

Wilhelmsen, T. & Straume, S. (2023).
Idrettsbistand og frivillighet i et
(ut)danningsperspektiv. I: T. Wilhelmsen,
E. Berg, K.V. Evensen, G.M. Solstad
& I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfelleskap i
oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering
og mangfold* (s. 326–346). Fagbokforlaget.
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa230117>

Kapittel 17

Idrettsbistand og frivillighet i et (ut)danningsperspektiv

Terese Wilhelmsen & Solveig Straume

Innledning

Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre teller i dag 18,9 prosent av den norske befolkningen (Statistisk sentralbyrå, 2022). I takt med dette er mange norske barnehager, skoler og idrettslag flerkulturelle arenaer med et mangfold av barn og unge med ulike etnisiteter og kulturell bakgrunn. Likevel viser studier at lærere og idrettspedagoger opplever å ha begrenset flerkulturell kompetanse og kunnskap om hvordan arbeide med barn og unge i et flerkulturelt miljø (Ljunggren, 2008). Som et ledd i å øke studenters flerkulturelle kompetanse og globale bevissthet har søkelyset blitt rettet mot internasjonal utveksling som del av høyere utdanning. En antar at utveksling i større grad enn teoretiske studier alene kan være med på

å fremme flerkulturell kompetanse hos studenten (Holdsworth & Quinn, 2012).

I denne artikkelen retter vi blikket mot idrett og kulturutveksling som en del av høyere utdanning. Ideen for artikkelen hadde sitt utspring i vårt arbeid med å evaluere årsstudiet idrett, kultur og utvikling (IKU) ved Norges idrettshøgskole (NIH). I samarbeid med Norges idrettsforbund og olympiske og paralympiske komité (NIF) tilbys ti måneders utplassering som idrettsfrivillig i det sørlige Afrika som en del av studiet. Representanter fra både NIF og NIH fremhever at studentene, gjennom studiet og tiden som frivillig, utvikler økt kulturforståelse og kompetanse og får ervervet en form for dannelse som kan være viktig for senere arbeid i norsk idrett og skole. Dette samsvarer med tidligere forskning (Clarke & Norman, 2021; Tiessen, 2011). For eksempel viser Clarke og Norman (2021) hvordan høyere utdanningsinstitusjoner i Storbritannia selger inn sine idrettsutvekslingsprogrammer til studentene gjennom å vise til positive erfaringer som gjør seg godt på CV-en og som bidrar til å gjøre studentene til globale borgere med en kompetanse som er etterspurt i et flerkulturelt samfunn. Den mulige overføringsverdien vekket vår nysgjerrighet, og i dette kapittelet analyserer vi derfor norske IKU-studenters erfaringer med tiden som idrettsfrivillige med utgangspunkt i et dannelsesperspektiv.

I et høyere utdanningsperspektiv handler dannelse om hvordan studenter gjør kunnskap til sin egen, hvordan kunnskapen får betydning for deres liv og handlinger, og hvordan de, gjennom kritisk refleksjon, selvrefleksjon og dømmekraft, forstår og er i verden (Fremstad, 2011). Det er lett å argumentere for dannelse som et mål i høyere utdanning. Å anse dannelse som et mål for idrettsbistand kan derimot høres fremmed ut ettersom internasjonal bistands hovedmål er å bekjempe fattigdom og skape langsiktig økonomisk og sosial utvikling i landene bistanden er rettet mot. Likevel har det innen norsk idrettsbistand vært en endring fra å tenke på idrettsbistand som en gave fra det globale nord til det globale sør, til å kombinere bistanden med ideen om kulturutveksling og gjensidig læring (Hasselgård & Straume, 2011).

Spenningen mellom læring og dannelse vises gjentagende i forskningslitteraturen som har sett på kulturutveksling i høyere utdanning. Martin og Griffiths (2012) fremhever at selv om utenlandsopphold i studietiden gir erfaringer fra en annen kulturell kontekst, vil ikke nødvendigvis utveks-

lingsstudenter utvikle og utvide sin kulturforståelse. Uten oppfølging og veiledning er det like sannsynlig at studentenes forforståelse forblir uendret og at eksisterende fordommer forsterkes. Det er nettopp dette spenningsfeltet mellom global, lokal og individuell utvikling, utdanning og dannelse vi utforsker i denne artikkelen. Forskningsspørsmålene vi har tatt utgangspunkt i, er: Hvilke erfaringer gjør studentene seg gjennom å kombinere teoretiske idrettsstudier med praksis som idrettsfrivillige i det sørlige Afrika? Og hvilken verdi har disse erfaringene for senere arbeid i flerkulturelle skole- og idrettsmiljø?

Videre i artikkelen gir vi først et innblikk i koblingen mellom idrett, bistand og høyere utdanning. Videre presenterer vi perspektiver på utdanning, dannelse og kulturforståelser før vi gjør rede for datamaterialet vi tar utgangspunkt i. I en analyse- og diskusjonsdel presenteres datamaterialet, og vi løfter frem potensialet for dannelse som ligger i å kombinere teoretiske idrettsstudier med praksis som idrettsfrivillig i det sørlige Afrika.

Koblingen mellom idrettsbistand og høyere utdanning

Idrettsbistandsfeltet består av mange aktører på ulike nivå både innenfor og utenfor idretten som har det til felles at de bruker idrett som metode for å oppnå andre utviklingsmål (Darnell mfl., 2019). Studier har vist at både lokale frivillige og frivillige fra det globale nord spiller en kritisk rolle i prosjekter i det globale sør (Coalter, 2013). De fleste studiene av idrettsfrivillighet har tatt utgangspunkt i erfaring fra frivillige fra det globale nord som i kortere eller lengre perioder jobber for organisasjoner som driver idrettsprosjekter i det globale sør. I særlig grad har forskningen blitt fremstilt i lys av kritiske perspektiver som postkolonialisme og kritisk raseteori (f.eks. Dao & Chin, 2020; Darnell, 2007, 2010, 2011; Forde, 2015; Lucas & Jeanes, 2020).

Dette kapittelet tar mål av seg å bidra til forskningen på idrettsfrivillighet i det globale sør i kombinasjon med høyere utdanningsstudier. Ut fra hva vi erfarer er det svært få som har adressert dette. Et unntak er Manley mfl. (2016), som utforsker hvordan fire britiske studenter opplevde å jobbe som idrettsfrivillige i Zambia i seks uker. Vår studie skiller seg fra dette og tidligere forskning på feltet ved at vi ser på langtidsfrivillige. Videre har lit-

teraturen på idrettsfrivillige vært dominert av forskning fra Nord-Amerika og Storbritannia, og vi mener at det er behov for et nordisk perspektiv, da de nordiske landene generelt og Norge spesielt i en årrekke har vært involvert i idrettsbistandsprosjekter hvor frivillige blir rekruttert til det praktiske arbeidet i det globale sør (Hasselgård & Straume, 2011).

NIFs engasjement for såkalt idrettsutveksling startet i midten av 1990-åra med et samarbeid med organisasjonen Sports Coaches' OutReach (SCORE) som jobbet for utbredelse av idrett og kroppsøving i ulike lokalsamfunn i Sør-Afrika. Samarbeidet innebar at NIF skulle rekruttere norske ungdommer til SCORE sine programmer. I 1997 reiste de to første norske idrettsfrivillige til Sør-Afrika, og siden den gang har nærmere 350 norske ungdommer reist til ulike land i det sørlige Afrika for å jobbe frivillig med idrettsrelatert arbeid. De idrettsfrivillige arbeider både med idrettsadministrasjon og med idrett i praksis og er en del av NIFs strategi om å drive opplæring og bygge strukturer som utvikler og tilrettelegger for veldrevne idrettssystemer i sør. De aller fleste bor også hos en vertsfamilie i lokalsamfunnet gjennom hele oppholdet og tar del i familiens dagligliv (Norges idrettsforbund, 2022).

I 1999 startet NIF samarbeidet med NIH som resulterte i opprettelsen av det som i dag kalles IKU. Årsstudiet IKU er et utvekslingsprogram, der studenter jobber som idrettsfrivillige i 7–12 måneder mens de samtidig er NIH-studenter og tar studiepoeng ved institusjonen. Gjennom IKU skal de idrettsfrivillige få nødvendig kunnskap og ferdigheter til å bygge idrettsfaglig kompetanse i sør. I tillegg til praksisen som utgjør halve studiet, arrangeres en ukes faglig samling før utreise, samt en ukes faglig samling i Sør-Afrika midt i oppholdet. I tillegg leverer studentene oppgaver underveis som har som mål å stimulere til (kritisk) refleksjon rundt egen praksis.

Utdanningens dannelsespotensial

Det hender stundom at vi møter djup visdom hos menneske som aldri har nørt seg av akademisk lærdom. Det hender ofte at vi møter akademisk lærde som aldri formidler visdom. De finst sprenglærd toskeskap, og det finst folkeleg visdom (Hellesnes, 1992, s. 79).

Slik innleder Hellesnes (1992) sin tekst om skillet mellom dannelse og utdanning. Sitatet belyser at selv om dannelse kan sies å være et resultat av akademisk lærdom, trenger ikke høyere utdanningsstudier å medføre dannelse. Hellesnes (1992) poengterer at dannelse i menneskers liv ikke har en begynnelse eller slutt. Vi dannes hele livet. Først av andre, og så etter hvert er vi med på å danne oss selv. Utdanning er derimot ofte knyttet til enkelte tidsperioder i menneskers liv. All høyere utdanning har som formål å forberede studentene til et liv etter studiene, men dette formålet strekker seg ut over utdanning innen enkelte fagdisipliner eller til spesifikke yrker og profesjoner. Studiene i seg selv har verdi for studentene, som en berikelse som skaper menneskelig vekst og utvidet innsikt og utsikt. Kanskje er det nettopp her at utdanningens dannelsespotensial ligger?

I 2009 opprettet representanter fra enkelte høyere utdanningsinstitusjoner i Norge «Dannelsesutvalget for høyere utdanning» med formålet å utforske hvordan en kunne forstå akademisk dannelse og hvordan akademisk dannelse var ivaretatt i norsk høyere utdanning. Dannelsesutvalget (2009) oppsummerte at høyere utdanning burde stimulere til ferdigheter som kritisk refleksjon, innsikt i vitenskapelig tenkemåte og erkjennelseslære, fordypning av saklighetslære og etisk kompetanse. Samlet ga utvalgets rapport en mulig retning for forståelsen av hvilke normer dannelsesidealet i høyere utdanning kunne bestå av, og rapporten var tenkt som et initiativ til diskusjon om dannelsesinnhold i høyere utdanning.

Selv om et samfunn fordrer at mennesker formes på måter som karakteriserer samfunnet, fordrer dannelse at mennesker reflekterer over erfaringene de har gjort seg. Et menneske kan bevisst eller ubevisst formes av samfunnet, men «når betydningene ikke er tilgjengelig for refleksjon [altså når det er ubevisst], kan de heller ikke gjøres til gjenstand for individuell og kollektiv problematisering» (Straume, 2016, s. 11). Dannelse handler nettopp om å sette erfaringer og samfunnskonteksten i et større perspektiv og å kunne se seg selv som et medlem i et lokalt, nasjonalt og globalt fellesskap der «ens egne krefter og talenter står i tjeneste for et større, felles gode» (Dannelsesutvalget for høyere utdanning, 2009, s. 10). Målet er at studentene skal være bevisst den sosiale historiske arven de er født inn i og evne «å se seg selv, sine tradisjoner, kunnskaper og trosoppfatninger utenfra» (Dannelsesutvalget for høyere utdanning, 2009, s. 7–8). Med en slik forståelse av dannelse skriver vi oss inn i det Løvlie (2003) kaller et utvidet dannelsesbegrep. I til-

legg til å vektlegge at mennesker skal tilegne seg og beherske det kulturgitte, samt ha evne til å overskride og kritisk vurdere erfaringer som gjøres, er også dannelse med på å fremme menneskers evne til å håndtere forskjellighet.

Kulturmøter og muligheten for utvidet forståelseshorisont

Hellesnes (1992) minner oss om at et menneske alene i verden aldri vil kunne dannes, og at det er i møte med andre mennesker en får forståelse av hvem en selv er. Sett i et dialogisk perspektiv er det først når et forstående subjekt forsøker å forstå et med-subjekts forståelseshorisont, at horisontene kan tilnærme seg hverandre. Utvidelse av egen forståelseshorisont vil forutsette åpenhet og intersubjektivitet. Ved å forsøke å forstå den andres perspektiv, med en bevissthet av at vår forståelse alltid er farget av egen forståelseshorisont, kan forståelsen utvides.

Med utgangspunkt i Hegel utdypet Jensen (2003) potensialet for dannelse i høyere utdanning ut fra et moraldanningsperspektiv, som vektlegger enkeltindividets deltagelse i moraldannende fellesskap. Innen et slik perspektiv kan fellesskapet forstås som et viktig utgangspunkt å erfare og tenke ut fra, samtidig som fellesskapet er en mulighetsbetingelse for autonomi og moralsk frihet. Det er gjennom å gjøre seg erfaringer med forskjellige perspektiver og livsverdener over tid, at en kan utvide eget tankeunivers (*enlarged mentality*). Utvidet kulturell sensitivitet og forståelse kan hjelpe individet å skifte mellom ulike perspektiver i sin forståelse av moralsk utfordrende situasjoner. Ifølge Benhabib (sitert i Jensen, 2003) fungerer dette som et vern mot etnosentrisme, nærsynthet og navlebeskuelse i møte med det som opplevelses utfordrende.

I et slikt perspektiv kan kulturutveksling og frivillighetsarbeid i det globale sør som en del av høyere utdanning åpne opp for en utvidet forståelseshorisont. For norske studenter som skal ut i jobb etter studiene, kan denne forståelseshorisonten komme til nytte, ikke bare for studenten selv, men for samfunnet som helhet. Som Benhabib (1988) fremhever: «The cultivation of one's moral imagination flourishes in such a culture in which the self-centered perspective of the individual is constantly challenged by the multiplicity and diversity of perspectives that constitute public life» (s. 48).

Likevel, det er ikke alltid at moralsk dannelse oppstår i møte med en annen kultur eller et annet menneske som tenker ulikt en selv. Tvert imot kan gapet mellom ulike forståelseshorisonter utvides eller forsterkes i møte med andre. En utfordring kan være at en i møte med det ukjente ikke er stand til å forstå, ikke forsøker å forstå eller gir opp å forstå, og med det erklærer den andres forståelse og handlinger som irrasjonelle, som galskap eller som uten kulturelt raffinement (Hellesnes, 1992). I en slik situasjon har det oppstått et brudd i både dialogen og i potensialet for dannelse ved at vi ikke lenger leter etter begrunnelser til forståelse og handling innenfor den andres forståelseshorison. Fokuset blir i stedet rettet mot å finne forklaringer som underbygger egen forforståelse. Videre kan andres forståelseshorison og praksis også møtes med manipulasjon. Hellesnes (1992) poengterer at med en slik tilnærming vil ikke mennesket som møtes lenger oppfattes som et med-subjekt, men et objekt som kan ledes fra en tilstand til en annen med utgangspunkt i en mål-middel-logikk.

Materialet

Datamaterialet vi tar utgangspunkt i, baserer seg på tidligere IKU-studenter og idrettsfrivilliges besvarelser på en nettbasert spørreundersøkelse, samt fokusgrupper med tidligere idrettsfrivillige. Spørreundersøkelsen ble laget i «Nettskjema» og sendt via e-post til alle som hadde vært idrettsfrivillige for NIF i perioden 1997–2020. Av 334 tidligere idrettsfrivillige manglet vi e-postadresser eller fikk e-post i retur på til sammen 85 frivillige (N=249). Etter to påminnelser hadde 91 tidligere idrettsfrivillige svart på undersøkelsen (svarprosent på 36,5 %). I denne artikkelen benytter vi oss av besvarelsene fra idrettsfrivillige fra 2004 til 2020, som utgjør 55 besvarelser (25 kvinner, 26 menn og fire som ikke oppga kjønn).

Spørreundersøkelsen bestod av spørsmål under følgende hovedtemaer: a) litt om deg og når du var frivillig og/eller tok IKU-studiet, b) erfaringer med IKU-studiet, c) læringsklima, d) praksis og tiden som frivillig, e) styrker og svakheter ved studiet, og f) din situasjon i dag. 12 av spørsmålene hadde fritekstsvar.

Deltakerne ble videre spurt om de kunne stille til oppfølgingsintervju, hvorpå to ulike fokusgrupper med til sammen åtte deltakere ble gjennomført

via Zoom. Seks av intervjudeltakerne hadde tatt årsstudiet i IKU samtidig med at de var idrettsfrivillige (fire kvinner og to menn). Intervjuene varte i henholdsvis 1 time og 40 min og 1 time og 25 minutter. Etter samtykke fra alle deltakerne ble intervjuene tatt opp via Zoom og deretter transkribert. I fokusgruppene fulgte vi en intervjuguide med hovedtemaene: a) om IKU-studiet og b) om utplasseringen. For å belyse dannelsespotensialet i IKU-studiet stilte vi studentene, både i spørreundersøkelsen og i fokusgruppene, spørsmål om hvorfor de valgte å ta IKU, deres forventninger til studiet, tiden som idrettsfrivillig og de viktigste lærdommene de har med seg fra året som frivillig.

I presentasjonen av datamaterialet har vi gitt deltakerne fiktive navn. Vi omtaler fokusgruppene som henholdsvis FG1 og FG2 og spørreundersøkelsen som SU. Prosjektet er meldt Norsk senter for forskningsdata (NSD), og deres retningslinjer for lagring av personidentifiserbare data er fulgt i prosjektet.

Dataanalyse

Data fra spørreundersøkelsen ble overført til og analysert i Excel. Fokusgruppene ble kodet ved hjelp av NVivo12. For reanalyser av fritekstsvarene i spørreundersøkelsen og fokusgruppene anvendte vi Braun og Clarkes (2006) steg for tematisk dataanalyse. Som en del av arbeidet med å bli kjent med datamaterialet leste vi gjennom svarene gjentatte ganger. Deretter kodet vi materialet individuelt. I gjennomgangen av datamaterialet og den følgende diskusjonen spurte vi hvilket potensial for dannelses som ligger i å kombinere teoretiske idrettsstudier med praksis som idrettsfrivillig i det sørlige Afrika. Fem tema ble identifisert i analysen: å møte motstand, utvidet forståelseshorisont, å bli bevisst sine privilegier, kritisk refleksjon, og overføringsverdien av IKU for senere arbeid i flerkulturelle skole- og idrettsmiljø.

Forskerrollen

Begge forfatterne har bakgrunn som tidligere idrettsfrivillige og har senere også undervist og forsket på idrettsbistand. Slik sett er vi forskere «innenfra» og «på egen kultur» (Wadel, 1991). I fokusgruppene var vi påpasselige med ikke å snakke om egen bakgrunn på forhånd, da vi ville at informantene skulle være frie i hvordan de svarte og vi skulle opprettholde en profesjonell avstand til informantene (Kvale & Brinkmann, 2009). Nærheten vi besitter kan være både en styrke og en utfordring for analysen. Styrken i «feltkunnskapen» er kjennskapet og erfaringene vi har til den spesifikke situasjonen de idrettsfrivillige står i, og evnen til å forstå denne, noe som kan tilføre forskningsfeltet nye innsikter. Utfordringen med denne nærheten er at en kan rammes av «feltblindhet», at vi ubevisst leter etter observasjoner som bekrefter våre egne erfaringer og forståelse, og overser alternative forklaringer og tolkninger.

Å møte motstand

Det første temaet vi ønsker å trekke frem, er studentenes refleksjoner over opplevelser av motstand i tiden som frivillig. En student beskrev sitt første møte med landsbyen som han skulle jobbe i, slik:

Og så plutselig etter noen timer i buss stod man midt i Afrika alene, og skulle prøve å tilpasse seg. Det var blytungt (Tom, FG1).

Toms beskrivelse rammer inn følelsen av motstand som mange av deltakerne uttrykte. Opplevelsen av å føle seg annerledes, ensom og alene i en ukjent kultur var svært fremtredende i de frivilliges beskrivelser. To deltakere beskrev det slik:

Det å kjenne på at man er den ene som er annerledes. Det har jeg med meg daglig i arbeidslivet når jeg møter mennesker fra andre kulturer. Vi tolker informasjon på helt ulike måter og derfor må man ta hensyn til det (Kamilla, SU).

Den store tingen som jeg virkelig satt pris på, og har fått følt og lært, det er hvor alene det går an å føle seg. Og at selv om folk er ivrige

på å snakke med deg, og ta vare på deg og sånt, så føler du deg aldri helt integrert (Lise, FG1).

Kanskje er det lite annet som er så lærerikt som å gjøre førstehåndserfaring med situasjoner som vekker sterke følelser. Spørsmålet er hva en lærer gjennom disse erfaringene. Det var nettopp opplevelsen av å ha stått mer eller mindre stødig i og kommet seg styrket gjennom motstanden som fremstår som en av de viktigste lærdommene studentene tok med seg fra tiden som idrettsfrivillige. En beskrev det slik: «Det meste går bra til slutt, uansett hvor ille man har det i øyeblikket» (Morten, SU). En annen utdypet hvordan en slik erfaring styrket egen selvforståelse: «Når det er vanskelig, og du kommer deg gjennom det, den selvtillits-boosten man får da. Den kommer jeg aldri til å glemme» (Tom, FG1).

Dannelsesutvalget for høyere utdanning (2009) viser til hvordan potensialet for dannelse i høyere utdanning kan bestå av å skape uro i overleverte forutsetninger og å desorientere unge mennesker for så å hjelpe dem med å finne veier til å reorientere seg. Det er tydelig i IKU-studentenes erfaringer at praksisoppholdet er med på å skape denne uroen. Men i et (ut)danningsperspektiv er det ikke tilstrekkelig å skape rom for uro, studentene må også få mulighet til kritisk å utforske grensene mellom sin egen forståelseshorisont og oppfatninger av seg selv og det nye som skaper uro. En utvidet forståelseshorisont og modning av flerkulturell forståelse fordrer derfor selvrefleksjon og analytisk kritisk tenkning slik at møter med kulturelle elementer som skaper uro, leder til økt kulturell forståelse og ikke forsterker fordommer (Dannelsesutvalget, 2009; Martin & Griffiths, 2012).

Utvidet forståelseshorisont

Utvidelse av egen forståelseshorisont forutsetter åpenhet og intersubjektivitet (Hellesnes, 1992). Uavhengig av hvorvidt en tok IKU-studiet forteller både nyere og eldre idrettsfrivillige at økt kulturforståelse var en av de viktigste lærdommene de tok med seg fra tiden som idrettsfrivillig. IKU-studentene oppgir at studiet ga dem et bedre grunnlag for å reflektere over erfaringer de gjorde seg i praksis. Et spennende spørsmål i denne sammenhengen er derfor hva studentene legger i begrepet kulturforståelse. I besva-

relsene trekker studentene frem for eksempel kunnskap om mat og språk, relasjoner til lokale og en innføring i normer og verdier som kjennetegner lokalsamfunnet de var en del av. Noen IKU-studenter uttrykker en utvidet kulturforståelse som den viktigste lærdommen:

Selve opplevelsen av kulturforskjeller har gitt meg en økt kulturforståelse. Jeg har kjent på kroppen at kjønn og hudfarge spiller en rolle, jeg har lært at det er mange forskjellige kulturer og uttrykksformer, væremåter og levemåter innad i Sør-Afrika, men jeg har også lært om ulikheter gjennom å samarbeide med andre frivillige fra mange ulike land i Europa, USA, Canada, Australia og India. Jeg har lært om fattigdom og utviklingsarbeid, styresett og levemåter (Erle, SU).

Som idrettsfrivillige tok IKU-studentene del i den lokale kulturen, ikke bare gjennom praktisk arbeid, men også i det private gjennom å være en del av en lokal vertsfamilie. Men å bo i og oppleve en ny kultur resulterer nødvendigvis ikke i en økt kulturforståelse, det som skjer i møtet mellom mennesker og en ny kultur, er åpent, og lærdommen *in situ* er ukjent. Det er kanskje først en stund etter, når erfaringene har modnet og blitt bearbeidet, at vi klarer å reflektere over dem. Som en av de ferskere IKU-studentene beskrev det: «Underveis syntes jeg det var mye som var vanskelig og tungt med oppholdet, men etter jeg kom hjem har jeg opplevd at jeg av og til savner det som jeg opplevde som utfordrende» (Sofie, SU).

Som Hellesnes (1992) påpeker kan en utfordring i møte med det ukjente være at en verken er i stand til å forstå, forsøker å forstå eller gir opp å forstå andre. I møte med andre kulturer er det altså en risiko for at en får forsterket negative stereotypier, følelsen av annerledeshet og tanken om at det er grunnleggende forskjeller mellom «oss» og «dem». Mange av IKU-studentene beskriver mangel på respekt for andres tid og at ingenting kommer av seg selv som en del av lærdommene fra tiden som idrettsfrivillig. Motstanden vi skrev om ovenfor, ble i noen tilfeller tolket som negative trekk ved kulturen de var en del av. Mye kan nok forklares med at de frivillige hadde høye forventninger før utreise, og at en ikke alltid følte at disse ble oppfylt. Som Ouma og Dimaras (2013) viste i sin studie av lokale partners erfaringer med studentfrivillige, var ofte forventningene om hva en skulle

jobbe med og oppnå, svært utydelige for de frivillige. En var gjerne vant med en målorientert arbeidskultur hjemmefra, og det å skulle tilpasse seg en arbeidshverdag der oppgaver og roller var fleksible og flytende opplevdes utfordrende.

Flere av de idrettsfrivillige understrekte at de også satt igjen med utvidet kunnskap om idrett etter utplasseringen. Som en uttrykte i et av fokusgruppeintervjuene:

Når det gjelder det idrettsmessige, sitter jeg igjen med mye fordi jeg lærte mye av andre der nede òg. Vi sparret mye med de innfødte: «Hvis du gjør sånn og sånn, så kan du ...». Altså, vi sparret veldig mye, så jeg lærte mye. Jeg sitter igjen med veldig mye kulturmessig, men også idrettsmessig. Jeg kan ta det jeg lærte der nede med meg her i Norge òg (Per, FG2).

Dette harmonerer med Darnell (2011), som viser hvordan idrettsfrivillige tok til seg ny kunnskap om idrett fra en ny kulturell kontekst og hvor viktig denne lærdommen potensielt er for kritiske analyser av dominerende forståelser av idrettsbistand.

Å bli bevisst sine privilegier

Flere av IKU-studentene forteller at det å bli bevisst sine egne privilegier og det en tar for gitt i Norge, var et av de viktigste læringsutbyttene med tiden som idrettsfrivillig. En student beskrev det slik:

Generell livserfaring. Det å ha en større forståelse for hvordan verden fungerer, og hvordan mange mennesker lever. Man får en bedre forståelse for hvor privilegert man er, og man innser at man selv vant «the lottery of birth» ved å bli født i Norge (Tone, SU).

Vi bærer alle mer eller mindre bevisst med oss en sosial arv, og studentenes bevissthet om egen sosial arv tar også ulik form i besvarelsene. Mange av studentene uttrykker som Tone at en anser seg som privilegert over å ha blitt født og oppvokst i Norge, uten nødvendigvis å være bevisst dette privilegiet

historie. Idrettsbistand, i likhet med annen bistand, bærer med seg en historie der et eurosentrisk verdensbilde har vært ledende for hvordan bistand var tenkt gjennomført og for ideer for hva bistanden skulle bidra til (Nustad, 2003). Videre har mye av det som ofte har blitt fremmet som universelle verdier, sprunget ut fra ideen om Europas og Vestens overlegenhet (Eriksen, 2011). I møte med et samfunn som har mindre av de godene en verdsetter og en kultur som vektlegger andre verdier enn en er vant med, er det lett å bli fanget i det en opplever som mangelfullt i møte med det ukjente. Risikoen fra et dannelsesperspektiv er når erfaringer studentene gjør seg, kun validerer egne privilegier og verdier, uten å reflektere rundt hvordan egne verdier og forståelser virker inn i fortolkningene.

I en studie av canadiske idrettsfrivillige viser Darnell (2011) hvordan de frivillige var preget av såkalt «first world guilt» (s. 982). Skylden de rapporterte var ikke først og fremst knyttet til historie, politikk, marginalisering eller ulikhet, men hvordan de opplevde å være «a transnational 'have'» (s. 982), altså særlig en bevissthet av materielle forskjeller mellom de selv og de som de jobbet hos og med gjennom utplasseringen. Følelsen av skyld og privilegier var derfor tett knyttet sammen. Videre handler ikke privilegier i denne sammenhengen kun om følelsen av å ha trukket vinnerloddet ved å ha blitt født og oppvokst i Norge. Det ligger også i det å ha muligheten til å reise ut som privilegert nordmann med begrunnelsen å skulle vokse på, eller dannes av, erfaringen.

Kritisk refleksjon

Sentralt i kritikken mot såkalte *gap years* (året mellom grunnskole og høyere utdanning som mange unge bruker til å jobbe med frivillighet i utlandet) er studenters begrensede kritiske refleksjon, hvor de ofte får bekreftet, heller enn utfordret, det de allerede vet (Simpson, 2004). Ouma og Dimaras (2013) beskriver det som «observation in the absence of experience, tinted by preconceived notions of life in a developing country» (s. 4). Også forskning på idrettsfrivillige har demonstrert en reproduksjon av maktstrukturer og forestillinger om «de andre» (Darnell, 2007). Begrenset kritisk refleksjon kan altså forsterke misoppfatninger om global utvikling, som disse ungdommene tar med seg hjem (Clarke & Norman, 2021).

På spørsmål om hva studentene tok med seg fra IKU-studiet, er det nettopp den kritiske refleksjonen som kommer til syne, som vist gjennom disse studentuttalelsene:

At man ikke bare reiser ned og tror man skal redde verden, men man fikk et kritisk syn på det, bedre refleksjon rundt hva idrett og utviklingsarbeid er (Helene, FG1).

Det jeg sitter litt med etter studiet er den kritiske tenkingen. Hva er poenget? (...) man visste egentlig ikke helt noe annet enn det man hadde lest på. Og så fikk man, i hvert fall i ettertid, etter man har vært der, det å ha de kritiske tankene om at det ikke bare er lykkelige, norske menn som reiser ned. Hva er hensikten? Er det vits å gjøre det? Hva er den dype grunnen til å gjøre det? Det har jeg tatt med meg fra studiet. (...) Den delen synes jeg var veldig bra. Det er kanskje det jeg husker best fra det studiet (Tom, FG1).

Det er interessant at flere opplevde at IKU-studiet var viktig for å forstå eget arbeid og situasjon som idrettsfrivillig. Lærdommen fra tidligere forskning viser også kompleksiteten i koblingen mellom utdanning og praksis som ruster frivillige til å stå i de ulike utfordringene de opplever (Holdsworth & Quinn, 2012). Det er nettopp denne koblingen mellom teori, kritiske perspektiver og egne praksiserfaringer studentene vektla som styrken i IKU-studiet. Til tross for stor variasjon i forventninger og motivasjon for studiet, fremhever majoriteten av studentene et viktig læringsutbytte i å kombinere tiden som idrettsfrivillig med IKU-studiet.

Likevel er det kanskje etter oppholdet at den kritiske refleksjonen i størst grad kommer til syne? Som for Monica, som var frivillig i 2009:

De viktigste lærdommene jeg har med meg fra min tid i Zambia er at det å reise som hvit, ung, uuddannet, privilegert nordmann til et afrikansk land kan være ganske problematisk på mange vis. Det er et eventyr for den personen det gjelder og selv har jeg jo masse positive erfaringer igjen for mitt opphold, mange vennskap og en ny familie. Men hva fikk lokalsamfunnet ut av at jeg var der i nesten 1 år? Lite eller ingenting er forhåpentligvis svaret, og ikke at min tilstedeværelse der på noen måte skadet ungdommene og resten

av lokalsamfunnet. Det som var fint med tiden som idrettsfrivillig i utgangspunktet var jo at man skulle fungere som en fasilitator for økt aktivitet, men spille på de lokale ressursene. Jeg er usikker på om nordmenn er de beste til å spille en slik rolle, og om det er den mest bærekraftige løsningen å sørge for idrettsglede i afrikanske lokalsamfunn. Jeg tok for eksempel helt over gymopplæringen de månedene jeg var der, i stedet for å samarbeide med de lokale lærerne, som egentlig var meningen. Det har nok skjedd mye på de årene siden jeg reiste ned, men det var altfor lite refleksjoner rundt disse tema-tikkene da jeg reiste (Monica, SU).

Kritisk refleksjon er ifølge Dannelsesutvalget for høyere utdanning (2009) en av ferdighetene høyere utdanningsstudier bør stimulere til. Slik sett kan en argumentere for at idrettsfrivillighet i kombinasjon med høyere utdanning er en mulighet til å veilede studentene i kritisk å reflektere over idrettsbistand og sin egen praksis som idrettsfrivillig. Utsagnet til Monica, og det vi tolker som ambivalente følelser knyttet til tiden som frivillig, er gjenkjennbart i mange av studentenes refleksjoner. I en autoetnografisk studie av tiden som idrettsfrivillig i Lesotho gjør Forde (2015) en lignende refleksjon: «I believe there is only so much critical reflection that those working and benefiting from [Sport for Development and Peace] can do without getting to a point where the very foundations of what they do falls apart» (s. 971). Om frivillige fra det globale nord er en god tilnærming til idrettsutvikling i det globale sør, eller om andre alternativ hadde vært bedre, er store spørsmål som studentene muligens ble introdusert for før utreise. Likevel er de kanskje ikke klare for å reflektere over disse før lenge etter at tiden som idrettsfrivillig er over. Som temaet under viser er det flere studenter som lar disse erfaringene være utgangspunkt for videre valg av arbeid og studier.

Overføringsverdien av IKU for senere arbeid i flerkulturelle skole- og idrettsmiljø

Både i intervjuene og i spørreskjemaet blir overføringsverdien fra tiden som frivillig for senere arbeid løftet frem. De frivillige fremhever det å få økt forståelse og kompetanse innen kultur og mangfold, økt kompetanse på å jobbe

med mennesker som tenker annerledes enn seg selv, forbedret kommunikasjonsferdigheter, evne til å finne alternative løsninger og økt selvtillit i møte med vanskelige situasjoner. Flere hevder at tiden som idrettsfrivillig muliggjorde at de fikk jobben de har i dag. Videre er det noen som mener at en har hatt nytte av praksisen, men ikke av studiet i særlig grad.

Majoriteten av respondentene i spørreundersøkelsen som har vært IKU-studenter, mener også at IKU-studiet og tiden som idrettsfrivillig ga verdifull kunnskap å ha med i arbeidslivet og, for noen, motivasjon til å fordype seg videre i lignende problematikk i masteroppgaver, og som en inspirasjon til å tenke på doktorgradsstudier. Mange av de spurte som tok IKU-studiet, jobber i dag som pedagoger eller har arbeid hvor en er eksponert for en flerkulturell kontekst. Disse trekker frem at særlige lærdommer fra studiet omhandler både den teoretiske bistandsdelen, så vel som den praktiske lærdommen der det å kunne håndtere uventede situasjoner og tenke alternativt i undervisningen og kunne møte og prøve å forstå ulike typer mennesker står sentralt.

Likevel er det lite i våre data som tydelig skiller de som tok IKU-studiet fra de som ikke tok det. Dette illustrerer kanskje at totalopplevelsen ikke i første rekke handlet om IKU-studiet, men det praktiske arbeidet, hverdagslivet i en helt ny kontekst og å måtte tilpasse seg vertsfamiliens liv og rutiner. At praksis veide tyngst understrekes i spørreskjemaene og i fokusgruppene der studentene forteller at de opplevde begrenset oppfølging underveis i studiet, og at de først og fremst identifiserte seg som idrettsfrivillige heller enn studenter.

Avsluttende refleksjoner

I dette kapitlet har vi benyttet dannelsesbegrepet for å utforske potensialet for dannelse som ligger i å kombinere teoretiske studier i idrettsbistand med praksis som idrettsfrivillig. Med dette inkorporeres idrettsutdanningen i et større samfunnsmessig prosjekt som har til hensikt å fremme sosialt likeverd globalt og lokalt. Når IKU-studentene beskriver tiden som idrettsfrivillige, er det flere som vektlegger perioden som både den vanskeligste og den beste hittil i livet. Denne dobbeltheten har satt tydelige spor i mange studenter. Flere beskriver å ha erfart stor grad av mestring i å stå i det som oppleves

som vanskelig og samtidig aktivt jobbe for å forbedre situasjonen. Og selv om rikdommen i opplevelser, følelser og lærdom vanskelig lar seg oppsummere i et spørreskjema eller i en fokusgruppe, gir studentenes erfaringer oss et lite innblikk i hva de selv anser som de viktigste læringsutbyttene av kombinasjonen idrettsbistandsstudier og arbeid som idrettsfrivillig.

Som vi var inne på innledningsvis viser studier at lærere og idrettspedagoger opplever å ha begrenset flerkulturell kompetanse og kunnskap om hvordan arbeide med barn og unge i et flerkulturelt miljø (Ljunggren, 2008). Med utgangspunkt i studentenes erfaringer vil vi hevde at dannelsespotensialet og muligheten for å styrke studentenes flerkulturelle kompetanse ved å kombinere teoretiske idrettsbistandsstudier med praksis som idrettsfrivillig er stort. Studentene beskriver å vokse på å møte motstand og å mestre den. Det å kjenne på annerledeshet, ensomhet og et ønske om å oppleve seg integrert, og samtidig bli konfrontert med sin egen usikkerhet, sine egne fordommer og sitt verdensbilde er noe mange oppgir å ha vokst på og tatt med seg inn i arbeid med barn og unge senere i livet. Mange av IKU-studentene oppgir også at styrken i det å være student og samtidig idrettsfrivillig var nettopp det å få verktøy til kritisk å reflektere rundt egen praksis.

Likevel, når studentene er bedt om å reflektere over sin tid som IKU-student og/eller idrettsfrivillig, er det ikke store forskjeller mellom IKU-studentene eller de som «bare» er idrettsfrivillige i vår studie, og mange av våre funn stemmer også overens med tidligere forskning på idrettsfrivillige som ikke er studenter (f.eks. Darnell, 2011). En grunn til dette kan være at det, ifølge studentene, i studiet legges for lite vekt på oppfølging og veiledning i møte med ny kultur og idrettsarbeid. Kanskje kan en stille spørsmål om studiet i seg selv tar ut dannelsespotensialet sitt?

Kapittelet har tatt utgangspunkt i norske studenters potensial for dannelse gjennom idrettsfrivillighet. Som flere forskere før oss har gjort (f.eks. Clarke & Norman, 2021; Giulianotti mfl., 2021) vil vi understreke at det er vel verdt å stille spørsmål om etikken i denne praksisen hvor privilegert ungdom i det globale nord reiser til det globale sør for å dannes til globale borgere (Tiessen, 2011). Vi er enige med Banda og Holmes (2017) som understreker at det er på tide å pakke ut erfaringene fra det globale sør og også gi globale sør-frivillige og sør-organisasjoner en stemme i forskningen. Det globale nord-perspektivet i dette kapittelet blir likevel ikke like fremmed når idrettsfrivillighet skal forstås som kulturutveksling, noe som er fremme-

vet av både NIF, NIH og Fredskorpset. I et utdanningsperspektiv, der vi ser på lærdommen studentene tar med seg tilbake til norsk idrett og skole, vil vi derfor hevde at å forsøke å forstå studentenes interkulturelle dannelse er nødvendig slik at vi rustet skoler og den frivillige idretten til å møte mangfoldige barne- og ungdomsgrupper.

Referanser

- Banda, D. & Holmes, M. (2017). Sport-for-development and the struggle for subaltern voices to be recognised – A response to Manley, Morgan and Atkinson. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 9(4), 723-738. <https://doi.org/10.1080/19406940.2017.1372794>
- Benhabib, S. (1988). Judgment and the moral foundations of politics in Arendt's thought. *Political theory*, 16(1), 29–51. <https://www.jstor.org/stable/191646>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Clarke, J. & Norman, V. (2021). Transforming whose lives? The portrayal of international sport for development volunteering by UK Higher Education Institutions. *Sport, Education and Society*, 26(9), 998–1010. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1902800>
- Coalter, F. (2013). *Sport for development: What game are we playing?* Routledge.
- Dannelsesutvalget for høyere utdanning. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt årtusen*. <https://w2.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>
- Dao, M.S. & Chin, J.W. (2020). The Americanization of sport for development and peace – Examining American SDP intern experiences. *Journal of Sport for Development*, 9(1), 32–47.
- Darnell, S.C. (2007). Playing with race: Right to play and the production of whiteness in «Development through sport». *Sport in Society*, 10(4), 560–579. <https://doi.org/10.1080/17430430701388756>
- Darnell, S.C. (2010). Sport, Race, and Bio-Politics – Encounters With Difference in «Sport for Development and Peace» Internships. *Journal of Sport & Social Issues*, 34(4), 396–417. <https://doi.org/10.1177/0193723510383141>
- Darnell, S.C. (2011). Identity and learning in international volunteerism – “Sport for development and peace» internships. *Development in Practice*, 21(7), 974–986.
- Darnell, S.C., Field, R. & Kidd, B. (2019). *The history and politics of sport-for-development*. Palgrave Macmillan UK.
- Eriksen, T.L. (2011). Fra eurosentrisme til global dannelse. I: B. Hagtvet & R. Ognjenovic (Red.), *Dannelse: Tenkning, modning, refleksjon* (s. 536–556). Dreyers forlag.
- Forde, S.D. (2015). Fear and loathing in Lesotho – An autoethno graphic analysis of sport for development and peace. *International review for the sociology of sport*, 50(8), 958–973. <https://doi.org/10.1177/1012690213501916>
- Fremstad, E. (2011). Hvordan danne gjennom høyere utdanning?. *Nytt norsk tidsskrift*, 28(2), 195–199.
- Giulianotti, R., Collison, H. & Darnell, S. (2021). Volunteers in the sport for development and peace sector – antinomies, liminality, and structural relations. *Sport, Education and Society*, 26(9), 952–965. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1901683>

- Hasselgård, A. & Straume, S. (2011). Utvikling til idrett eller idrett til utvikling? NIF som idrettsbistandsaktør. I: D.V. Hanstad, G. Breivik, M.K. Sisjord & H.B. Skaset (Red.), *Norsk idrett: Indre spenning og ytre press* (s. 371–387). Akilles.
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdanna mann og eit dana menneske. Framlegg til eit utvida daningsomgrep. I: E.L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi* (s. 79–103). Ad Notam Gyldendal.
- Holdsworth, C. & Quinn, J. (2012). The epistemological challenge of higher education student volunteering – «Reproductive» or «deconstructive» volunteering? *Antipode*, 44(2), 386–405. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2011.00844.x>
- Jensen, K. (2003). Masseuniversitetet som moraldannende fellesskap. I: O. Korsgaard, L. Løvlie & R. Slagstad (Red.), *Dannelsens forvandlinger* (s. 256–270). Pax.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.
- Ljunggren, C. (2008). Det offentliga rummets princip – Om kontroversielle spørsmål i utbildningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(4), 316–327. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-04-07>
- Lucas, R. & Jeanes, R. (2020). Ethnographic reflections of the role of global north volunteers in sport-for-development. *International review for the sociology of sport*, 55(7), 953–974. <https://doi.org/10.1177/1012690219854650>
- Løvlie, L. (2003). Teknokulturell danning. *Dannelsens forvandlinger* (s. 347–371). Pax.
- Manley, A., Morgan, H. & Atkinson, J. (2016). «Mzungu!» – Implications of identity, role formation and programme delivery in the sport for development movement. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 8(3), 383–402. <https://doi.org/10.1080/19406940.2014.962072>
- Martin, F. & Griffiths, H. (2012). Power and representation – a postcolonial reading of global partnerships and teacher development through North–South study visits. *British Educational Research Journal*, 38(6), 907–927. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.600438>
- Norges idrettsforbund. (2022). *Idrettens fredskorps*. Hentet 20. mai 2022 fra: <https://www.idrettsforbundet.no/tema/idrettensfredskorps/>
- Nustad, K.G. (2003). *Gavens makt: Norsk utviklingshjelp som formynderskap*. Pax.
- Ouma, B.D.O. & Dimaras, H. (2013). Views from the global south: exploring how student volunteers from the global north can achieve sustainable impact in global health. *Globalization and Health*, 9(1), 32. <https://doi.org/10.1186/1744-8603-9-32>
- Simpson, K. (2004). «Doing development» – The gap year, volunteer-tourists and a popular practice of development. *Journal of International Development: The Journal of the Development Studies Association*, 16(5), 681–692. <https://doi.org/10.1002/jid.1120>
- Statistisk sentralbyrå. (2022). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre*. Hentet 20. mai 2022 fra: <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/statistikk/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre>
- Straume, I.S. (2016). Pedagogikk, betydningstap og selvrefleksjonens grunnlag. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 5(1), 3–17. <https://doi.org/10.7146/spf.v5i1.23133>

- Tiessen, R. (2011). Global subjects or objects of globalisation? The promotion of global citizenship in organisations offering sport for development and/or peace programmes. *Third World Quarterly*, 32(3), 571-587. <https://doi.org/10.1080/01436597.2011.573946>
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Seek.