegrepet og andre viktige begreper innen det diskursteoretiske feltet. Hovedvekten vil ligge på den franske filosofen Michel Foucaults arbeid med diskurser og hans diskursteori. Hans teori omfatter blant annet begreper som *arkeologi*, *genealogi*, *makt* og *kunnskap* (Jørgensen & Phillips, 1999). Jeg vil så redegjøre for ulike diskursanalytiske tilnærminger for å gi et større bilde utover kun den tilnærmingen jeg har valgt å benytte i mitt prosjekt. Aller først vil jeg redegjøre for diskursteoris «plassering», med tanke på kunnskapstradisjoner.

3.1.1 Strukturalisme og poststrukturalisme

Flere vil påstå at diskursteori har sitt opphav fra poststrukturalismen (Jørgensen & Phillips, 1999; Neumann, 2001; Aasland, 2019). Poststrukturalismen er en videreføring av strukturalismens tanke sett, som var i stor grad påvirket av Ferdinand de Saussures idéer om at språket vårt er strukturert i et nettverk (Jørgensen & Phillips, 1999). Saussures så språket som en total og uforanderlig struktur, der tegn fikk mening ved å være forskjellige fra andre tegn. Et eksempel kan være at ordet «hund» skiller seg fra ordene «katt» eller «mus» (s. 19). Det kan også illustreres ved å forestille seg et fiskenett, der hvert tegn har sin plass der knutene er i nettet, og hvert tegn er derfor adskilt fra andre tegn, og har sin bestemte betydning. Poststrukturalismen har et modifisert syn på denne språkoppfattelsen. I likhet med strukturalismen har tegnene betydning ved å være forskjellige fra andre tegn, men det er sammenhengen de brukes i, som avgjør hva de er forskjellige fra. Dette kan eksemplifiseres med ordet «arbeid». Arbeid kan noen ganger ses på som det motsatte av «fritid», mens i andre sammenhenger kan også arbeid være passivt, som for eksempel ved dødsfall i nær familie (sorgarbeid) (s. 20). Med dette eksempelet vil man kunne si at man ofte ønsker å ta seg fri fra en form for arbeid (yrkesjobb) for å drive en annen form for arbeid (sorgprosess). Å se det på denne måten betyr allikevel ikke at ordene svever helt fritt, ettersom kommunikasjon da ville vært umulig, men snarere at de ikke har den låste strukturen som Saussures hevdet de hadde. Altså vil et poststrukturalistisk syn på språk være at ord ikke har én fast betydning, men

tegnene er allikevel strukturert. Sammenhengen mellom diskursteori og den poststrukturalistiske språkoppfattelsen er derfor tanken om «at vores adgang til virkeligheden altid går gjennom sproget» (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 17). Dette utdypes i neste avsnitt.

3.1.2 Diskurs og Michel Foucault

Diskursbegrepet er ifølge Jørgensen og Phillips (1999) et begrep som brukes svært ofte i vitenskapelige tekster og debatter, men sjelden gis det noen god forklaring av begrepets betydning. For å prøve å få en forståelse og innsyn i hva begrepet «diskurs» innebærer, vil jeg i dette avsnittet forsøke å gå dypere i begrepets betydning, hovedsakelig ved å se på Michel Foucaults arbeid med diskurs.

Selv om Jørgensen og Phillips (1999) mener det sjeldent gis noen god forklaring på hva «diskurs» betyr, tross den vide bruken av begrep, hevder de allikevel at det som oftest er en felles forståelse om at ordet «diskurs» er noe som kommer av idéen om at språket vårt er strukturert i ulike mønster. Når vi utfører handlinger i ulike sosiale settinger, vil våre utsagn følge disse mønstrene. Basert på dette kommer de med følgende definisjon: «en diskurs er en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på» (s. 9). Altså kan vi si at diskurser har noe med språket vårt å gjøre, og har likhetstrekk med den poststrukturalistiske språkoppfatningen. Videre utdyper de definisjon av diskurs ved å hevde at vi gjennom språket skaper representasjoner av virkeligheten. Disse representasjonene er ikke avspeilinger av virkeligheten, de er snarere med på å skape den. Eksempelet de bruker for å illustrere dette er en oversvømmelse av en elv. At vannet stiger og går over sine bredder, er en hendelse uavhengig av menneskers tale eller tanker, og kan regnes som et materielt faktum. Vi kan foreløpig regne begivenheten som uten påvirkning av diskurser. Det er når vi mennesker forsøker å gi begivenheter mening at de ikke lenger står uten påvirkning av diskursene. Noen vil kunne forsøke å forklare oversvømmelsen ved å se på været, for eksempel begrunne med mye nedbør, og dermed trekke på en meteorologisk diskurs, mens andre kanskje vil forklare det som «Guds vilje», og trekke på en religiøs diskurs. På denne måten kan vi si at språket, gjennom diskurser, *konstituerer* den sosiale verden (Jørgensen & Phillips, 1999).

En vanlig forståelse av diskursbegrepet var lenge at det dreide seg om ren analyse av tekst og språk (Hall, 2001). Med den franske filosofen Michel Foucault endret denne forståelsen seg på slutten av 1960-tallet, og flere mener Foucault ga diskursbegrepet en ny mening, ved at det

ikke alene kunne regnes som et lingvistisk konsept (Hall, 2001; Neumann, 2001). Stuart Hall (1992) hevder Foucault med diskurs mente:

A group of statements which provide a language for talking about – a way of representing the knowledge about – a particular topic at a particular historical moment . . . Discourse is about production about knowledge through language. But . . . since all social practices entail meaning, and meanings shape and influence what we do – our conduct – all practices have discursive aspect (henvist i Hall, 2001, s. 72).

Altså handler konseptet “diskurs” om både språk og praksiser, og Foucault forsøker å avvikle det distinkte skillet mellom hva man sier og hva man gjør. Foucault (1972) formulerer også diskurs som «practices that systematically form the objects of which they speak» (henvist i Neumann, 2001, s. 17). Ut av denne formuleringen hevder Aasland (2019) vi kan betrakte diskurser som praksiser som former eller skaper «objektet» eller «tingen», og at «diskursen både representerer og skaper bestemte måter å forstå verden eller et fenomen på» (s. 39-40). Dette kan ses i sammenheng med Jørgensen og Phillips (1999) oversvømmelseseksempel, der «objektet» eller «tingen» er oversvømmelsen, og gjennom diskursene forøker man å gi begivenheten mening (forstå et fenomen).

Foucault regnes som den som på alvor fikk i gang diskursanalyse, både gjennom teori- og begrepsutvikling, men også gjennom mange empiriske undersøkelser (Jørgensen & Phillips, 1999). I dag er Foucault blitt en tenker som nesten alle diskursanalytiske retninger forholder seg til. Han skrev flere bøker i løpet av sitt voksne liv, og det har tradisjonelt blitt vanlig å dele hans forfatterskap i to faser; den *arkeologiske* og den *genealogiske*, der begge anses som analytiske redskaper. Foucault interesserte seg for det han mente var meningsfulle og «sanne» utsagn som ble akseptert i en bestemt historisk epoke, og han ønsket å arkeologisk avdekke regler for hvorfor disse utsagn ble akseptert. Han mente at mening og meningsfulle utsagn ble konstruert i diskursene (Hall, 2001). Også «sannhet» regnet han som en diskursiv konstruksjon, med bakgrunn i hans tanke om at hva som regnes som *viten* bestemmes av de ulike vitensregimer, altså utpeker disse regimene selv hva som regnes som sant eller falskt (Jørgensen & Phillips, 1999). Formålet i arkeologien er å avdekke den strukturen som finnes i vitensregimene, for så å finne reglene for hva som regnes som meningsfulle utsagn, og hva som er helt utenkelige utsagn innen regimet. Et eksempel kan tenkes i kroppsøvningsfaget. Marie Öhman og Mikael Quennerstedt (2008) avdekker i sitt prosjekt at aktivitetsdiskursen

står sterkt i kroppsøvningsfaget i Sverige. Typiske utsagn som elever i dag gjerne vil kjenne seg igjen i fra kroppsøvningsundervisning er «Kom Igjen! Stå på! Jobb hardere!» (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 6). Lignende utsagn mener Marie Öhman (2007) bidrar til ønskede handlinger hos elevene; «Bra jobbet», «Kom igjen» og «Ta i litt til». På 1920-tallet derimot, da gymnastikkfaget var preget av militære tradisjoner (militær diskurs), og kunne regnes som en form for soldatopplæring, var det vanligere med utsagn som «Høyre om! Venstre om! På stedet hvil!» (Augestad, 2003, s. 78). Slike utsagn ville nok ikke blitt regnet som meningsfulle i dagens kroppsøvningsfag, og dagens utsagn ville nok blitt regnet tilsvarende lite meningsfulle på 1920-tallet. Allikevel er det verdt å nevne at forskning viser at den militære diskursen, sammen med en aktivitets og idrett/prestasjonsdiskurs, er noen av de mest uttrykkende diskursene i dagens kroppsøvningspraksis (Aasland & Engelsrud, 2017; Aasland et al., 2017). I Aasland og medforskere (2017) sin artikkel avdekker de hvordan fysisk aktivitet fremlegges som noe positivt og helsefremmende for elevene, mens det samtidig brukes som avstraffelse. Dette eksemplifiseres ved en situasjon der læreren forteller klassen sin hvor viktig det er å delta aktivt og med høy intensitet, mens han senere bruker 10 pushups som straff til taperlaget i en stafett. Her poengterer også en elev hendelsen: «It's strange that something you say is good for us is actually a punishment» (s. 3). I lys av Foucaults arkeologi identifiserer altså denne eleven et utsagn som ikke virker å være meningsfullt for dagens kroppsøvningsfag, men som allikevel virker å ha en plass i faget. Selv om den soldatopplærende praksisen fra 1920-tallet ikke lenger er en del av kroppsøvningspraksisen i dag, kan man allikevel se tegn på at den militære diskursen fortsatt har innflytelse på dagens kroppsøvningsfag.

Foucaults tanke om at kunnskap og mening blir produsert i diskursen og ikke språket i seg selv, ble møtt med motstand av andre konstruktivister (Hall, 2001). Det var spesielt tanken om at det ikke finnes noe utenfor diskursene som ble kritisert, men Foucault har senere vist til at han ikke benekter at ting kan eksistere materielt i verden. Det er snarere at tingene ikke kan være *meningsfulle* utenfor diskursene, som er Foucaults poeng. Vi kan igjen se på oversvømmelseseksempelet. Det som Foucault er enig i at eksisterer materielt er oversvømmelsen i seg selv, altså at vannet stiger over sine bredder. Men meningsverdien ved begivenheten gis først ved diskursene, som tidligere eksemplifisert som Guds vilje eller mye nedbør (religiøs diskurs eller meteorologisk diskurs) (Jørgensen & Phillips, 1999).

Aasland (2019) hevder det er viktig å påpeke at det som oftest er flere enn én diskurs i et felt, og at innflytelsen fra diskursene stadig kan endres. Han eksemplifiserer dette ved at for lærere

som underviser med et tankegods innen «educational-gymnastic»-diskursen, vil ekspressivitet, dans og rytmikk kunne ses på som legitime og logiske praksiser, mens det vil kunne bli sett på som det motsatte ved undervisning i idrett og fitness (s. 40). Altså vil innflytelsen fra «educational-gymnastic»-diskursen og idrettsdiskursen endre seg innenfor samme kroppsøvingsdiskurs. Jørgensen og Phillips (1999) beskriver det som «en kamp» om hvilke diskurser som skal herske innen et felt (s. 40). Når Foucault snakker om diskursive koplinger og om hvordan diskurser «henter «ressurser» fra andre diskurser» beskriver han tre felt; et tilstedeværelsesfelt, et ledsagelsesfelt og et erindringsfelt (Augestad, 2003, s. 49). Med tilstedeværelsesfelt (*champ de présence*) er det snakk om andre, allerede eksisterende diskurser som omhandler samme emne, og som man kan låne beskrivelser av. Med ledsagelsesfelt (*champ de concomitance*) menes de allerede eksisterende diskurser som kan virke fjerntliggende fra den aktuelle diskursen, men som man kan hente analogier og modeller fra. Med erindringsfelt (*champ de mémoire*) er det snakk om fortidige diskurser som man allikevel forholder seg til, enten i form av videreføring eller som opposisjon (Schaanning, 2000). Pål Augestad (2003) eksemplifiserer med tekster som ble produsert på 1920- og 1930-tallet om kroppskultur, der det ble brukt metaforer fra dyre- og planteverdenen. Her lånte kroppsdiskursen forståelsesmodeller og eksempler fra naturen, som at all læring måtte ta utgangspunkt i barnet biologi. Dette kan altså beskrives som et ledsagelsesfelt. Det ble også tatt i bruk metaforer som stilte spørsmål ved hvor vidt den norske ungdom var blitt mindre verdifull enn kål, griser og grantrær, og ved å ta i bruk slike metaforer fra en annen diskurs oppsto det en distansering fra dannelses og disiplin som tidligere hadde vært dominerende aspekter ved kroppsøvingsdiskursen. Dette kan beskrives som et erindringsfelt, der man kan se en opposisjon til en utdaterende forståelse av kroppsøvingsfaget (Augestad, 2003). Poenget er altså at vi ikke bare påvirkes av én diskurs, men at vi stadig påvirkes av ulike diskurser innenfor samme felt.

Foucaults arkeologiske fase regnes som en tidligere fase, mens den genealogiske som den senere fase (Jørgensen & Phillips, 1999). Disse fasene overlapper hverandre, og er ikke motsetninger, ettersom Foucault også bruker arkeologiske redskaper i sine senere arbeider. Foucault utvikler en teori om *makt/viten* i sitt genealogiske arbeid, og den genealogiske forskningsstrategien beskrives slik av Mats Alvesson (2002):

Genealogy is an approach closely associated with Foucault's ideas on power/knowledge. It takes an historical study as a way of understanding the present. It

is about locating traces of the present in the past. By tracing historical ruptures and changes, we can understand how the present has been produced. The intersection of power, knowledge and the body is here central (Alvesson, 2002, s. 60).

Et vanlig syn på makt er at det utøves i en retning, ofte ovenfra og ned (Hall, 2001). Foucault (1980) derimot hevder at makt er noe som sirkulerer og ikke fungerer «in the form of a chain – it circulates» (henvist i Hall, 2001, s. 77). Vi er alle påvirket av denne sirkulasjonen av makt, og kan regnes som både *undertrykkere* og *undertrykkede* (Hall, 2001). Allikevel er ikke makt utelukkende noe undertrykkende hos Foucault, men kan også regnes som noe *produktivt* (Jørgensen & Phillips, 1999). Foucault (1980) definerer det på denne måten:

It doesn't only weigh on us as a force that says no, but . . . it traverses and produces things, it induces pleasure, forms of knowledge, produces discourse. It needs to be thought of as a productive network which runs through the whole social body (henvist i Hall, 2001, s. 77).

Altså kan makt ses på noe som konstituerer diskurser, kunnskap, kropper og subjektiviteter, og er en positiv mulighetsbetingelse for det sosiale (Jørgensen & Phillips, 1999). Hall (2001) illustrerer dette med et eksempel om «the punishment system» (s. 77). Dette maktsystemet bidrar blant annet til produksjon av bøker, utdanning/trening for fengselsansatte, statlige debatter, og avhandlinger, med mer. Foucault bruker fengselssystemet til å eksemplifisere flere av sine teoretiske synspunkter, og et annet er basert på en fengselsmodell av Jeremy Bentham, der Foucault har utviklet det han kalte for det panoptiske prinsipp (Aasland, 2019). Fengselsmodellen til Bentham består av et vaktårn som er plassert i sentrum av rader av fengselsceller strukturert som et panoptikon. Modellen går ut på at alle celler kan til enhver tid observeres, mens fangene ikke kan se inn i vaktårnet, og vet derfor ikke når de faktisk observeres. Foucault snakker i denne sammenheng om *blikk* (Aasland & Engelsrud, 2017). Det panoptiske prinsipp hos Foucault er et maktprinsipp som baserer seg på at den observerte «overtar den andres blikk i overvåkingen av seg selv» (s. 8). Erik Aasland og Gunn Engelsrud (2017) eksemplifiserer dette ved at elever i kroppøvingssammenheng kan ta på seg en selvovervåking og utføre selvdisciplinering ved å alltid yte sitt beste i faget, fordi de vet at de blir vurdert på innsats.

Jørgensen og Phillips (1999) oppsummerer Foucaults tenkning ved at objekter, som vi kan vite noe om, og subjekter, som vi er, i stor grad blir produsert av diskurser, og for alle diskursanalytiske tilganger er det viktige fokuset: «Hvordan konstitueres den sociale verden med dens subjekter og objekter i diskurser?» (s. 23).

3.1.3 Diskursbegrepet

Over har fokuset vært på Michel Foucaults arbeid, ettersom han regnes som en svært viktig filosof innen diskursiv teori (Jørgensen & Phillips, 1999). Allikevel finnes det flere andre filosofer som har forsøkt å utvikle diskursiv tenkning, og for å få en enda videre forståelse av diskursbegrepet har jeg tatt med noen flere definisjoner i dette avsnittet.

Iver Neumann (2001) legger i sin bok *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse* frem ulike forfatteres definisjon av diskursbegrepet. Fredrik Barth (1993) definerer en diskurs som «a process reflecting a distribution of knowledge, authority, and social relationships, which propels those enrolled in it» (henvist i Neumann, 2001, s. 17). Ifølge denne definisjonen er altså diskurser prosesser som har makt over de som påvirkes av diskursen, og disse prosessene er en fordeling av kunnskap, autoritet og sosiale relasjoner som driver og påvirker menneskers handling. Jens Bartelson (1995) har et mer direkte fokus på det muntlige språk og definerer en diskurs som «a system for the formation of statements», altså et system som kan forme og frambringe utsagn (henvist i Neumann, 2001, s. 17). Neumann legger også frem Foucaults egne definisjoner, som allerede er nevnt i avsnitt 3.1.2.

Neumann (2001) påpeker at definisjoner skifter med tid og rom, og derfor ønsker han å sammenfatte de definisjoner han har lagt frem i sin bok, og kommer selv med følgende definisjon på diskurs:

En diskurs er et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad av regularitet i et sett sosiale relasjoner (Neumann, 2001, s. 18).

Neumann (2001) trekker her frem, i likhet med Foucault, at diskurs omfatter både språk og praksis, og at et sett med utsagn kan fremstå som meningsfulle eller normale i ulike institusjoner.

Dette delkapittelet har introdusert ulike forståelser og definisjoner av «diskurs» for å gi et mer helhetlig inntrykk av begrepet. Det er allikevel Foucaults definisjoner jeg har forholdt meg til og vil være utgangspunkt for diskusjon senere i oppgaven.

3.1.4 Diskursanalyse

Thagaard (2018) beskriver diskursanalyse som et bredt, tverrfaglig felt. Diskursanalyse er en analyseform man som forsker kan bruke uavhengig av hvilket område eller felt man skal forske på, og mulighetene er derfor uendelige med diskursanalyse (Jørgensen & Phillips, 1999). Allikevel fremheves viktigheten av at diskursanalyse *ikke* er en analyseform som kan brukes til en hvilken som helst teoretisk ramme. «Det er avgjørende, at man ikke bruker diskursanalysen som en analysemetode løsrevet fra det teoretiske og metodologiske grundlag» (s. 12). Altså er det teoretiske og metodiske tett vedt sammen ved forskning som benytter seg av diskursanalyse. Neumann (2001) går videre, og hevder at diskursanalytikere har et direkte ønske om å bryte ned skillet mellom metodologi og teori. De vil bryte ned et hierarkisk syn på teori og metode, og ønsker å fremheve hvordan det alltid vil være metodiske implikasjoner ved en teori. Det viktige poenget er dermed at det diskursteoretiske og diskursmetodiske henger tett sammenknyttet. Jørgensen og Phillips (1999) kaller derfor en diskursanalytisk tilgang til forskning for «en pakkelsøning», der man har et helhetlig syn på teori og metode (s. 12).

Det finnes ulike tilganger og analytiske fokus til gjennomføringen av en diskursanalyse (Jørgensen & Phillips, 1999). Enkelte av disse tilgangene fokuserer på skapelsen og endringen av diskursive praksiser i hverdagen, og at man dermed skal kunne lage «systematiske empiriske analyser af folks tale og skriftsprog» (s. 30). Andre tilganger ser heller det diskursive bildet i et større perspektiv, og søker kun å avdekke de diskurser som eksisterer og påvirker i et samfunn, hos en gruppe mennesker eller innen et felt. Eksempler på ulike tilganger til diskursanalyse kan være Foucaults arkeologi og genealogi, Neumann (2001) sin utarbeidelse av en tre-skrittsanalyse, eller Thorvald Sirnes (1999) sin analyse, bestående av tre trinn. Neumann (2001) sin analyse består av de tre skrittene: avgrensning av diskurs, diskursen(e)s representasjoner, og diskursen(e)s lagdeling. Med avgrensning av diskurs mener Neumann at man, som i andre former for analyse, må avgrense det som skal studeres. Et eksempel på en slik avgrensning kan vi finne i Kim André Syvertsen (2014) sitt masterprosjekt. Her avgrenser han forskningen til en helsediskurs, som i utgangspunktet er en

del av en kroppsoeringsdiskurs, som igjen er en del av en større utdanningsdiskurs. Med representasjoner av diskurs mener Neumann (2001) «virkeligheter», altså hvordan diskurser kommer til uttrykk (s. 60). Dette kan eksemplifiseres ved Aasland og Engelsrud (2017) sin artikkel der de avdekker hvordan «innsats» konstitueres i undervisningspraksis i kroppsoering. Kort oppsummert avdekkes representasjoner av innsatsbegrepet som at elevene jobber slik at de svetter, at de forbedrer sine fysiske ferdigheter og at de bidrar til å gjøre medelever gode. Det tredje, og siste skrittet dreier seg om diskursen(e)s lagdeling. Dette kan undersøkes ved å spørre seg om de trekk som finnes i representasjonen er bestandige eller foranderlige (Neumann, 2001). I Syvertsen (2014) sitt eksempel avdekker han for eksempel at representasjonen «forståelsen om hva som skjer med kroppen» er en bestandig representasjon. Dette er fordi «tanken om at elevene gjennom kroppsoeringsfaget skal tilegne seg kunnskap om kroppens fysiologi, har vært til stede siden faget ble obligatorisk i 1936» (s. 42). Denne representasjonen kan vi dermed si at i stor grad sikrer sin plass i diskursen, og regnes som en representasjon det vil være tregere å forandre enn andre representasjoner i diskursen (Neumann, 2001).

Jeg har i min oppgave valgt å benytte meg av Sirnes (1999) sin analysemodell, men vil også ved en anledning benytte meg av Neumann (2001) sin metodiske tilnærming til avgrensning av diskurs. I metodekapittelet vil jeg begrunne valget av analyseform, samt redegjøre for hvordan jeg har jobbet med analysen². Sirnes (1999) hevder «diskursanalysen tar utgangspunkt i den indre forbindelsen mellom språk og handling» (s. 30). En «handling» kan skilles fra en «hendelse», og det er språket som gjør at vi kan se forskjellen. En handling kommer av et ønske, mens en hendelse er styrt av kausaliteter, det er altså en årsak. En hendelse kan eksemplifiseres ved en meteoritt som faller mot jorda (Sirnes, 1999). En handling må ha mening for noen, og det er gjennom språket at denne meningen kommer til uttrykk. Gjennom diskursanalysen vil man altså gjennom språket forsøke å forstå en handling. Et spørsmål vi kan stille er; hva er det som påvirker til en ønsket handling?

Videre beskriver Sirnes (1999) en diskurs som det mentale mulighetsrommet for hva som kan gi mening, hva som er viktig, hva som er seriøst eller godt, truende, akutt osv. I mitt prosjekt kan dette knyttes til følgende spørsmål: Hvilke likheter eller ulikheter finnes det i folkehøgskolelæreres oppfatning av hva som er viktig å lære på folkehøgskole? Hva er god

² Se delkapittel 4.5.2.

undervisning på en linje med fokus på en eller flere idretter? Finnes det noen oppfatninger som bryter med flertallets oppfatninger eller tatt-for-gittheter? Diskursanalysen vil bevege seg fra det som er eksplisitt og bevisst, til underliggende og skjulte årsaker til informantenes utsagn. Dette er for å undersøke distinksjoner og forbindelser som ikke umiddelbart vil være gjenkjennelige, men som likevel vil være til stede under kommunikasjonens overflate. På denne måten kan man oppnå en kombinert avdekkings- og oppdagingsseffekt, altså noe mer enn bare en gjenkjenningseffekt (Sirnes, 1999).

Sirnes (1999) sin konkrete analyse består av tre steg; 1. Intervjupersonene (informantene) skal kunne se sin egen tale (og i mitt tilfelle; handlinger), 2. Analysen må vise hvordan utsagnene og uttrykkene blir produsert, og 3. Se hva som har makt over tenkningen og kategoriseringen til folk.

Steg 1:

Analysen må kommunisere noe folk kjenner seg igjen i, og skal være noe de umiddelbart forstår betydningen av. Intervjupersonene skal kunne «se» sin egen tale (Sirnes, 1999, s. 31). For meg innebærer dette at informantene skal kunne kjenne seg igjen i både utsagn og/eller handling.

Steg 2:

Analysen må vise *hvordan* utsagnene og uttrykkene blir produsert (Sirnes, 1999). Dette vil altså si hvilke diskursive forståelser som har ligget til grunn for de utsagnene og handlingene som kommer fra informantene. Dette vil nok være det viktigste steget i min analyse, ettersom de diskursive forståelsene vil ha opprinnelse fra de konkrete diskurser.

Steg 3:

Om diskursanalysen har vært vellykket vil det være mulig å se «kva som har makt over tenkinga og kategoriseringen til folk» (Sirnes, 1999, s. 31). Altså skal det være mulig å kunne se hvilken makt som har påvirket de utsagn og uttrykk informantene kommer med. Dette kan dermed være opphavet til deres diskursive forståelser.

Stegene i analysen er her beskrevet i korte trekk, og vil bli utdypet i metodekapittelet, avsnitt 4.5.2.

4.0 Metode

I denne delen vil jeg først redegjøre for det forskningsdesign og de forskningsmetodene jeg har benyttet for å innhente data til prosjektet mitt, samt reflektere rundt min rolle/posisjon i bruk av disse metodene, før jeg tar for meg hvordan utvelgelsen av informanter til prosjektet ble gjort. Videre vil jeg utdype hvordan jeg har benyttet de ulike forskningsmetodene i prosjektet, før jeg redegjør for hvordan analysen av innhentet data ble gjennomført. Deretter vil jeg ta for meg oppgavens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet, før jeg også gjør meg ulike etiske refleksjoner knyttet til prosjektet.

4.1 Kvalitative metoder

Thagaard (2018) omtaler kvalitative metoder i forskning som studier med fokus på hvordan vi lever våre liv. Kvalitative metoder forsøker å gå i dybden på sosiale fenomener, altså at vi ønsker å forstå og finne ut hvorfor vi oppfører oss og handler som vi gjør i ulike felt. Dette er på mange måter en motsetning til kvantitative metoder som heller tar for seg overflatekunnskaper, ofte ved hjelp av spørreskjemaer. Kvantitativ forskning baseres på distanse mellom forskeren og deltakere, mens kvalitativ forskning ofte vil ha et «subjekt-subjekt-forhold» mellom forsker og de personene som er en del av studien (s. 16). Kvalitative metoder brukes altså for å grave dypere i våre hverdagslige praksiser, der forsker og informanter har en nær interaksjon.

Kvalitative forskningsmetoder vil ifølge Thagaard (2018) egne seg til forskning på områder det er forsket lite eller ikke i det hele tatt på tidligere, samt der det er mulig å undersøke personlige og sensitive emner i personers liv. I mitt prosjekt ønsker jeg å avdekke de diskurser som kommer til uttrykk og bidrar til å konstituere idrettsundervisningen på folkehøgskoler, og dette er et tema det ikke finnes mye forskning på fra før (Knutas & Solhaug, 2010; Ohrem, 2019). Min søken etter svar på problemstillingen innebærer at jeg får et innblikk i personers hverdag, altså i form av læreres undervisning. Av den grunn anser jeg et kvalitativ design og kvalitative forskningsmetoder som hensiktsmessige å ta i bruk i dette prosjektet. Thagaard (2018) nevner flere konkrete kvalitative forskningsmetoder, men hevder de mest brukte er intervju og deltakende observasjon. Dette er også de to metodene jeg har valgt å bruke i mitt prosjekt. Ved bruk av kvalitativt forskningsintervju og deltakende observasjon ønsker jeg å kunne analysere de utsagn og uttrykk informantene har i intervju og sin praksis, for så å kunne avdekke de diskurser som uttrykkes og konstituerer deres undervisning. Her håper jeg å

avsløre både de diskurser som er eksplisitte og bevisste, men også de underliggende og skjulte (Sirmes, 1999). Fra intervjuene vil språket være det analytiske fokuset, men som nevnt i teorikapittelet er Foucault svært opptatt av at konseptet «diskurs» dreier seg om både språk og praksis (Hall, 2001). Derfor anså jeg det som helt nødvendig å også observere praksiser der diskursene kunne komme til syne både gjennom talt språk til elevene, men også gjennom de uttrykk og handlinger informantene utfører i sin undervisning.

4.1.1 Kvalitativt forskningsintervju

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at «formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes perspektiv» (s. 42). Ved å få en dypere innsikt i enkeltpersoners hverdag vil vi altså kunne få forståelse for hvordan de selv opplever og handler i sine felt. I et diskursanalytisk perspektiv vil ikke nødvendigvis denne definisjonen av formålet med bruk av kvalitativt forskningsintervju være samme formålet som ved min bruk av metoden. Hovedsakelig ønsker jeg ikke å forstå informantenes dagligliv fra *deres perspektiv*. Jeg ønsker å analysere de utsagn som oppstår i intervjuprosessen, samt utsagn og handlinger fra observasjon, for å avdekke de diskurser som kommer til uttrykk og bidrar til å konstituere deres undervisning. I sammenheng med intervjuene, hevder Jørgensen og Phillips (1999) at diskursanalytikere absolutt ikke er ute etter å finne ut hva folk «virkelig» mener (s. 31). Dette fordi man aldri kan nå «virkeligheten» utenom diskursene, og derfor vil gjenstanden for analysen være diskursene selv, som kommer til uttrykk ved språket og praksis. Altså er det ikke informantenes opplevde «virkelighet» jeg ønsker å avdekke, men heller hvilke diskurser som påvirker deres utsagn og handlende praksis.

I kvalitative forskningsintervjuer er det viktig som forsker å være klar over at det er et asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og intervjupersonene. Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem fem eksempler på dette, deriblant at intervjuet kan være en manipulerende dialog. Dette innebærer at intervjueren kan være ute etter å få enkelte svar fra intervjupersonen, og spørsmålene som stilles i intervjuet kan være ledende mot disse svarene. Som forsker vil det være viktig for meg å forsøke å stille åpne spørsmål som gir informantene muligheten til å svare akkurat hva de tenker om de ulike temaer uten stor påvirkning fra meg. I lys av diskursteori innebærer dette at jeg prøver å «sette parentes» om meg selv og min egen viten (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 31). Å sette fullstendig parentes om seg selv er på mange måter en umulig oppgave, men man skal forsøke å gjøre det så godt man kan. Jørgensen og Phillips (1999) beskriver det som spesielt vanskelig når man forsker på diskurser man selv

preges av og er tett på. Som tidligere folkehøgskoleelev er det høyst sannsynlig at jeg forsker på diskurser jeg selv preges av, eller har vært preget av. I tillegg anser jeg det som sannsynlig at det er flere av de diskurser som preger folkehøgskoleundervisningen som også er relevante i kroppsøvningsfaget, et fag jeg nå har studert i nærmere fem år. Derfor anså jeg det som enda viktigere at jeg reflekterte godt over min utarbeidelse av intervjuguide og hvordan jeg skulle opptre i intervjuprosessen, i forsøket på å avdekke diskursene. Jeg går nærmere inn på arbeidet med intervjuguiden i delkapittel 4.4.1.

4.1.2 Deltagende observasjon

Deltagende observasjon er en metode som baserer seg på at man som forsker følger mennesker og observerer/deltar i deres miljø, og et overordnet mål med metoden er å kunne beskrive hvilke handlinger som gjøres, og hva som sies, i dette miljøet man undersøker (Fangen, 2010). Et annet kjennetegn er at disse handlingene og utsagnene som oppstår ikke skal være strukturert av forskeren selv. På denne måten skiller deltagende observasjon seg fra et kvalitativt forskningsintervju, der intervjuet og intervjuguiden er utarbeidet av forskeren.

Ved bruk av deltagende observasjon som metode vil man ofte (men ikke alltid) kombinere to handlinger samtidig, altså deltagelse og observasjon. Dette innebærer at man samhandler og konverserer med menneskene i miljøet man undersøker, samtidig som man iakttar dem (Fangen, 2010). Dette gjør at forskeren på flere måter tar del i miljøet som skal undersøkes, og det at man som en utenifra er til stede i et slikt miljø kan påvirke hvordan menneskene der opptrer. Forskerens oppgave vil derfor være å bli en så dagligdags deltager som mulig, slik at de andre ikke skal bli ukomfortable med forskerens tilstedeværelse. De vil allikevel være klar over at forskeren ikke er «en del av dem», men det viktigste er å forsøke å unngå annen adferd enn den som er intuitiv hos menneskene i miljøet (s. 14).

I tillegg til et kvalitativt forskningsintervju har jeg valgt å benytte meg av deltagende observasjon som metode i mitt prosjekt, med bakgrunn i at jeg skal gjennomføre en diskursanalyse. I introduksjonen til diskursanalyse definerer som nevnt Jørgensen og Phillips (1999) diskurs som «en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på» (s. 9). Gjennom intervjuene vil jeg kunne analysere de utsagn som informantene gir om sin undervisning, samt deres handlinger, og dermed forsøke å «forstå deres verden», altså avdekke de diskurser som påvirker informantene og deres undervisning. Som nevnt i teorikapittelet er Foucault opptatt av at diskurs omfatter både språk og praksis, og derfor

ønsket jeg, i tillegg til intervjuene, både å se og høre informantenes utsagn og handlinger i praksis ved å observere undervisningssituasjoner (Hall, 2001).

Ved bruk av deltagende observasjon som metode i et forskningsprosjekt er det viktig å ta stilling til hvor deltagende man ønsker å være i situasjonene man skal observere (Fangen, 2010). Skalaen er bred og varierende, og strekker seg fra fullstendig tilslutning (ikke-observerende deltager) til fullstendig atskillelse (ikke-deltakende observatør). Katrine Fangen (2010) bruker begrepene «innside» og «utside» i beskrivelse av hvilken grad man er deltakende/observerende, og oppfordrer til å finne en balanse; «Utfordringen er å kombinere deltakelse og observasjon for å kunne forstå som en insider, men samtidig kunne beskrive slik at outsiders forstår» (s. 73). Som insider vil man da i større grad selv være en del av miljøet man undersøker som deltager, mens man som outsider heller vil være en som kun observerer dette miljøet. Å havne i en av endene av skalaen kan ofte være problematisk, men må ikke nødvendigvis være det. Problemene oppstår når man som outsider ikke forstår sammenhengene i de observerte situasjonene, eller at man som innsider blir så oppslukt i situasjonene at man ikke lenger klarer å se de mønstrene man selv har blitt en del av.

Som forsker har man ofte muligheten til å benytte seg av begge ender av skalaen, altså ved å endre sin deltagerrolle. Et eksempel kan være ved å først være fullstendig deltagende som en ikke-observerende deltager, for så å trekke seg tilbake og observere lignende situasjoner som man selv har vært en del av. En annen måte er ved å innta rollen som «delvis deltagende observatør». Fangen (2010) beskriver dette som den vanligste forskerrollen i feltarbeid, der man gjerne er med i den sosiale settingen i det miljøet man undersøker, men at man ikke tar del i de miljøspesifikke aktivitetene.

Som forsker valgte jeg å innta en rolle som delvis deltagende observatør. «Idealet er ikke å oppnå fullstendig deltakelse, men snarere å søke den graden av deltakelse som gir mest fyllestgjørende data» (Fangen, 2010, s. 73). Jeg vurderte det slik at denne rollen ville være mest hensiktsmessig for mitt prosjekt for å innhente mest mulig relevant data. Ved å omgås både lærer og elever under undervisningsøkter ønsket jeg å være en del av det sosiale (som ved oppstart, drikkepauser og avslutning av undervisningen), men ikke selv være en del av de aktivitetene det ble undervist i, for å senere kunne analysere både det jeg observerte, men også det jeg erfarte i det sosiale samspillet.

Som med forskningsintervjuene ble det viktig å se observasjonssituasjonene i lys av diskursteori. I likhet med intervjuene måtte jeg forsøke å «sette parentes» rundt min egen forforståelse knyttet til den observerte undervisning (Jørgensen & Phillips, 1999). Målet med å tenke på denne måten var å nøytralisere mine egne tidligere oppfatninger og forståelser av idrettsundervisning på folkehøgskole, for så å kunne ha et analyseabstrakt blikk på mine funn, og dermed kunne oppdage «noe» som ikke umiddelbart skulle være opplagt for meg (Aasland, 2019). Altså forsøke å oppdage ubevisste diskursive temaer med utgangspunkt i de underliggende og skjulte diskursene (Sirnes, 1999). Å innta rollen som delvis deltagende observatør anså jeg som mest hensiktsmessig, ettersom jeg tror jeg ved en mer deltagende rolle kunne blitt så preget selv av diskursene i praksisen at de ville blitt usynlige for meg, mens jeg ved en mindre deltagende rolle kunne gått glipp av diskursive temaer i praksisen.

4.2 Situering

Å situere betyr å plassere (Neumann & Neumann, 2012). Det vil si at man alltid er plassert i forhold til noe eller noen. I denne sammenheng vil situering innebære min plassering som forsker i forhold til informantene, deres hverdag, faget/temaene de underviser i, intervjusettingen, med mer. Som forsker er det viktig å reflektere over sin situering i ulike felt, samt reflektere over det fenomenet som skal undersøkes. Dette er for å selv være oppmerksom på at det er mye som kan påvirke en intervjusituasjon eller observasjon. Min framståelse vil kunne ha påvirkningskraft på hva som blir sagt og gjort i de ulike situasjonene, sammenlignet med om det hadde vært en annen forsker. Eksempler på hva som kan påvirkes i f.eks. en intervjusituasjon er hva det snakkes om, hvordan det snakkes om det, og i hvor stor grad informantene er villige til å dele innenfor spesifikke temaer. I tillegg er det en krevende oppgave å holde seg nøytral til de utsagn som kommer frem, fordi man selv har tidligere erfaringer. Å reflektere over sin egen forforståelse til det som skal undersøkes vil kunne bidra til å gjøre seg selv oppmerksom på at «slik» er min forforståelse, men at det ikke er tilsvarende for alle andre. Dermed vil man som forsker i større grad kunne reflektere ut fra informantenes forforståelse.

I avsnittene under har jeg valgt å ta for meg min forforståelse knyttet til folkehøgskole og kroppsøving. Folkehøgskolen er det feltet jeg skal forske på, men jeg har opplevd at det er mange likheter mellom undervisningen på idrettslinjer og undervisningen i kroppsøvingsfaget i skolen. Derfor tror jeg mine opplevelser med kroppsøvingsfaget også bidrar inn i min

forståelse av undervisning i folkehøgskolen, og anser det derfor som relevant å reflektere rundt begge.

4.2.1 Folkehøgskole

Mine erfaringer og opplevelser knyttet til folkehøgskole er i all hovedsak positive. Jeg har selv vært elev og stipendiat ved en folkehøgskole, og er i dag styreleder i et styre bestående av tidligere elever fra denne skolen. I dag er drømmen selv å bli folkehøgskolelærer på en idrettslinje. Begge årene mine på folkehøgskole var jeg tilknyttet en linje som hadde fotball som hovedfag, men med introduksjoner til flere andre ballidretter.

I mine øyne skulle et år på folkehøgskole være et friår som skulle innebære å ha det gøy og reise rundt i verden. Jeg ønsket at det skulle være en form for avbrekk fra klassisk skolebenkunderservisning. Jeg reflekterte veldig lite rundt hva jeg skulle *lære* som elev. Vi hadde fag som «livsmestring» der jeg opplevde at jeg skulle lære noe, men i linjetimene med klassen min opplevde jeg hovedsakelig all aktivitet som morsomme aktiviteter som ofte hadde konkurransepreg over seg.

Dannelsesbegrepet, som jeg nå har lært at skal være den viktigste hjørnesteinen i undervisning på folkehøgskole, er et begrep jeg ikke kjente særlig til da jeg selv var folkehøgskoleelev, og var heller ikke et begrep jeg opplevde at det ble lagt eksplisitt fokus på i undervisningen. Allikevel kan jeg nå si at det absolutt var det. Når jeg selv, gjennom studietiden, har lært om begrepet, ser jeg at undervisningen på folkehøgskolen i stor grad bar preg av danning som et mål. Mye handlet om at vi som elever skulle vokse som mennesker, bli mer trygge på oss selv, og tørre å gå ut av komfortsonen ved flere anledninger.

Når jeg skal ut å forske i et felt jeg selv har en tilknytning til er det viktig å være oppmerksom på min forforståelse, ettersom jeg mest sannsynlig vil dele flere tatt-for-gitt-oppfatninger med informantene og deres elever (Aasland, 2019). Det som virker naturlig og normalt for dem kan også virke naturlig og normalt for meg, altså ved at vi deler flere selvfølgeligheter i kulturen (Jørgensen & Phillips, 1999). Mats Börjesson (2003) hevder det er en risiko ved diskursanalyse som innebærer at man blir for opphengt i de dominerende diskursene, og dermed kan man gå glipp av de mindre. Om vi ser dette i lys av kroppsøvningsfaget vil aktivitetsdiskursen kunne være den dominerende diskursen som man alltid vil legge merke til i utsagnene og praksisene (Aasland, 2019). Börjesson (2003) mener derfor at man som forsker

må forsøke å snu det nevnte «naturlige» til noe underlig, og forsøke å vri og vende på det som tas for gitt. En måte å se dette på er ved å «være åpen overfor utsagn og praksiser som ikke umiddelbart lar seg relatere til kjente diskurser» (Aasland, 2019, s. 49).

4.2.2 Kroppsøving

Som elev og senere lærerstudent i kroppsøvingsfaget, og som elev og stipendiat ved folkehøgskole har jeg sett flere likheter i idrettsundervisningen/kroppsøvingsundervisningen hos begge institusjoner. Derfor anser jeg det som relevant og også vurdere min forforståelse fra kroppsøvingsfaget.

Som med folkehøgskoleundervisning har jeg et generelt positivt forhold til kroppsøvingsfaget. Jeg anser meg selv som en aktiv fyr som alltid har vært veldig glad i å være i bevegelse, og kroppsøving på grunnskolen og videregående skole opplevde jeg som avbrekk fra klasseromsundervisning, hvor jeg kunne være aktiv. Kroppsøving var derfor alle disse årene favorittfaget mitt.

Mitt syn på kroppsøvingsfaget har endret seg betraktelig, spesielt de siste fem årene som lærerstudent. I all hovedsak dreier denne endringen seg om hva hensikten med kroppsøvingsfaget er i skolen. Jeg opplevde selv at faget ga meg et avbrekk fra å sitte mye stille, men nå ser jeg kroppsøvingsundervisning blant annet som en arena for kroppslig læring, dannelse, og mulighet for mestringsopplevelse. De to siste årene har jeg også utvidet min forståelse av faget, ved å se faget i lys av diverse teoretiske perspektiver, som for eksempel diskursteori.

Ettersom jeg vet at det finnes mer forskning på diskurser i kroppsøvingsfaget enn på folkehøgskolen, og har fått et inntrykk av hvilke diskurser som er dominerende i kroppsøvingsfeltet, anser jeg det som sannsynlig at jeg intuitivt vil kunne se etter, og lettere legge merke til tilsvarende diskursive temaer i idrettsundervisningen på folkehøgskolen. Som nevnt over er det derfor viktig at jeg i analysen er åpen for utsagn og praksiser som jeg ikke umiddelbart kan koble til det jeg anser som dominerende eller kjente diskurser (Aasland, 2019).

4.3 Utvalg

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) må vi stille oss spørsmålet «Hvor mange intervjupersoner trenger jeg?» og vurdere dette for å komme fram til det antall informanter som vil være hensiktsmessig for det prosjektet som skal gjennomføres (s. 148). Svaret på spørsmålet hevder de derfor er «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite» (s. 148). Hvor mange personer dette er vil avhenge av oppgavens problemstilling, hensikt/formål, og tidsomfang. Allikevel er det vanlig i intervjuundersøkelser å ha 15 +/- 10 informanter, altså et sted mellom fem og 25 informanter (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig å nøye vurdere hvor mange intervjuer man skal gjennomføre, ettersom intervjuundersøkelser ofte har en tendens til å enten ha for mange eller for få intervjuer. Ved for få intervjuer vil det ikke være mulig å generalisere, mens ved for mange vil det sjeldent være mulig å gjøre en dybdeanalyse av alle intervjuene.

Selv om det er vanlig å ha mellom fem og 25 informanter i intervjuundersøkelser er det ikke slik at dette er nødvendig i alle tilfeller (Kvale & Brinkmann, 2015). Som nevnt over er formålet med prosjektet med på å bestemme antall intervjuer som er nødvendige. Om formålet er å forsøke å forstå en enkelt persons syn på verden vil det være nok med den ene personen som intervjuobjekt. Ved andre prosjekter kan det være nødvendig med mer enn 25 intervjuer, men da kan man vurdere om det ikke er mer hensiktsmessig med et spørreskjema. Det vanligste er å vurdere hvor mange intervjuer man trenger ut ifra et *metningspunkt* (Thagaard, 2018). Dette punktet er nådd når ytterligere intervjuer ikke lenger gir ny informasjon. Når man opplever dette vil man kunne si at det ikke lenger er hensiktsmessig å foreta flere intervjuer.

Som ved intervjuundersøkelser, hevder Fangen (2010) at man må foreta seg valg om hvem og hvor mange som skal observeres i feltarbeidet. Ved observasjon vil dette innebære å finne ut hvor *fokuset* i observasjonen skal ligge; hvem skal observeres i den sosiale enheten? Jeg bestemte meg for at mitt fokus skulle være på læreren, i deres interaksjon med elevene og deres handlinger i undervisningen. Jeg ønsket å observere, og senere analysere, de utsagn lærerne kom med i den sosiale praksisen, både med fellesbeskjeder til elevene, men også i mindre samtaler og hendelser underveis i øktene.

I forbindelse med forskningsprosjekter snakker Thagaard (2018), som tidligere nevnt, om *metningspunkt*. Dette innebærer at man på et tidspunkt ikke vil få ny informasjon av

gjennomføring av, for eksempel, flere intervjuer eller observasjoner. Jeg anser det derfor som relevant å reflektere rundt hvilket utvalg det er jeg har ønsket å oppnå metning av.

Planen for mitt prosjekt var å ha 5-6 informanter, der ønsket var at halvparten skulle være lærere fra kristne folkehøgskoler og den andre halvparten fra frilynte skoler. Med bakgrunn i dette benyttet jeg meg av *strategisk utvelgelse* når jeg skulle velge mitt utvalg av informanter (Thagaard, 2018). Strategisk utvelgelse er en utvelgelsesprosess der man systematisk velger personer man anser å ha egenskaper eller kvalifikasjoner som vil være hensiktsmessige til besvarelse av problemstillingen sin (Thagaard, 2018). Jeg gjennomførte den strategiske utvelgelsen ved å kontakte totalt seks skoler med forespørsel om å få komme på besøk for gjennomføring av intervjuer og observasjon av lærere ved skolene. Det viste seg å bli en utfordring å få lov til dette. På grunn av covid-19-viruset og smittefaren det medbrakte å få besøk utenfra, fikk jeg «nei» fra samtlige skoler, med unntak av én kristen skole. Av de fem skolene som takket nei til å bidra i prosjektet var fire avslag begrunnet med for høy smitterisiko, og generelt mer å gjøre for lærerne i en annerledes tid. Min bakgrunnstanke for prosjektet var altså å oppnå metning i form av antall informanter og representasjon av begge folkehøgskoleslagene. Av nevnte årsaker endret metningsfokuset seg til selve innholdet i intervjuene og i observasjonen av undervisning. Altså at jeg ikke ville få ny kunnskap ved gjennomføring av flere intervjuer med informantene, eller flere observasjoner av deres undervisning.

Prosjektet ble altså gjennomført ved én kristen folkehøgskole. Jeg kontaktet skolens rektor, etter å på forhånd ha lest gjennom skolens linjetilbud på deres hjemmeside, og fortalte om prosjektet og hvilke linjer jeg anså som interessante og relevante til deltakelse. Jeg ble deretter videreformidlet kontaktinformasjon til tre av skolens linjelærere, der to av dem takket ja til å delta i prosjektet, mens den tredje, av ulike grunner, måtte takke nei. Begge linjene jeg fikk besøke har mye fokus på ballidrett, noe jeg anså som relevant med tanke på min oppgave. Jeg fikk gjennomføre et intervju med begge informantene, samt observasjon av undervisning etter avtale, slik at jeg oppnådde metningspunktet jeg var ute etter.

4.4 Gjennomføring av datainnsamling

I dette avsnittet vil jeg legge frem hvordan datainnsamlingen til dette prosjektet har foregått, altså hvordan intervjuene og observasjon av undervisning ble gjennomført.

4.4.1 Intervjuguide og pilotering

Som nevnt i avsnitt 4.1.1 er det en rekke ting man som forsker må ta hensyn til når man skal ut i felt å intervju. Før jeg i det hele tatt skulle ut å intervju var det helt nødvendig for meg å utarbeide en intervjuguide. Dette gjorde jeg basert på Kvale og Brinkmann (2015) sin beskrivelse av intervjuguider i forbindelse med semistrukturerte intervjuer. Jeg hadde en liste over ulike emner jeg ønsket at intervjuene skulle dekke, samt forslag til spørsmål knyttet til disse emnene. I tillegg hadde jeg notert ned ulike temaer jeg så for meg at skulle belyses i løpet av hvert emne³. I utarbeidelse av intervjuguiden forsøkte jeg først å «sette parentes» om min egen forforståelse til folkehøgskolen som skoleslag (Jørgensen & Phillips, 1999). Jeg ønsket derfor å stille åpne spørsmål som informantene kunne svare eget på, uten særlig påvirkning av meg. I tillegg ønsket jeg at spørsmålene i stor grad kunne knyttes inn mot idrettsundervisningen, for å kunne gi svar på problemstillingen min. Etter noen korte introduksjonsspørsmål om informantene selv og yrket som folkehøgskolelærer, ønsket jeg å stille spørsmål knyttet til linja de underviser på, selve undervisningen, begrepsforståelser i folkehøgskolen og kort om klasse miljøet. Spørsmål knyttet til begrepsforståelse kommer igjen av mitt forsøk på å sette parentes om min egen forforståelse. Jeg ønsket blant annet å undersøke hvordan folkehøgskolen beskriver seg selv før jeg lagde intervjuguiden, for så å kunne stille spørsmål om hvor vidt dette stemmer med virkeligheten. Dette kan eksemplifiseres med spørsmålene knyttet til press, som er basert på Folkehøgskolene (u.å.-a) sin påstand om at man lærer bedre uten press.

For å være så sikker som mulig på at intervjuguiden min skulle bidra til besvarelse av min problemstilling, valgte jeg å gjennomføre en pilotundersøkelse. Thagaard (2018) hevder at den beste opplæringen for å bli en god intervjuer skjer gjennom praksis. Det er gjennom praksis, altså gjennomføring av intervjuer, at vi lærer å bli en bedre intervjuer. Uten praksis er det mulig å lære seg å formulere gode spørsmål, men det er gjennom praksisen vi kan lære å etablere god kontakt med informantene, lytte til dem, gi rom for pauser, og reflektere over hvilke spørsmål vi kan stille videre. Jeg ønsket at pilotundersøkelsen skulle gjenspeile et intervju jeg ville gjennomført i praksis i så høy grad som mulig, og ønsket derfor at den skulle gjennomføres med en folkehøgskolelærer på en idrettslinje. Jeg kontaktet en av mine tidligere lærere fra min egen tid på folkehøgskole, og han var villig til å delta.

³ Se vedlegg 1 for intervjuguide.

Etter gjennomføringen av pilotundersøkelsen opplevde jeg å få svar som ville være mulige å analysere. For å få et «utenfrablukk» hadde jeg et nært samarbeid med veileder, og vi kom allikevel frem til at noen av spørsmålene enten trengte å omformuleres eller erstattes med andre spørsmål. Noen spørsmål ble for direkte, der det ikke var mye rom for å reflektere rundt svaret, mens andre spørsmål ga for korte svar, som ja/nei-spørsmål. Dette er spørsmål jeg endret på inn mot de ordinære intervjuene.

4.4.2 Intervjuene

«Et overordnet mål for intervjusituasjonen er at vi skaper en tillitsfull og fortrolig atmosfære. Vi må etablere god kontakt med intervjupersonen slik at hun eller han oppmuntres til å gi fyldig informasjon om de temaene vi ønsker kunnskaper om» (Thagaard, 2018, s. 99). Å oppnå disse målene ønsket jeg å begynne med allerede før selve intervjusituasjonene. Ute i felten ønsket jeg å observere minst én økt av begge informantene før intervjuet skulle gjennomføres. På denne måten ville vi kunne introduseres og småprate litt før, underveis og etter økta. Jeg fikk også spist lunsj med begge to før det første intervjuet, noe jeg opplevde at bidro til å gi informantene et inntrykk av hvem jeg var, og vi fikk en tryggere relasjon enn om vi hadde begynt med intervjuene. Jeg tror dette bidro til at informantene følte seg tryggere på meg, og at det bidro til en tryggere atmosfære der de ga fyldige svar på spørsmålene jeg stilte.

For å skape den tillitsfulle og fortrolige atmosfæren Thagaard (2018) sikter til, spurte jeg informantene hvor de ønsket å gjennomføre intervjuet, slik at de skulle føle seg så komfortable som mulig. Begge intervjuene ble gjennomført på et rom separert fra kontorene på skolen som ble kalt et avslapningsrom med gode sofaer og lun temperatur. Før jeg begynte intervjuene gjennomførte vi en kort *brifing* (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg informerte om at intervjuet ville ta omkring 30 minutter og at hele intervjuet kom til å bli tatt opp med en lydopptaker. Jeg informerte og om at det ville komme spørsmål om tidligere erfaring med folkehøgskole og deres utdanning, og jeg ba dem om å utelukke navnet på eventuelle institusjoner. I tillegg minnet jeg på deres taushetsplikt som lærer, og at om noen spørsmål skulle komme inn på noe de ikke ville svare på, hadde de sin fulle rett til å ikke gjøre det.

På samme måte som intervjuet innføres med en *brifing*, bør det også avsluttes med en *debrifing* (Kvale & Brinkmann, 2015). Før jeg skrudde av lydopptakeren stilte jeg informantene noen avsluttende spørsmål, blant annet om hvorfor de takket ja til å være med i

prosjektet, og om de hadde noen spørsmål før vi avsluttet. Her benyttet begge informantene seg av et par sekunder tenkepause før de svarte at det ikke var noe spesielt de lurte på. Etter at lydopptakeren ble slått av fortalte jeg begge informantene hvilke hovedpunkter svarene deres hadde gitt meg innsyn i.

4.4.3 Observasjon

Som tidligere nevnt ønsket jeg å ta på meg rollen som delvis deltagende observatør under observeringen av undervisningssituasjonene. Dette er beskrevet som den vanligste forskerrollen, med tanke på observasjon, ettersom den anses å bidra til å ikke gjøre forskerens tilstedeværelse ubehagelig for de som observeres (Fangen, 2010). Altså var min plan å være til stede i undervisningen, prate med lærer og elever når det var hensiktsmessig, og dermed hverken bli sett på som fullverdig deltager eller ren observatør. Fangen poengterer også at det er viktig å være klar over at den graden av deltagelse man bestemmer seg for på forhånd ofte ikke er den graden man faktisk ender opp med i felten. Dette var noe jeg tenkte på underveis, men i mitt tilfelle vil jeg si jeg inntok og beholdt den rollen jeg hadde sett for meg i løpet av alle undervisningsøktene. Jeg småpratet med både læreren og elevene før, underveis (drikkepauser) og etter undervisningen. I tillegg var jeg med på felles bønn med klassen som helhet, og jeg ble også inkludert i form av spørsmål vedrørende regler til ballspill ettersom læreren visste dette var en del av pensumet i mitt studieløp. Dette var deltagelse som jeg opplevde at ga elevene mer trygghet på min tilstedeværelse, som igjen kan ha bidratt til at undervisningen ble så «vanlig» som mulig, der elevene ikke var for opptatt av min tilstedeværelse, og lærerne kunne gjennomføre sine undervisningsopplegg.

Ved hver observasjon tok jeg både *metodologiske notater* og *observasjonsnotater* (Fangen, 2010). I de metodologiske notatene skrev jeg ned egne følelser før observasjon, samt hvordan jeg ble tatt imot til undervisningen. I de observerende notatene skrev jeg ned alle utsagnene og handlingene til informantene, med unntak av gjentakende situasjoner. Jeg noterte ned alt jeg observerte slik at jeg ikke skulle gå glipp av potensielt meningsbærende situasjoner for analysen. Jeg hadde derfor ingen lukket observasjonsguide, men hadde heller en åpen tilnærming til notasjonen.

4.5 Transkripsjon og analyse

I dette kapitlet vil jeg ta for meg arbeidet knyttet til transkribering av intervjuene, samt arbeidet med feltnotatene fra observasjon av undervisning. I tillegg vil jeg redegjøre for gjennomføring av analysen av datainnsamlingsmaterialet, og hvordan dette vil presenteres i diskusjons og resultatkapitlet.

4.5.1 Transkripsjon

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) transkribere vi intervjuene fra muntlig til skriftlig form for å strukturere de, og dermed gjøre de bedre egnet for analyse. Det finnes ulike metoder for å transkribere, og både valg av metode og hvor mye av intervjuet som transkriberes avhenger av undersøkelsens formål. Etersom mitt prosjekt benytter diskursanalyse som metode valgte jeg å skrive av begge intervjuene ordrett. De ulike tilnærminger til diskursanalyse har til felles at de regnes som en analyse av språket, og derfor var det viktig for meg å få med alle ordlyder som «eeh» og «hmm» som er en del av informantenes språklige uttrykkelse (Jørgensen & Phillips, 1999).

Lydopptakeren jeg brukte under intervjuene testet jeg på forhånd for å være sikker på at den ga god nok lyd. Lydkvaliteten på begge intervjuene var gode og gjorde det lett å transkribere det som ble sagt. I tillegg til å inkludere nevnte ordlyder som «ehh» og «hmm» i transkripsjonen, valgte jeg også å transkribere hele intervjuet fra start til slutt. Jeg vurderte å ikke ta med introduksjonen og avslutningen ettersom det er mindre innhold forbundet med analyse her, men Thagaard (2018) hevder vi kan få innsikt i hvordan personer forstår sin virkelighet gjennom å analysere måten de ordlegger seg på, og derfor anså jeg det som mulig at diskursive forståelser også kunne komme til uttrykk i disse delene av intervjuet.

På samme måte som i intervjuene, skrev jeg ordrett ned informantenes utsagn fra undervisningsøktene i feltnotatene. Disse utsagn, samt beskrivelser av handlinger og situasjoner ble rettskrevet og sortert under hver enkelt øvelse i undervisningsøktene. Altså ga jeg navn til alle øvelsene i undervisningsøktene, og disse navnene fungerte som overskrifter for de utsagn og handlinger som ble observert underveis i øvelsene.

4.5.2 Analyse

«Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). For å finne årsaker eller meningen med datamaterialet man har samlet inn må altså datamaterialet deles opp i systematiske deler. Thagaard (2018) hevder at analysen og tolkning av data er en kontinuerlig prosess som forekommer under hele forskningsperioden. Dette kan eksemplifiseres ved at man i observasjonssituasjoner reflekterer over de konkrete situasjoner man ser, eller at man i intervju situasjoner prøver å forstå hva det er informantene faktisk prøver å si. Dette gjenspeiles av Fangen (2010) som mener at «analyse omfatter alle nivåer av fortolkning og bearbeiding av materialet» (s. 208).

Diskursanalyse kan beskrives som et bredt og tverrfaglig felt (Fangen, 2010). Når vi anvender diskursanalyse er hensikten å avdekke de mønstrene som språket vårt og våre praksiser er strukturert i (diskurs). Det finnes som tidligere nevnt flere ulike tilnærminger til hvordan man skal utføre en diskursanalyse (Jørgensen & Phillips, 1999). Noen fokuserer på at diskurser skapes og endres i hverdagspraksiser, mens andre heller er ute etter å simpelthen avdekke de diskurser som sirkulerer i samfunnet. I min oppgave ønsker jeg altså å avdekke de diskurser som kommer til uttrykk og bidrar til konstituering av idrettsundervisning i folkehøgskolen.

Med problemstillingen som bakgrunn har jeg valgt å benytte meg av Sirnes (1999) sin beskrivelse av en diskursanalyse. Denne skiller seg fra, for eksempel, Neumann (2001) sin analysemodell, som går i dybden på diskursen det forskes på, ved å først avgrense seg til en diskurs (skritt 1). Sirnes analyse kan i større grad brukes til å avdekke flere av de diskurser som eksisterer innen et felt, og hans analyse kan, som vist i teorikapittelet, deles inn i forskjellige steg. Under vil jeg først redegjøre for hvordan analyseprosessen min begynte, før jeg så viser til hva de ulike stegene i Sirnes analyse innebærer, og hvordan jeg selv har analysert og senere lagt frem resultatene.

Analyseprosessen begynte med at jeg benyttet meg av Kvale og Brinkmann (2015) sin beskrivelse av koding og meningskonsentrering. Koding beskriver de som den vanligste formen for dataanalyse, og beskriver det som kategorisering av intervjuuttalelser. Det er her vanlig å benytte seg av nøkkelord for å kunne sortere ulike deler av den teksten man har utarbeidet, og dermed gjøre det lett å senere identifisere uttalelsene. Jeg benyttet denne metoden både til koding av intervjuutsagnene og de utsagn og handlingssituasjoner jeg observerte i undervisningssituasjonene som ble renskrevet til tekstform. Jeg utarbeidet

forskjellige nøkkelord som jeg senere kunne se i sammenheng med hverandre og dermed kategorisere dem ved hjelp av meningskonsentrering. Meningskonsentrering kan kalles «en form for kategorisering basert på transkriberte intervjuer» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 230). Her benyttet jeg meg også av fargekoding for å gjøre dokumentene mine oversiktlige. Jeg kan eksemplifisere dette med at jeg gjennom arbeid med transkripsjonen og feltnotatene kom frem til ulike nøkkelord som preget undervisningen, som for eksempel «mestringsfølelse», «inkludering» og «utvikling» som jeg deretter kunne konsentrere til det felles begrepet «danning», der danning hadde egen fargekode i tekstene.

Som nevnt består Sirnes (1999) sin modell for diskursanalyse av tre trinn, som jeg har benyttet meg av. Under vil jeg vise til de ulike trinnene, og hvordan jeg har brukt dem i diskusjons og resultatkapittelet.

Steg 1:

Analysen må kommunisere noe folk kjenner seg igjen i, og skal være noe de umiddelbart forstår betydningen av. Informantene skal kunne «se» sin egen tale (og sine handlinger, i mitt tilfelle) (Sirnes, 1999, s. 31).

I presentasjonen av resultatene har jeg begynt med å legge fram konkrete utsnitt fra intervjuene og av undervisningen, i en form som informantene skal kunne kjenne igjen egne utsagn og handlinger. Dette blir altså lagt frem før jeg som forsker har fortolket utsagnene og handlingene.

Steg 2:

Analysen må vise *hvordan* utsagnene og uttrykkene blir produsert (Sirnes, 1999).

Dette betyr min fortolkning av hvilke diskursive forståelser som har ligget til grunn for de utsagnene og handlingene som kommer fra informantene. Et eksempel på hvordan gjøre dette finner vi i Henrikke Reine (2020) sitt masterprosjekt, der hun undersøker læreres forståelse av helsebegrepet i kroppsøvingsfaget. Av sin analyse mener hun det uttrykkes fire diskursive forståelser av helse hos informantene; 1. *Elevene må lære viktigheten av å være i aktivitet.* 2. *Det er god trening å være i medgang og motgang.* 3. *Elevene er ikke modne nok til å forstå helsebegrepet.* 4. *Helse har noe med den fysiske kroppen å gjøre* (s. 51). På lignende måte har jeg presentert de diskursive forståelser som kommer til uttrykk (som i diskusjonskapittelet blir kalt diskursive temaer), sortert under den tilhørende diskurs.

Steg 3:

Om diskursanalysen har vært vellykket vil det være mulig å se «kva som har makt over tenkinga og kategoriseringen til folk» (Sirnes, 1999, s. 31).

Dersom man har lyktes med analyse skal det altså være mulig å identifisere den makt som påvirker til de diskursive forståelsene. I denne forbindelse har jeg tatt utgangspunkt i Foucaults beskrivelser av maktbegrepet.

I resultat og diskusjonskapittelet vil jeg altså presentere de ulike diskurser jeg mener kommer til uttrykk i idrettsundervisningen på folkehøgskole. Under hver av disse diskursene vil jeg presenterer informantenes utsagn og uttrykk, sortert under de diskursive temaene som kommer til syne. Deretter vil jeg drøfte disse temaenes opprinnelse og uttrykksformer, altså hvor de diskursive forståelsene kan ha sitt opphav og hvordan disse kommer til uttrykk i undervisningen, før jeg til slutt diskuterer hvilken makt som kan ha påvirket til disse forståelsene.

4.6 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet/overførbarhet

I dette kapittelet vil jeg ta for meg oppgavens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet/overførbarhet. Her vil jeg reflektere rundt ulike aspekter av min oppgave som bidrar til styrkelse av disse begrepene i oppgaven, samt hva jeg kunne gjort annerledes for enda høyere tilfredsstillelse.

4.6.1 Validitet

I kvalitative forskningsprosjekter dreier validitet seg om i hvilken grad forskningsmetoden faktisk undersøker det den skal være ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). En måte å styrke validiteten til et prosjekt, hevder Thagaard (2018) er ved å legge vekt på teoretisk gjennomsiktighet, altså at man som forsker beskriver det teoretiske ståstedet, og viser hvordan analysen kan gi grunnlag for sine konklusjoner og tolkninger. En annen måte å styrke oppgavens validitet på er ved å vise åpenhet rundt den analytiske prosessen, samt å vise til hvordan andre fortolkningsmetoder er mindre relevante og gunstige, sammenlignet med den man selv har valgt å benytte seg av.

I oppgaven har jeg forsøkt å ha en så gjennomsiktig teoretisk tilnærming som mulig, der jeg har beskrevet det teoretiske grunnlaget for oppgaven (diskursteori), redegjort for den

forskningsmetodiske tilnærmingen, og forsøkt å tydeliggjøre mine vurderinger i resultat og diskusjonkapittelet, for hvordan analysen har bidratt til at jeg har kommet frem til mine funn (Thagaard, 2018). Jeg har også forklart at mine tolkninger er basert på informantenes ordrette beskrivelser i intervjuene, der ordlyder også er inkludert i transkripsjonen for å ikke miste eventuelle betydelige oppfatninger av informantenes opplevde virkelighet (Jørgensen & Phillips, 1999). Ved bruk av diskursanalyse falt valget mitt på å gjennomføre både intervjuer og observasjon av informantenes undervisning. Basert på Foucaults tanker om at sammenhengen mellom språk og praksis er nødvendig for en forståelse av diskurser og deres påvirkningskraft, har jeg ansett det som helt nødvendig å gjennomføre både intervju og observasjon for å se den diskursive sammenhengen, og ikke gå glipp av meningsbærende innhold (Hall, 2001).

4.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet i forskningsprosjekter forbindes med spørsmålet om hvorvidt forskningen gir inntrykk av å ha blitt gjennomført på en pålitelig og troverdig måte, og om en annen forsker ville ha kunne reprodusert de samme resultatene ved bruk av de samme metodene (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). For at en slik reproduksjon skal være mulig er det helt nødvendig at man som forsker gir konkrete og spesifikke beskrivelser av sin fremgangsmåte for innhenting og utvikling av data (Thagaard, 2018). Vanlige kritiske innvendinger til et kvalitativt forskningsprosjekts reliabilitet er dersom to forskere får ulike resultater. Kvale og Brinkmann (2015) mener slike kritiske innvendinger baserer seg på at deltakere i prosjektet har stabile oppfatninger om forskningstemaet, mens en diskursiv oppfatning ser «holdninger og selvet som interrelasjonelt konstruert, som et resultat av diskursive handlinger og prestasjoner i sosialt samspill» (s. 258). Altså vil informantenes holdninger og oppfatninger kunne endre seg basert på diskursive påvirkninger, som vil kunne variere fra forskjellige situasjoner til forskjellige intervjuere.

For å sikre så høy reliabilitet som mulig har det vært nødvendig for meg å tenke nøye gjennom min rolle som forsker, spesielt med tanke på mine tidligere erfaringer i folkehøgskolefeltet. Det er sannsynlig at jeg vil dele tatt-for-gitthet-oppfatninger med informantene, ettersom jeg selv har vært en del av feltet det forskes på (Jørgensen & Phillips, 1999). Derfor har jeg forsøkt i så stor grad som mulig å «sette parentes» om mine tidligere erfaringer, for å ha et åpent og undersøkende blikk på mine observasjoner. Gjennom forskningsprosessen har veileder diskutert og utfordret meg, noe som har vært til hjelp for å

komme ut av mine egne «tatt-for-gittheter». For å gi andre forskere mulighet til å forsøke å oppnå samme resultater som jeg, har jeg forsøkt å beskrive min metodiske fremgang, men også innledet resultat og diskusjonskapittelet med informantenes utsagn og uttrykk, slik at leseren kan gjøre opp sine egne meninger og vurderinger.

4.6.3 Generaliserbarhet/overførbarhet

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at dersom resultatet av et forskningsprosjekt kan anses som pålitelig og gyldig, kan man stille spørsmålet om hvor vidt resultatet er relevant for andre sammenhenger enn kun den lokale sammenhengen man selv har forsket på (s. 289). Man kan altså stille spørsmålet om hvorvidt resultatene og funnene er generaliserbare. På lignende måte mener Thagaard (2018) at vi kan stille spørsmål om hvorvidt «den tolkningen vi utvikler innenfor rammen av et prosjekt, også kan være relevante i andre sammenhenger» (s. 194). Disse spørsmålene dreier seg altså om et prosjekts resultater kan ha overførbarhet til andre sammenhenger, og om de dermed er generaliserbare. Kvale og Brinkmann (2015) hevder videre at forskning basert på intervjuer ofte blir antatt å ikke kunne generalisere sine funn, fordi det er for få intervjupersoner. Et svar på en slik innvending er: «Hvorfor generalisere?» (s. 289). At forskningsresultater alltid skal kunne generaliseres antar en forståelse om at all kunnskap og vitenskap «må være universell og gyldig til alle steder og på alle tidspunkter, for alle mennesker og fra evighet til evighet», mens ulike diskursive tilnærminger heller anser «sosial kunnskap som sosialt og historiske kontekstualiserte måter å forstå og handle i verden på» (s. 289-290). Altså vil en diskursiv tilnærming kunne gi viktig kunnskap om informantenes måte å forstå et fenomen på, i dette tilfellet idrettsundervisning, og funnene må ikke nødvendigvis være generaliserbare for å kunne regnes som meningsfulle.

I mitt prosjekt er det to folkehøgskolelærere som deltar som informanter. At mine funn vil gjelde for alle folkehøgskoler i Norge kan vanskelig hevdes ettersom feltet det er forsket på er én skole med to lærere, og i følge Kvale og Brinkmann (2015) vil mine funn derfor kunne kritiseres med tanke på generaliserbarhet. Det er også viktig å tenke over skillet mellom frilynte og kristne folkehøgskoler, der jeg antar at mine funn vil ha høyere sannsynlighet for overførbarhet til andre kristne folkehøgskoler, ettersom skolen jeg har undersøkt regnes som kristen. Selv om det kan stilles visse spørsmål til generaliserbarheten og overførbarheten til mine funn, vil jeg allikevel påstå at funnene kan bringe viktig kunnskap om feltet. Mine funn vil kunne si noe om den folkehøgskolen og de informantene prosjektet er basert på, som igjen

kan drøftes videre i et større perspektiv, og være utgangspunkt for videre diskursiv forskning på feltet.

4.7 Etiske refleksjoner

Under vil jeg redegjøre for de etiske refleksjonene jeg har foretatt meg i forbindelse med masterprosjektet. Dette innebærer godkjenning av NSD til gjennomføring av prosjektet, informantenes informerte samtykk, konfidensialitet og potensielle konsekvenser for deltakerne.

4.7.1 NSD

«For forsknings- og studentprosjekter som gjennomføres ved universiteter, høyskoler og andre forskningsinstitusjoner, skal prosjektene meldes til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste)» (Thagaard, 2018, s. 22). Etersom jeg gjennomfører dette prosjektet ved OsloMet, et universitet, var det altså nødvendig å melde mitt prosjekt til NSD. Høsten 2020 fikk jeg melding om at prosjektet var klarert etter deres retningslinjer, og jeg fikk klarsignal til å gjennomføre prosjektet⁴.

4.7.2 Informert samtykke

For forskning på mennesker eller på diverse opplysninger som kan knyttes til enkeltpersoner, er hovedregelen å ha samtykke av informantene (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). Dette støttes av Thagaard (2018) som mener utgangspunktet for alle forskningsprosjekt er at forskeren har informert samtykke fra deltakerne. Et informert samtykke innebærer at deltagerne informeres om prosjektets hovedtrekk og overordnede formål, samt eventuelle fordeler eller risikoer ved takke ja til deltagelse (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg sikrer det informerte samtykke at deltagerne deltar frivillig, og at de er klar over at de på hvilket som helst tidspunkt kan trekke seg fra deltagelsen. Jeg utarbeidet derfor et informasjonsskriv og et samtykkeerklæringsskjema⁵. I informasjonsskrivet ga jeg grunnleggende informasjon om bakgrunn og formål med prosjektet, samt hva det innebærer å være med som deltaker. Her la jeg frem både hva det innebærer å være med som deltaker i *mitt* prosjekt, samt hvilke rettigheter man har som deltaker generelt i et forskningsprosjekt. I samtykkeerklæringsskjemaet måtte informantene krysse av for samtykke til deltakelse i et

⁴ Se vedlegg 4 for melding fra NSD.

⁵ Se vedlegg 2 for informasjonsskriv, og vedlegg 3 for samtykkeerklæringsskjema.

intervju, og at undervisningen deres ble observert. Etter avkrysning krevdes det en signatur fra informantene.

Elevene som var en del av undervisningsopplegget til informantene, ble informert om prosjektet og årsaken til min tilstedeværelse ved min ankomst til første undervisningsøkt.

4.7.3 Konfidensialitet

Individer som gjøres til gjenstand for forskning, har i utgangspunktet et krav om at personopplysninger og personlig data, skal behandles konfidensielt (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). Kvale og Brinkmann (2015) hevder konfidensialitet i forskning refererer til hva deltakerne og forskeren blir enige om at kan gjøres med de dataene som blir resultatet av deltakernes deltakelse i prosjektet. For å sikre at informantene ikke kan identifiseres av dataene som produseres har jeg informert om og gjennomført en anonymisering av deltakerne i min oppgave. De to informantene har fått de tilfeldige navnene Martin og Herman. Skolen prosjektet er gjennomført på er heller ikke navngitt, og det er ikke gitt så spesifikke opplysninger at den skal kunne gjenkjennes.

I observasjonen av informantene hendte det flere ganger at jeg siterte dem på utsagn de kommer med i undervisningspraksisen. I noen sammenhenger siterer jeg situasjoner der de henvender seg direkte til en elev eller snakker høyt om en elev, der navn blir nevnt. For å også anonymisere elevene har jeg i diskusjonskapittelet brukt uttrykkene **elevnavn**, **gutt** eller **jente** der elevenes navn har vært en del av utsagnene.

4.7.4 Konsekvenser for deltaker

Kvale og Brinkmann (2015) mener man som forsker innenfor det kvalitative forskningsfeltet bør forholde seg til mulige skader det vil bringe for deltakere å være med på prosjektet, samt de fordeler de kan få ved deltakelse i undersøkelsen. Det har derfor vært viktig for meg å oppgi deltakernes rettigheter for dem i et informasjonsskriv, der det oppgis at de har full rett til å trekke tilbake uttalelser eller trekke seg fra prosjektet dersom dette skulle være ønskelig.

Jeg kan ikke utelukke at informantene vil kunne føle seg kritisert av min fremleggelse og diskusjon rundt enkelte situasjoner observert i undervisningssituasjonene. Jeg vil derfor poengtere at dette ikke har vært min hensikt. Om det er noe jeg skulle kritisert, vil det heller

være legitimiteten til enkelte av praksisene i idrettsundervisningen. Det er diskursene som opererer i feltet som muliggjør de ulike praksisene, og i et diskursivt perspektiv er det derfor *disse* som eventuell kritikk bør rettes mot, ikke informantene (Aasland, 2019).

5.0 Resultat og diskusjon

I dette kapittelet vil jeg presentere undersøkelsens funn som et resultat av analysen av intervju og observasjon, samt diskutere disse funnene i lys av relevant teori, tidligere forskning og folkehøgskolenes egenart. Jeg vil begynne med å kort introdusere skolen og de to informantene som har deltatt i prosjektet, ved å redegjøre for deres utdanningsbakgrunn, deres rolle ved folkehøgskolen de er ansatt på, og hvordan jeg opplevde dem i prosjektperioden. Deretter vil jeg legge frem de diskurser jeg har kommet frem til at kommer til uttrykk i idrettsundervisningen, og drøfte de i lys av relevant teori. Til slutt vil det være et sammenfattende drøftingsavsnitt, der diskursene drøftes i en helhetlig sammenheng.

5.1 Presentasjon av informantene

Begge informantene er lærere ved den samme kristne folkehøgskole. Skolen har et variert utvalg av linjetilbud, og informantene underviser her på hver sin idrettslinje. Under vil jeg presentere begge informantene videre, under de anonymiserte navnene Martin og Herman.

5.1.1 Martin

Martins formelle utdanningsbakgrunn består hovedsakelig av to fagområder; idrett og kristendom. Han har studert kristendom og tatt noen masterfagsemner, i tillegg til å ha en bachelorgrad i idrettsvitenskap. Han har selv vært elev på folkehøgskole, og vært aktiv i organisert idrett. Som lærer underviser han både i idrettsfag og kristendomsfag på folkehøgskolen han er ansatt. Idrett underviser han hovedsakelig ved linja han selv er ansvarlig for, en idrettslinje som spesialiserer seg på flere utvalgte idretter⁶.

Kristendomsundervisning kan han både ha med sin egen klasse, og andre grupper på skolen. Jeg opplever Martin som en behersket og avslappet type, som er trygg på sin rolle som linjelærer. I sin undervisning virker han opptatt av at alle elevene skal oppleve seg trygge, men allikevel ønsker han å pushe dem både til å utvikle seg som mennesker og til å øke deres ferdighetsnivå i de ulike idrettene.

⁶ I perioden jeg observerte informantenes undervisning var Martin sin linje inne i en periode med volleyball som tema. Når jeg i dette resultat og diskusjonskapittelet beskriver undervisningssituasjoner, er alle situasjonene med Martin relatert til volleyballspill, dersom ikke annet blir oppgitt.

5.1.2 Herman

Hermans formelle utdanningsbakgrunn består også av de to fagområdene idrett og kristendom. Han har fullført tre ulike årsstudium innen kristendom, friluftsliv og PPU (praktisk-pedagogisk-utdanning), og har i tillegg to års utdanning innen idrettsfag. Han har også selv vært aktiv i organisert idrett. Som lærer underviser han på linja han er ansvarlig for, i tillegg til å undervise i diverse valgfag. Linja han underviser er en allsidig idrettslinje som er innom mange forskjellige idretter i løpet av skoleåret. Som lærer opplever jeg Herman som energisk og engasjert, og han gir mye feedback til alle elevene. Han virker opptatt av at alle elevene skal oppleve mestring i de ulike idrettsaktivitetene, og ønsker at de elevene som vil bli gode i de forskjellige idrettene skal ha muligheten til å bli det.

5.2 Diskursene

I analysen av datainnsamlingsmaterialet mitt har det kommet til syne flere ulike forståelser av praksiser og temaer i idrettsundervisningen på folkehøgskolen. Disse forståelsene har jeg valgt å kalle diskursive temaer, da de kan regnes som tematiske forståelser av diskursive praksiser. Disse ulike temaene faller under fem forskjellige diskurser som analysen viser uttrykker seg i idrettsundervisningen på folkehøgskolen. De fem diskursene er 1.

Danningsdiskurs. 2. Idretts- og konkurransediskurs. 3. Aktivitetsdiskurs. 4. Militær diskurs 5. Religiøs diskurs. Under vil jeg presentere disse diskursene med de tilhørende diskursive temaene gjennom Sirnes (1999) sin diskursanalytiske metode. Altså vil jeg først presentere informantenes utsagn og praksiser, deretter diskutere den diskursive uttrykkelsen, altså hva som kan ligge til grunn for de diskursive forståelsenes utsagn og praksiser, før jeg tar for meg hvilken makt som kan ha påvirket til disse diskursive forståelsene. Under avsnittene kalt «Informantenes empiriske utsagn og praksiser» vil sitater være hentet fra både intervjuene og observasjonsnotatene.

5.2.1 Danningsdiskurs

I analysen av intervjuene og observasjonen undervisningen kommer det frem at en danningsdiskurs virker å stå sterkt i folkehøgskolen. Både Herman og Martin synes å trekke på en danningsdiskurs i deres tale om egen undervisning, samt i sine faktiske praksiser. Dette vil synliggjøres i de kommende avsnittene.

Informantenes empiriske utsagn og praksiser

I analysen har det kommet til syne tre diskursive temaer knyttet til dannelsesdiskursen. Disse har jeg valgt å presentere under overskriftene: 1. *Idrettsundervisning som middel for personlig modning og utvikling av sosiale mennesker*, 2. *«Å se» hverandre er viktig for et godt fellesskap og elevenes personlige utvikling*, 3. *Elevers forventninger og ønsker er viktig*.

Under vil disse temaer presenteres i lys av informantenes utsagn og praksiser.

Idrettsundervisning som middel for personlig modning og utvikling av sosiale mennesker

På spørsmålet om hva informantene mener elevene skal få ut av et år på folkehøgskole i intervjuet, svarer Martin at han mener det kan beskrives som noe todelt. Han tenker da på praktisk kunnskap, som han relaterer til kunnskap og ferdigheter i den idretten det undervises i, før han beskriver et relasjonelt læringsutbytte av idrettsundervisningen:

Martin: «Må jeg jo si at jeg har et mål om at de.. (...) at de kan bruke det senere i livet.. at de kan finne seg en klubb, det er en aktivitet som de kan bruke i studietiden, eventuelt når de begynner å jobbe, eller så... de blir en del av et sosialt fellesskap, der de måtte være da. (...) at de skal få knyttet relasjoner, vennskap eeh.. at de har et sosialt nettverk som de kan bruke senere. Ser jeg som kjempeverdifulle.

Martin utdyper at han mener idrettsundervisningen kan bidra til å gi elevene et bedre fundament videre i livet:

Martin: Og i mitt tilfelle, volleyball, for eksempel, (...) finne glede i det, eller bruke det eeh.. som en aktivitet senere, men og på en måte kunne være utrusta til å eeh.. til å være sosiale mennesker i fellesskap.. være tryggere mennesker da, der de måtte lande og være.. Det er rett og slett å få et bedre fundament for livet som møter de da.

Det er tydelig at Martin er opptatt av at idrettsundervisningen skal kunne føre til noe mer enn bare en tilegnelse av teoretisk og praktisk kunnskap om de ulike idrettene. Han ønsker at idretten er noe elevene kan få bruk for senere i livene sine, som en inngang til å bli en del av et sosialt fellesskap.

Senere i intervjuet prater jeg med Martin om ulike former for press i folkehøgskolen. Her nevner han et valgfag, der elevene blir tatt ut til et volleyballag som skal spille turnering mot andre skoler, og i den sammenheng snakker han om et prestasjonspress blant elevene. Vi reflekterer sammen om dette valgfaget og prestasjonspresset:

Meg: «Ja, og så er det som du sier.. jeg tenker, med tanke på det da.. det valgfaget. Det er jo et valgfag. Så de velger jo på den måten..»

Martin: «Ja!»

Meg: «Kanskje å sette seg selv i den posisjonen da.»

Martin: «Jaja!»

Meg: «Og det også kan jo ses på som sunt da. At man velger å pushe grenser litt og.. at man går inn for å vite at her kan man faktisk bli skuffa også.»

Martin: «Absolutt. Og de pressene som jeg nevnte nå, ikke sant, det presset der, og det sosiale presset.. Det er jo ting de vil møte ellers i livet! De vil bli utfordret på når de skal søke jobb og.. de blir vurdert. Så sånn sett tenker jeg at den skuffelsen noen opplever med å ikke bli tatt med på laget er jo noe som.. de kommer til å.. mange oppleve senere og, så må vi prøve å skape trygge rammer rundt det da. Ja.»

Martin mener det kan være god læring for elevene dersom de ikke blir valgt til å være med på laget. Han sammenligner en slik eventuell skuffelse med andre potensielle situasjoner i livet, og mener det er viktig at de skaper trygge rammer for elevene dersom de skulle bli skuffet.

I observasjon av Martin sin undervisning stopper han på et tidspunkt en spillsekvens for å gi en felles beskjed til elevene, som beskrevet i feltnotatene:

Martin: «Det er en ting jeg vil ha fokus på. Dere er et lag ikke sant, jeg vil at dere skal bygge laget. Nå vil jeg at for hver gang dere vinner.. eller, for hver ball skal dere inn å møtes i midten. Og når dere vinner ballen, så sier dere noe skryt «så bra» eller... og når dere taper ballen, noe oppmuntrende «kom igjen dere»..okay?»

Er senere med og spiller – tar selv initiativ på hoing og heing etter hver ball.

I denne situasjonen kan det virke som Martin etterlyser lagmoral blant elevene. Han oppfordrer til felles samling for begge lag hver gang det tas et poeng, uavhengig om det er

laget eller motstanderen som får det. Han er selv med og spiller, og tar initiativ på å gjennomføre disse små samlingene.

I Herman sin undervisning observerer jeg to ulike situasjoner der han oppfordrer elevene til samarbeid og kommunikasjon. I første situasjon skal elevene konkurrere om å ta en vest fra en kjeGLE, og situasjonen beskrives i feltnotatene:

Herman: «Her er det et taktisk element. Vinneren trekker ett hakk opp i banen, taperen ett hakk ned. Altså, om jeg blir tatt før jeg tar på kjeGLE vinner jeg. Om han tar på meg etter at jeg har tatt vesten vinner han. Om jeg tar vesten og kommer meg unna vinner jeg».

Elevene forflytter seg opp eller ned i banen til ny kjeGLE, avhengig av om de vant eller tapte øvelsen. Blir litt surr med tanke på hvem som blir den nye partneren og hvilken kjeGLE man skal stå ved. Herman etterlyser kommunikasjon for å finne det ut.

Herman: «Har dere kontroll, nå må dere prate sammen og finne ut hvem som står på samme kjeGLE som deg»

Herman forklarer først øvelsen, før elevene så gjennomfører. Han ser at noen av elevene sliter med å se hvem den nye partneren deres blir etter hver gang, og oppfordrer de til å kommunisere og samarbeide for å finne det ut. I den andre situasjonen skal klassen ha ulike stafetter:

Klassen deles inn i fire lag.

Herman: «Hvert lag skal lage to stafettvarianter som skal være en del av stafetten. Med en basketball!».

Herman informerer klassen om at hver av de fire lagene skal samarbeide om å finne på to varianter av en stafett hver, der en basketball skal brukes aktivt i stafetten. I begge disse situasjonene ønsker Herman at elevene skal kommunisere og samarbeide for å løse oppgavene de har blitt gitt.

«Å se» hverandre er viktig for et godt fellesskap og elevenes personlige utvikling

Når informantene snakker om hva de mener elevene skal få ut av et år på folkehøgskole i intervjuet, forteller begge at de ønsker at elevene skal oppleve å bli bedre kjent med seg selv:

Martin: «(...) men så flettes det gjerne inn i det her med å.. å kunne se elevene, å kunne se hvem de er og.. atte de.. en sier gjerne i folkehøgskolen at de skal gjerne bli kjent med seg selv. (...), men jeg tenker at i folkehøgskolen så er det i hvertfall en god.. en god arena, for at en kan det. For en kan på en måte, velge fag som er motiverende, som de på en måte selv velger å ta del i, også.. også kan du på en måte flette det inn i.. inn i det her på en måte å se hvem.. hvem er de selv da.»

Herman: «Der tenker jeg målet er at de skal liksom oppleve seg sett, og.. at de skal oppleve seg liksom møtt, akkurat sånn som de er, og at de skal... av meg da, spesielt, men og resten av, altså klassen og miljøet, at det er liksom et trygt miljø, men og at de skal oppleve mestring da. Men at de skal lære noe om seg selv da, tørre og utfordrede seg selv, enten det er... hoppe fra tremeteren eller eeeh, i bassenget eller..., eller tørre å stå foran folk, sånn som i dag og, og ha et opplegg.»

Både Herman og Martin synes å være opptatt av at elevene skal utvikle seg på et personlig plan i løpet av skoleåret. Begge ønsker at elevene skal lære noe nytt om seg selv, og at det at elevene opplever seg «sett» kan bidra til dette.

Senere i intervjuet snakker jeg med Herman om ulike former for press i folkehøgskolen, og han nevner et sosialt press, spesielt i begynnelsen av skoleåret for elevene:

Herman: «Så alt ligger der som en... som en bagrunn da. Men, men jeg tror nøkkelen er liksom at de opplever seg.. Det er ingen krav. De kan være seg selv da! Selv om de ikke opplever, selv om i starten er det mange har en sånn maske de kommer.. du vet sikkert åssen det var. De første månedene, det er da en pynter seg og kjekker seg..»

Meg: «Det er litt skummelt, ja!»

Herman: «Det er da en ofte kjekker seg ofte på håret..»

Meg: «Hahaha.»

Herman: «Og så dasser en rundt i slipperser og joggebukse resten av året, ikke sant.»

Meg: «Ikke sant, haha.»

Herman: «Det er ikke så nøye liksom.»

Meg: «Nei.»

Herman: «Fordi en opplever seg at en blir tolerert som den en er og.. så det er noe med å bo sammen eeh bo tett. Og det er jo.. man kommer tett på elevene og som lærer, sant, det er jo eeh.. da ser man de. Og de ser jo meg og! Akkurat sånn som jeg er.»

Herman forteller at det sosiale presset ofte forsvinner i løpet skoleåret for de fleste elevene, fordi de opplever å bli sett og akseptert som den man er. Han forteller også at det er ikke bare han som ser elevene, men at også de får se hvem han er.

I en av undervisningssituasjonene er det to av elevene som har en basketballøkt for de andre elevene. Etter økta setter klassen seg sammen og reflekterer rundt økta til de to elevene, der Herman kommer med en tilbakemelding, som beskrevet i feltnotatene:

Herman: «En ting jeg synes er veldig bra, som jeg la merke til. **Gutt** spurte **jente** som satt på siden om hun skulle være med. **Jente** svarte «nei, jeg venter litt til», **gutt** svarte: helt fint, ta den tiden du trenger. Og det synes jeg er kjempeviktig, at vi også ser de som ikke nødvendigvis er med eller kan være med.»

Her gir han en av elevene som hadde ansvaret for økta positive tilbakemeldinger for elevenes evne til å se en elev som satt på sidelinja. I en annen situasjon er det Herman selv som inkluderer en elev som ikke har mulighet til å delta på grunn av skade.

Herman: «**Elevnavn**, kan du si klar ferdig gå?»

Elev som ikke kan delta inkluderes i økta.

I Martin sin undervisning er han ofte borte hos alle elever og veileder dem, spesielt i øvelser der elevene jobber en og en. Han «ser» også elevene i spillsituasjoner der han selv er med, noe et eksempel fra observasjonsnotatene viser:

Volleyball over hallen. 2 lag som skal føre ballen over hallen med ulike slag.

Martin: «Alle skal være borti ballen minst en gang».

Borte og gir fistbump til alle på laget sitt etter hver runde de gjennomfører.

Martin er her borte hos alle elevene på sitt lag og gir anerkjennende fistbumps, og er tydelig på å «se» alle.

Elevers forventninger og ønsker til undervisningen er viktig

I intervjuene stiller jeg informantene spørsmål knyttet til elevenes forventninger til deres undervisning, og om dette er noe elevene får mulighet til å ytre.

Herman: «Vi har en sånn runde i starten av året. Hvor liksom de.. Jeg har et rundskriv oppå tavle, og hva.. «hva har dere lyst til å gjøre». (...) Men ja, at de får, de får ønsker, også skal de jo ha et eget opplegg sjølv. Og da kan de jo velge akkurat hva de vil.»

Martin: «Det jeg involverer, eller som prøver å gi elevene rom for å uttrykke litt forventninger er litt på to områder. Det ene er at vi har elevsamtaler med elevene nokså tidlig, hvor en snakker litt bare om forventninger, og utgangspunkt og motivasjon, og litt sånne ting. (...) så tar jeg noen runder med klassen hvor jeg spør.. hva er det de er mest motivert i forhold til.. gi de muligheten til å komme med sine ønsker.. ikke at de skal styre undervisningen, men at jeg vil vite litt hvor de er hen.»

Både Herman og Martin forteller om måter de inkluderer elevene til å påvirke undervisningen. Herman forteller at han pleier å la elevene komme med ønsker til hvilke aktiviteter og idretter de skal gjennom i løpet av året, og at elevene hans skal ha et eget opplegg, der de selv kan velge aktivitet fritt. Martin sier han gir elevene muligheten til å ytre forventninger på to måter; gjennom elevsamtaler og ved fellesrunder med klassen, der han spør hva elevene ønsker at undervisningen skal inneholde. Begge virker opptatt av å la elevene komme med ønsker til hva undervisningen skal inneholde. Martin forteller videre at det hender han tar en runde der han spør elevene hvor motiverte de er til aktivitetene og om det er noe de savner i undervisningen:

Martin: «Så på en måte.. tar ihvertfall noen runder på det som.. litt sånn.. okei, gi en score på hvor motivert de er og sånne ting. Men jeg og gir de mulighet til å.. til å gi tilbakemelding på hva, hva er det de ønsker å lære.. er det noe de savner.»

Martin ønsker også å få en konkret score fra elevene på hvor motiverte de er til aktiviteten, og vil også at elevene skal ytre sine ønsker og eventuelt hva de måtte savne i undervisningen. Han virker opptatt av elevenes motivasjon, og ønsker at elevene skal ha lyst til å drive den aktiviteten de har i undervisningen.

I observasjon av Martin sine undervisningssituasjoner kommer det fram at han gjennomfører en lignende praksis som han beskrev i intervjuene:

Elev: «Hva er planen for i morgen?»

Martin: «Vil dere ha volleyball i morgen også?»

Elevene: «Ja!»

Martin: «Har dere noen temaer, altså jeg har jo eget opplegg, men er det noe dere vil ha av undervisning eller fordypning av noe på turen? Noe dere tenker at hadde vært fint, (...) noe dere lurer på eller vil vite mer om?»

Som en del av avslutningen av to ulike undervisningsøkter spør Martin hva elevene ønsker av innhold i fremtiden. I første situasjon spør elevene hva de skal ha av aktivitet dagen etter, og Martin spør om de fortsatt vil ha volleyball, noe de vil. I en annen situasjon etterlyser Martin innspill og ønsker fra elevene, knyttet til undervisningens innhold når de skal på klasseseturen noen dager senere. I begge situasjoner inkluderer han elevene i planleggingsprosessen, og det virker viktig for han at elevene er motivert til innholdet og den aktiviteten de skal gjennomføre.

Den diskursive uttrykkelsen

I intervjuet med Martin kommer det fram at han har et mål om at undervisningen hans skal føre til noe mer enn at elevene kun tilegner seg kunnskap og ferdigheter i den idretten det undervises i. Han sier blant annet at han håper elevene kan få bruk for aktiviteten senere i livet, og eksemplifiserer med at elevene kanskje kan finne seg en klubb. På denne måten håper han idretten kan bidra til at elevene blir en del av et sosialt fellesskap, der de kan knytte vennskap og danne nye relasjoner. I Foucaults diskursteori var han svært opptatt av å tydeliggjøre en sammenheng mellom språk og praksis i forbindelse med diskurs, og dermed at diskurs ikke kun handler om språket vårt (Hall, 2001). I følge Hall (1992) beskrev Foucault det slik: “Discourse is about production about knowledge through language. But . . . since all social practices entail meaning, and meanings shape and influence what we do – our conduct – all practices have discursive aspect” (henvist i Hall, 2001, s. 72). Hall (2001) utdyper selv at Foucault med sin beskrivelse av diskurs, språk og praksis, «attempts to overcome the traditional distinction between what one *says* (language) and what one *does* (practise)» (s.

72). Foucault forsøker altså å gå vekk fra den tradisjonelle tanken om at språk og praksis ikke har en sammenheng. I intervjuet formidler Martin gjennom sitt *språk*, det han mener er sitt mål med idrettsundervisningen. I observasjonen av hans undervisning er det tydelig at hans formulerte ønsker forsøkes å virkeliggjøres gjennom sin *praksis*. Martin forteller at han vil at elevene skal kunne bli en del av et fellesskap, få nye venner og danne nye relasjoner *etter* tiden på folkehøgskolen, men det virker som han også ønsker at elevene skal få oppleve dette *på* folkehøgskolen. I en av de gjengitte spillesekvensene stopper han elevene for å gi en fellesbeskjed, der han etterlyser mer samhold og lagmoral. Han vil at elevene, uavhengig om de vinner poeng eller taper poeng, skal samles hver gang og enten gi hverandre skryt eller komme med oppmuntrende ord. Han ønsker at de skal «bygge lag». Han bidrar selv til dette ved å initiere til denne «lagbyggingen» når han selv er med og spiller. Altså er det ikke kun gjennom sitt språk han formidler sitt ønske om at elevene skal bli en del av et fellesskap og tilegne seg relasjoner og vennskap, men han viser dette også gjennom sin praksis.

I de nevnte eksemplene over, fra intervju og observasjon av Martin sin undervisning, trekker han på en dannelsingsdiskurs, med særlig fokus på de sosiale relasjoner mellom mennesker (Knutas & Solhaug, 2010). Tilsvarende ble observert i Herman sin undervisning. I to forskjellige eksempler fra Herman sin undervisning ønsker han at elevene skal kommunisere og samarbeide for å løse oppgavene de har blitt gitt. Først ved å finne ut hvem sin neste motstander er, i kjeGLE/vest-øvelsen, og senere i stafettøvelsene, der elevene selv skal lage ulike stafettvarianter. Både Martin og Herman har gjennom disse øvelser og praksiser et dannelsingsfremmende opplegg. Dannelsingsbegrepet slik det praktiseres i folkehøgskolen i dag, innebærer blant annet å være en aktiv del av et samfunn og et fellesskap (Knutas & Solhaug, 2010). Martin virker å ha dette som et ønske med sin undervisning, både for fremtiden og for nåtiden. Dette viser han ved å aktivt få elevene til samles, gi hverandre skryt og løfte hverandre opp når de spiller volleyball sammen (nåtiden), og ytre sitt ønske om at elevene skal kunne få bruk for idretten som en vei inn til et sosialt fellesskap (fremtiden). Et annet viktig begrep innen danning er *personlig modning* (Knutas & Solhaug, 2010). Et tilsvarende begrep finner vi hos Grundtvig som var opptatt av *personlighetsdannelse* (Hjerimitslev, 2018). I utdraget fra intervjuet der Martin og jeg reflekterer rundt valgfaget ved skolen, der det skal velges ut et lag, sammenligner Martin denne prosessen med andre faser i livet. Han mener elevene kommer til å bli vurdert av andre på flere måter, blant annet ved jobbsøking, og at på folkehøgskole har de en god mulighet til å legge trygge rammer rundt en slik utvelgelse. Uten å bruke begrepet «personlig modning» er det tydelig at Martin ønsker å være en støttespiller

for å hjelpe elevene å takle eventuell skuffelse, som kan beskrives som en form for modningsprosess, der elevene lærer å takle potensielle skuffelser i fremtiden. Ohrem (2019) hevder en annen sentral del av veien til dannelse er gjennom dialog og refleksjon. I de to nevnte undervisningssituasjonene til Herman oppfordrer han til samarbeid, der elevene enten må kommunisere for å finne sin nye motstander, eller kommuniserer og reflekterer for å komme frem til gode stafettøvelser. Gjennom slikt samarbeid vil elevene kunne lære seg å fungere sosialt i et fellesskap og med andre mennesker, som igjen er en annen viktig del av dannelsesprosessen til mennesker (Knutas & Solhaug, 2010). I de nevnte eksempler over, virker det å være tydelig at dannelsesdiskursen, spesielt med tanke på utvikling av sosiale mennesker, preger informantenes undervisningsopplegg og utsagn i intervjuene.

Over har jeg forsøkt å synliggjøre dannelsesdiskursen i lys av det diskursive temaet «Idrettsundervisning som et middel for personlig modning og utvikling av sosiale mennesker». Det virker å være flere likheter mellom dette diskursive temaet og temaet jeg har kalt ««Å se» hverandre er viktig for et godt fellesskap og elevenes personlige utvikling». I lys av Foucaults diskursteori er det tydelig også her, at det er en sammenheng mellom informantenes utsagn og deres praksiser (Hall, 2001; Aasland, 2019). I intervjuene belyser begge informantene viktigheten av det å bli «sett» som noe som kan bidra til elevs trygghetsopplevelse og en personlig utvikling i form av å bli kjent med seg selv. Dette er også gjenkjennelig i deres undervisningspraksiser, der Herman skryter av en elev som «ser» en annen elev som ikke deltar i undervisningen, samt at han selv inkluderer en elev til å bidra på andre måter enn å være med i selve aktiviteten. Martin er i sin undervisning flere ganger borte hos sine lagkamerater og gir anerkjennende fistbumps til alle på laget sitt når de har gjennomført en øvelse. Disse eksemplene kan igjen sees i lys av Foucaults påstand om at «diskurs» er mer enn kun et lingvistisk konsept, og at sammenhengen mellom språk og praksis er sentral i forståelsen av begrepet (Hall, 2001; Neumann, 2001). En annen likhet mellom disse diskursive temaene er de dannelsesbegrepene som informantene virker å trekke på i sine utsagn og praksiser. Herman snakker om viktigheten av at elevene blir sett, spesielt av han, men også av resten av klassen og miljøet, altså være akseptert og ta del i et *fellesskap* (Knutas & Solhaug, 2010). Begge informantene snakker om at det å «bli sett» kan bidra til at elevene blir bedre kjent med seg selv, og utfordre dem til å tørre å stå foran folk, noe som kan sees i sammenheng med *personlig modning* og *personlighetsdannelse* (Hjermitsev, 2018; Knutas & Solhaug, 2010). Et annen dannelsesbegrep som kan sees i sammenheng med dette diskursive temaet er et av Grundtvigs fire punkter for beskrivelse av ekte dannelse; vår evne til

å engasjere oss i andres yrker og liv (Mikkelsen, 2014). Å «se» noen kan forstås som en måte å bry seg om noen, og som Herman beskriver det: «en opplever seg at en blir tolerert som den en er». Dette kan beskrives som en måte å engasjere seg i andre liv, ved å vise at man anerkjenner andre mennesker, og at man bryr seg om dem.

Som i de to nevnte diskursive temaene er det også en tydelig sammenheng mellom informantenes utsagn og praksiser i det tredje temaet «Elevens forventninger og ønsker til undervisningen er viktig». Begge forteller i intervjuene om ulike måter de inkluderer elevene til påvirkning av undervisningens innhold, der Herman har en runde på tavle hvor elevene kan komme med ønsker til aktiviteter, mens Martin tar flere runder med klassen der han spør hva de ønsker av innhold. Herman har i tillegg opplegg der elevene selv skal ha et undervisningsopplegg for de andre elevene med valgfritt tema/aktivitet. Jeg får ikke se akkurat disse situasjonene (med unntak av elevopplegg) i observasjon av undervisning, men det er tydelig at elevenes forventning og ønsker er viktig for informantene, noe som kan eksemplifiseres ved Martin sine fellesrunder, der han spør om elevene fortsatt vil ha volleyball i undervisningen, og om det er noe de ønsker å ha undervisning i på turen de skal på. I et dannelsesperspektiv er det et annet begrep som synliggjøres i disse nevnte praksiser, sammenlignet med de begreper som er synliggjort i de tidligere diskursive temaene. Ohrem (2019) hevder tre hjørnesteiner i en dannelsesprosess i folkehøgskolen er utvikling av dømmekraft, demokratisk deltakelse og myndig medborgerskap. I de eksemplifiserte praksisene lar informantene elevene komme med sine ønsker og meninger, som en *demokratisk deltakelse* i planleggingsprosessen knyttet til undervisningens innhold. Martin påpeker at han ikke ønsker at elevene skal «styre» undervisningen, men han ønsker å vite hvor de er hen, med tanke på motivasjon, og hva de ønsker å ha mer eller mindre av i undervisningen. Dette kan også knyttes til *myndig medborgerskap* om vi ser for oss at klassen er et samfunn, der det tas beslutninger i fellesskap mellom lærer og elevene.

Sirnes (1999) mente noe av det viktigste i diskursanalyse var å ikke bare oppdage det eksplisitte og bevisste, mens også de underliggende og skjulte sidene av diskurser. At det eksisterer en dannelsesdiskurs i idrettsundervisningen kan ikke nødvendigvis regnes som noe eksplisitt og bevisst. Av utenforstående vil det nok kunne kalles sannsynlig at en dannelsesdiskurs eksisterer i feltet, ettersom norsk lov krever at å drive allmenndanning er en av folkehøgskolenes oppgaver (Folkehøgskoleloven, 2002). Allikevel vil jeg påstå at dannelsesdiskursen kan regnes som noe underliggende og delvis skjult. I sine beskrivelser av

egen undervisning og ønsker for undervisning, samt gjennomførte praksiser, er det sjeldent informantene bruker konkrete dannelsesbegreper, med unntak av sekvensene i intervjuet der jeg spør direkte om det. Allikevel kan svært mange av deres uttalelser og uttrykk sees *i sammenheng* med konkrete dannelsesbegreper. Gjennom analysen og drøfting har jeg forsøkt å synliggjøre dette, og vise til hvilke måter dannelsesdiskursen uttrykkes i idrettsundervisningen.

Makt

Som nevnt over er det lovpålagt at folkehøgskoler i Norge skal fremme allmenndanning hos sine elever (Folkehøgskoleloven, 2002). I lys av Foucaults maktbegrep kan de ulike folkehøgskolene sies å være underlagt en makt i form av lovkrav fra den norske stat. I Folkehøgskoleloven (2002) er det listet opp totalt ni forskjellige vilkår som må oppfylles for at en folkehøgskole skal få økonomisk tilskudd av staten. Altså **må** skolene utforme sine læringsplaner, praksiser, rutiner og skolehverdag i samsvar med loven, for å i det hele tatt kunne kalle seg en folkehøgskole. På samme måte som med eksempelet om «the punishment system», kan disse lovkravene til folkehøgskoleinstitusjonen sees som en form for *produktiv makt* (Hall, 2001). At det finnes folkehøgskoler bidrar blant annet til arbeidsplasser, skoleplasser, forskning på feltet, nye relasjoner i møte med mennesker fra hele landet, og som Folkehøgskoleloven (2002) krever; fremming av allmenndanning og folkeopplysning hos elevene.

I forrige delkapittel diskuterer jeg på hvilke måter dannelsesdiskursen kommer til uttrykk i idrettsundervisningen, og hva som kan være grunnlag for de diskursive forståelsene. Om man ser dette i lys av Foucaults teori om makt/viten, i han genealogiske fase, kan man forsøke å forstå hvordan nåtiden har blitt produsert i et historisk perspektiv (Alvesson, 2002). «By tracing historical ruptures and changes, we can understand how the present has been produced» (s. 60). Altså skal det kunne være mulig å forstå dagens folkehøgskole ved å se på fortidige tradisjoner, og hvordan skoleslaget har utviklet seg. I denne sammenheng vil det være hensiktsmessig å se dagens folkehøgskole i lys av Grundtvigs dannelsespedagogikk, som regnes som utgangspunktet for folkehøgskolers pedagogiske tilnærming i dag (Hjermitslev, 2018; Knutas & Solhaug, 2010; Mikkelsen, 2014). Grundtvigs tenkning førte først til en vekst av folkehøgskoler i Danmark, før den første frilynte folkehøgskolen ble grunnlagt i Norge i 1864 (Mikkelsen, 2014). I Norge utviklet det seg etter hvert flere tilsvarende skoleslag, som fylkesskoler (amtsskoler) og kristne ungdomsskoler som hadde

lignende pedagogiske tilnærminger til undervisningen som de frilynte folkehøgskolene, noe som førte til at de tre skoleslagene fikk fellesbetegnelsen «folkehøgskole» i 1949. I dag er det vanlig å skille mellom frilynte og kristne folkehøgskoler, men den pedagogiske tilnærmingen er stort sett lik mellom de to, der den grundtvigianske dannelsesstenkningen fremdeles har en sterk posisjon (Mikkelsen, 2014). På denne måten kan man forsøke å forstå hvordan folkehøgskolene har blitt som de er i dag, og vi kan snakke om en videreførende makt, der dannelsesbegrepet, og spesielt den grundtvigianske dannelsesforståelsen, fortsatt står sterkt i folkehøgskolen og har bidratt til å produsere dagens viten og praksis i institusjonen (Jørgensen & Phillips, 1999).

I analysen av intervjuene og observasjon av undervisning, kommer det til syne ulike maktformer som påvirker både lærerne og elevene. I Martins beskrivelse av volleyballvalgfag finnes det en tydelig maktutøvelse der læreren bestemmer hvem som får komme med på laget, og hvem som ikke gjør det. Dette kan sees som en undertrykkende makt fra lærer til elev. Allikevel kan denne makten også sees som noe produktivt (Hall, 2001). Martin reflekterer rundt hva elevene kan lære av en eventuell skuffelse der de ikke blir tatt ut på laget. Han mener det kan forberede dem på andre lignende situasjoner som vil komme i fremtiden, og i lys av dette vil makten kunne beskrives som produktiv ved at elevene tilegner seg kunnskap og erfaring for utfordringer de vil kunne møte på senere i sine liv. Elevene vil kunne bli bedre kjent med seg selv, lære å takle motgang, og dermed utvikle seg på et personlig plan, som også er sentrale begreper i dannelsesstenkningen (Hjermitslev, 2018; Knutas & Solhaug, 2010). I Martins beskrivelse og gjennomføring av praksiser der elevene får ytre sine forventninger og ønsker til undervisningen kan man se et eksempel på hvordan Foucault (1980) mener at makt er noe som sirkulerer, og ikke nødvendigvis opererer «in the form of a chain» (henvist i Hall, 2001, s. 77). Martin er den som avgjør hva undervisningen skal inneholde av aktiviteter og øvelser, men han har et behov for å vite hva elevene ønsker og hvor motiverte de er til å drive de ulike aktivitetene. Han har altså en overordnet makt over undervisningen, men elevene får også en makt over undervisningen og Martin, fordi Martin ønsker at undervisningsopplegget skal være så bra som mulig for elevene. Altså fungerer ikke makten bare ovenfra og ned, men den fungerer begge veier, der både Martin og elevene bidrar til utforming av undervisningspraksisen. Det kan altså tyde på at Martin har en internalisert målsetning om danning i undervisningen sin, da ulike dannende praksiser er gjennomgående i hans undervisning.

I Herman sin undervisning kan det eksemplifiseres noe som synes å være en underliggende makt som påvirker elevene, med bakgrunn i Hermans pedagogiske uttrykkelse. Herman viser både i intervjuet og i sin praksis at han er opptatt av at elevene skal oppleve og føle seg sett, noe jeg tidligere har argumentert for at er en del av en dannelsespraksis, med bakgrunn i Grundtvigs *personlighetsdannelse* og *personlig modning* som regnes som et nøkkelbegrep innen dannelse (Hjermitslev, 2018; Knutas & Solhaug, 2010). Dette virker å være en diskursiv tenkning som «smitter» over på elevene. Herman inkluderer og «ser» selv en elev som ikke kan være med i undervisningen, ved å la hun starte en aktivitet. I evalueringen av en senere undervisningsøkt, der to elever har basketball som tema, skryter Herman av den ene eleven for å ha «sett» en annen elev som ikke deltok i undervisningen på det tidspunktet. Det kan altså tyde på en underliggende makt som påvirker elevene til å se elevene på samme måte som Herman gjør det i sin undervisning.

5.2.2 Idretts- og konkurransediskurs

I analysen virker det å komme til syne at idrettsundervisningen bærer preg av en idretts- og konkurransediskurs. Med dette mener jeg at det virker som tekniske og taktiske momenter fra de ulike idrettene i stor grad vektlegges i utforming av undervisningen, og at konkurransebaserte øvelser er prioriterte når det kommer til valg av øvelser. Dette kommer til uttrykk ved de tre diskursive temaene 1. *Idrettsundervisning for å tilegne og utvikle elevenes praktiske ferdigheter*. 2. *Ferdighetsutvikling for å kunne vinne i spillet*. 3. *Prestasjonskultur i idrettsundervisningen*.

Informantenes empiriske utsagn og praksiser

Under vil informantenes utsagn og praksiser fra intervju og undervisningsobservasjon presenteres kategorisert under de tre diskursive temaene.

Idrettsundervisning for å tilegne og utvikle elevenes praktiske ferdigheter

Tidlig i intervjuet med Martin spør jeg hva han mener elevene skal få ut av et år på folkehøgskole, og han reflekterer rundt temaet slik:

Meg: «Ja. Så er det litt om folkehøgskole, konseptet folkehøgskole. Og hva du tenker elever skal få ut av et år på folkehøgskole, da både hva du mener de skal ha med seg videre i livet, men også hva de skal konkret lære **på** folkehøgskole.»

Martin: «(...) Vi ønsker jo at elevene skal, på en måte skal få økt kunnskap om... om fag. Og i dette tilfellet her er det jo.. for min del er det jo idrett. Så liksom få kunnskap og.. og da er på en måte igjen praktisk kunnskap.. at de får.. de får erfaringer og kunnskap som de kan bruke.. at de kan bruke det. Videre, senere.. at de kan komme opp på et ferdighetsnivå, som de kan få glede av.. av det senere.»

Martin ønsker at elevene skal tilegne seg kunnskap i løpet av et år på folkehøgskole, og relaterer kunnskapsbegrepet til praktisk kunnskap i form av ferdighetsutvikling. Han ønsker at elevene skal kunne komme opp på et ferdighetsnivå som de kan få glede av senere i livene sine. Videre i intervjuet lurer jeg på hvordan Martin planlegger øktene sine:

Meg: «Så litt på planlegging av økter. Hvordan du velger å legge opp en økt, om du for eksempel har noen temaer, konkret for de.. for de forskjellige undervisningsøktene, eller hvordan du velger aktiviteter eventuelt, bare litt sånn generelt hvordan du planlegger en økt.»

Martin: «Jeg er veldig.. planlegger veldig utifra tema. Jeg har hatt... eller altså aller først så har jeg bestemt meg for «hva skal jeg ha med i dag», altså hva slags aktivitet.»

Meg: «Har du noen eksempler på de temaene du nevner (...)? Hva slags temaer kan det være?»

Martin: «Nei det kan det kan være.. ta vol... veldig enkelt å ta volleyball først.. tema kan være grunnteknikk altså helt sånn basic.. ha det på begynnelsen av sesongen, eller i begynnelsen av året, skal vi ha volleyball. De første øktene går på baggerslag, altså basic basic basic grunnteknikk og så har jeg et tema som går på system, altså på en måte lære de et system, og det er et mål å ha, at de skal lære det veldig fort. Og da begynner jeg nokså tidlig med det. Så det er, egentlig de to.. går veldig lenge da. Og så... så har jeg da gjerne liksom kan jeg ha litt angrepsfokus eller litt servefokus, altså en del sånne temaer (...). men der kan det og være atte liksom jeg... (...) jeg ser at vi må bruke tid på et annet tema. Og jeg ser åssen de utvikler seg.. Atte her, må vi for eksempel «åh, de er veldig dårlig til å serve» for eksempel, så må jeg plutselig endre og bruke mer tid på det. Men så det.. eksempel på det er jo.. grunnteknikk og system ligger veldig bunnen da.»

Martin forteller at han legger opp sine undervisningsøkter basert på ulike tema. Temaene er tekniske og taktiske momenter relatert til idretten. Han sier han ofte har en plan på de ulike

temaene, men at han kan endre dersom han ser at elevene trenger å øve mer på et bestemt tema.

I undervisningsøkta til Herman, der en elev har badminton for resten av klassen, har eleven en teknisk innføring av ulike slag i badminton, som beskrevet i feltnotatene:

Assisterer de som er rundt han (Herman) teknisk. Gir også tekniske tips til eleven som har økta.

Pause.

Elevene samles i sirkel og eleven som har økta viser teknikk ved slag i badminton. Noe feil innføring av overarmsslag. Herman går inn: «Mye av det du sier er riktig, men jeg vil poengtere viktigheten av håndleddsbevegelsen. Nøkkelen ligger i håndleddet». Viser elevene hvordan man skal holde racketen og hvordan håndleddet beveger seg i slag.

I elevens innføring er det noen tekniske momenter Herman savner og som han anser som viktigst i slagteknikken. Derfor griper han inn og poengterer dette for resten av elevene, samt viser hvordan den tekniske utførelsen ser ut. Etter å ha evaluert elevens undervisning tar Herman over undervisningen. Temaet er fortsatt badminton:

Reiser seg så opp og repeterer teknikk, denne gangen fotarbeid, og kroppsstilling, men poengterer at håndleddet er det viktigste. Får med stipendiaten til å vise et par slag. «Se på håndleddet og armen min. Jeg bruker ikke armen, jeg låser den av og bruker nesten bare håndleddet». «Begynn som om du skal kaste en øks».

Herman går gjennom tekniske momenter, som fotarbeid, kroppsstilling og håndleddsbevegelsen. I den lille spillsekvensen ber han elevene fokusere på håndleddet hans, og se hvordan han utfører slagene. Senere i undervisningen fokuserer Herman enda mer på fotarbeidet i spillet, samt noe mer om slag:

«Dere skal hoppe frem sånn her, helst uten å krysse beina. Om man har litt mindre bein er det mulig, men helst ikke krysse beina». «Tenk at dere må strekke dere».

«Jeg flytter tommelen ut der, også pivoterer jeg som i basketball» - viser backhandslag. «Ikke dra til så veldig, det er ikke så nødvendig og er mer belastning for skulderen».

Veiledning i spillsekvens – «Nå lader du med hele armen, prøv å bruke bare håndledd og litt skulder».

Herman legger vekt på hvordan beina skal forflytte seg optimalt når elevene spiller. Han nevner også krafttilpasning i utførelsen av slag, samt fokuset på håndleddsbevegelsen.

I Martin sin undervisning gjennomfører elevene en oppvarmingsøvelse der de slår hver sin ball mot en vegg. Martin poengterer teknikken for gjennomførelse:

«Nå skal jeg si noe det er lenge siden jeg har sagt, i hvertfall til alle. Når vi skal slå og bevisst åpne hånda er det viktig at vi tar tommelen på slaghånda vendt mot den andre hånda/mål».

Martin vil at elevene skal ha et ekstra fokus på grunnteknikken i gjennomførelse av slag/serve i volleyball. I en senere sekvens spiller elevene en mot en på et nett som strekker seg over hele hallen:

Er med og spiller med en elev. Mye smil. Instruerer eleven han spiller med et par minutter (hører ikke hva han sier).

«Den som vant går den veien, den som tapte går den veien».

Instruerer den nye partneren sin teknisk. Gjøres etter noen minutters spillsekvens.

Nye partner, tydelig at han justerer eget nivå avhengig av hvem han spiller med. Bedre motstand - går i blokk, hoppserve.

Hver gang Martin spiller mot en ny elev lar han de først spille et par minutter før han gir teknisk veiledning til eleven. Deretter fortsetter de å spille. Det er tydelig at Martin justerer sitt nivå basert på hvem han spiller mot. Når han spiller mot «bedre» elever legger han til mer avanserte momenter i sitt eget spill, som hoppserve og går i blokk.

Ferdighetsutvikling for å kunne vinne i spillet

I Martin sin undervisning virker det viktig for han at elevene fokusere i spillsekvensene slik at laget får poeng. Dette kan eksemplifiseres ved to beskrevne hendelser:

«Hold litt igjen på blokka, dere flyr av og til litt langt og trækker over linja. Veldig kjedelig å være årsaken til at man mister poeng, så tenk litt på det og hold igjen.»

«Vi gjør «sånn og sånn»» Taktiske instruksjoner.

Kort pause – «Vær litt mer kyniske nå. Vær litt mer på og sørg for å faktisk skaffe det poenget».

«Jobbe med gode mottak. Om dere har litt mer fokus der og får gjort et godt mottak er det mye større sannsynlighet for poeng».

I begge disse situasjonene stopper Martin spillet for å gi taktiske instruksjoner. Han begrunner instruksene sine med større mulighet for at laget tar poeng, eller at laget unngår å miste poeng.

Herman kommer med lignende instruksjoner i sin badmintonundervisning:

«Om du møter en som varierer vil du bli slått mest sannsynlig. Så det er veldig viktig å variere og både slå korte og lange. Med en gang du gjør det må motstanderen løpe».

Illustrerer teknikk. «Målet er å få motstanderen til å bevege seg. Om du server sånn her ... så kan han jo smashe med en gang og du mister poeng».

«Nå når vi skal spille må dere tenke på å bruke hele banen, bredden og lengden. Også kan vi prøve å lure motstanderen. Du kan late som du skal smashe, men ta et drop-shot».

I disse tre situasjonene vil Herman at elevene skal fokusere på ulike taktiske momenter som kan gi større mulighet for å ta poeng, eller hindre at motstanderen tar poeng.

Prestasjonskultur i idrettsundervisningen

I intervjuet prater jeg med Martin om press i folkehøgskolen. Han relaterer press-begrepet til sin egen linje:

Martin: «Så kan jeg for min del med.. med.. i forhold til den linja jeg har og for eksempel volleyball og den biten der så.. så tror jeg nok at.. tidvis så kan det være et press i forhold til å føle om man er god nok eller ikke god nok i forhold til den aktiviteten.»

Han tror elevene kan kjenne på et prestasjonspress, fordi de kan oppleve å ikke føle seg gode nok i den aktiviteten de har. Herman har en lignende oppfatning av sin elevgjeng:

Meg: «Jeg ser at du er interessert i at alle sammen skal få det inn.. holdt-jeg-på-si, de tekniske bitene oooog, virkelig få prøve å gjøre det på.. en «riktig måte».

Herman: «Ja, og i dag var det jo veldig sånn teknisk, det som er, noen ganger har vi bare lek, og det handler jo om mestring det og, bare det og så, for noen, med en gang det blir sånn idrett så blir det jo veldig sånn.... noen lukker seg jo for de vil ikke være den dårligste også blir de.. «dårligst» i anførselstegn da, fordi de.. fordi de låser seg, ikke sant, i stedet for å bare tenke «jaja, vi gjør det så godt...». Og så.. jeg, jeg har veldig mye lek da. I eehh, i... egentlig.. ofte mye leik, fordi det, da kommer ofte med... leik... hvis du har en lek da, så, det kan være veldig sånn teknisk krevende lek da, med sånn heftige regler og sånn, men da... det er ikke sånn... Da kan du du ikke peke ut han er god, han er best, hun er best, hun er dårlig, fordi det er liksom.. ingen har gjort den før kanskje.»

Herman forteller at også han opplever at elevene kan virke å være redde for å være «dårligst» i de ulike idrettene, og at de da «låser» seg. Av den grunn har han ofte mye lek i undervisningen sin, fordi det da er vanskeligere å peke ut hvem som er gode eller dårlige, ettersom elevene har relativt like utgangspunkt, ved å ikke ha prøvd lekene før.

Senere i intervjuet reflekterer Herman rundt sitt valg om å la elevene spille to mot to, sammenlignet med en mot en i badminton. Han sier han valgte en mot en for å få mer spill, selv om en elev spurte om de kunne spille to mot to. Han nevner så hvilke fordeler det kunne ha vært om han valgt to mot to:

Herman: «Men så klart, noen ganger kan man spille to mot to. Eeh.. men vedkommende som spurte, spurte kanskje for på grunn av for den vil ikke være.. møte en.. vil ikke tape alene, ikke sant.»

Meg: «Ja, ikke sant.»

Herman: «Du vet nå ikke hvorfor. Det er mange grunner til hvorfor en vil spille sammen med noen. Kanskje en har større muligheter til å vinne, eller tapet blir ikke så surt hvis en taper, så det er mange..»

Herman tror elevene kan ønske å spille sammen med en annen elev for å slippe og eventuelt tape alene, eller at tapet ikke blir like surt som om man hadde spilt alene.

Den diskursive uttrykkelsen

Av analysen kommer det frem at det virker som informantenes undervisning, samt elevenes holdninger til undervisningen, er preget av en idretts- og konkurransediskurs. Dette kommer til syne gjennom de tre nevnte diskursive temaene.

Informantenes praksiser og utsagn i forbindelse med det diskursive temaet «Idrettsundervisning for å tilegne og utvikle elevenes praktiske ferdigheter» er preget av fokus på teknisk og taktisk innlæring av ferdigheter knyttet til den spesifikke idretten det undervises i. I intervjuet med Martin forteller han hva han mener elevene skal lære i løpet av et år på folkehøgskole, og han forklarer hvordan han legger opp og planlegger sine undervisningsøkter. Han ønsker at elevene skal tilegne seg kunnskap, i form av det han kaller praktisk kunnskap, og relaterer dette til at elevene skal komme opp på et ferdighetsnivå som de kan få bruk for senere i livene sine. I forbindelse med undervisningen forteller han at han planlegger ut fra ulike temaer; tekniske og taktiske momenter innenfor den underviste idretten, og gir eksempler som baggerslag, spillsystem og serve i volleyball. Relatert til diskursteori, vil jeg se på definisjonen av diskurs. Jørgensen og Phillips (1999) definerer diskurs som «en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på» (s. 9). I dette tilfellet vil altså Martins *tale* om idrettsundervisningen være en indikasjon på hans *forståelse* av idrettsundervisning. Basert på dette kan det virke som Martin sin oppfattelse av idrettsundervisning, er at det er en praksis der elevene blant annet skal tilegne seg tekniske og taktiske ferdigheter til de ulike idrettene. Foucault (1972) definerer diskurser som «practices that systematically form the objects of which they speak» (henvist i Neumann, 2001, s. 17).

Altså er det relevant å se Martins uttalelser i lys av hans gjennomførte undervisningspraksis. I observasjon av Martin gir han flere ganger fellesbeskjeder knyttet til teknisk og taktisk gjennomførelse, og han er ofte borte hos elevene og veileder de en og en. Dette kan ses i de beskrevne eksemplene, der Martin gir en fellesbeskjed om fokus på håndbevegelsen i gjennomføring av serve, og han veileder elevene han selv spiller mot. I siste eksempel er det også tydelig at han justerer sitt eget ferdighetsnivå basert på nivået til eleven han spiller mot, som kan ha bakgrunn i hans uttalelse fra intervjuet, der han forteller om sitt ønske om at elevene skal utvikle sitt ferdighetsnivå. Ved å tilpasse sitt eget nivå i spillsekvenser matcher han elevene, som kan være hensiktsmessig for utviklingen og motivasjon, da motstanden hverken blir for lett eller for vanskelig (Imsen, 2017). Med utgangspunkt i Foucaults definisjon av diskurs er det en tydelig sammenheng mellom Martins uttalelser og praksiser. Basert på dette kan det virke som Martins tilnærming til undervisningen kan ha sitt opphav i en idrettsdiskurs, der innlæring av tekniske og taktiske ferdigheter vektlegges sterkt.

Det er tydelige likheter mellom Hermans og Martins undervisning. På samme måte som Martin, veileder Herman elevene sine ofte på teknisk gjennomførelse av ulike momenter i spillsekvenser. Han veileder en og en, samtidig som han gir felles innføring av ulike momenter for hele klassen. På denne måten former også Herman objektet (undervisningen), basert på hans uttalelser og praksiser, til å i stor grad dreie seg om teknisk og taktisk innlæring (Foucault, 1972, henvist i Neumann, 2001).

I tillegg til en idrettsdiskurs, virker informantene og deres undervisning å være preget av en konkurransediskurs. I Neumann (2001) sin metodiske tilnærming til diskursanalyse beskriver han første del av analysen som en avgrensning av diskurs (Neumann, 2001). En måte å gjøre dette på eksemplifiseres i Syvertsen (2014) mastergradsoppgave der han avgrensner en helsediskurs som er en del av en kroppsøvingsdiskurs, som igjen er en del av en større utdanningsdiskurs. Med en lignende tilnærming kan en konkurransediskurs avgrensnes, som en del av idrettsdiskursen i informantenes undervisning. En tilsvarende diskurs er også blitt lokalisert i kroppsøvingsfaget, gjerne kalt idretts/prestasjonsdiskurs (Aasland & Engelsrud, 2017). I Martins undervisning veileder han ofte elevene teknisk og taktisk i spillsituasjoner, der han begrunner veiledningen med at det er større sannsynlighet for å ta poeng eller ikke miste poeng. Herman veileder også på en lignende måte. I innlæring av serve i badminton forteller og viser han elevene en serve som han sier vil lede til at motstanderen kan smashe, og de vil selv miste poenget. Herman relaterer også veiledningen til «tap» og «vinn», der han

forteller at om elevene møter en motstander som varierer slagene sine, vil de mest sannsynlig bli slått. Ved de nevnte eksemplene over er det tydelig at flere av informantenes valgte øvelser til undervisningen bærer preg av konkurranse, der det vil bli en «vinner» og en «taper», og aktivitetene dreier seg om å ta poeng. Det er også verdt å nevne at begge informantene fortalte meg, utenfor intervju og undervisningsøktene, at de har drevet aktivt med organisert konkurranseidrett. Jeg anser det som mulig at deres egne idrettserfaringer, der det er sannsynlig at det har vært et vinnende fokus, også kan påvirke deres valg i idrettsundervisningen. Det tyder altså på å være likheter mellom idrettsundervisningen på folkehøgskole og kroppsøvningsfaget, og potensielt deres idrettserfaringer, ettersom en idretts- og konkurransediskurs kommer til syne på en lignende måte i folkehøgskolen som i kroppsøvningspraksisen (Aasland & Engelsrud, 2017). Jeg vil påstå at sannsynligheten også er stor for at en lignende konkurransediskurs finnes/har fantes i deres egne idrettserfaringer.

Undervisningen til informantene virker altså å være preget av en konkurransediskurs, som bidrar til valg av konkurrerende øvelser, og veiledning basert på seier, tap og poeng. Allikevel kommer det også til syne i analysen hvordan en konkurransediskurs kan påvirke til å *ta avstand* fra konkurransepregede øvelser. Både Herman og Martin forteller i intervjuene at de kan ha inntrykk av at elevene ikke alltid opplever å strekke til; at elevene opplever å være for «dårlige» eller ikke «gode» nok i de forskjellige aktivitetene. Det tyder altså på at det er en prestasjonskultur blant elevene. Herman forteller videre at han ofte kan ha leker som aktivitet, i stedet for konkrete idretter, fordi dette kan bidra til å gjøre det vanskeligere å skille ut hvem som er «gode» eller «dårlige», fordi det er sannsynlig at elevene har like utgangspunkt til å gjennomføre aktiviteter de ikke har gjort før. I dette eksempelet kan det virke som Herman er bevisst på at konkurransebaserte øvelser (konkurransediskursen) preger hans undervisning, og at dette kan påvirke til prestasjonspress hos elevene. Han sier derfor at han kan velge å ta avstand fra disse aktivitetene. Konkurransediskursen virker altså både å påvirke til valg av konkurransepregede øvelser, men også som noe Herman tar hensyn til, og ikke ønsker at skal ha like stor påvirkning på alle undervisningssituasjoner. Det kan virke som konkurransediskursen støter mot det Herman egentlig ønsker at elevene skal få ut av undervisningen.

Makt

At det synes å være en idretts- og konkurransediskurs som bidrar til konstituering av undervisningen på folkehøgskole, kan ha en bakgrunn i de lignende praksiser og diskurser fra kroppsøvningsfaget, og kanskje også fra informantenes erfaringer med organisert idrett og deres idrettsutdanning. Når Foucault snakker om diskursive koblinger, snakker han om de tre feltene *tilstedeværelsesfelt*, *ledsagelsesfelt* og *erindringsfelt* (Augestad, 2003). I dette tilfellet vil folkehøgskoleundervisningen kunne beskrives som et tilstedeværelsesfelt, som vil si at undervisningen «låner» beskrivelser fra allerede eksisterende diskurser om samme emne, altså idretts/prestasjonsdiskurs fra kroppsøvningsfaget, eller lignende diskurs fra erfaringer innen organisert idrett eller idrettsutdanning (Schaanning, 2000; Aasland & Engelsrud, 2017). At idrettsundervisningen på folkehøgskole synes å være preget av lignende diskurser som fra kroppsøvningsfaget, kan begrunnes med informantenes egne erfaringer og opplevelser med kroppsøvningsundervisning. Begge informantene har høyere utdanning, så jeg tør påstå at de begge har blitt undervist i faget i løpet av sin skolegang, og dermed har vært en del av en undervisningspraksis som preges av idretts-/prestasjonsdiskurser (Aasland & Engelsrud, 2017). I lys av Foucaults genealogi vil det være relevant å undersøke historisk hvorfor en praksis har blitt som den er i dag (Alvesson, 2002). Basert på informantenes skolegang kan det altså tyde på en videreførende makt, der informantenes erfaringer med kroppsøvningsfaget, kan være bakgrunn for deres valg i idrettsundervisningen. Det kan eksempelvis være en tattfor-gitthet at ferdighetsinnlæring for «seier» eller å «ta flere poeng» ved konkurransepregede øvelser skal ha en sentral plass i undervisningen. Et fortidig blikk på informantenes egne erfaringer kan på denne måten bidra til en forståelse for hvorfor undervisningen deres er som den er i dag.

At elevene kan oppleve å ikke strekke til med tanke på ferdigheter i de ulike idrettene, kan også undersøkes i et historisk perspektiv (genealogisk tilnærming), i et forsøk på å forstå hvorfor disse opplevelsene kan forekomme (Alvesson, 2002). Folkehøgskolene er i dag karakter- og eksamensfrie skoler, blant annet fordi Grundtvig mente dette var nødvendig for en personlighetsdannelse, men også fordi folkehøgskolene mener man lærer bedre uten press (Folkehøgskolene, u.å.-a; Hjermitsev, 2018). Folkehøgskolene antyder her at det finnes ulike former for press i grunnskolen og videregående opplæring, noe forskning også antyder at stemmer (Eriksen et al., 2017). Som nevnt, viser også Aasland og Engelsrud (2017) til en prestasjonsdiskurs i kroppsøvningsfaget, som kan bidra til prestasjonspress. Basert på dette kan det være sannsynlig at elevene i folkehøgskolen har vært utsatt for karakter og

prestasjonspress ved tidligere skolegang, der de har opplevd å måtte prestere for å få en god karakter. Det kan altså ha blitt en tatt-for-gittethet hos elevene at idrettsundervisning dreier seg om å prestere og å være «gode» i de ulike idrettene, og denne tanken om idrettsundervisning er noe de har tatt med seg videre inn i undervisningen på folkehøgskole.

En annen tilnærming til spørsmålet om hva som er årsaken til elevenes potensielle «frykt» for å ikke være gode nok i idrettene, kan være ved å se på undervisningsopplegget. Som tidligere nevnt virker informantenes undervisningsopplegg å være preget av konkurransebaserte øvelser. At det vil være konkurransebaserte øvelser i idrettsundervisning vil kunne sees på som naturlig eller vanlig, ettersom spillene (idrettene) ofte går ut på at det blir en «vinner» og en «taper». Det er allikevel mulig at informantenes diskursive uttalelser i forbindelse med spillsekvensene bidrar til økt fokus på dette. Informantene veileder elevene i flere situasjoner der de begrunner veiledningen med et mål om å ta poeng, hindre poeng, eller å lure motstanderen. På denne måten konstituerer språket deres den sosiale praksisen, og kan virke å forme den til en praksis med fokus på vinn og tap (Jørgensen & Phillips, 1999). Den diskursive makten påvirker informantene til disse uttalelsene, og vil så kunne smitte over til elevene, der også de får et fokus på riktig teknisk og taktisk gjennomføring som et middel for å nå målet om poengtagning og spill for å vinne og prestere.

5.2.3 Aktivitetsdiskurs

Informantenes utsagn og uttrykk virker å være preget av en aktivitetsdiskurs på flere ulike måter. I analysen har det kommet til syne fem diskursive temaer som forståelser for aktivitet i undervisningen. Disse fem temaene er 1. *Aktivitet som noe «ekstra» til tekniske øvelser.* 2. *Et ønske om fokus og høyere aktivitet for å unngå stillestående.* 3. *Høy aktivitet og fokus er nødvendig for å kunne gjennomføre enkelte øvelser.* 4. *Så mye aktivitet som mulig på tiden man har tilgjengelig.* 5. *Høy aktivitet er viktig, men ikke viktigst.*

Informantenes empiriske utsagn og praksiser

Under vil informantenes utsagn og praksiser fra intervju og observasjon kategoriseres under de fem diskursive temaene.

Aktivitet som noe «ekstra» til tekniske øvelser

I første undervisningsøkt jeg observerer Martin, begynner han med en oppvarmingsøvelse der elevene skal forsøke å forflytte en «tjukkas madrass» over idrettshallen ved å kaste seg på den i fart, slik at den sklir langs gulvet. Dette er beskrevet i observasjonsnotatene:

Martin deler klassen inn i to lag. Lagene gjennomfører annenhver gang, og Martin gir elevene beskjed om at de skal jogge tilbake til start når de har fullført.

«Det er ikke stress, men alle skal jogge helt bort». «Kom igjen». Han jogger rolig frem og tilbake sammen med matta, mens den sklir frem og tilbake.

Martin legger til et ekstra moment utenfor øvelsen, der elevene må jogge tilbake til start etter gjennomført øvelse. Han påpeker at det ikke skal være «stress», men at alle skal jogge. På lignende måte oppfordrer han til å løpe inn i ny kø i en annen øvelse:

Elevene står i flere køer på begge sider av nettet. Når man gir beskjed, skal en serve slåes til seg. Martin og en elev viser resten hvordan det skal se ut.

«JA! Mottak, fingerslag, hoppende fingerslag over». «Springer under nettet, jogger over, kom kom kom».

Etter å ha fullført øvelsen virker Martin opptatt av at elevene skal komme seg fort under nettet og inn i en ny kø. Lignende situasjon kan sees i en tilsvarende øvelse på en annen undervisningsdag:

Plasserer alle på banen. «Foreløpig, ikke hoppe og slå. Stå og slå.»

Ball spilles over nettet – mottak – legg – smash. «Jogge etter ballen og hente. Den som slår ball over nettet, jogger inn i køen på andre siden».

Etter hvert modifierer han øvelsen:

«Nå skal det tre på hver side. Når du slår vekk ballen må du løpe og hente ball. Det skal aldri være i tomt i køen som serverer ball. Okei? *klapp klapp* «Sett i gang».

I begge varianter av samme øvelse poengterer Martin at elevene må jogge/løpe etter ballen når de har spilt den over nettet, slik at de rekker å komme seg tilbake i en kø der oppgaven er å serve ballen til andre elever. I en annen øvelse legger Martin inn et element der elevene skal jogge på stedet når de venter på at det skal bli deres tur til å gjennomføre øvelsen:

Deler inn: 1-2-3, «Okei, stell dere opp bak servelinja». «Hør! Ikke noe konkurranse. En og en skal ta fingerslag over banen. Dere andre som står i kø skal jogge på stedet. Klar-ferdig-gå!» På et tidspunkt er det en elev som ikke jogger. «Ikke lov å stå, **elevnavn!** Vi skal jogge».

Martin legger inne et element som i utgangspunktet ikke har noe med øvelsen å gjøre, for å få høyere aktivitet på de elevene som venter på at det blir deres tur til å gjennomføre øvelsen.

Et ønske om fokus og høyere aktivitet for å unngå stilleståing

«Det er kult å se at dere klarer å bruke forskjellige slag, og at dere ikke bare blir stående å slå sånn». Slår kaotisk et par ganger. «Så det er veldig bra!»

Over er en beskrevet situasjon fra Herman sin undervisning i badminton. Han roser elevene for at de faktisk prøver ut de ulike slagene han har forsøkt å lære bort, i stedet for at de bare blir stående på samme plass og slå som de selv vil.

I en økt der to elever har undervisning for resten av klassen i basketball gir Herman tilbakemelding til de to elevene, sammen med resten av klassen, som beskrevet i feltnotatene:

Herman: «Jeg synes dette var et knallbra opplegg. Dette er et opplegg jeg kommer til å kopiere for neste års elever. Dere har god variasjon i øvelser, eneste jeg tenkte var hvis man røk ut tidlig i lightning så blir man stående å se på litt lenge. Så kanskje man får plusspoeng for treff og ikke bare minus for at den bak deg treffer.»

Herman gir skryt, men nevner at det eneste han ville endret på var en øvelse der man røk ut av spillet om en som sto bak deg i køen fikk ballen sin oppi kurven før man selv klarte det. Med noen elever skjedde dette relativt tidlig og de ble stående å se på resten av spillet. Herman foreslår en modifikasjon som fører til at man får flere «liv» og dermed er med i spillet lengere.

I Martin sin undervisning opplever han at elevene ikke er helt fokuserte, og ikke rekker å ta ballene han slår ut på banen for å sette i gang spillet når noen har tatt poeng. Han ønsker at elevene skal være mer «på» og ikke stå så stille:

Med en gang ballen er i bakken, «JA», slår ny ball ut på banen.

«Kom igjen folkens, ikke stå med hendene i lomma, vær litt på».

Høy aktivitet og fokus er nødvendig for å kunne gjennomføre enkelte øvelser

Martin viser elevene en øvelse der en elev spiller ballen over nettet og en annen skal ta «mottak – hopp – slag»:

«Spill ball over nettet – sett i gang».

«Mottak, hopp, slag». «Sett i gang».

Inne og justerer/viser teknikk.

Stopper underveis og gir felles beskjed. «I mottak hopp og slag, kom på plass med engang». «Ikke sant? Forflytning, stå, utfør».

Underveis i øvelsen må Martin gi elevene beskjed om å fokusere på forflytning og å «komme seg på plass» for å rekke å utføre mottaket.

I en annen spilløvelse skal en elev på hvert lag holde en stor grå ball, og volleyballen må innom denne eleven før den kan slås over til motstander:

«Dette krever at alle er mer på». «Hør, dere har ikke sjangs om dere bare står sånn (står rett opp og ned). Dere må være der (bøyer beina, klar)». «Kom igjen, kom igjen!». Ballen må innom den på laget som holder er grå ball. Når de to ballene treffer hverandre for et «legg» kan ballen gå alle veier. Derfor han er på at elevene må være klare for alt.

Martin påpeker at elevene ikke vil rekke å nå volleyballen når den kommer fra den grå ballen om de ikke er mer forberedt på at ballen kan havne hvor som helst. Han illustrerer ved at de ikke kan stå rett oppreist, men at de må bøye knærne og være fokuserte.

I Herman sin undervisning viser han to elever som spiller mot hverandre i badminton hvordan man bør vri håndleddet når man skal smashe:

På smash til enkelt elev: «Se her, om du holder sånn og vrir håndleddet i det du skal slå...»

«Ja! Mye bedre, bra jobba».

«Serveren er kjempeviktig, og rett etter serve så må vi være på hele tiden. Klar til å gå fram sånn».

Herman gir eleven skryt for gjennomførelsen av smash og beveger seg så videre over på serve, som han påpeker er kjempeviktig, og at elevene må være «på» for å være klare til å rekke å ta imot returen.

Så mye aktivitet som mulig på tiden man har tilgjengelig

I intervjuet spør jeg Herman hvorfor han lar elevene gjennomføre egne opplegg. Underveis i samtalen om temaet forteller han at han gir elevene en viss veiledning på de valgene han selv tar:

Herman: «(...) jeg forteller jo litt bakgrunn, hvorfor jeg tar de valga som jeg gjør. For eksempel, når.. hvorfor.. når jeg spør, hvorfor skal vi ikke spille to mot to.

Meg: «Mhm»

Herman: «I hodet.. jeg vet ikke hvorfor, men i mitt hode så er grunnen til at jeg valgte en og en.. er jo fordi: det blir mer spill.»

Meg: «Ja.»

Herman: «Altså, de spiller to og to, så kan de risikere å ikke få den ballen.»

Herman sier han ville at elevene skulle spille mye en mot en i badminton fordi det leder til mer spill, og hvis de hadde spilt to mot to kunne noen elever ha opplevd å ikke få ballen så ofte. Det virker altså som Herman velger en mot en for at elevene skal få så mye aktivitet og ballberøringer som mulig innenfor den tiden de har tilgjengelig til undervisning. Videre i samtalen om elevenes egne undervisningsopplegg forteller Herman at elevene ikke **må** ha idretter, men kan også ha lekaktiviteter:

Herman: «Forrige uke var det jo noen som hadde et annet opplegg og da hadde de bare leker.. altså fra sisten-varianter til.. ja.. ikke noe teknikk, men bare forklare leker og organisere, og det handler jo mer om tidsbruk og litt sånne ting.»

Herman forteller at i slike undervisningsopplegg veileder han mer på organisering og tidsbruk fordi det ikke er så mye teknikk involvert. Han virker altså opptatt av at elevene skal lære å organisere økter der de bruker så lite tid som mulig i overganger mellom aktiviteter, for å få så mye innhold og aktivitet som mulig.

Høy aktivitet er viktig i undervisningen, men ikke viktigst

I intervjuet med Herman spør jeg hvilke forventninger han har til seg selv og elevene i sin undervisning, der han reflekterer rundt det å lære bort nye idretter:

Herman: «Men det.. mitt hode. Altså jeg vil jo, jeg elsker å lære nye ting. Så i mitt hode, når jeg får øvd.. prøvd en ny idrett, så har jeg lyst til å gjøre *akkurat* sånn som instruktøren sier.»

Meg: «Ikke sant, ja.»

Herman: «Men noen er jo ikke der. De vil bare... de vil bare stå å slå der, ikke sant. Nå har jeg sagt de skal holde sånn, men så.. «Nah, det er ikke så nøye». Og da tenker jeg, greit, hvis de velger vekk det så... Så lenge de ikke saboterer spillet.»

Herman forteller at han selv synes det er gøy å lære nye idretter, og at han ville ha forsøkt å gjøre akkurat slik en instruktør hadde vist han. Men han vet at ikke alle elevene hans er som han, og noen virker ikke alltid interessert i å gjennomføre de tekniske momentene han lærer bort. Han sier at det er greit, så lenge disse elevene ikke ødelegger eller saboterer for de andre. Når Herman skal oppsummere sine forventninger til elevene uttrykker han seg slik:

Herman: «Jeg forventer at elevene skal være til stede da, at de skal gjøre innsats. Hvis de velger å... hvis de velger å trekke seg ut da, for eksempel «skade» i anførselstegn og, men og reelle skader da, sånn som vi hadde ei i dag. Så eeh.. så skal de i hvertfall ikke sabotere.. for resten da. Ja.»

Han oppsummerer med å si at han forventer en innsats fra elevene, men gjentar at elevene selv får bestemme om de vil delta eller «trekke seg ut» av undervisningen, på ulike måter. Det viktigste er at de ikke saboterer for de elevene som har lyst til å lære noe.

I intervjuet med Martin stiller jeg det samme spørsmålet som til Herman, der jeg spør hvilke forventninger han har til egen undervisning, og Martin reflekterer:

Martin: «Altså, de skal mestre noen aktiviteter, altså.. vi jobber over tid! Og da er det litt med å på en måte å.. blanding mellom å push da.. jeg ønsker på en måte at de skal se verdien av å bruke tid på ting. Verdien av å øve. Ehh.. og da går det.. kan det gå litt på bekostning av atte.. jeg ønsker ikke bare lage sånn en sosial... klubb. Eller sosial trening på en måte. Så jeg har en forventning om at.. Og da, atte det.. det blir et fokus da. Men.. men jeg må aldri gå vekk i fra at de skal trives! De skal være trygge underveis og.. den biten der da.»

Martin forteller at han har en forventning om at elevene skal oppleve å mestre de forskjellige aktivitetene som de jobber med, og at elevene skal se verdien av å jobbe mot et mål over tid. Han sier han har en forventning om et visst fokus fra elevene, og at han må pushe de litt, men er igjen klar over at det kan gå på bekostning av det sosiale. Han avslutter med å si at selv om han har en forventning om fokus, må han aldri gå vekk i fra at elevene skal trives og oppleve seg trygge.

Den diskursive uttrykkelsen

I alle de fire førstnevnte diskursive temaene er det en synlig sammenheng, der informantene uttrykker i intervju og i sine undervisningspraksiser at de ønsker høy aktivitet fra elevene. Det som skiller disse temaene er den diskursive uttrykkelsen, altså hva som virker å være grunnen og *meningen* med ønsket om høy aktivitet.

Foucault mente at «ting» ikke kunne ha mening utenfor diskursene (Hall, 2001). Ting kunne og kan eksistere materielt, men det er kun ved diskursene at tingene vil bli meningsfulle for mennesker. Det er denne *meningen* med aktiviteten som virker å være forskjellen mellom de diskursive temaene knyttet til aktivitetsdiskursen. Under de to temaene «Aktivitet som noe ekstra til tekniske øvelser» og «Et ønske om fokus og høyere aktivitet for å unngå stillestående» virker det som ønsket, målet og mening med aktivitetene, for informantene, er at elevene hele tiden skal være i bevegelse og ikke stå stille. Martin virker å være opptatt av å legge inn ulike elementer som «ekstra» aktivitet til øvelsene sine for å få mer bevegelse fra elevene, mens Herman passer på å gi skryt til elevene der han ser at de kunne ha valgt å være inaktive, samt veilede elevene på hva som kan hindre at de blir mye stående stille i deres egne undervisningsopplegg. *Meningen* med aktivitet i disse situasjonene virker altså å være at

elevene ikke skal bli stående for lenge i ro, og dette unngås med ekstra aktivitet og veiledning på hvordan få mer aktivitet i øvelser.

Aasland (2019) påpeker viktigheten av å være klar over at man stadig er under påvirkning av flere diskurser samtidig, og at påvirkning kan endres og variere. I situasjonene beskrevet under det diskursive temaet «Høy aktivitet og fokus er nødvendig for å kunne gjennomføre enkelte øvelser» kan det virke som informantene påvirkes av en aktivitetsdiskurs, men også en idrettsdiskurs. I en av undervisningssituasjonene til Martin forklarer han elevene at de må være raske i forflytningen og komme seg på plass, slik at de kan utføre mottak og slag. På lignende måte forklarer Herman elevene viktigheten av at de må være «på» og klare til å gå fram rett etter en serve i badminton, for å unngå stopp i spillet og poengtap. Basert på Foucaults meningsforståelse, der mening skapes gjennom diskursene, virker det altså som meningen med høy aktivitet i disse situasjonene er å klare å gjennomføre tekniske øvelser (Martin), og å holde en spillsekvens i gang og ikke miste poeng ved taktisk forflytning (Herman) (Hall, 2001). En aktivitetsdiskurs og en idrettsdiskurs virker altså å kunne bidra til konstitueringen av undervisningen, i form av at høy aktivitet kan være nødvendig for «riktig» teknisk og taktisk gjennomføring av øvelser.

I Foucaults arkeologiske fase ønsket han blant annet å undersøke hvilke regler som finnes for det som blir regnet som meningsfulle utsagn innen et vitensregime (Jørgensen & Phillips, 1999). Aasland og Engelsrud (2017) mener utsagn som «Kom igjen!», «Stå på!» og «Jobb hardere!» er utsagn som de fleste vil kunne gjenkjenne fra en kroppsøvingslærer (s. 6). Det tyder altså på at slike engasjerende og pådrivende utsagn har en legitim plass i kroppsøvingsfaget. I beskrivelsene av de tre første diskursive temaene kommer det lignende utsagn fra både Martin og Herman, der utsagn som «Kom igjen!», «Sett i gang!» og «Bra jobba!» er gjentagende. Altså kan det tyde på at det er lignende regler for meningsfulle utsagn i idrettsundervisningen på folkehøgskole, som det er i kroppsøvingsfaget. Utsagn som roser eller «jager» elevene til høy aktivitet virker å ha en legitim plass i undervisningen, og slike utsagn vil derfor kunne beskrives som meningsfulle innen vitenregimet, som da er idrettsundervisning på folkehøgskole (Jørgensen & Phillips, 1999).

Under det diskursive temaet «Så mye aktivitet som mulig på tiden man har tilgjengelig» virker Herman, i intervju og i praksis, å være opptatt av at elevene skal være i så mye aktivitet som mulig i løpet av undervisningen, blant annet ved å ha så mange ballberøringer som mulig

i spillsekvensene. Han eksemplifiserer dette ved å begrunne valget av å la elevene spille badminton en mot en, sammenlignet med to mot to, der han mener det er en fare for at elevene ikke vil være borti ballen like ofte. Han forteller også i intervjuet at når elever har leker i sine undervisningsøker veileder han mer på organisering og tidsbruk, sammenlignet med mer teknisk veiledning når de har idretter. Som i oversvømmelseseksempelet til Jørgensen og Phillips (1999) gir Herman undervisningen mening gjennom diskursen, og bidrar til en virkelighetsforståelse av hans undervisningsopplegg og tanker rundt veiledning. Aktivitetsdiskursen bidrar til å konstituere undervisningens mening gjennom Hermans språk og praksis, der det virker som målet er at elevene skal være en del av så mye spill som mulig, og at elevene skal lære å organisere egne øker på en effektiv måte med fokus på tidsbruk, for mer aktivitet for deltakerne. Dette teamet kan også sees i sammenheng med de to først beskrevne diskursive temaene, da det virker som Herman ønsker så mye aktivitet som mulig i løpet av undervisningstiden, og dermed tilsvarende så lite inaktivitet og stillestående som mulig.

Meningen med disse fire nevnte diskursive temaene virker generelt å være at elevene skal være i så høy aktivitet som mulig i løpet av undervisningsøktene. Denne meningen kan sees i lys av et helseaspekt ved bevegelse. Aasland (2019) mener at det å holde et høyt aktivitetsnivå hovedsakelig fremtrer «som fordelaktig (positivt) for elevers fysiske form og helse», i hans undersøkelser (s. 6) Aasland viser til forskning på kroppsovingsfeltet internasjonalt, der *helsisme* regnes som en vesentlig diskurs.

Helsisme betegner en bio-medisinsk helseforståelse hvor det antas at det er en lineær sammenheng mellom fysisk aktivitet/trening, fysisk form og god helse i den forstand at aktivitet/trening fører til fysisk form, som igjen fører til god helse (Tinning, 2010). At det eksisterer en slik sammenheng, har solid forskningsmessig støtte, og mange vil oppfatte det som en sannhet som man ikke trenger å stille spørsmål ved (Aasland, 2019, s. 23).

Altså er det en internasjonal forståelse/enighet om at fysisk aktivitet og fysisk form har en sammenheng med god helse. Ved aktiv trening vil man komme i bedre fysisk form, som igjen vil føre til god helse. Denne helseforståelsen kan ligge til grunn for informantenes valg i deres undervisning, ettersom det virker tydelig at de vil ha høy aktivitet fra elevene. Det kan altså

virke som informantene deler den nevnte helseoppfatningen, og dermed regner høy aktivitet som en helsefremmende sannhet.

Det siste beskrevne diskursive temaet skiller seg fra de fire første. Som vist over virker informantene å ha et generelt ønske om høy aktivitet og fokus hos elevene i undervisningen. Dette bekrefter begge i intervjuene der Herman forteller at han forventer en tilstedeværelse og innsats fra elevene i undervisningen, mens Martin vil «pushe» elevene og ønsker at de skal se verdien av å øve mye på aktiviteter. Jørgensen og Phillips (1999) beskriver diskurs som «en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på», og basert på informantenes tale i intervjuene kan det virke som de forstår idrettsundervisningen som et felt der det forventes høy aktivitet av elevene (s. 9). Allikevel virker begge å være klare på at høy aktivitet ikke er det viktigste de ønsker å oppnå med undervisningen. Herman nevner ved to anledninger at dersom elevene velger å være inaktive, enten ved å stå stille og slå i badminton, eller å melde seg ut med det han kaller «skade i anførselstegn», så er det viktigste at de ikke saboterer for de andre elevene. Martin forteller at han ønsker et visst fokus og at han må pushe elevene, og at det kan av og til gå på bekostning av det sosiale fellesskapet, men han er klar på at han aldri må gå vekk i fra at elevene skal trives og oppleve seg trygge i undervisningen. Som tidligere nevnt påvirkes vi som individer av flere diskurser på samme tid (Aasland, 2019). I disse uttalelsene trekker både Herman og Martin på en dannelsesdiskurs, i tillegg til en aktivitetsdiskurs. Herman ønsker at elevene ikke skal sabotere for hverandre, som vil si at de tar hensyn til og respekterer hverandre, noe som kan beskrives som en form for *myndig medborgerskap*; en hjørnestein i dannelsesprosessen (Ohrem, 2019). Martin er tydelig på at det er viktig at elevene skal føle seg trygge og trives i klassen, som vil si at de elevene skal få oppleve en tilhørighet og føle seg som en del av et fellesskap, noe som er en annen viktig del av dannelsesbegrepet (Knutas & Solhaug, 2010). På denne måten skiller dette diskursive temaet seg fra de andre, da aktivitetsdiskursen i større grad blir tilsidesatt i den diskursive «kampen», og dannelsesdiskursen synliggjøres i informantenes talte språk (Jørgensen & Phillips, 1999).

Makt

I lys av en aktivitetsdiskurs er det, som med en idrettsdiskurs, mulig å se flere likheter mellom idrettsundervisning på folkehøgskole og undervisning i kroppsøvningsfaget. Öhman og Quennerstedt (2008) hevder gjennom sitt prosjekt at en aktivitetsdiskurs står svært sterkt i

kroppøvningsfaget i Sverige (idrott och hälsa), der budskapet er at elevene skal gi en innsats, være aktive og «work up a sweat» (s. 377). Tilsvarende budskap kan sees i intervju og observasjon av informantene, der Herman blant annet forventer en innsats av elevene, mens Martin forventer fokus og ønsker å pushe dem for at de skal se verdien av å øve på ulike aktiviteter. Dette kan sees i lys Foucaults genealogiske fase, altså en historisk tilnærming til hvorfor praksisen har blitt som den er i dag (Alvesson, 2002). Med informantenes (sannsynlige) erfaringer med kroppøvningsfaget, og deres høyere utdanning, er det mulig de selv har vært en del av et felt der en aktivitetsdiskurs har vært bidragsytende til konstitueringen av praksisen i feltet. Over tid kan de opplevde utsagn og praksiser informantene har vært en del av oppleves som meningsbærende, og det vil bli selvfølgeligheter i kulturen (Jørgensen & Phillips, 1999). Det kan altså tyde på at de nevnte diskursive utsagnene som «Kom igjen», «Sett i gang» og «Bra jobba» har blitt selvfølgeligheter for informantene i forbindelse med idrettsundervisning, og det kan ha blitt tatt-for-gittheter at dette er meningsfulle utsagn i praksisen. Når informantene så har blitt lærere selv, kan det virke som disse utsagnene, og forventningen om høy aktivitet har blitt videreført inn i folkehøgskolepraksisens idrettsundervisning.

Informantenes bruk av uttrykk som «Kom igjen», «Sett i gang» og «Bra jobba» kan tyde på at de vil «jage» elevene til høy aktivitet, og ros når de gir en innsats. De benytter seg altså av disse uttrykkene når de ønsker høyere aktivitet, eller når de er fornøyde med den innsatsen elevene legger ned. Foucault var opptatt av at makt ikke bare fungerer som den vanligste oppfatningen av begrepet, der makt utøves ovenfra og ned, men at det også fungerer sirkulerende (Hall, 2001). I disse nevnte eksemplene kan det allikevel tyde på at makten har en ovenfra-og-nedvinkling, der informantene, som lærere og klassens leder, har et ønske om handlinger og aktivitet, og prøver å få elevene til utføre dem. Noen av undervisningssituasjonene kan også relateres til Foucaults panoptiske prinsipp (Aasland & Engelsrud, 2017). Et eksempel er når Herman gir beskjed til en elev om at det ikke er lov til å stille, etter at han har gitt klassen beskjed om at de skal jogge på stedet når de venter i kø. Eleven har fått beskjeden, men velger å ikke gjennomføre den, som fører til tilsnakk. Det panoptiske prinsipp baserer seg på observering, der den observerte tar over *blikket* og gjennomfører en form for selvovervåkning (Aasland & Engelsrud, 2017). Elevene vil i dette tilfellet kunne bli observante på at Martin følger med på dem, og for å unngå tilsnakk vil de gjennomføre aktiviteten de har blitt bedt om. Selv om dette kan virke som en ovenfra-og-ned type makt, er det nødvendig å se på makten som produktiv, ifølge Foucault (Hall, 2001). At

elevene holdes aktive, kan ha flere fordeler for undervisningen og elevene selv. Den type ekstra aktivitet som tillegges andre aktiviteter i innledningen til undervisningen kan fungere som oppvarming, som vil kunne gjøre elevene mer klar for senere aktivitet. Senere i økta vil denne type aktivitet bidra til å holde på varmen slik at muskulaturen ikke stivner mellom øvelsene. Utrykket «Bra jobba» vil kunne fungere som oppløftende feedback, og bidra til at elevene ønsker å fortsette å legge ned den innsatsen som er forventet av dem. Om informantene deler en helseoppfatning med flere internasjonale studier, vil de også regne høy aktivitet som helsefremmende for elevene (Aasland, 2019).

Analysen tyder på at informantene deler det nevnte helsesynet, der fysisk aktivitet har en sammenheng med god helse. Dette kan sees i lys av Foucaults teori om makt/viten. Jørgensen og Phillips (1999) mener at konsekvensene av en kobling mellom makt og viten er en formelse av subjekter og objekter, gjennom diskurser. Aasland (2019) eksemplifiserer med kroppsøvingfaget, der det kan utvikles oppfatninger om hva som regnes som normal undervisning, hva som kan regnes som en dyktig elev, og hva det innebærer å ha god helse. Hva det innebærer å ha god helse, kan virke å ha blitt en tatt-for-gittighet i feltet og generelt i verden. Aasland (2019) mener denne helseoppfatningen av mange har blitt en sannhet, og «god helse» derfor assosieres med god fysisk form, noe som oppnås gjennom høy aktivitet.

Selv om det virker som viktig for informantene at elevene har og opprettholder en viss grad av aktivitet i idrettsundervisningen, er det som vist ikke nødvendigvis det viktigste. Informantene trekker på en dannelsingsdiskurs i intervjuene ved bruk av dannelsingsbegreper, der de forteller om sine forventninger til elevene og egen undervisning, noe som har bakgrunn i en institusjonell og statlig makt. Begge informantene virker bevisste på deres og folkehøgskolens oppgave som dannelsingsinstitusjon, med et lovfestet formål om allmenndanning og folkeopplysning (Folkehøgskoleloven, 2002). Danning som mål i folkehøgskolen virker altså å påvirke informantene i den grad at andre diskurser, som aktivitetsdiskursen, kan synliggjøres i deres utsagn og praksiser, men dannelsingsdiskursen vil virke dominerende, og vinne den diskursive «kampen» (Jørgensen & Phillips, 1999).

5.2.4 Militær diskurs

At en militær diskurs bidrar til konstituering av idrettsundervisningen kommer hovedsakelig til syne i analysen av observasjonsnotatene. Informantene trekker lite eller ikke i det hele tatt på denne diskursen når de forteller om sine praksiser i intervjuene, men diskursen

manifesterer sin påvirkningskraft i feltet i de gjennomførte praksisene. Den militære diskursen uttrykkes ved to diskursive temaer, 1. *Straff og tilsnakk som disiplinering av uønsket adferd* og 2. *Observerende blikk som disiplinering*.

Informantenes empiriske utsagn og praksiser

Den militære diskursen kommer i analysen til uttrykk ved de diskursive temaene «Straff og tilsnakk som disiplinering av uønsket adferd» og «Observerende blikk som disiplinering». I undervisningssituasjoner benytter informantene seg av ulike former for avstraffelse og tilsnakk, dersom elevene utøver adferd som informantene opplever som uønsket. I tillegg synliggjøres det hvordan «blikk» kan være en disiplineringsteknikk.

Straff og tilsnakk som disiplinering av uønsket adferd

Ved første observasjon av Herman sin undervisning oppstår følgende situasjon umiddelbart etter ankomst, og er beskrevet i feltnotatene:

Herman småprater med elevene de første fem minuttene av undervisningens tidsplan. I løpet av disse minuttene strømmer flere av elevene til, og hver gang en elev kommer inn i idrettshallen senere enn det som var avtalt oppmøte, jubles det av de andre elevene. Når det virker som de fleste elevene er på plass gir han elevene beskjed:

Herman: «Okei folkens, da tar vi straffen først før vi samles i ring etterpå.»

De elevene som kom senere enn avtalt stiller seg opp til veggen, mens de andre elevene henter frem volleyballer.

Mens elevene finner frem volleyballer forteller Herman meg at klassen i fellesskap har innført straff på de elevene som kommer for sent til timen, fordi det har blitt mange elever med vane for å komme sent til undervisningen. Han sier klassen virker å oppleve det gøy at de har innført dette. Utførelsen av straffen er videre beskrevet:

Straff på de som kommer for seint. Alle elevene smasher volleyball på de som er sene, oppstilt inntil en vegg. Alle virker å ha det gøy, uavhengig om de står i veggen eller smasher.

Elevene gjennomfører «straffen» ved å smashe hver sin ball mot rumpene til de elevene som kom for sent. I en del av intervjuet spør jeg hvilke forhold informantene har til begrepene «danning» og «utdanning», og om de mener disse begrepene har en plass i folkehøgskolen. Her reflekterer Herman noe rundt avstraffelsen:

Herman: «Nei, det er jo allmenndanning som jeg sa, brukte ordet. Så danning er.. klart det er utrolig viktig, det er jo.. hvis.. er ikke så nøye om de har lært badminton. Det er liksom middelet til å nå et mål, hvor de skal ha det gøy, men hvis de har det gøy så.. så slippe. Slippe.. slippe opp. Det er jo.. du merka jo i starten når vi har sånn straff. Det er jo noe jeg ikke kunne gjort, jeg gjør det jo ikke i starten med klassen, men det å kjenne folka. Og noen ganger stopper jeg det fordi jeg ser at vedkommende er ubehagelig, synes det er ubehagelig. Så.. så det er jo ting som en kan gjøre fordi en.. en blir litt sånn.. kompis.»

Han forteller at denne type straff er noe han ikke gjør på begynnelsen av året, men er noe man kan gjøre først når elevene har blitt bedre kjent og er trygge på hverandre. Han forteller også at det har hendt at han har stoppet straffen dersom han ser at noen elever synes det er ubehagelig. Det virker altså som denne avstraffelsen er noe Herman gjennomfører for å lære elevene å komme tidsnok til undervisningen, men han er bevisst på at det kan oppfattes ubehagelig for noen elever, og tar derfor visse hensyn til dette. Denne praksisen ble gjennomført ved oppstart av alle de tre undervisningsøktene jeg observert Herman.

I en av Martin sine undervisningsøkter viser han elevene en øvelse de skal utføre før elevene selv setter i gang med gjennomførelse. Underveis begynner elevene med diverse tulling, og Martin virker å bli noe irritert:

Martin: «Eeh stopp! Det er viktig at dere prøver å gjøre det jeg sier. Hører etter og følge med på det jeg sier, eller så går det ikke. Ikke finne på egne regler. Nå gjør dere (...). Kom igjen nå. Sett igang.»

Martin irettesetter elevene med tilsnakk for å skjerpe elevene i gjennomføring av øvelsen. Han virker opptatt av at elevene skal være fokuserte og gjennomføre øvelsen slik han har sett for seg.

Observerende blikk som disiplinering

I en spillsekvens ønsker Martin at elevene skal fokusere på fotarbeid og plassering på banen. Han sier at han kommer til å serve en ny ball med en gang det har blitt tatt poeng, og at han vil finne svake punkter i oppstillingen deres, som beskrevet i feltnotatene:

Martin: «Jeg kommer til å lete etter weak spots» *glimt i øye og lurt smil*. «Som det her» – slår ballen til elev som står for langt fremme i banen. Eleven når så vidt ballen, før den slås ut av banen.

I denne øvelsen «straffer» Martin det laget og de elevene som står feilplassert i banen. Han går aktivt inn for å finne svakheter for å gi et bilde på hvilke konsekvenser det kan få å ikke stå riktig posisjonert.

Som avsluttende øvelse i en av Martin sine undervisningsøkter har han delt klassen inn i to lag. De hadde tidligere en spillsekvens der han informerte om at vinnerlaget ville få en fordel. Fordelen var å få begynne å serve i siste spilløvelse, der en og en ville ryke ut av laget basert på hvem Martin mente var årsak til poengtapet:

Martin: «Den som gjør feil, ryker ut. Dere begynner med ballen siden dere vant. Det er fordelene. Taperen må rydde. Den som gjør feil i mine øyne ryker ut.»

Elevene straffes dersom de gjør feil, ved å måtte forlate banen eller ryke ut av spillet. Det virker som Martin gjennomfører denne øvelsen for at elevene skal få trent på å være fokuserte til enhver tid.

I en av Martins undervisningsøkter har han planlagt flere oppvarmingsøvelser som er stafettvarianter. Før de begynner første stafett informerer han:

«Det laget som taper skal rydde utstyret.»

I både denne delen av undervisningen og sistnevnte spillsekvens vil laget som taper bli «straffet» ved å måtte rydde utstyr. Det virker som Martin bruker dette som motivasjon for elevene, slik at de slipper å rydde dersom de vinner øvelsen/spillet.

Den diskursive uttrykkelsen

Den militære diskursen har røtter tilbake til 1920-tallet i gymnastikkfaget, og senere i det som har blitt kroppsøvningsfaget (Augestad, 2003). På 1920-tallet ble gymnastikkfaget brukt som en form for soldatopplæring, der elevene skulle bli rustet for den militære tjenesten, og faget hadde derfor militære tradisjoner som en del av undervisningen. Ut fra analysen kan det tyde på at en militær diskurs også har innflytelse på idrettsundervisning i folkehøgskolen, og dette synliggjøres i form av disiplinering og irettesettelse av elevene ved det lærerne opplever som uønsket adferd.

I oppstarten av undervisningen til Herman gir han elevene beskjed om å gjennomføre dagens straff, før han kommer bort til meg. Han forteller meg at de i felleskap har innført denne type straff på de elevene som kommer for sent til timen, og at elevene synes det har vært gøy at de har denne praksisen. Når Herman kommer for å fortelle meg dette opplever jeg at han ønsker å forsvare valget av slik disiplinering, for meg. I et diskursivt perspektiv virker det som han vil forklare meg *meningen* med praksisen. Foucault mente at objekter, hendelser og praksiser ikke kunne ha mening utenfor diskursene (Hall, 2001). Det er ved diskursene at disse blir *meningsfulle*. Herman gir praksisen mening ved å si at elevene som kommer for sent til undervisningen får straff, for da er det sannsynlig at de ikke kommer sent neste gang. Han tillegger også praksisen mening ved å hevde at det er gøy for alle elevene. Han påpeker i intervjuet at dette er en praksis han ikke ville gjennomført om de befant seg i starten av skoleåret, men at dette er noe han innfør gradvis i løpet av året når elevene og han er tryggere på hverandre og har blitt «kompiser». Her trekker Herman på to av *kjernebegrepene* i Grundtvigs pedagogikk; muntlighet og levende vekselvirkning (Mikkelsen, 2014). Disse kjernebegrepene handler i stor grad om kommunikasjon mellom individer, og spesielt *levende vekselvirkning* som Grundtvig relaterer til den frie samtale mellom lærer og elev. Disse kjernebegrepene innebærer relasjonsbygging, og det er viktigheten av en god relasjon til elevene, som virker å være det Herman «forsvarer» avstraffelsespraksisen med. Det kan her virke som den militære diskursen og en dannelsesdiskurs støter mot hverandre, men samtidig kan dannelsesdiskursen «forsvare» den disiplinerende praksisen, gjennom Hermans uttalelser.

Aasland og medforskere (2017) undersøker i sitt prosjekt hvordan høy aktivitet representeres i kroppsøvningsfaget. De kommer frem til at kroppsøvningsfagets praksiser har røtter fra blant annet militære praksiser, som de hevder leder fra en militær diskurs. Dette eksemplifiseres ved at lærere gir elever inntrykk av at høy aktivitet er sunt og bra for dem, men allikevel

brukes høy aktivitet og anstrengelse som fysisk avstraffelse, enten for å straffe ulydige elever, eller å gi taperlaget i en aktivitet straff. I Herman sin avstraffelsespraksis kan det sees likheter med artikkelens funn. I motsetning til nevnte eksempel fra artikkelen, gis det ikke fysisk avstraffelse i form av *høy aktivitet og anstrengelse* til de elevene som skal «straffes», men et moment (smash) fra en kjent idrettsaktivitet (volleyball) innføres som en del av avstraffelsespraksisen. Selv om avstraffelsespraksisen til Herman ikke er helt tilsvarende den Aasland og medforskere (2017) observerer i sine undersøkelser, er det likhetstrekk, der idrettsaktivitet blir en del av avstraffelsespraksis.

I Martin sin undervisning må han på noen tidspunkter irettesette elevene med tilsnakk fordi de ikke er fokuserte, som eksemplifisert i tidligere avsnitt. Her gir Martin korte og presise beskjeder og kommandoer som «Stopp» og «Sett i gang». Disse kan sees i sammenheng og relateres til lignende utsagn som Augestad (2003) hevder er typiske og legitime i gymnastikkfaget på 1920-tallet, et fag som da inneholdt militære praksiser. I Foucaults arkeologiske fase er målet å undersøke reglene for det som regnes som meningsfulle og legetime utsagn i et felt (Jørgensen & Phillips, 1999). Det virker som en tatt-for-gitthet blant både elevene og Martin at disse utsagnene også har en legitim plass i dagens idrettsundervisning og oppleves som meningsfulle. I dette eksempelet føyer elevene seg etter beskjeden, og gjennomfører øvelsen slik de i utgangspunktet ble bedt om. Dette illustrerer også at idrettsundervisningen kan beskrives som et *ledsagelsesfelt* og et *erindringsfelt* (Schaanning, 2000). Idrettsundervisningen som ledsagelsesfelt synliggjøres ved at praksisen henter det som oppfattes som meningsfulle utsagn, fra en diskurs som i utgangspunktet virker fjerntliggende fra det aktuelle feltet. Utsagn fra den militære diskursen kommer altså til uttrykk i undervisningen, selv om en totalitær militær praksis er veldig fjerntliggende fra idrettsundervisning på folkehøgskoler i dag. Av denne grunn blir også idrettsundervisningen et erindringsfelt. Et erindringsfelt beskrives som et felt som forholder seg til fortidige diskurser, enten ved videreføring eller som opposisjon (Schaanning, 2000). I dette tilfellet vil den militære diskursen kunne beskrives både som en diskurs som er videreført, men også en diskurs som feltet er i opposisjon til. Idrettsundervisningen har ikke åpenbare eller tilsvarende praksiser som de som kjennetegnet den militære praksisen fra gymnastikkfaget på 1920-tallet, men det kommer allikevel til syne en videreføring av diskursen i enkelte sammenhenger, som ved irettesettelse av elevene og ved krav om disiplin.

I den avsluttende spillsekvensen i en av Martins undervisningsøkter informerer han om at laget som taper må rydde vekk alt utstyret. Tilsvarende beskjed gis når elevene skal til å gjennomføre diverse stafetter som Martin har planlagt som oppvarming til en annen undervisningsøkt. Foucaults definisjon av en diskurs er «practices that systematically form the objects of which they speak» (Neumann, 2001, s. 17). I disse tilfellene former Martins uttalelser de ulike situasjonene til å bli konkurranser, der taperen blir straffet/disiplinert. Her trekkes det altså på en parallell konkurransediskurs sammen med en militær-disiplinerende diskurs. Ved å tillegge aktiviteten en straff til taperen forsøker å Martin å få elevene til å gjøre sitt aller beste i aktiviteten.

Makt

At Herman gjennomfører en avstraffelse på de elevene som kommer for sent til undervisningen kan være en videreføring av den militære diskursen som var sentral i det tidligere gymnastikkfaget (Augestad, 2003). Tilsvarende gjelder for Martin sine stafetter og de beskrevne spillvariantene, og det virker derfor som en tatt-for-gitthet blant informantene at avstraffelse er en praksis som er legitim i forbindelse med idrettsundervisning. Den militære diskursens påvirkningskraft, og makten som bidrar til konstituering av informantenes praksiser kan komme av en underbevisst videreføring av diskursen, altså som tidligere beskrevet ved begrepet *erindringsfelt* (Schaanning, 2000). Informantene viderefører altså en fortidig avstraffelsespraksis, og gjør den synlig også i dagens praksis.

I første observasjon av Hermans undervisning begrunner han for meg hvorfor de gjennomfører den tidligere beskrevne avstraffelsespraksisen. Han forteller at det er en straff for de som kommer for sent til undervisningen, men at den gjennomføres som noe gøy for alle i klassen. Her kan det virke som Herman forsøker å ufarliggjøre praksisen for meg og elevene ved å tillegge praksisen en humoristisk verdi. Dette kan regnes som et maktgrep som bidrar til å legitimere praksisen som en del av idrettsundervisning. Som Foucault beskriver makt, er alle individer både undertrykkede og undertrykkende ulike maktformer (Hall, 2001). I dette eksempelet kan Herman beskrives på denne måten, der han kan regnes som en undertrykkende ved å innføre en avstraffelsespraksis for elevene, samtidig som han er undertrykt av en fortidig makt som bidrar til videreføring av fortidige militære praksiser. En viktig del av Foucaults maktteori var at makten ikke bare var noe undertrykkende, men også noe produktivt (Hall, 2001). I lys av dette kan Hermans avstraffelse sees som produktiv i den forstand at elevene muligens vil komme oftere tidsnok til undervisningen, som bidrar til

disiplin og mer effektiv undervisningstid, eller ved at avstraffelsen faktisk er gøy for alle elevene, og at slik «tøys» kan bidra til bedre fellesskap, samhold og relasjoner i klassen.

I Martin sine beskrevne undervisningssituasjoner uttrykker han for elevene at han ved sitt *blikk* vil observere elevene og dermed se etter «weak spots» i den ene øvelse, for så å avgjøre hvem som ryker ut av spillet i den andre øvelsen, basert på hvem han mener gjør feil. Denne måten å observere elevene på kan relateres til Foucaults panoptiske prinsipp (Aasland & Engelsrud, 2017). Det panoptiske prinsipp er en overvåkende disiplineringsmakt som fører til en selvovervåkning, fordi man selv ikke vet når man blir observert. I eksempelet der Martin skal se etter «weak spots» gir han elevene inntrykk av at de vil bli avslørt dersom de feilposisjonere seg på banen, og dette vil bli synlig for resten av klassen ved at man ikke klarer å nå ballen. Dette fører til en selvovervåkning som får elevene til å alltid forsøke å posisjonere seg riktig. På samme måte vil Martin avgjøre hvem som ryker ut i den andre beskrevne spillsekvensen, der den eleven Martin mener gjør «feil» i hans øyne ikke får delta i spillet lenger. Igjen vil han med sitt *blikk* overvåke elevene, noe elevene blir gjort klar over, som også her vil føre til at elevene gjør sitt beste for å unngå å bli «avslørt».

5.2.5 Religiøs diskurs

I analysen kommer det til syne en religiøs diskurs som preger idrettsundervisningen, spesielt med tanke på oppstart og avslutning av undervisningsøktene. Dette viser seg hos begge informantene. Det vises også at denne religiøse diskursen og dannelsesdiskursen påvirker informantene parallelt. Dette vil bli presentert ved de to diskursive temaene 1. *Kristendom som en grunnstein i undervisningen* og 2. *Danning med kristen praksis som hjelpemiddel*.

Informantenes empiriske utsagn og praksiser

De to diskursive temaene som kommer til uttrykk, har jeg valgt å kalle «Kristendom som en grunnstein i undervisningen» og «Danning med kristen praksis som hjelpemiddel».

Førstnevnte ettersom det religiøse ikke er et tema det fokuseres direkte på i undervisningen, men heller er noe som skal underbygge et helhetlig inntrykk av undervisningen. Sistnevnte kommer til uttrykk ved at hverdagslige rutiner forbundet med kristen praksis virker å være forenlige med dannelsesbegreper.

Kristendom som en grunnstein i undervisningen

Underveis i intervjuet med Herman forteller han om hvordan hverdagen på linja hans er. Han forteller om noe av det mer teoretiske som undervises i klasserom, før han nevner hvordan oppstarten på undervisningen pleier å foregå:

Herman: «Så nå var det.. jeg har og en del.. jeg pleier å ha noe bibelting jeg og. Men vi pleier å be sammen, og egentlig skal de ha morgensamling, det hadde de ehh.. før lunsj. At en elev har ord for dagen.»

Herman forteller at han og elevene i klassen pleier å be sammen og at en elev pleier å ha et «ord for dagen» hver dag. Han utdyper at «ord for dagen» innebærer at elevene ofte har med et bibelvers de leser høyt og reflekterer noe rundt temaet, før også de andre elevene slippes til, der de kommer med tilbakemeldinger til eleven som har delt, og de selv reflekterer rundt det temaet som ble pratet om.

Mot slutten av den første undervisningsøkta jeg observerer av Herman, der temaet er badminton, beskrives følgende situasjon i feltnotatene:

Herman gir beskjed om at den kampen de spiller nå er den siste. Elevene begynner å gå når kampen er ferdig. Han oppdager det litt sent fordi han spiller selv. Så gir han beskjed om at alle kan gå når de er ferdige for felles avslutning blir amputert når noen allerede har gått.

Herman informerer om at kampene som spilles blir dagens siste, og elevene mistolker denne beskjeden som en tillatelse til å gå når de er ferdige. Når Herman oppdager at flere har begynt å gå gir han resten beskjed om at de også kan gå når de er ferdige, fordi en felles avslutning nå vil bli for amputert. Når alle elevene har gått forteller han meg at de vanligvis ville hatt en felles avslutning der han informerer noe før de ofte avslutter i felles bønn.

Uten at Martin nevner det konkret i intervjuet er det tydelig at han har like rutiner som Herman. I observasjon av Martin sin undervisning begynner han en økt med å samle elevene i en ring på gulvet, ønsker velkommen, og gir ordet til den eleven som skal ha ord for dagen. Dette glir så over i en felles bønnenrunde, som beskrevet i feltnotatene:

Etter ord for dagen – felles bønnerunde med en basketball, der alle fortsatt sitter i ring. Martin sier man kan be høyt eller inni seg. Sender basketballen videre til naboen når man har bedt ferdig.

Økta begynner altså med at en elev har et «ord for dagen», der elevene blant annet reflekterer sammen rundt det aktuelle temaet, før klassen så har en felles bønnerunde sammen. Her setter Martin trygge rammer og informerer om at man ikke trenger å be høyt, dersom man ikke ønsker det. Det virker som det er viktig for han at alle er med, og lar de derfor selv velge hvordan de ønsker å delta. Etter avsluttet bønnerunde informerer han videre om øktas innhold.

I avslutningen av samme undervisningsøkt som nevnt over, samler Martin klassen i ring og informerer om økta de skal ha dagen etter. Deretter holder de rundt hverandre og ber «Fader Vår» sammen. I den siste økta jeg observerer Martin, avslutter han også på en lignende måte:

«Folkens, vi samles før vi rydder». Elevene stiller seg i ring med Martin. «Okei, da gjør vi sånn». Martin legger armene rundt de to elevene han står ved siden av, de andre elevene gjør det samme på de rundt seg. Alle holder rundt hverandre. Martin lukker øynene og ber høyt for gruppa.

Det er tydelig at en felles start og avslutning er viktig for begge informantene, der både oppstart og avslutning bærer store preg av kristent innhold. Her ber de sammen og reflekterer rundt et tema som en gruppe. Informantene virker å legge vekt på fellesskap og inkludering når klassene samles på denne måten.

Danning med kristen praksis som hjelpemiddel

Herman fortalte i intervjuet at en av elevene pleier å ha et «ord for dagen» hver morgen når de møtes i klassen. På et tidspunkt i intervjuet prater vi i utgangspunktet om at elevene har egne opplegg for resten av klassen, hvor Herman så relaterer dette til «ord for dagen»:

Meg: «Alle skal ha eller?» (undervisningsopplegg)

Herman: «Alle skal ha i utgangspunktet ja, men de kan jo.. jeg presser ikke noen.»

Meg: «Nei, så hvis noen absolutt ikke vil så..»

Herman: «Ja, og det er samme med ord for dagen. Det er noen.. det er en person i klassen som har bedt om å slippe. Og da har jeg sagt atte, det skal, «jeg skal ikke

presse deg, men.. kan du ikke holde litt åpent utover året?» Dette er jo noen vi prata om helt.. før hun kjente klassen.»

Meg: «Ja, ikke sant.»

Herman: «Så disse ord for dagen og, handler jo om å utfordre seg selv, og stå foran folk og tenke at jeg har noe å bidra med.»

Herman snakker om en selvutvikling hos elevene som innebærer det å utfordre seg selv til å tørre å stå foran andre mennesker og si sin mening, og at elevene skal føle at de har noe å bidra med til fellesskapet.

Etter et «ord for dagen», der en elev har lest et bibelvers og reflektert rundt temaet, gir

Herman tilbakemelding:

Herman: «Takk **elevnavn**, jeg har aldri tenkt på det på den måten. Det er spennende å høre hvordan du tenker at (...). Veldig bra og interessant. Dere andre da? Hva tenker dere rundt dette?»

Herman gir oppmuntrende feedback til eleven og virker engasjert i det eleven har fortalt. Han prøver så å engasjere de andre elevene til å si sine meninger og tanker knyttet til det samme tema. Det er tydelig at det er viktig for han å inkludere hele elevgruppen i disse samlingene som oppstart til undervisning.

Martin er tilsvarende i sin tilnærming til «ord for dagen». Også her har en elev lest fra Bibelen og reflektert rundt temaet:

Martin: «Takk skal du ha, **elevnavn**. Takk for at du deler så fint med oss. Har dere andre noen tanker eller tilbakemelding på dette? Hva tenker dere om det som har blitt fortalt?»

Martin takker eleven for å ha delt sine tanker med klassen, og oppfordrer så de andre elevene til å bidra i refleksjon rundt temaet. Som Herman, virker det som Martin er interessert i å få de andre elevene aktivt med i samtalen og refleksjonen. Dette virker ikke å være noe informantene må jobbe «hardt» for å få til, ettersom de fleste elevene kommer med innspill og sine tanker relatert til det aktuelle temaet, etter at informantene har åpnet for det.

Den diskursive uttrykkelsen

I analysen har det kommet frem at informantene virker å være påvirket av en religiøs diskurs, som synliggjøres i form av kristne praksiser. Både i oppstart og avslutning av undervisning samler de klassen sin og enten ber sammen eller reflekterer rundt et tema en elev har lagt frem for de andre. Slike kristne praksiser samsvarer med Folkehøgskolene (u.å.-a) sin beskrivelse av kristne folkehøgskoler, der kristne tilbud er gjennomgående i løpet av hele skoleåret.

Det virker som det er viktig for både Martin og Herman og ha slike samlinger både før og etter undervisningen. Da en av Herman sine avslutninger ikke ble gjennomført fordi enkelte av elevene hadde begynt å forlate undervisningen, virket det som han hadde et behov for å fortelle meg hvordan de vanligvis ville gjort det, altså ha en avsluttende samling der de møtes i fellesskap og ber sammen. I et diskursivt perspektiv kan det virke som Herman, slik han gjorde med tanke på straff i sin undervisning, ønsker å fortelle meg dette for å tydeliggjøre disse samlingenes *mening*. Foucault mente at det kan eksistere materielle objekter i verden, men han mente at disse ikke ville være meningsfulle utenfor diskursene (Hall, 2001). Dette støttes også av Jørgensen og Phillips (1999) gjennom sitt oversvømmelseseksempel der begivenheten ikke er meningsbærende før den sees i lys av diskurser. På denne måten kan det derfor virke som Herman ønsker å gi begivenheten og objektet (samlingen) mening ved å fortelle meg *hvorfor* de vanligvis samles. Han tillegger samlingen mening, gjennom diskursen, og videreformidler den til meg gjennom språket sitt. En av Foucault (1972) sine formuleringer av diskurs er at det er «practices that systematically form the objects of which they speak» (henvist i Neumann, 2001, s. 17). Aasland (2019) sin oversettelse av dette er at «diskursen både representerer og skaper bestemte måter å forstå verden eller et fenomen på» (s. 39-40). På lignende måte som Herman, skaper Martin, gjennom språk og praksis, en bestemt måte å forstå fenomenet «oppstarten av undervisningen». Ved «ord for dagen» og bønnerunde med basketball formes objektet «samling» til en religiøs praksis.

Som vist over kommer den religiøse diskursen til uttrykk i både oppstart og avslutning av informantenes undervisning. Selve aktiviteten og innholdet i undervisningsøktene derimot, bærer lite preg av denne diskursen. Som tidligere vist i diskusjonskapittelet er det andre diskurser som virker å være konstituerende for selve undervisningen. Folkehøgskolene (u.å.-a) beskriver et av kjennetegnene ved kristne folkehøgskoler som at undervisningen og skolehverdagen har kristendom som *en grunnstein*. Basert på informantenes utsagn og praksis, virker dette å stemme. Kristendommen ser ikke ut til å være et konkret tema i

idrettsundervisningen, men er heller et fundament for hele skolehverdagen, med diverse kristelige praksiser. En forklaring på hvordan den religiøse diskursen ikke kommer til syne i selve undervisningen kan være den sterke konkurransen fra andre diskurser. Aasland (2019) fremhever viktigheten av å være klar over at flere diskurser kan påvirke samtidig i samme felt. I forskjellige sammenhenger vil altså ulike diskurser være mer legitime og synliggjøres tydeligere. I dette tilfellet kan vi eksempelvis si at praksiser innen dannelsings- og idrettsdiskursen er så logiske og legitime innen idrettsundervisning på folkehøgskole, at en religiøs diskurs kan bli utkonkurrert i undervisningspraksisen. Altså «taper» den religiøse diskursen kampen om å herske innen feltet (Jørgensen & Phillips, 1999).

At flere diskurser kan påvirke og eksistere om hverandre innen samme felt, kommer også til syne i forbindelse med «ord for dagen». Herman beskriver denne praksisens hensikt som en måte å utfordre elevene på det å stå foran andre mennesker, og å tørre å vise at man har noe å bidra med til fellesskapet. I Grundtvigs pedagogikk var «personlighetsdannelse» et viktig begrep (Hjermitsev, 2018). Personlighetsdannelse, og det han kalte «ekte dannelselse», innebærer blant annet det å kunne uttrykke seg om sine tanker, meninger og opplevelser, noe Herman ønsker at elevene skal gjøre når de har «ord for dagen» (Walstad, 2009). Her trekker han altså på en dannelsesdiskurs parallelt med den religiøse diskursen i sin beskrivelse av hensikten med praksisen.

Etter at eleven har delt sine tanker fra temaet/bibelverset utfordrer både Herman og Martin de andre elevene til å bidra i refleksjonen. De gir korte tilbakemeldinger til eleven som har delt, før de initierer til en felles refleksjon som klasse. Deltakelse i et samfunn og fellesskap, kritisk tenkning, og mot til bruk av egen forstand er noen av hovedelementene i det Knutas og Solhaug (2010) hevder dannelsesbegrepet innebærer i folkehøgskolen i dag. Alle disse elementene kommer til uttrykk i praksisen knyttet til «ord for dagen», der elevene oppfordres til deltakelse i refleksjonen ved komme med sine meninger gjennom kritisk tenkning til temaet, for så å tørre å dele dette med de andre elevene. Ohrem (2019) hevder tilsvarende at refleksjon og dialog i et fellesskap kan bidra til å utvikle elevenes personlige myndighet og dømmekraft som autonome individer. Altså vil refleksjonen rundt temaet/bibelverset kunne bidra til elevers dannelsesprosess.

I eksemplene nevnt over vil det kunne beskrives som gjenkjennelig at den religiøse diskursen påvirker informantene i oppstart og avslutning av sin undervisning, da innholdet i disse

samlingene bærer tydelig preg av kristne praksiser. Dette er det Sirnes (1999) vil beskrive som noe mer eksplisitt og bevisst, men han hevder den viktigste delen av diskursanalyse er å også oppdage det underliggende og skjulte, som ikke umiddelbart vil være synlig. En dannelsesdiskurs i den religiøse diskursen gjennom kristen praksis ble synliggjort gjennom analysen av datamaterialet, og kan av den grunn kunne beskrives som noe underliggende ved oppstarten og avslutningen av idrettsundervisningen til Herman og Martin.

Makt

Det er tydelig at kristne praksiser har en sterk posisjon ved folkehøgskolen Herman og Martin underviser på. Det er synlig gjennom mine observasjoner av undervisning, samt gjennom intervjuene, der Herman blant annet nevner at han «pleier å ha noen bibelting» i tillegg til sin vanlige undervisning i idrettshallen. Martin forteller også på et tidligere tidspunkt i intervjuet at han kan ha undervisning for andre klasser innen kristendomsfag.

Den religiøse diskursen som synliggjøres i analysen kan ha sitt opphav i folkehøgskolenes tidlige tradisjoner. Da de tre skoleslagene; frilynt folkehøgskole, fylkesskoler og kristne ungdomsskoler ble slått sammen til ett skoleslag i 1949, ble de alle lagt under navnet «folkehøgskole» (Mikkelsen, 2014). Det ble allikevel et skille mellom det som da ble kalt, og fortsatt kalles, frilynte folkehøgskoler og kristne folkehøgskoler, der de kristne folkehøgskolene var de tidligere kristne ungdomsskolene og mente at skolen hadde en evangeliserende oppgave. Basert på dette kan det virke som folkehøgskolen Herman og Martin underviser på har tradisjoner fra de kristne ungdomsskolenes ideologi. Vi kan her snakke om det Foucault beskriver som et erindringsfelt (*champ de mémoire*), altså fortidige diskurser som enten videreføres eller som det er en opposisjon til (Schaanning, 2000). I dette tilfellet snakker vi om en makt som påvirker skolen og lærerne til videreføring av den religiøse diskursen som har et tradisjonelt opphav i den kristelige ungdomskolen. Praksisen ved skolen tyder på et evangeliserende budskap. Dette kan også sees i sammenheng med Foucaults teori om *makt/viten* i sin genealogiske fase. Alvesson (2002) beskriver genealogi som en historisk studie som et forsøk på å forstå nåtiden. Oppgaven er å lokalisere spor av nåtiden i fortiden, og ved å se på endringer mellom tidsepokene kan vi forsøke å forstå hvordan nåtiden har blitt produsert. Altså kan vi ved å se på folkehøgskolens historie, og spesielt de kristne ungdomsskolene, kunne få et innsyn i hvorfor praksisen ved kristne folkehøgskoler i dag er som den er. Makten kommer til syne ved at den viten og praksis som eksisterte i fortiden er videreført og også gjenkjennelige i nåtidens praksiser.

I analysen kommer det ikke fram om informantenes samlinger før og etter undervisning er noe de gjennomfører fordi de har fått det pålagt av skolen, om det er noe de gjør på egne initiativ, eller om det er noe de to sammen har kommet frem til at er gode oppstart- og avslutningspraksiser for idrettsundervisning. Jeg mener likevel det kan være relevant og diskutere de potensielle maktsformene tilknyttet disse alternativene. Et vanlig syn på makt er at det utøves i en retning, ofte ovenfra og ned (Hall, 2001). Foucault derimot mente at makt også er noe sirkulerende; makt opererer ikke nødvendigvis «in the form of a chain – it circulates» (s. 77). Han mente at vi som individer både er undertrykkere og undertrykkede i maktens sirkulasjon, men et av hans viktigste poeng, er at makten allikevel må sees på som noe produktivt. I de nevnte eksemplene kan vi først tenke oss en institusjonell makt, dersom det er skolen som har et ønske om religiøse oppstart- og avslutningspraksiser. Lærerne kan i så tilfelle bli pålagt «regler» som de må forholde seg til i planlegging og gjennomføring av undervisning; en form for undertrykkende makt. Om informantene selv har kommet frem til disse praksisen, er det sannsynlig at det er en (religiøs) diskursiv påvirkning som forårsaker ønsket om å gjennomføre disse praksisene. Uavhengig om det er et ønske fra skolen (institusjonell makt) eller om det er praksiser informantene selv har kommet opp med (diskursiv påvirkning), kan vi snakke om en produktiv makt basert på de observasjoner jeg har gjort. Disse religiøse samlingene blir mulighetsskapende situasjoner der elevene kan uttrykke sine tanker og bidra i refleksjon rundt diverse temaer i et fellesskap, som er nøkkelord i et dannelsesperspektiv (Hjermitsev, 2018; Knutas & Solhaug, 2010; Ohrem, 2019). Uansett hvilke maktformer som faktisk fører til gjennomføring av disse samlingene, kan de sees på som produktive, fordi det skapes en danningsarena for elevene.

5.3 Helhetlig drøfting

Med fremleggelse av resultat og diskusjon av resultatene, har jeg forsøkt vise hvordan ulike diskurser kommer til uttrykk og virker å bidra til konstituering av idrettsundervisningen i folkehøgskolen. Jeg har hovedsakelig undersøkt diskursiv uttrykkelse og diskursiv makt hver for seg, knyttet til den relevante diskursen, men det er også viktig å se diskursene i et helhetlig bilde. I dette kapittelet vil jeg diskutere diskursenes relasjonelle samspill, innflytelse og påvirkning på informantene og deres undervisning, før jeg undersøker informantenes utsagn med en arkeologisk tilnærming, og deretter se på makten som kan ligge til grunn for påvirkningen.

5.3.1 Diskursenes samspill

Av analysen har jeg kommet frem til at det hovedsakelig er fem diskurser som virker å komme til uttrykk i idrettsundervisningen. Disse diskursene er 1. *Danningsdiskurs*, 2. *Idretts- og konkurransediskurs*, 3. *Aktivitetsdiskurs*, 4. *Militær diskurs*, 5. *Religiøs diskurs*. På ulike måter virker de å bidra til å forme idrettsundervisningen gjennom informantenes utsagn og undervisningspraksiser, og undervisningen tillegges mening gjennom diskursene (Hall, 2001; Jørgensen & Phillips, 1999).

Som tidligere nevnt er det viktig å være klar over at diskurser ikke påvirker menneskers språk og praksiser enkeltvis. Altså er det for eksempel ikke slik at én enkelt diskurs påvirker én øvelse i idrettsundervisningen på folkehøgskole, og en annen diskurs påvirker den neste øvelsen. Flere diskurser vil eksistere og påvirke det samme feltet, der påvirkningskraften stadig kan og vil endres (Aasland, 2019). Vi kan altså snakke om et samspill av diskurser som konstituerer undervisningspraksisen. I resultat og diskusjonskapittelet beskrives det flere situasjoner som virker å være preget av slike diskursive samspill. I intervjuet med Martin spør jeg hva han mener at elever skal lære av et år på folkehøgskole. Her svarer han utdypende om sine tanker, der han mener elevenes utbytte er todelt. Han reflekterer først rundt det han kaller praktisk kunnskap, der elevene skal tilegne seg ferdigheter og komme opp på et ferdighetsnivå de kan få bruk for senere. Tidligere har jeg argumentert for at Martin her trekker på en idretts- og konkurransediskurs. Videre svarer Martin at dette kan flettes inn i det å «se» elevene, at de kan kjenne på gleden av å bruke spillet, og at han håper elevene kan finne seg en klubb og bli en del av et sosialt fellesskap. Disse utsagnene har jeg argumentert for at kan sees i et dannelsesperspektiv, og preges av en dannelsesdiskurs. For oppgavens struktur er disse utsagnene kategorisert under to ulike diskurser, selv om de er hentet fra den samme intervjusekvensen og er Martins svar på *ett* spørsmål. Et helhetlig syn på dette eksempelet tyder altså på at Martins utsagn påvirkes av et samspill mellom en dannelsesdiskurs og en konkurransediskurs; to diskurser som kanskje i utgangspunktet virker å støte mot hverandre, men samtidig støtter hverandre i det diskursive samspillet.

Flere eksempler på slike diskursive samspill er i oppstart og avslutning av undervisningen til informantene, som ikke bare virker å preges av en religiøs diskurs, men også en mer underliggende og skjult danningsdiskurs. Sirnes (1999) var opptatt av at diskursanalysen skulle bevege seg fra det bevisste, til dette mer underliggende og skjulte. At en religiøs

diskurs har påvirkning på oppstart og avslutning av undervisningen vil kunne være gjenkjennelig for de fleste, ettersom praksisen blant annet består av bibellesning og bønn, mens dannelsesaspektet ved samlingene ikke nødvendigvis kommer eksplisitt til uttrykk, da utsagnene og praksisen kan relateres til danning, men dannelsesbegreper ikke brukes konkret. Et siste eksempel på diskursivt samspill er i Martins undervisning, der han ønsker at elevene skal være fokuserte og komme kjapt på plass for å kunne utføre mottak og slag over nettet. Her kreves altså høy aktivitet for å kunne gjennomføre den tekniske øvelsen, og jeg har argumentert for at både en idretts- og konkurransediskurs, og en aktivitetsdiskurs bidrar til å gjøre øvelsen og aktiviteten *meningsfull* for informantene (Hall, 2001; Jørgensen & Phillips, 1999).

I avstraffelsespraksisen til Herman, der elevene får straff dersom de kommer for sent til undervisningen, har jeg argumentert for at praksisen kan ha utgangspunkt i en militær diskurs. Denne diskursen kan regnes som fjerntliggende fra de andre diskurser som konstituerer idrettsundervisningen (ledsagelsesfelt) (Schaanning, 2000). Diskursen virker altså å støte mot formålet med folkehøgskole, altså allmenndanning og folkeopplysning (Folkehøgskoleloven, 2002). Allikevel kan praksisen sies å være understøttende for dannelsesdiskursen på andre måter. Herman forsvarer avstraffelsespraksisen med at det er noe som først kan gjøres når man har blitt «kompiser», og jeg har argumentert for at han her trekker på en dannelsesdiskurs, ved målet om å skape et fellesskap som er trygt for alle involverte. Her virker det altså som to diskurser støter mot hverandre, samtidig som de støtter hverandre, på lignende måte tidligere med konkurranse- og dannelsesdiskursen.

Med de nevnte eksemplene over har jeg forsøkt å illustrere hvordan et helhetlig diskursivt samspill bidrar til konstituering av idrettsundervisningen. Diskursene former og skaper praksisen gjennom informantenes utsagn og praksiser, og kan bidra til å forstå informantenes virkelighetsoppfatning av fenomenet idrettsundervisning (Hall, 2001; Aasland, 2019). Dette foregår kontinuerlig gjennom hele praksisen, og er ikke noe som skjer oppstykket, øvelse for øvelse.

5.3.2 Arkeologien

I Foucaults arkeologiske arbeid ønsket han å undersøke reglene for hva som regnes som «sanne» og «meningsfulle» utsagn innen et vitensregime, samt hva som regnes som «utenkelige» utsagn innen samme regime (Jørgensen & Phillips, 1999). I datamaterialet viser

det seg flere gjentakende utsagn som informantene benytter seg av, og dermed virker å være legitime innen praksisen.

Under kapittelet om en aktivitetsdiskurs er det tydelig at informantene benytter seg av ulike utsagn som oppfordrer elevene til høyere aktivitet, eller roser høy aktivitet. Typiske utsagn er «Kom igjen», «Bra jobba» og «Sett i gang». Lignende utsagn har Öhman (2007) avdekt at brukes av lærere i kroppsøvningsfaget i Sverige, der de på samme måte bruker utsagn som «Kom igjen», «Ta i litt til» og «Bra jobbet». Aasland og Engelsrud (2017) beskriver dette som «teknikker for å frembringe ønskverdige handlinger hos elevene» (s. 8). Altså kan det tyde på at det finnes like regler for hva som regnes som meningsfulle utsagn i kroppsøvningsfaget, og i idrettsundervisning på folkehøgskole. Utsagn som nevnt over brukes for å få en ønsket handling av elevene, som ofte dreier seg om høyere aktivitet eller bedre innsats, eller for å rose en gitt innsats. Utsagnene kan dermed regnes som «sanne» og bidrar til å forme vitensregimet, som er idrettsundervisningen (Jørgensen & Phillips, 1999).

På samme måte som utsagnene «Kom igjen», «Bra jobbet» og «Sett i gang» virker det å være flere gjentakende utsagn som kan regnes som legitime i idrettsundervisningen, men som kan forbindes med andre diskurser. I forbindelse med en religiøs diskurs, virker utsagn som «Vi ber sammen» å være en naturlig del av undervisningens oppstart og avslutning. Dette kan regnes som et legitimt utsagn i undervisningen ved denne skolen, men dette vil jeg påstå ikke vil stemme for alle folkehøgskoler i Norge. Det er vanlig å skille mellom frilynte og kristne folkehøgskoler i Norge, der de kristne skolene er kjent for å ha ulike kristne tilbud for elevene (Folkehøgskolene, u.å.-a; Mikkelsen, 2014). Utsagn som «Vi ber sammen» vil nok kunne regnes som sanne og meningsfulle ved flere av de kristne folkehøgskolene, mens ved de frilynte vil nok slike utsagn bli sett på som utenkelige (Jørgensen & Phillips, 1999). Med bakgrunn i at jeg kun har datamateriale fra en kristen folkehøgskole, er dette allikevel ikke noe jeg kan påstå med sikkerhet.

Over har jeg forsøkt å vise hvordan forskjellige utsagn kan regnes som legetime innen et vitensregime (Jørgensen & Phillips, 1999). Jeg har eksemplifisert med utsagn knyttet til en aktivitetsdiskurs og en religiøs diskurs, der de nevnte utsagnene virker å ha legitime posisjoner i undervisningen med bakgrunn i lignende praksiser fra kroppsøvningsfaget, og i skolens religiøse livssyn.

5.3.3 Makt

I drøfting av diskursenes uttrykkelse og den diskursive makten i idrettsundervisningen på folkehøgskole, har jeg ved flere anledninger trukket paralleller til kroppsøvningsfaget. En idretts- og konkurransediskurs, en aktivitetsdiskurs og en militær diskurs virker å komme til uttrykk i idrettsundervisningen på en lignende måte som tidligere forskning viser om kroppsøvningsfaget (Augestad, 2003; Öhman, 2007; Öhman & Quennerstedt, 2008; Aasland & Engelsrud, 2017; Aasland et al., 2017). Det viser seg altså å være flere likheter i praksisen til de to undervisningsinstitusjonene. Med en genealogisk tilnærming til undervisningen vil det være mulig å forsøke å forstå hvorfor idrettsundervisningen på folkehøgskole har blitt som den er i dag, og dette kan forstås i relasjon til Alvesson (2002) sin beskrivelse av genealogi:

Genealogy is an approach closely associated with Foucault's ideas on power/knowledge. It takes an historical study as a way of understanding the present. It is about locating traces of the present in the past. By tracing historical ruptures and changes, we can understand how the present has been produced. The intersection of power, knowledge and the body is here central (Alvesson, 2002, s. 60).

Med et historisk blikk på undervisningspraksisen kan vi altså forsøke å forstå hvordan nåtidens undervisning har blitt produsert. Ettersom det er informantene som legger opp den gjennomførte undervisningen, anser jeg det som relevant å se på deres tidligere erfaringer og opplevelser med kroppsøvningsfaget. Begge informantene forteller i intervjuet at de har høyere utdanning innen kristendom og idrettsfag, noe som antyder at de har fullført videregående opplæring, og dermed har vært elever i kroppsøvningsfaget selv. Basert på den tidligere nevnte forskningen er det derfor sannsynlig at også informantene har vært en del av en undervisningspraksis som er formet av en idretts-, aktivitets- og militær diskurs. Det som etterhvert kan ha blitt opplevd som selvfølgheter i kulturen, kan virke å ha blitt videreført til idrettsundervisningen på folkehøgskole (Jørgensen & Phillips, 1999). Det kan altså tyde på at lignende utsagn og praksiser har blitt videreført til idrettsundervisningen i folkehøgskolen, muligens fordi kroppsøvningsfaget har gitt informantene tatt-for-gitthetsoppfatninger av hvordan idrettsundervisning skal være.

At en danningsdiskurs og en religiøs diskurs kommer til uttrykk i undervisningen kan også undersøkes med en genealogisk tilnærming. Grundtvig regnes som grunnleggeren av idéen om folkehøgskole, der dannelse sto sentralt i hans pedagogiske tilnærming (Hjermitslev, 2018;

Knutas & Solhaug, 2010; Mikkelsen, 2014). Grundtvigs dannelse står fremdeles sterkt i folkehøgskolen i dag, og har dermed preget folkehøgskolenes pedagogikk i over 100 år. I tillegg er folkehøgskolene i dag lovpålagt med et formål om å drive allmenndanning og folkeopplysning, med loven fra 2002 (Folkehøgskoleloven, 2002). Dette kan altså være «svar» på hvorfor en danningsdiskurs virker å komme til uttrykk også i dagens undervisningspraksis på folkehøgskole. Gjennom Foucaults panoptiske prinsipp kan man også forsøke å begrunne danningsdiskursens fremtredelse i undervisningen. Det panoptiske prinsipp regnes som en overvåkende maktteknikk, der den som overvåkes tar over det overvåkende *blikket*, og gjennomfører en form for selvovervåking (Aasland & Engelsrud, 2017). Informantene virker bevisste på at institusjonen er lovpålagt en oppgave om dannelse av elevene, og de planlegger ulike opplegg som skal fremme dette. Informantene overvåkes ikke til enhver tid av Staten, men allikevel planlegger de danningsfremmende opplegg. Dette kan altså tyde på en selvovervåking, der informantene vet at de har en oppgave om å fremme allmenndanning og folkeopplysning.

Med loven fra 1949 ble de tre skoleslagene amtsskoler (fylkesskoler), frilynte folkehøgskoler og kristne ungdomsskoler lagt under fellesnavnet «folkehøgskole» (Mikkelsen, 2014). Den pedagogiske tilnærmingen til skolene ble regnet som relativt lik allerede før sammenslåingen, men en av forskjellene var skolenes religiøse tilnærming, der de kristne ungdomsskolene mente de hadde en evangelisk oppgave. Etter sammenslåingen ble det etter hvert vanlig å skille mellom kristne folkehøgskoler og frilynte folkehøgskoler, noe man fremdeles gjør i dag. En mulig forklaring på at en religiøs diskurs kommer til uttrykk i idrettsundervisningen på folkehøgskolen jeg har hentet datamaterialet mitt fra, kan være at skolen har videreført tradisjoner fra de kristne ungdomsskolene. Praksisen tyder på en evangelisk forkynnelse gjennom oppstart og avslutning av undervisningen. Altså vil historiske begivenheter kunne være årsak for nåtidens praksis (Alvesson, 2002).

6.0 Sammenfattende avslutning

I oppgavens innledning begynte jeg med å forklare bakgrunnen for valget av idrettsundervisning på folkehøgskole som tema for prosjektet. Deretter presenterte jeg oppgavens problemstilling:

«Hvilke diskurser kommer til uttrykk i idrettsundervisningen i folkehøgskolen, og bidrar til konstituering av skolefaget?»

Formålet med oppgaven har vært å undersøke diskursiv uttrykkelse i idrettsundervisningen, og dermed se hvordan ulike diskurser bidrar til å konstituere skolefaget og fenomenet «idrettsundervisning i folkehøgskolen».

Etter en presentasjon av problemstilling tok jeg for meg folkehøgskolen som skoleslag, der jeg redegjorde for skoleslagets historiske utvikling, skolenes ulike verdigrunnlag, og danning i folkehøgskolen. Deretter presenterte jeg oppgavens teoretiske perspektiv; diskursteori inspirert av Michel Foucault. Her trakk jeg først tråder til strukturalismen og poststrukturalismen, før jeg tok for meg Foucaults diskursteoretiske arbeider og metoder. Deretter forsøkte jeg å gi et grundigere innblikk i hva diskursbegrepet betyr og innebærer, før jeg tok for meg ulike vinklinger til diskursanalyse. For å forsøke å svare på oppgavens problemstilling benyttet jeg meg av intervju og observasjon av undervisningen til to idrettslærere fra samme kristne folkehøgskole. Datamaterialet ble analysert ved en diskursanalytisk tilnærming, basert på Sirnes (1999) sin diskursanalytiske metode, og gjennom analysen kom det til uttrykk fem diskurser som virker å bidra til konstituering av undervisningen. I resultat og diskusjonskapittelet ble først informantenes utsagn og praksiser presentert, før jeg drøftet den diskursive uttrykkelsen og den diskursive makten, kategorisert under de ulike diskursene. Til slutt ble de fem diskursene diskutert helhetlig, med en vinkling på et diskursivt samspill, hva som gjør utsagn legitime i praksisen, og makten som kan ligge til grunn for den diskursive uttrykkelsen. I dette avslutningskapittelet vil jeg nå forsøke å besvare oppgavens problemstilling, før jeg gir mine forslag til videre forskning på feltet.

6.1 Diskursive uttrykk og konstituering av idrettsundervisningen i folkehøgskolen

Gjennom analyse av informantenes utsagn og praksiser fra intervju og observasjon av undervisningsøkter, kommer fem diskursers uttrykkelse til syne. De fem diskursene er 1. *Danningsdiskurs*. 2. *Idretts- og konkurransediskurs*. 3. *Aktivitetsdiskurs*. 4. *Militær diskurs*. 5. *Religiøs diskurs*. Disse diskursene virker å fungere i et diskursivt samspill som bidrar til å konstituere idrettsundervisningen praksiser.

En danningsdiskurs kommer til uttrykk i undervisningen som noe underliggende og delvis skjult (Sirnes, 1999). Informantene benytter seg sjelden av danningsbegreper i intervjuene eller i undervisningen (med unntak av intervjusekvensen der jeg stiller konkrete spørsmål om danning), men allikevel kan svært mange av deres uttalelser og praksiser *relateres* til konkrete danningsbegreper, som myndig medborgerskap, personlig utvikling/modning, demokratisk deltakelse og kritisk tenkning (Hjerimitslev, 2018; Knutas & Solhaug, 2010; Ohrem, 2019).

En idretts- og konkurransediskurs kommer til syne ved informantenes vektleggelse av teknisk og taktisk innlæring av ferdigheter, poengtakning, og vinn og tap i undervisningenes øvelser. At en idrettsdiskurs eksisterer i idrettsundervisning anså jeg som sannsynlig på før prosjektets oppstart, ettersom undervisningen baserer seg på ulike idretter, men det er informantenes tydelige fokus på å ta poeng eller ikke miste poeng, som synliggjør en konkurransediskurs. Informantene begrunner ofte sine veiledninger med at dersom elevene gjør «sånn og sånn», vil det være større sannsynlighet for å ta poeng. Å vinne i spillet virker altså å være et mål for idrettsundervisningen.

En aktivitetsdiskurs kommer hovedsakelig til syne ved informantenes ønske om høy aktivitet, innsats og fokus fra elevene, noe som ofte uttrykkes ved bruk av det som virker som legitime og sanne utsagn for praksisen (Jørgensen & Phillips, 1999). Slike utsagn kan være «Kom igjen» og «Satt i gang». Informantene benytter seg også av rosende utsagn når de virker fornøyde med elevenes innsats; «Bra jobba». Disse utsagnene virker altså å enten «jage» til høyere aktivitet, eller å rose høy aktivitet.

En militær diskurs uttrykkes gjennom ulike avstraffelsespraksiser og disiplineringsteknikker. Avstraffelsespraksiser som informantene benytter seg av baserer seg på at elevene kan bli

straffet med rydding av utstyr om laget deres taper en konkurranse, eller kollektiv avstraffelse til de elevene som kommer for sent til undervisningen. Informantene benytter seg også av disiplineringsteknikker, i form av *blikk* (Aasland & Engelsrud, 2017). Et eksempel er at informantene kan gi elevene beskjed om at de ryker ut av et spill dersom læreren vurderer de som årsaken til poengtapet. Elevene vil da kunne utføre en selvovervåkning, der de vet at de hele tiden må prestere for ikke bli avslørt ved feil gjennomføring.

En religiøs diskurs kommer hovedsakelig til uttrykk i undervisningens oppstart og avslutning. Her praktiserer begge informantene felles bønn med elevene, og i oppstarten holder også som regel en elev et «ord for dagen», der eleven leser fra bibelen og reflekterer rundt temaet, før resten av elevene slipper til og bidrar i refleksjonen. Det virker å være viktig for begge informantene å gjennomføre disse samlingene før og etter undervisningen.

Over har jeg gitt en kort oversikt over hver av de fem diskursenes uttrykk i idrettsundervisningen på folkehøgskolen, som har vært mulig å avdekke gjennom analysen. Å se hvordan diskursene bidrar til *konstitueringen* av skolefaget har på lignende måte blitt muliggjort gjennom analysen, der det diskursive samspillet står sentralt. Noen diskurser virker å være støtende mot hverandre, der for eksempel en konkurransediskurs strider med flere av dannelsesdiskursens formål, men allikevel kan det argumenteres for at de også virker støttende på hverandre. Informantene virker å være observante på konkurransediskursens påvirkning, og dette muliggjør flere lekbaserte øvelser, der det kan fokuseres på like muligheter og fellesskapsbygging. På samme måte virker en militær diskurs å være fjerntliggende og støtende fra en dannelsesdiskurs, men allikevel kan avstraffelse forsvares med dannelsesbegreper, og diskursene kan virke støttende på hverandre. Dette er noen eksempler på hvordan det totale diskursive samspillet bidrar til å konstituere idrettsundervisningen på folkehøgskolen.

Med et genealogisk blikk på idrettsundervisningen virker det som kroppsøvingserfaringer og informantenes egne idrettserfaringer, kan være bakgrunn for diskursenes uttrykkelse i idrettsundervisningen, og dette bidrar dermed også til konstitueringen av praksisen, gjennom diskursene. Informantene virker å ha oppfatninger om hvordan idrettsundervisning skal «se ut», og det er mulig at de viderefører disse oppfatningene inn i egen undervisning.

6.2 Videre forskning

På grunn av covid-19-pandemien har det vært vanskelig å reise rundt til skoler for å gjennomføre mitt prosjekt. Av smittevernhensyn er prosjektet derfor blitt gjennomført ved én skole; en kristen folkehøgskole. Andre rammer jeg anser som hensiktsmessige for et mer helhetlig bilde av diskursiv uttrykkelse i folkehøgskolen, ville ha vært med enten flere kristne folkehøgskoler som en del av prosjektet, eller at både kristne og frilynte skoler var representert i prosjektet. På denne måten kunne det ha blitt skapt et mer helhetlig bilde av idrettsundervisning generelt på folkehøgskoler i Norge. På bakgrunn av dette oppfordrer jeg til videre forskning med diskursanalytiske tilnærminger til idrettsundervisning på flere folkehøgskoler i landet.

Referanser

- Alvesson, M. (2002). *Postmodernism and social research*. Open University Press.
- Asheim, M. (2019). *Ny søkerrekord - femte år på rad*. Hentet 1.mars 2021 fra <https://www.folkehogskole.no/blogg/ny-sokerrekord-femte-ar-pa-rad>
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen - Om kunnskap og makt i kroppsøvingfaget* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo].
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner - En sorts metodbok*. Studentlitteratur AB.
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. & von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom - Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager* (NOVA Rapport 6/2017). NOVA. <http://hdl.handle.net/20.500.12199/5115>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Folkehøgskolene. (u.å.-a). *Dette er folkehøgskole*. Hentet 5.februar 2021 fra <https://www.folkehogskole.no/hva-er-folkehogskole>
- Folkehøgskolene. (u.å.-b, 7.oktober 2020). *Fakta om folkehøgskole*. Hentet 5.februar 2021 fra <https://www.folkehogskole.no/kontakt/presse/fakta-om-folkehogskole>
- Folkehøgskolene. (u.å.-c). *Folkehøgskolekontoret*. Hentet 11.mars 2021 fra <https://www.folkehogskole.no/kontakt/folkehogskolekontoret>
- Folkehøgskoleloven. (2002). *Lov om folkehøgskoler* (LOV-2002-12-06-72). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2002-12-06-72>
- Hall, S. (2001). Foucault: Power, Knowledge and Discourse. I M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (Red.), *Discourse Theory and Practice: A Reader* (s. 72-81). Sage Publications.
- Hjermitslev, H. H. (2018). Mellem dannelse og nytte - Et perspektiv på folkehøgskolernes historie. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(2), 171-183. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-02-07>

- Imsen, G. (2017). *Elevers verden - innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde Universitetsforlag.
- Klepp, O. (2009, 28.juni 2018). *folkehøgskole*. Store Norske Leksikon. Hentet 5.februar 2021 fra <https://snl.no/folkeh%C3%B8yskole>
- Knutas, A. & Solhaug, T. (2010). «*Som en sang i sinnet - som et eneste sollyst minne*». *Elevens utbytte av folkehøgskolen*. T. NTNU. <https://samforsk.no/Publikasjoner/Folkeh%C3%B8gskoleprosjektet%20manus%20v4%20Trykkeriet.pdf>
- komiteene, D. n. f. (2019). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet 7.mai 2021 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Mikkelsen, A. (2014). *Frihet til å lære. Frilynt folkehøgskole i 150 år*. Cappelen Damm Akademiske.
- Nationen. (2017, 14.april 2018). *Regjeringen vil kutte i støtten til folkehøgskolene*. Hentet 1.mars 2021 fra <https://www.nationen.no/distrikt/regjeringen-vil-kutte-i-stotten-til-folkehogskolene/>
- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: en metodebok om situering*. Cappelen Damm Akademisk.
- Neumann, I. B. (2001). *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Ohrem, S. (2019). *Myndig medborgerskap - Dialog og danning i folkehøgskolen*. Folkehøgskoleforbundet.

- Reine, H. G. (2020). *Helse i kroppsøving - En kvalitativ studie av læreres forståelse av helse som en del av kroppsøvingfaget* [Masteroppgave, OsloMet - Storbyuniversitetet].
- Schaanning, E. (2000). *Fortiden i våre hender: Foucault som vitenshåndtør. Bind 1: Teoretisk praksis*. Unipub Forlag.
- Sirnes, T. (1999). «Alt som er fast, fordamper»? Normalitet og identitet i endring. I S. Meyer & T. Sirnes (Red.), *Normalitet og identitetsmakt i Norge* (s. 29-75). Ad Notam Gyldendal.
- Syvertsen, K. A. (2014). *Helse i kroppsøvingfaget. «Hvordan forstås helse av kroppsøvingslærere?»* [Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus].
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsnytt. (2017). *Regjeringen vil kutte i støtten til folkehøgskolene*. Hentet 1.mars 2021 fra <https://www.utdanningsnytt.no/folkehogskole-statsbudsjett/regjeringen-vil-kutte-i-stotten-til-folkehogskolene/176340>
- Walstad, P. H. B. (2006). «*Dannelse og Duelighet for Livet*». *Dannelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjon* [Doktorgradsavhandling, Tr NTNU].
- Walstad, P. H. B. (2009). Skolen for hele livet. Grundtvig, Trier, Bruun og Ullmann om det yrkesrettede i den folkelige dannelse. I A. Nilsson & F. L. Nilsson (Red.), *Två sidor av samma mynt?: folkbildning och yrkesutbildning vid de nordiska folkhögskolorna* (s. 37-56). Nordic Academic Press.
- Öhman, M. (2007). *Kropp och makt i rörelse* [Doktorgradsavhandling, Örebro Universitet]. Digitala Vetenskapliga Arkivet. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:oru:diva-1513>
- Öhman, M. & Quennerstedt, M. (2008). Feel good - be good: subject content and governing processes in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 365-379. <https://doi.org/10.1080/17408980802353339>

Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av «kroppsøving» - En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole* [Doktorgradsavhandling, OsloMet - storbyuniversitetet].

Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1, 5-17. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>

Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2017). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilising exercise as punishment in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 490-501. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1268590>

Vedlegg 1

Intervjuguide

Før intervjuet vil jeg gjøre informanten oppmerksom på at det blant annet vil komme spørsmål om tidligere erfaring i læreryrket og folkehøgskole, men her ønsker jeg at de utelater navnet på eventuelle arbeidsplasser/skoler.

Jeg vil også minne informanten om taushetsplikten som lærer, slik at h*n er klar over at mine spørsmål ikke må svares dersom svaret skulle bryte med taushetsplikten.

| Introduksjonsspørsmål | Oppfølgingsspørsmål | Nøkkeltemaer |
|---|---|---|
| Generell del | | |
| - Kan du fortelle kort om deg selv? | - Hvem du er og hva slags stilling du har? - Hva slags utdanning har du? - Hvor mange undervisningsøkter med klassen din i uka? | <ul style="list-style-type: none">• Bakgrunn• Stilling• Utdanning |
| - Hvor lenge har du jobbet som folkehøgskolelærer? | - Har du hatt andre lærerjobber? - Hvorfor folkehøgskolelærer? - Har du gått på fhs selv? | <ul style="list-style-type: none">• Læreryrket |
| - Har du andre oppgaver på skolen enn lærer på linja? | - Evt. hva slags oppgaver (kort)? | <ul style="list-style-type: none">• Stilling |
| Folkehøgskole | | |

| | | |
|--|--|--|
| - Hva tenker du at elever skal få ut av et år på folkehøgskole? | - Hva skal elevene ta med seg videre i livet? - Hva skal de <i>lære</i> ? | <ul style="list-style-type: none"> • Læring • Mestring • Danning |
| Linja og undervisning | | |
| - Kan du kort beskrive linja du er lærer på? | - Hvilket tilbud har denne linja? | |
| - Har elevene fått mulighet til å ytre forventninger til undervisningen? | - På hvilken måte? - Hva var deres forventninger? - Evt. hvorfor ikke? - Har du vurdert å la elevene få ytre forventninger? | <ul style="list-style-type: none"> • Medbestemmelse |
| - Hvordan ville du beskrevet deg selv som lærer? | - Streng? - Snill? - Rettferdig? - Åpen? | <ul style="list-style-type: none"> • Lærerkvaliteter |
| - Hva er dine forventninger til din egen undervisning? | - Hva er det viktigste du vil elevene skal ta med seg fra din undervisning? - Hvis du skulle oppsummert dine ønsker med undervisningen i tre nøkkelord, hva ville de vært? - Hva forventer du <i>av elevene</i> i dine undervisningsøkter? | <ul style="list-style-type: none"> • Aktivitetsnivå • Gjensidig respekt • Ferdighetsutvikling |

| | | |
|--|---|--|
| - Hvordan legger du opp en undervisningsøkt? | - Hvordan planlegger du en økt? - Hvordan velger du aktiviteter/øvelser? | <ul style="list-style-type: none"> • Forarbeid/planlegging • Refleksjon rundt eget arbeid |
| - Hva legger du vekt på i undervisningen din? | - Velger du temaer for undervisningen din? | <ul style="list-style-type: none"> • Innhold • Tema (Helse, danning, aktivitet m.m) |
| - I grunnskolen skilles det mellom <i>utdanning</i> og <i>danning</i> . Er dette begreper du tenker på når du legger opp din undervisning? | - På hvilke måter? - Er dette begreper du har noe forhold til? - Er dette begreper du mener hører hjemme på folkehøgskoler? | <ul style="list-style-type: none"> • Danning • Utdanning |
| - På folkehøgskolens egne nettsider beskrives et år på folkehøgskole som et år med læring uten press. Hva tenker du om den fremstillingen? | - Opplever du at det ikke er press i folkehøgskolen? | <ul style="list-style-type: none"> • Press • Prestasjonspress • Kroppspress • Helse • Mobbing |
| Klassemiljø | | |
| - Hvordan ville <i>du</i> beskrevet klassemiljøet? | | <ul style="list-style-type: none"> • Trygghet • Inkludering • Fellesskap • Åpenhet |
| - Hvordan tror du <i>elevne</i> opplever og ville beskrevet klassemiljøet? | | <ul style="list-style-type: none"> • Trygghet • Inkludering • Fellesskap • Åpenhet |

| | | |
|--|--|---------------|
| - Opplever du at noen føler seg utenfor? | - Hva er dine tiltak dersom du opplever dette? | • Inkludering |
| - | | - |
| Avslutning | | - |
| - Forberedte du deg noe til intervjuet? | | |
| - Hvorfor takket du ja til å være med på prosjektet? | | |
| - Har du noen spørsmål? | | |

Vedlegg 2

Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Undervisning på idrettslinjer i folkehøgskolen

Mitt navn er Anders Pinderud. Jeg er student ved OsloMet og tar en mastergrad i skolerettet utdanningsvitenskap, med fordypning i kroppsøving.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å utforske hva som ligger til grunn for undervisningen på idrettslinjer på ulike folkehøgskoler. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet skal danne grunnlag for en masteroppgave. I dette prosjektet ønsker jeg å undersøke og sammenligne hva som ligger til grunn i undervisningen på idrettslinjer på folkehøgskoler og undervisning i kroppsøving/idrettsfag på videregående skoler.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – Storbyuniversitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet. Jeg, Anders Pinderud, vil gjennomføre prosjektet under veiledning av professor Knut Løndal.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju og observere folkehøgskolelærere ved idrettsrettede linjer, så hovedkriteriet mitt er at man er lærer ved en slik linje. Jeg ser for meg å intervju/observere lærere fra både kristne og frilynte folkehøgskoler.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i mitt forskningsprosjekt innebærer det at du stiller til intervju, og at undervisningen din blir observert. Intervjuet vil vare i 30-45 minutter, og jeg vil benytte meg av lydopptak og notasjon. Under intervjuet vil du bli stilt spørsmål som er knyttet til din

utdannelse, dine oppgaver ved skolen, hvordan du legger opp undervisningen (valg av aktiviteter) og hvordan du utfører undervisningen. Jeg ønsker å observere tre undervisningsøkter. Her er jeg fleksibel, og kan gjerne fordele øktene over flere dager, dersom dette er ønskelig løsning for deg.

Religion og filosofisk standpunkt er ikke noe jeg i utgangspunktet vil spørre konkret etter i intervjuet. Ettersom jeg ønsker å intervjuere lærere fra både kristne og frilynte folkehøgskoler, anser jeg det likevel som mulig at dette kommer opp i intervjuet. Jeg anser dette som relevante opplysninger dersom du ønsker å oppgi dem, og dette vil dermed kunne bli en del av analysen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun min veileder og jeg som vil ha tilgang til dine opplysninger.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- I selve oppgaven vil du anonymiseres ved bruk av oppdiktet navn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er midten av juli 2021. Dette gjøres ved at alle personopplysninger og lydopptak slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet – Storbyuniversitetet i Oslo har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Anders Pinderud. Jeg kan kontaktes på telefon: 95 47 52 86 eller på mail:

s341378@oslomet.no

Du kan også kontakte min veileder for dette masterprosjektet, Knut Løndal, på telefon: 67 23 73 11 eller mail: knutlo@oslomet.no

Vårt personvernombud: personvernombud@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Anders Pinderud

Veileder
Knut Løndal

Vedlegg 3

Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Undervisning på idrettslinjer i folkehøgskolen*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at min undervisning kan observeres

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

Melding

29.10.2020 17:00

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 645259 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 29.10.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om religion, filosofisk overbevisning og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mirza Hodzic

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)