

Å løpe en risiko

Sigmund Loland og
Ove Olsen Sæle (Red.)

Å løpe en risiko

ETISKE REFLEKSJONER OM Å LEDE
PRAKSIS I KROPPSØVING, IDRETT
OG FRILUFTSLIV



FAGBOKFORLAGET

Boken ble første gang utgitt i 2025 på Vigmostad & Bjørke AS.

Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © Sigmund Loland & Ove Olsen Sæle 2025.
Hvert enkelt kapittel © den respektive forfatter 2025.

Dette verket, tilgjengelig fra <https://oa.fagbokforlaget.no>, omfattes av åndsverksloven og er lisensiert under følgende Creative Commons-lisens: Creative Commons Navngivelse 4.0 Internasjonal (CC BY 4.0).

Denne lisensen gir tillatelse til å kopiere, distribuere eller spre materialet i hvilket som helst medium eller format, og til å remikse, endre eller bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Disse frihetene gis på følgende vilkår: Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av materialet. Du kan ikke gjøre bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

For å se en kopi av denne lisensen, besøk
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no>

Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelsene som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern-, eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

Denne boken har mottatt støtte fra HVL.

Boken er fagfellevurdert i henhold til Universitets- og høyskolerådets retningslinjer for vitenskapelig publisering.

ISBN trykt utgave: 978-82-450-5917-5
ISBN digital utgave: 978-82-450-4784-4
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa6107>

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:
fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Omslagsdesign ved forlaget. Forsideillustrasjon: ©786Studio / Shutterstock
Sats: PanDaWer

Vigmostad & Bjørke AS er Miljøfyrtårn-sertifisert,
og bøkene er produsert i miljøsertifiserte trykkerier.



Miljøfyrtårn

SERTIFISERT
VIRKSOMHET

Forord

Denne antologien samler forskningsbidrag som belyser etiske spenninger og dilemmaer vi møter og står i som lærere, trenere og veiledere innen kroppsøving, idrett og friluftsliv. Det finnes ingen norsk antologi som samlet drøfter profesjonsetiske utfordringer på disse fagområdene. Boken har en tydelig forankring i praksisfeltet, med kapitler som tar utgangspunkt i aktuelle etiske dilemmaer.

Antologien er resultatet av et omfattende prosjekt som til slutt resulterte i fjorten kapitler. Mange fortjener takk for sin innsats. Først og fremst en stor takk til alle forfatterne som har levert sine bidrag i en ellers travel yrkeshverdag. Vi vil også rette en takk til en ekstern konsulent for gode og konstruktive tilbakemeldinger. Ikke minst skal forlagsredaktør Balder Holm ha en stor takk for kontinuerlig støtte gjennom hele arbeidet med antologien, og for at han og forlaget i sin tid hadde tro på prosjektet. Også takk til HVL, NIH, OsloMet, NTNU, Universitetet i Oslo og Nord Universitet som har bidratt med finansiell støtte gjennom sitt Open Access-fond.

Til slutt vil vi takke hverandre, for et svært positivt og utviklende samarbeidsprosjekt, der vi har fått mulighet til å «sparre» hverandre faglig.

Oslo og Bergen, 17. mars 2025

Sigmund Loland og Ove Olsen Sæle

Innholdsfortegnelse

Innledning	9
<i>Ove Olsen Sæle og Sigmund Loland</i>	

DEL 1: VERDIBASERT LEDELSE

Kapittel 1	
Balansekunst	21
Å leia born i idrett	
<i>Gudmund Skjeldal</i>	

Kapittel 2	
Å bli spilt med av spillet	43
Fair play og lederkvaliteter i lagspillaktiviteten fotball i kroppsøvingsfaget	
<i>Ove Olsen Sæle</i>	

Kapittel 3	
Å veilede masterstudenter i kroppsøving om bærekraft og miljø	69
En dialog med økokritiske refleksjoner	
<i>Björg Oddrun Hallås</i>	

Kapittel 4	
Skisse til en dygds- og relasjonsetisk tilnærming til treneretikk	99
<i>Morten Renslo Sandvik</i>	

DEL 2: KROPPSSYN

Kapittel 5	
Dataenes dobbeltsidighet	121
Kroppsnaer teknologi og etiske utfordringer i trenerrollen	
<i>Anne Tjønndal</i>	

Kapittel 6	
Treningspillen	145
Hva gjør treneren når farmasien tar over?	
<i>Sigmund Loland</i>	

Kapittel 7	
En god kroppøvlingslærer og rollemodell i et kroppsfiksert samfunn	167
Evidensbasert kunnskap, etiske refleksjoner og praktiske anbefalinger for å fremme et positivt kroppsbilde og aktivitetsglede hos unge	
<i>Christine Sundgot-Borgen</i>	
Kapittel 8	
Smerte, risiko og glød i friluftsliv	197
Pedagogiske og etiske refleksjoner	
<i>Gunnar Breivik</i>	
Kapittel 9	
Å lede og å bli ledet – å møtes i gjensidig dynamikk	223
<i>Gunn Engelsrud</i>	
DEL 3: INKLUDERING	
Kapittel 10	
Når skolen gjør barn urett	245
Etisk ansvarlighet overfor transkjønnede elever i kroppøving	
<i>Runa Næss Korshavn og Stine Helena Bang Svendsen</i>	
Kapittel 11	
Å lede crossfit-inspirerte aktiviteter i kroppøving med vekt på differensiering og sosialisering	275
<i>Ove Olsen Sæle, Vilde Femsteinevik Stakseng og Hilde Gundersen</i>	
Kapittel 12	
Lek eller spill?	303
Rollekonflikter og etiske dilemmaer i ungdomsidrett i et trener- og lederperspektiv	
<i>Arve Hjelseth</i>	
Kapittel 13	
«En idrett – like muligheter»: en evigvarende utopisk visjon?	327
<i>Marte Bentzen og Linn Engdahl-Høgåsen</i>	
Kapittel 14	
Idrettslags håndtering av økonomi som barriere for barn og unges idrettsdeltakelse	355
Etiske dilemmaer når frivillighetsmoral møter profesjonsetikk	
<i>Gerd Marie Solstad og Åse Strandbu</i>	
Forfatterromtaler	379

Sæle, O. O. & Loland, S. (2025). Innledning. I S. Loland & O. O. Sæle (Red.),
Å løpe en risiko: Etiske refleksjoner om å lede praksis i kroppsøving, idrett og friluftsliv
(s. 9–18). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa610700>

Innledning

Ove Olsen Sæle og Sigmund Loland

Tittelen *Å løpe en risiko* understreker at det i menneskelige møter, også i en yrkes- og profesjonskontekst, alltid vil være noe etisk som «står på spill». Slike møtepunkt vil uunngåelig inneholde elementer av det kontingente og uforutsigbare. Vi er alle utsatt og sårbare som ledere i pedagogiske settinger. I denne boka viser «ledere» til *pedagogiske ledere og tilretteleggere*: lærere, trenere og veiledere. Som ledere opplever vi til tider å stå overfor krevende verddivurderinger og verdivalg.

Innenfor utdanningsfeltet og organisert idrettsliv finnes det klare normer, regler og retningslinjer for hvordan lederskap og veiledning skal utøves. Likevel kan regelverk og retningslinjer aldri dekke alle situasjoner i detalj. Hver situasjon er unik, og ledere må også kunne håndtere uforutsette hendelser som setter verdier og etikk på spill.

Hvordan den enkelte forholder seg til ledelse, og hva som kjennetegner god eller dårlig ledelse, avhenger også av hva man legger i begrepene. Vi kan nærme oss substantivet *ledelse* eller verbet *å lede* på leksikalsk og språklig vis, der verbet *å lede* oversettes med «føre» eller «styre», fra det norrøne *leiða*, «føre ved hånden» (Caprona, 2013, s. 1034). Dette viser at ledelse er uttrykk for en konkret handling.

Samtidig understreker Brunstad (2009) at ledelse, som språklig uttrykk for «det å ligge foran, først, i front, i spissen» (s. 32), har en etisk dimensjon. Det handler ikke om solospill, men om å *ta ansvar* eller *stå opp for andre*. Som Brunstad påpeker, er det å lede «å få med seg noen, lede noen fra et sted til et annet» (ibid., s. 36).

Perspektiver på ledelse har ifølge Hanstad (2019) variert de siste hundre årene. I en tidlig tolkning ble ledelse sett på som et individuelt foretak, personlig knyttet til individuelle egenskaper og bestemte lederstiler. En moderne forståelse ser ledelse som et kollektivt orientert samspill «som legger vekt på sosiale, samarbeidsorienterte og relasjonelle aspekter» (s. 161), og som delegert ledelse eller medvirkende lederskap. Flere kapitler i denne antologien understreker ledelse nettopp forstått som et relasjonelt fenomen.

Ser vi på ledelse i betydningen *organisasjonsledelse*, trer verdidimensjonen tydelig frem idet organisasjoner gir sine ledere forpliktende, etiske retningslinjer. Ledere i skole, idrett og friluftsliv skal drive virksomhet i samsvar med de verdier og retningslinjer som gjelder for institusjonen eller organisasjonen de representerer. Dette omtales som *verdibasert ledelse*. Bush (2012) poengterer at verdibasert ledelse innebærer et samspill mellom organisasjonens verdier og

etiske standarder, og det som utøves på individ-, gruppe- og organisasjonsnivå. Noen må levendegjøre og praktisere organisasjonens formulerte verdier og være organisasjonens ansikt utad.

Bush (2012) understreker at dersom ledere skal fremstå som troverdige, må atferden samsvare med de verdiene virksomheten representerer. Som tidligere påpekt må enhver regel eller retningslinje fortolkes og praktiseres. Etikk, også i et lederperspektiv, krever refleksjon, skjønnsmessige vurderinger og god dømmekraft.

Fellesnevneren i denne antologien er nettopp å reflektere over og belyse etiske spenninger og dilemmaer som oppstår i lederpraksis i kroppsøving, idrett og friluftsliv. Vi ønsker å bidra med ny kunnskap innenfor det profesjonsetiske fagfeltet. Kapitlene har ulike tematiske vinklinger og samler seg rundt tre hovedtemaer: verdibasert ledelse, kroppssyn og inkludering. Kapittelbidragene tar utgangspunkt i ulike fag- og forskningsområder, et grep som er valgt for å synliggjøre kompleksiteten i etisk ledelse. Metodisk varierer kapitlene også; noen er empirisk forankret, andre teoretiske. Antologiens målgruppe er studenter i høyere utdanning, fagkolleger og forskere på området.

Antologien har blitt til fordi vi trenger mer kunnskap om de etiske utfordringene ledere står overfor i vårt fagfelt. Et kjennetegn ved norsk breddeidrett er at den i stor grad ledes av frivillige voksne uten formell, faglig skoling. Studier viser også at lærere i skolen ofte mangler et etisk språk for sin lærerpraksis (Schjetne mfl., 2017). Lærere praktiserer vanligvis en dydsetisk omsorgspraksis i møtet med elevene; de ønsker «å se elevene». Friluftslivveiledning balanserer mellom å tilby risiko og spenning, og å ivareta sikkerhet og kontroll. Lederes yrkesmoral og yrkesetiske tenkning utvikles og modnes gjennom praksisfeltet og den yrkeskulturen lederne daglig inngår i (Evetts, 2013).

Profesjonsutvikling er et kontinuerlig utviklingsprosjekt. Ledere blir aldri utlært. Kroppsøvingsfaget, idretten og friluftslivet er deler av et samfunn i endring. Praksisene forandrer seg, og det samme gjør omgivelsene. En tydelig fellesnevner mellom kroppsøvingslæreren, treneren og friluftslivsveilederen er at de alle utøver en form for performativ virksomhet. Ledere fungerer som rollemodeller og møtes med forventninger om tydelig evne til etisk refleksjon, dømmekraft og gode valg i etiske dilemmaer.

Vi har dermed skissert noen overordnede rammer og begrunnelser for antologien. I det følgende ser vi nærmere på de ulike delene. **Del 1** handler om å våge verdibasert ledelse. I enkelte sammenhenger krever handlinger

mot: å stå opp mot urett, å legge til rette for læring for alle, å endre praksis, å ta et ubehagelig ansvar der en kunne valgt en enklere vei ut. De fire kapitlene gir konkrete eksempler på hvordan kroppsøvings- og idrettsfeltet også utgjør verdimessige risikofelt. Hva består risikoen i, og hvilke handlingsvalg ivaretar verdiene?

I det første kapitlet, «Balansekunst: Å leia born i idrett», diskuterer idrettshistoriker Gudmund Skjeldal barneidretten før og nå. Utgangspunktet hans er historien om den akrobatiske tiaringen Carl August Paulson og sirkusbarna fra andre halvdel av 1800-tallet. Under voksnes ledelse og økonomiske interesser leverte de imponerende prestasjoner. Sett med moderne øyne kan praksisen betraktes som grov utnyttelse og barnearbeid. Skjeldal ber oss være varsomme i vår iver etter å dømme. Historien er sjelden en enkel fortelling om framskritt. Har ikke også institusjonaliseringen av barndommen og den voksenstyrte og regelorienterte barneidretten problematiske sider? Og hva er egentlig forskjellen mellom den ambisiøse fotballforeldereren som kjører sin håpefulle til profesjonaliserte og kommersielle fotballakademier, og August Paulson, Carl Augusts far, som fremmet sin sønn som akrobat? Skjeldal ønsker å bevege seg bort fra den naive framskrittstroen og vekke kritisk refleksjon hos dagens idrettsledere og trenere.

Dosent i idrett, Ove Olsen Sæle, har skrevet **kapittel to**, med tittelen: «Å bli spilt med av spillet: Fair play og lederkvaliteter i lagspillaktiviteten fotball i kroppsøvfaget». Sæle drøfter etiske dilemmaer som kan oppstå ved bruk av fotball i kroppsøvfaget. Han peker på hva som kjennetegner fotball som lagspill og hva som ligger i konseptet fair play. Han argumenterer for at fotball som lagspill inneholder flere etiske kvaliteter, som samarbeid, respekt for hverandre og spillet, og det å spille andre gode – verdier som det er viktig at kroppsøvlæreren vektlegger. Sæle understreker videre at det å delta i fotballspill kan være både et givende og sårbart prosjekt fordi man «går opp i spillet». Det krever derfor at læreren evner å lede slike spillaktiviteter i faget på en didaktisk klok måte, og at det legges til rette for samarbeidslæring. Kapitlet belyser også noen etiske implikasjoner og dilemmaer som praktisering av fotball i faget rommer, og hvilke lederegenskaper som kreves av kroppsøvlæreren for å få til et «forsvarlig» og inkluderende lagspill.

Dosent i kroppsøving, Bjørg Oddrun Hallås, har skrevet **kapittel tre**, med tittelen «Å veilede masterstudenter i kroppsøving om bærekraft og miljø: En dialog med økokritiske refleksjoner». Hun reflekterer rundt faglærers vei-

ledning av masterstudenter. Fokuset er rettet mot arbeidet med masteroppgaven og lærerutdanneres refleksjoner omkring sin didaktiske praksis med og i natur, samt deres naturforestillinger. Tematisk tar prosjektet utgangspunkt i bærekraftig utvikling og økokritikk. Hallås bygger empirien på skriftlige dialoger mellom lærer og student, og drøfter dette i lys av Hopmanns danningsteoretiske didaktikk og en matrise over ulike natursyn. Hun plasserer seg slik innenfor både profesjonsetikk og natur- og miljøetikk. Hovedbudskapet i kapitlet er at gjennom en åpen og gjensidig veiledningssamtale mellom lærer og student åpnes det for utdypende refleksjoner og en bevisstgjøring omkring hvilke natursyn man forfekter, og hvilke etiske dilemmaer gitte natursyn reiser. Ved å ta i bruk en økokritisk lese måte kan man stille spørsmål ved både et feirende og et problematiserende natursyn.

I det fjerde kapitlet, «Trenerens moralske sirkel: Refleksjoner om praktisk treneretikk», beveger vi oss fra kroppsøving til konkurranseidrett. Idrettsfilosof Morten Renslo Sandvik ønsker å utvikle rammer for en profesjonsetikk for trenere – en treneretikk. Han bruker sin egen idrett, landeveis sykling, som praktisk eksempel. Sandvik understreker viktigheten av det han kaller kontekstualitet. Vi må forstå trenerens verdidilemma i den sammenhengen – den konteksten – dilemmaene oppstår i. Ingen situasjoner er like. Trenere trenger ikke først og fremst en etisk regelbok for å finne gode løsninger, men en sensitivitet og forståelse for idrettens egenart – det Sandvik kaller interne goder – og for andre menneskers perspektiv og motivasjon gitt den konteksten de handler i. Mer spesifikt argumenterer Sandvik for en dydsetisk utvikling av treneretikken.

Del 2 handler om å våge å stole på kroppen. I idrett, kroppsøving og friluftsliv står kropp og bevegelse sentralt. Mange av de etiske lederutfordringene vi står overfor i dag gjelder kroppens møte med teknologi og strenge normer for utseende og funksjon. Kapittel fem, seks og sju drøfter slike problemstillinger.

Innenfor friluftsliv kan kroppen bli utsatt for store påkjenninger, og kapittel åtte argumenterer for at dette krever en egen pedagogikk. Det kroppslige aspektet står også sentralt i all ledelse eller veiledningskommunikasjon med andre, der det intersubjektive og affektive er i spill – noe kapittel ni berører.

I kapittel fem, «Dataenes dobbeltsidighet: Kroppsnær teknologi og etiske utfordringer i trenerrollen», tar idrettssosiolog Anne Tjønndal opp etiske spenninger og verdier som står på spill for trenere i idretten i møte med nye, kroppsnære teknologier. Eksempler på slik teknologi kan være såkalte

«smarte» tann- og hodebeskyttere som skal beskytte mot skader i kontaktidretter, systemer som bruker kunstig intelligens og treningsdata fra utøvere for å individualisere treningsplanlegging, eller samtidanalyse av prestasjonsdata i konkurranse som igjen kan gi direkte innvirkning på valg av teknikk og taktikk. Teknologiske innovasjoner er ment å gjøre trenerrollen enklere, men kan ikke erstatte den erfarne trenerens dømmekraft. Hvordan skal treneren kunne bruke teknologisk innovasjon med klokskap og unngå undertrykkende overvåkning og måletyranni?

Kapittel seks, «Treningspillen: Hva gjør treneren når farmasien tar over?», handler også om teknologi, men nå i form av biomedisin og farmasi. Idrettsfilosof Sigmund Loland spør hvordan fitnessstreneren kan forholde seg til en mulig «treningspille» – en pille som simulerer de viktigste fysiologiske effektene av trening uten å kreve aktivitet. Treningspillen er bare ett eksempel på en raskt voksende forbedringsindustri med prestasjons- og helsefremmende produkter. Loland diskuterer spesielt trenerens møte med «den motvillige mosjonisten» som trener kun for å bedre helsen. Hvorfor bruke tid, energi og penger på trening dersom mosjonisten kan få samme helseeffekt av et farmakologisk produkt? Utfordringen blir å begrunne treningen i noe mer, i egenverdi. Loland peker på framtidens gode trener som en opplyst generalist som gjennom gode didaktiske grep lar sine klienter selv oppdage aktivitetenes egenverdi.

I **det sjunde kapitlet**, «En god kroppsøvingslærer og rollemodell i et kroppsfixert samfunn: Evidensbasert kunnskap, etiske refleksjoner og praktiske anbefalinger for å fremme et positivt kroppsbylde og aktivitetsglede hos unge», ser fysisk aktivitet og helse-ekspert Christine Sundgot-Borgen på hvordan kroppsøvingslæreren kan forholde seg til et kroppsfixert samfunn der unge blir bombardert av urealistiske og til dels ekstreme budskap om utseende, helse og trening. Konsekvensene kan være dypt problematiske når det gjelder kroppsbylde og også synet på trening og fysisk aktivitet. Med bakgrunn i egne og andres forskning på risikoforebyggende intervensjoner peker Sundgot-Borgen på kroppsøvingslærerens rolle og muligheter. Intervensjonene viser positiv utvikling både når det gjelder kroppsbylde og helse relatert livskvalitet. Sundgot-Borgen diskuterer konsekvenser og etiske dilemmaer i lærerrollen, ikke minst der lærere kan stille for strenge forventninger til seg selv om å fremstå som positive rollemodeller for elevene.

Kapittel åtte, «Smerte, risiko og glød i friluftsliv: Pedagogiske og etiske refleksjoner», handler om friluftsliv. Professor i idrett og samfunn Gunnar Breivik reflekterer over hvordan veilederen kan håndtere smerte, risiko og glød på måter som kan gi positiv livsendring og vekst. Breivik er opptatt av det han kaller *utfordringspedagogikk*. Han er kritisk til et økende kontroll- og sikkerhetsfokus, som kan redusere spenningsopplevelser og erfaringer som gir utøvere et rikere liv. Med teoretisk støtte fra psykologi og filosofi, blant annet i Bollnows eksistenspedagogikk, diskuterer han hvordan smerte og risiko kan forstås og møtes konstruktivt som en integrert del av livet. For Breivik fremstår friluftslivet som et spesielt egnet felt i så måte. Han viser til tidligere forskning og egne erfaringer, der han diskuterer de etiske utfordringene og spenningene friluftslivsveilederen kan stå overfor.

I **kapittel ni**, med tittelen «Å lede og å bli ledet – å møtes i gjensidig dynamikk», skriver professor Gunn Engelsrud om hva det innebærer å lede undervisning i kroppsøvingfaget. Hennes etiske bidrag er å vise viktigheten av at undervisningen gjøres meningsgivende for den enkelte elev, noe som forutsetter at læreren, i den grad det er mulig, anerkjenner at ethvert møte mellom lærer og elev vil bære preg av å være et gjensidig, uforutsigbart og prosessuelt møte. I undervisningen er begge «utlevert» til hverandre. Engelsrud støtter seg til Husserls fenomenologi, der intersubjektivitet oppfattes som noe grunnleggende ved vår eksistens og kommunikasjon med andre og omverdenen. Hun viser også til senere teorier hos Fuchs, Koch og Merleau-Ponty, som bygger på en forståelse av at vår kroppslige væren og våre emosjoner også inngår i våre intersubjektive erfaringer. Hun avslutter med å understreke at elever ikke skal «tingliggjøres» eller «tas for gitt», men møtes med en forståelse av at de er medvirkende, selvskapende og levende subjekter.

Del 3 handler om å våge og inkludere alle. Målet er eksplisitt for alle tre praksisfelt vi diskuterer: kroppsøving, idrett og friluftsliv. Spenningene mellom idealer og virkelighet er imidlertid tydelige. I kapitlene diskuterer forfatterne inkludering – eller mangel på inkludering – av transkjønnede elever, av nye aktiviteter i kroppsøvingen, av flere barn og unge i idretten uavhengig av familienes sosioøkonomiske status, og av utøvere med funksjonsnedsettelse.

I **kapittel 10**, med tittelen «Når skolen gjør barn urett: Etisk ansvarlighet overfor transkjønnede elever i kroppsøving», undersøker kjønnsforskerne universitetslektor Runa Næss Korshavn og førsteamanuensis Stine Helena Bang Svendsen de etiske utfordringene transkjønnede elever møter i kropps-

øvingsfaget, med fokus på hvordan lærere kan utvise omsorg. Forskningen er basert på intervjuer med transkjønnede ungdommer, og drøfter hvordan makt og relasjoner mellom lærere og elever formes av institusjonelle strukturer og normer. En elev beskriver en traumatisk erfaring med kroppsøving, der hun opplevde vold og mobbing, samt et ulevelig forhold til kroppen sin. En annen elev opplevde bedre støtte fra en lærer som anerkjente hans identitet og gjorde tilpasninger i undervisningen, noe som markerte et vendepunkt for ham. Kapitlet trekker på teorier fra sårbarhetsetikk og argumenterer for nødvendigheten av å skape inkluderende og trygge skolemiljøer for transkjønnede elever. Kapitlet konkluderer med at lærere må stille spørsmål ved etablerte normer og praksiser for å gi transkjønnede elever muligheter til å utvikle et positivt selvbilde og en trygg identitet.

I **kapittel 11**, med tittelen «Å lede crossfit-inspirerte aktiviteter i kroppsøving med vekt på differensiering og sosialisering», drøfter dosent Ove Olsen Sæle, lektor Vilde Femsteinevik Stakseng og førsteamanuensis Hilde Gundersen hvordan crossfit-inspirerte aktiviteter didaktisk kan gjennomføres i kroppsøvingsfaget, både på barneskolen, mellomtrinnet og i videregående skole. Dette er et lite utforsket felt i kroppsøvingsfaglig sammenheng, både nasjonalt og internasjonalt. Kapitlet trekker veksler på både idrettsetiske og profesjonsetiske perspektiver. Empirien bygger på intervjuer med tre kroppsøvingslærere. Det argumenteres for at crossfit-inspirerte aktiviteter kan gjennomføres i kroppsøvingsfaget dersom læreren tar høyde for crossfit-prinsippet om *skalering*, der øvelsene tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og ferdighetsnivå. Dersom læreren legger opp til en kollektiv, inkluderende og mestringsorientert didaktikk, kan slike aktiviteter bidra til å fremme både elevenes fysiske helse og deres sosiale, refleksive og moralske utvikling. Det argumenteres for at en delegert og demokratisk lærerstil ytterligere kan forsterke elevenes utvikling og læringsutbytte.

Kapitlet 12 har tittelen «Lek eller spill? Rollekonflikter og etiske dilemmaer i ungdomsidrett i et trener- og lederperspektiv» og er skrevet av idrettssosiolog Arve Hjelseth. Han framhever det store mangfoldet av motiver ungdom har for å delta i idrett, som kan spenne fra sosiale mål til ambisjoner om å bli toppidrettsutøvere. Dette skaper spenninger og forventninger som trenerne må forholde seg til. Ungdomsidretten skal imøtekomme ulike målsettinger, både individuelt og i gruppe, i tillegg til å balansere mellom lek og konkurranse.

For å utforske disse dilemmaene presenteres tre case-studier: den talentfulle utøveren, utviklingstrapper og frafallsproblematikk. Hjelseth konkluderer med at det er viktig å opprettholde et mangfold av motiver og forventninger for å ivareta både sosialt fellesskap og sportslige ambisjoner. Organisert idrett må navigere mellom disse spenningene for å forbli relevant og oppfylle politiske mål om inkludering og folkehelse. Dette reiser igjen spørsmål om hvordan man best kan imøtekomme ungdommers ulike behov uten å miste essensen av idrettens egenverdi.

Kapittel 13 er skrevet av førsteamanuensis Marte Bentzen og stipendiat Linn Engdahl-Høgåsen, og har tittelen «Én idrett – like muligheter: En evigvarende utopisk visjon?» De drøfter, med utgangspunkt i empiri, deltakelse av barn og unge med funksjonsnedsettelse i organisert idrett i Norge. Forfatterne viser til historiske og strukturelle barrierer som hindrer likestilling i idretten, og fremhever at det er en vedvarende utfordring knyttet til rekruttering og frafall, særlig i ungdomstiden.

De diskuterer også hvordan forskning ofte har sett på idrett som et middel for å oppnå «normalitet» og et «bedre liv», noe som kan føre til en instrumentell forståelse av deltakelse. Forfatterne peker på nødvendigheten av å skifte fokus fra kvantitet – altså oppmøte – til kvalitet, det vil si opplevelsen av deltakelse. Idrettstilbud må tilpasses bedre for å imøtekomme behovene til alle utøvere, også de med funksjonsnedsettelse. Det er avgjørende at trenere og ledere har kompetanse til å skape inkluderende og støttende miljøer for alle som deltar.

I bokas siste kapittel, det **fjortende** i rekken, med tittelen «Idrettslags håndtering av økonomi som barriere for barn og unges idrettsdeltakelse: Etske dilemmaer når frivillighetsmoral møter profesjonsetikk», drøfter idrettssosiologene Gerd Marie Solstad og Åse Strandbu økonomiske barrierer for barn og unges tilgang til organisert idrett. De er opptatt av de etiske spenningene trenere og ledere står i når de får ansvar for at familieøkonomien ikke skal begrense eller ekskludere idrettsaktiviteten.

Datamaterialet er kvalitativt og hentet fra studier om foreldre og frivilliges rolle i måten barne- og ungdomsidrett blir organisert på. I materialet finner de tydelige spenninger mellom frivillighetens praktiske løsninger i idrettslaget og en profesjonalisert trener- og lederetikk. De reflekterer omkring hvordan frivillighetens idealer og moralske prinsipper er på vikende front i en økende profesjonalisering av spesielt trenerrollen i norsk barne- og ungdomsidrett.

Referanser

- Brunstad, P. O. (2009). *Klokt lederskap. Mellom dyder og dødssynder*. Gyldendal akademisk.
- Bush, T. (2012). *Verdibasert ledelse i offentlige profesjoner*. Fagbokforlaget.
- Caprona, Y. d. (2013). *Norsk etymologisk ordbok*. Kagge forlag.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5–6), 778–796. <https://doi.org/10.1177/0011392113479316>
- Hanstad, D. V. (2019). *Organisasjon og lederskap i idretten*. Fagbokforlaget.
- Schjetne, E., Afdal, H., Johannesen, N., Anker, T. & Afdal, G. (2017). Læreres profesjons-etikk i fokus. *Prismet*, 2, 82–91. <https://doi.org/10.5617/pri.4502>

Del 1: Verdibasert ledelse

Skjeldal, G. (2025). Balansekunst: Å leia born i idrett. I S. Loland & O. O. Sæle (Red.),
Å løpe en risiko: Etiske refleksjoner om å lede praksis i kroppsøving, idrett og friluftsliv
(s. 21–42). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa610701>

Kapittel 1

Balansekunst

Å leia born i idrett

Gudmund Skjeldal

Samandrag: Kva er eit barn? Korleis leier me born i den organiserte idretten i Noreg? I 1824 annonserte August Paulson at sonen hans skulle framføra imponerende linedans i Christiania. Guten kunne sjonglera med sitron og gaffel, og balansera med ein tallerken oppå ein kårde, og med både militærmarsj og bønestilling, alt medan han heldt seg oppe på stållina – viss folk ville kjøpa billett og sjå på. Guten, Carl August Paulson, var i følge avisannonsane til faren berre ti år gammal. Born var slett ikkje eit uvanleg syn i det ein kan kalla sirkussamanheng, men like gjerne performativ kunst, og for så vidt også ein forløpar for moderne organiserte idrett, gjennom heile 1800-talet: Både avisannonsar og avisdebattar vitnar om det. Lover frå eineveldet Danmark-Noreg, og tillempingar etter grunnlova i 1814, sette stramme rammer for dei offentlege framføringane, men sa ingenting om bruken av born. Barneidrettsbestemmingane og -rettane i heilt moderne norsk historie (1976, 1987, 2019), derimot, set mange vilkår som skal sikra god aktivitet for det enkelte barnet. Born har enkelt sagt utvikla seg frå ein bruksdimensjon til noko samfunnet vårt må beskytta og verna. Dette kan gje ansats til ei framstegshistorie om barndom og barneidrett og leiing av den bestemte praksisen; at utviklinga har gått mot betre pedagogikk og meir gjennomtenkt etikk. Motsett kan ein tenkja forfallshistorier om barndomen – som er blitt institusjonalisert gjennom moderne skule og idrettsorganisering til noko berre dei vaksne rår over, og ikkje lenger borna sjølve. Ein faghistorikar nøler med å gjera historia til læremeister, eller omvendt, til eit skrekk-kabinett. Historiefaget kan likevel finstilla oss for alle dei endringane som samfunnet og førestillingane har vore gjennom – og vil halda fram med å gå eller springa gjennom. Historia om Carl August Paulson og andre sirkusborn på 1800-talet set dei ganske stakkato alderskategoriseringane våre for idrettsborna i Noreg i eit anna lys. Kort sagt: Born er ikkje berre born.

Nøkkelord: sirkus, performativ kunst, barneidrett, barneidrettsbestemmingar, relativ alderseffekt

Abstract: What is a child? How do we guide children in organized sports in Norway? In 1824, August Paulson announced that his son would perform an impressive tightrope act in Christiania. The boy could juggle with lemons and forks, balance a plate on top of a sword, and perform both a military march and a prayer position – all while staying on the steel wire – if people were willing to buy a ticket and watch. The boy, Carl August Paulson, was, according to his father’s newspaper ads, only ten years old. Children were by no means an uncommon sight in what we might call a circus context, but just as much in performative art, and to some extent, a precursor to modern organized sports throughout the 19th century. Both newspaper advertisements and public debates bear witness to this. Laws from the absolute monarchy of Denmark-Norway, along with adaptations following the Constitution of 1814, set strict boundaries for public performances but said nothing about the use of children. The rules and rights concerning children’s sports in modern Norwegian history (1976, 1987, 2019), on the other hand, establish many conditions to ensure meaningful and safe activities for each child. Simply put, children have evolved from being seen in terms of utility to something society must protect and safeguard.

This can give rise to a progress narrative about childhood and children’s sports and the leadership of such practices – that the development has moved toward better pedagogy and more thoughtful ethics. Conversely, one might consider decline narratives about childhood – where it has been institutionalized through modern schooling and organized sports into something controlled exclusively by adults, no longer by the children themselves. A professional historian hesitates to make history into a teacher, or conversely, into a cabinet of horrors. However, the discipline of history can attune us to all the changes that society and its perceptions have undergone – and will continue to undergo.

The story of Carl August Paulson and other circus children in the 19th century casts our rather rigid age categorizations for children in Norwegian sports in a new light. In short: children are not merely children.

Keywords: circus, performative art, children’s sports, children’s sports regulations, relative age effect

Innleiing

I moderne europeisk, tidlegare kalla vestleg, tid forstår me barndomen som den tidlegaste livsfasen – der ein ikkje må arbeida. Eit barn er ein uskuldig skapning som leikar og går på skule. Eit barn skal rustast for vaksenlivet og alvoret, ja visst, men først og fremst har barndomen fått ein eigenverdi. Dette kan kallast arven etter Jean Jaques Rousseau og opplysningstida (Schrumpf, 2007).

I Noreg i dag er det i stor grad den organiserte idretten som tar seg av fritidsleiken. Born kom med i det som er blitt kalla den store idrettsrevolusjonen mellom 1965 og 1985 (Tønnesson, 1986, s. 245)¹. Allereie i utgangspunktet ligg det i eit etisk dilemma for den som skal vera leiar og trenar for desse idrettsborna: Korleis kan ungdomstrenaren eller den vaksne leggja til rette for at borna verkeleg leikar? Er det verkeleg leik omkring rørsler, ballar og balansar når det er trenaren som organiserer denne praksisen omkring kroppslege rørsler? Kva blir borns initiativ og innfall og regelstyring av i treningar og turneringar som vaksne styrer? (Beck, 1990).

Noregs idrettsforbund (NIF) fekk som det første landet i verda innført retningslinjer for barneidrett – i 1976. Desse prinsippa skulle verna om nettopp barnets og leikens eigenverdi, og skjerma det frå vaksenidrettens meir einsidige konkurransealvor. Seinare kom barneidrettsbestemmingar (første gong) i 1987, og i 2011 også idrettens barnerettar: I sum det som ofte har blitt kalla norsk idretts viktigaste verdidokument (Selliaas, 2012). Barneidrettsdokumenta seier at born under seks år skal ha med seg ein vaksen på aktivitetane (av omsyn til tryggleik). Born kan ta del i lokale konkurransar frå dei er seks år gamle. Regionale konkurransar kan dei reisa til når dei fyller ni. NM og andre lukka arrangement ikkje før dei har fylt 13. Tanken er å avgrensa tid og kostnader på reisinga. Idrettslag blir oppfordra til å leggja same prinsipp til grunn for trening og andre aktivitetar i barneidretten (NIF, u.å). Der FN's barnekonvensjon strekker barnealderen heilt til 18 år, har NIF ei grense ved 13 år, då barnet går over i ungdomsidretten.

1 Kwart sjuande barn var medlem av Noregs Idrettsforbund i 1965; kvart andre barn i 1985. Her må då leggjast til at definisjonen på eit barn har variert (alder, pubertet osv), samt at barn i dag også leikar i barnehagen, og for så vidt på skulen.

Paradoksalt nok bekreftar idretten såleis den skjematiske tidsforståinga av barndom som skulen i Noreg allereie definerer. Born er i sånn sett å forstå som born i ulike graderingar; dei har tydelegvis ulike behov og moglegheiter alt etter kva årgang dei tilhører. Men alle som har sett ein førsteklasse på ein skule eller ein fotballkamp mellom sjuåringar veit at borna er vidt ulike – i høgd og i mogning og i motivasjonar. Likevel skal me handsama dei nokolunde likt – ut frå ein kronologisk aldersforståing. Er det rett? Er det godt for born?

I denne artikkelen skal eg stogga ved dette paradokset for trenarpraksis i Noreg. Eg skal forsøka å gjera blindfeltet og fordommane våre vonleg endå klarare ved ved å ta lesaren med på ei reise 200 år attende i tid.

Linedans i 1824

I februar 1824 annonserte August Paulson at folk i Christiania måtte koma og sjå. Sonen hans, Carl August Paulson, kunne balansera nærmast i lause lufta. Han trødde ut på ei slak og ganske tynn stål-line, noko slikt som to meter over bakken. Lina, som faren kalla ein ståltråd, var spent ut mellom to stolpar eller kryss. Guten kunne spankulera fram og tilbake, han kunne legga seg ned på lina, han kunne reisa seg opp att. Sonen hans kunne også lata ei tobakkspipe bli ståande på nasen medan han heldt seg på denne relativt slake, men solide lina av stål. Han kunne gje barnet ein kvass kårde, som det så heldt oppe med haka, medan kroppen stod i ro, nokså høgt over bakken. Carl August kunne så balansera den kvasse kården oppå tobakkspipa, eller han let den kvasse spissen av kården stå strak i veret på kanten av eit vinglas, til og med. Han kunne ifølgje førehandsreklamen balansera tre tobakkspiper i form av eit triangel oppå nasen, og fire i form av ein slags pyramide, og fem, som han må stabla oppå einannan, medan han framleis heldt balansen på lina – og faren stod under og passa på. Faren skreiv at han berre var ti år gammal (Morgenbladet, 1824).

Etter pausen, i andre avdeling, balanserte Carl August ei påfuglfjør på nasen sin. Han fekk så kården att, svinga den oppå ein stålspiss, og på toppen av kården att roterte han ein tallerken. Når så publikum vart trøytt av dette, eller ikkje hadde fleire ord eller gisp att, kasta guten seg på ryggen på lina,

og reiste seg opp att. Viss ein kan gå ut frå lysingane i dagsavisa, gjorde han dette kastet fleire gonger. Vidare sjonglerte han med to sitronar, noko som faren i annonsane kalla å kasta «Fontaine». Sonen hans fekk så ei tromme av far sin, og han spela med stikkene i takt med musikken, før han sjonglerte ei stund med dei, utan å mista takten. Då gav faren guten eit gevær, og han liksom ekserserte att og fram på ståltrådlina, som ein annan soldat. I finalen svinga Carl August seg fleire gonger på ståltråden, som faren skreiv. Dette oppfattar eg som at han gjorde piruettar, eller det ettertida skulle kalla dobbel eller trippel «axel». Han kan også ha svinga seg under ståltråden, med føtene som omvendt anker, slik som den inngifta og berre litt eldre slektningen Frederik Steen gjorde litt seinare.

Carl August Paulson synte fram dugleikane sine på slak ståltråd i fleire norske byar for to hundre år sidan no, og lenge før stålet blei adelsmerket på moderne, industriell sivilisasjon. Av lysingane går det fram at faren nok var stolt. Han skreiv at ingen hadde gjort slike kunstar i Christiania før, og i alle fall ikkje i så ung alder. Guten hans nytta ikkje ein gong balansestong. Sjølv skulle han visa fram «Bødkerdansen» etterpå. Han dansa eller balanserte truleg då fram og tilbake på ei tønne.

Dansemeisteren og handelsborgaren til Bergen August Paulson rigga ikkje til framsyninga berre for leik og moro, eller einast fordi han var stolt av son sin. Dei som kjøpte billettar på fremste rad, måtte betala to mark, fortalde annonsen. For andre rekke, og for alle born, gjaldt éi mark (altså ein fjerdedels spesidalar). Kva aldersgrensa då var for born, var ikkje spesifisert. Billettar kunne kjøpast hjå ein gymnastikklærer som Paulson må ha kjent i hovudstaden, eller hjå August sjølv, som leigde rom i Grensen, som låg nord for og helst i utkanten av sjølte tettbyggnaden i kjøpstaden. Der må også sonen, tiåringen Carl August, ha budd desse vintermånadene februar og mars 1824. Me veit ikkje om guten sov godt, og korleis han elles førebudde seg på framsyningane og korleis han og faren prata saman.

Tenk om Carl August Paulson kan ha *likt* det han gjorde i lag med forelderen og vegleiarer sin. Tenk om han var skikkeleg stolt over å bidra til forsørginga av familien heime i Bergen, og at den pedagogiske og moralske utfordringa som faren stod i, var å balansera mellom iveren og dugleikane som sonen synte på den eine sida, samstundes som han visste at guten ikkje kunne alt enno og slett ikkje makta dei vidløftige sjongleringane som ein vaksen meistra, på andre sida. Forventingane og instruksjonane hans måtte sikra

at Carl August ikkje tok for lett, eller for tungt, på oppgåva. Tenk så på om idretten i Noreg i dag har funne den rette balansen mellom alvor og leik, og mellom kva somme born meistrar, og andre ikkje

Historieteoretiske avklaringar og problemstillingar

Annonsane som far & son Paulson prenta i fleirfaldige norske aviser i åra 1823–1826, avlar både kjeldekritiske og breiare historiefaglege spørsmål. Aller Først: I kva grad kan me lita på det som står i desse lysingane (a)? Dinest: Kor vanlege var slike sirkusnummer i Noreg der born figurete i forgrunnen (b)? Og kva skal ein eigentleg kalla det som born var med på, faktisk relativt mange gonger gjennom heile 1800-talet i norske kjøpstader, gjøgleri, eller kunst, eller stor idrett (c)? Dei offentlege framsyningane var lovregulerte, og dermed var, eller er, embetsverkets kategoriseringar og vurderingar relevante for nettopp dette spørsmålet.

Ein kan vidare spørja seg om det fanst det moralsk og samfunnsmessig refleksjon i offentlegheita på første del av 1800-talet om det å trenast opp born til slike krevjande akrobatiske dugleikar (d). Kan henda går det an å seia noko handfast og kjeldebelagt om kva praksis-pedagogiske og leiar-relaterte dilemma August Paulson kan ha stått i den tida (e). Eg skal ta for meg alle desse samanvevde problema, i den rekkefølgja eg presenterer dei her (a-e), og landa i noko ein historikar oftast nøler med å svara på, eller gjerne vonar at historia sjølv røper: Kvifor er denne saga mi viktig for refleksjonar om det å leia praksis to hundre år seinare? Er denne historia frå 1824 eit apropos, eller berre eit mal-apropos, til barneidrettsbestemmingane me held så høgt i kurs i Noreg i dag?

Det ville vore særst interessant å få vita korleis guten Carl August Paulson hadde det kvelden før framsyninga, og kva han sjølv tenkte om den kroppslige dugleiken sin, og kva han elles gjorde, og kanskje leika med, i kvardagen. Kjelder om dette finst ikkje, så vidt eg kjenner til. Det kan i det minste *tenkjast* at han elska å vera i lag med far sin, og at balansekunst og sjonglering var det kjekkaste han dreiv med. Carl August kan endåtil ha trygla vegleiarer sin om å dra på oppvisningsturné i Sør-Noreg, via sjøvegen og sørlandskysten:

han ville sjå andre byar enn Bergen. Ei historie om barn i idretten må meir generelt ha rom for at også *dei* påverkar omgjevnadene sine, og altså bidreg til dei førestillingane som utviklar seg (Schrumpf, 2007).

Når det gjeld heile 1800-talet i Noreg, og for så vidt mykje av 1900-talet også, må me for det meste nøya oss med nettopp kva *førestillingar* som fanst – og då som oftast mellom dei vaksne – om borna og kroppane deira. Det er i seg sjølv ei fengslende historie – om korleis ideen vår om barn stadig endrar seg. Og det betyr i siste instans at det å vera eit barn, gjennom forventingane våre til det, og samfunnsrammene for det, har endra seg gjennom historia også. Her ligg den moralen og vakar som eg skal venda tilbake til i refleksjonsdelen.

Forskningsstatus og kjelder

Sirkuskulturen i Noreg, eller for den del i Skandinavia, er ikkje blitt forska på i særleg grad. Herman Berthelsen kom med ei heller begeistra og brei kulturhistorie for norske forhold i 2009: Tidsspennet her var meir enn to hundre år. Han har også skrive ein biografi, *Appelsin-Herman* (2005), med mykje relevant stoff om gjøglarane i Noreg på 1800-talet. Torkel Bråthen skreiv ei strålende masteroppgåve om jussen og forvaltninga av lovverket på dette området, som han sjølv kalla performativ kunst, i 2015. Her var perioden avgrensa til 1800-talet. Det finst også ein relativt fersk skandinavisk anlagt antologi, (Selvik et. al., 2020), som tematiserer delar av denne framførande kunsten i eit historisk perspektiv. Attåt dette har Ellen Karoline Gjervan publisert artiklar om pantominetradisjonen i populærkunsten (2019), og om ein stor italiensk sirkustropp som vitja Danmark, Sverige og Noreg i åra 1800–1802 (2018), som går i detaljar om familieforhold og dei borna som var med.

Den slektskapen som sirkuskunstane faktisk har til dei organiserte idrettskonkurransane i Noreg, er endå mindre belyst. Doktorgradsavhandlinga til Matti Goksøyr (1991) kommenterte ein del tildragingar med artisteri i Bergen på 1800-talet som fanst før sportifiseringa; avhandlinga til Gudmund Skjeldal (2022) synte liknande ein del samanhengar mellom amatørførestillingar og synet på sirkus i siste del av 1800-talet i norsk idrettsoffentlegheit. Kort sagt er mykje forskingsmessig mark her enno oppløygd.

Digitaliseringa av kulturarven i Noreg, det pågåande og imponerande arbeidet til Nasjonalbiblioteket i Mo i Rana, gjev heilt nye rammer for systematisk lesing av norske bøker, tidsskrift, aviser og plakatar. Før om lag 2010 var ein for det aller meste overlaten til mikrofilmrullar som gjorde all lesing krevjande. Den viktigaste kjelda i denne artikkelen er annonsar og kunngjevingar i avisene, både med gotisk og latinsk trykk. Desse lar seg søka i, sjølv om ikkje algoritmane er treffsikre for alle gotiske bokstavar, og for absolutt alle ord i dansk og kanskje svensk språkdrakt og teiknsetjing. Alle avistreff – til dømes på ordet «idræt» – må lesast og granskast i den samanhengen dei stod.

Prinsipielt sett er digitaliserte, avfotograferte aviser andre kjelder enn dei opphavlege – som blei trykte i papir og såleis kan lesast på ein annan måte, og hadde *si* distribusjonsform (Bastiansen, 2023). Med dette kritiske atterhaldet kan ein likevel nytta dei digitaliserte kjeldene i systematisk gransking av historia.

Gjenbruk

Annonsen til August Paulson som stod i Morgenbladet søndag 22. februar, på heile baksida, må lesast som ein reklameplakat. Me kan ikkje, eller rettare sagt avislesarane og tilskodarane den gongen i 1824, kunne ikkje vita sikkert at til dømes gutungen hans var berre ti år gammal. Han var i realiteten godt over elleve, fødd i november 1812 (i Christiansand, jf. Kristiansand domprosti, minsterialbok nr. A3, 1778–1818, s. 682–683), men visste neppe sjølv om akkurat denne fødselsdatoen, eller feira den nødvendigvis kvart år.

Kor stort oppmøtet av tilskodarar blei, og korleis framsyninga med denne dyktige guten faktisk gjekk, akkurat denne vintersøndagen før fastelaven i 1824, fortel ikkje Christiania-avisene. Dei var fire i talet; Morgenbladet var den einaste dagsavisa, om enn med berre fire spinke sider totalt (Rudeng, 2021). Utgåande reportarar var dessutan eit særsyn.

Ein innsendar i Drammens Tidende lovprisa seint om hausten dugleikane til barnet Paulson, som han sjølv hadde vore vitne til fleire gonger, i lag med andre entusiastiske publikummarar. Den svært unge guten utførte linedansnumra sine med ei «Frimodighed, Nøiagtighed, og Sikkerhed, som med rette

beundres af et barn i den Alder», skreiv han (Drammens Tidende, 1824, s. 3). Innsendaren, kven han no var – og høgst truleg var det ein mann slik som offentligheita då var innretta eller avgrensa – meinte at Carl August gjorde stor ære på far sin med dugleikane sine. Det fjerde bordet i Moselova song truleg bakom denne siste betraktinga. Der heitte det, sitert etter Pontoppidans klassiske katekisme, at ein skulle «[h]ædre sin Fader og sin Moder, at det kan gaa dig vel, og du maa lenge leve paa Jorden» (Pontoppidan, 1737/1854, s. 152).

Sannsynlegvis hadde far & son Paulson presentert dei sjonglerande og akrobatiske numra i kjøpstaden Drammen, med eit folketal på knappe 7000, tidleg på året, *før* dei kom til hovudstaden. I Kristiansand, med befolkning på dryge 7000, hadde August Paulson rykt inn den identiske annonsen i ei avis alt i august året før, og etter nokre utsetjingar og inntreff av sjukdom der hatt framsyningar i september månad. I Bergen, den største byen i landet, der Paulson-familien budde for det meste, lyste han ut framsyninga med sonen i mai 1823. Då var guten hans godt og vel 10 år gammal (De Bergenske Adressecontoirs Efterretninger [BAE], 1823, s. 7).

Det er, uansett nøyaktig debutalder, likevel freistande å kalla Carl August Paulson den første barneidrettsstjerna i Noreg. Han var hovudperson i ei slags sportshending – ei oppvisning i fysikk og oppheva tyngdekraft, eit på same tid spennande og gjennomregissert kroppsleg drama. Framsyninga var nøye planlagd og gjennomtenkt, men resultatet eller utgangen hennar var likevel uviss.

Representativ

I røynda var ikkje Carl August Paulson det aller første barnet som synte seg fram i det me ville kalla ein sirkussamanheng, i Noreg. Enkle søk på «Liniedans» og synonym som «Linie-Gymnastik» og «equilibristiske Øvelser» syner at det fanst ein ubrotten tradisjon for framsyning av ulike balanserande og sjonglerande øvingar gjennom heile 1800-talet, både på slak og på stram line, først på tau, og sidan på ståltråd. Fleire troppar og familiar, både norske og utanlandske, hadde born med i desse offentlege tildragingane – berre i den økonomisk og politisk urolege perioden 1798–1830 i alle fall *seks* ulike døme (Berthelsen, 2009, s. 115, 116, 121, 122, 125; Gjervan, 2019).

Alderen på ungane kunne vera ned i treårsalderen, og heilt opp til femten og seksten, til dømes blei ei jente omkring den alderen karakterisert som «halvvoxen» etter den tids målestokk (Jensson, 1965, s. 136). Ikkje alltid vart borna dregne fram i annonsane eller på plakatane som særlege attraksjonar, sjølv om dei tok del i artisteriet. Då danskfødde August Paulson første gongen kom til Christiania, i 1799 saman med broren sin Henrich Paulson, heldt dei framsyningar i akrobatikk og musikk, og hadde tolvårige gutar med i nokre av numra sine (Norske Intelligenssedler, 1799).

Bruken av born er nokså liknande i svensk og dansk samanheng. Me bør sjå desse sirkusborna som eit europeisk og internasjonalt fenomen, meir enn eit bestemt nasjonalt format. Om lag 60 ulike troppar eller einskildartistar fekk truleg innvilga rett til å visa fram kroppsdugleikane sine i Noreg berre i åra 1815–1828 (sjå Braathen, 2015, s. 60–61, og s. 87).

Enkelt sagt var nok ikkje born som regel fremst i dei ulike sirkusidretts-troppane som synte fram ferdigheitene sine, men dei var heller ikkje unntaksvis med i første del av 1800-talet.

Juridiske og ideologiske rammer

Den offentlege sida av slike artisteri var strengt regulert i lovverket. Faktisk var all performativ kunst, både gjøgleri, tryllekunst, og akrobatikk, men også skodespel og ballettar, forbode i Noreg fram til 1875 (Bråthen, 2015, s. 1). Dels pietistiske, dels merkantilistiske omsyn frå einevaldstida låg bakom forordningane. Alle artistane som kom til norske kjøpstader, både norske og utanlandske, måtte difor søka justis- og politidepartementet om dispensasjon. I somme saker avgjorde forvaltinga søknaden sjølv, i meir omfattande spørsmål måtte ein vidare til regjeringa i Christiania, eller til kongen sjølv i Stockholm. August Paulson refererer til desse instansane som «med høie Vedkommendes Tilladelse». Ein viss prosent av inntektene hans måtte gå til fattigkassa. Ein modifiserande resolusjon av 1828 lempa vedtaksmyndigheit til fylkesnivå (amtet) for norske utøvarar; i 1847 kunne også utanlandske søka amtmannen om løyve. No blei også landdistrikta opna for slik kunst. Liberale vindar bles over landet (Roos, 2020, s. 60–78).

Sirkusfenomenet kan sjåast på som ei samansmelting av ulike underhaldningsinnslag på marknader, så som utstilling av ville dyr, blendande akrobatikk, og gjøglarkunster (Gjervan, 2018, s. 26). Og dei årvisse marknadene rundt om i landet, til dømes Christiania marked og Grundset marked (Elverum) begge om vinteren, var opplagte mål for dei artistane som reiste omkring. Både norske og utanlandske troppar søkte gjerne om lengre opphald, og i visse tilfelle gjerne for heile år i Noreg.

Marknadsfenomenet skrumpa inn omkring hundreårsskiftet, etter som urbaniseringa og industrialiseringa endra økonomi og varebyte i mange europeiske land, også Noreg. Sjølv om sirkuset som institusjon og underholdningsform strekker seg både lenger tilbake enn 1800, og lenger fram enn til år 1900, er dette hundreåret likevel ei naturleg ramme i denne samanhengen min.

Embetsverket som anten gav dispensasjon eller avviste søknadene (eller sende dei vidare til høgare instansar), orienterte seg delvis etter idear om underholdningsverdi. Noko var verdt å sjå, meinte dei, og anna – så som å trekka med seg ville dyr – var mindre bra for folk å oppleve. Smaken i embetsmannskulturen låg bakom desse vurderingane, men også omsyn til ro og orden, og det ein kalla sedelegheit (Bråthen, 2015, s. 106).

Dette kan eit stykke på veg forklara at August Paulson lokka med «Kunstövvelser» og «La Danse Tournolier» i annonsen sin. Han ville tekkast den delen av publikum som faktisk gav han – og sonen Carl August – lov å syna fram gymnastiske dugleikar i Christiania. Morgenbladet, den avisa han annonserte i, hadde mykje den same finare krinsen av lesarar (Rudeng, 2021, s. 57). Samstundes var linedans del av ein eigen kunsttradisjon, kalla «ekvilibrisme». Eit konversasjonsleksikon gjeve ut nettopp i 1824 definerte ein «Æquilibrist» som eit menneske eller ein artist «som ved dei mest fordreide Stillinger og ved de dristigste Bevægelser, magter at holde sit Legeme i Ligevægt» (Kofod, 1824, s. 265–266). Linedans og tønne-dans sorterte såleis over denne same fellesnemnaren, akkurat som hopp og langrenn i dag høyrer til den same kvite buska av nordiske greiner. Heimlandet åt ekvilibrismen vart i ordboka sagt å vera India, men også Frankrike hadde mange dyktige kunstnarar i denne retninga, heitte det. Carl August Paulson dreiv kanskje barneidrett, men han trødde også lufta i ein lang og ganske verdsomfattande tradisjon. Paulson skreiv sjølv det var tale om «ekvilibristiske Legemsövvelser». Begrepet sirkus er eigentleg ein seinare konstruksjon; ordet «cirkus» dukkar ikkje opp i denne samanhengen i norske aviser før i 1826.

Det same gjeld for så vidt omgrepet vårt om idrett. Ordet «idræt» var endeleg kjent frå før 1800-talet, og blei i norske aviser og bøker brukt om både åndelege og lekamlege store verk, og om kvinners iherdige innsats i sine sfærar like gjerne som om mennene. Dessutan overlappa tydinga med ordet «kunst». Det er seinare tendensar på 1800-talet som skil ein viss type kunst ut, og i tråd med romantisk genidyrking gjer arkitekturen, maleriet, musikken, diktinga og til sist skodespelet om til eit kall og ein eigen høgare lidenskap. På same måten er det utvikling i siste tredjedelen av 1800-talet som distanserer «mandig idræt» frå sirkusløya, og gjer rørsle-konkurransar i organiserte former (og av anerkjente organisasjonar) til verdig amatøriddrett (Skjeldal, 2022, s. 440–450).

Desse diskursane, om ein vil, legg helst lok på at mykje organisert konkurranseiddrett har sitt delvise opphav i nettopp sirkustradisjonen – der born hadde sin heilt «naturlege» plass. Det naturlege handlar då om at plassen til born i manesjen i relativt liten grad blei diskutert, enn seia problematisert.

Opptreninga av sirkusborn

Korleis trena ein opp ungar i linekunst og riding og andre slike krevjande fysiske øvingar på 1800-talet i Noreg? Eller, for å bruka eit endå meir moderne uttrykk enn «trening» (som kom til Noreg på 1880-talet), korleis leia dei vaksne denne kroppslege praksisen av og for born? Anders Enevig, som har samla mykje stoff om dansk sirkushistorie, meiner metoden og pedagogikken før 1900 mykje var den same harde i dei fleste europeiske landa, med store innslag av fysisk avstraffing. Han summerer heile «treningsmetoden» i eitt ord – drill (Enevig, 1928, s. 16). Enevig gjer også ein tankevekkande parallell til handsaminga av dyr – som jo sirkus etter kvart blei særleg forbunde med: Ideen var her at instruktøren måtte knekka psyken og viljen til dyret, *naturen* i det, om ein vil, for så å bygga dyret opp at etter sin vilje. Og til dette nytta dyretemjaren vald og smerte. Det same prinsippet blei nytta på borna, meiner han, særleg på dei som ikkje levde heilt opp til dei krava som foreldra stilte.

Ei vesentleg tildraging i 1837 i Christiania kan tyda på at han har rett i noko også for norske forhold, men ikkje i alt. Ein sirkustrupp under leiing av den svenske-tyske ridaren Didier Gauthier kom til hovudstaden i Noreg

frå København, og eit italiensk ektepar her hadde med seg ei dansk fosterjente på åtte eller ni år, som dei skulle læra opp i linedans. Jenta, Nathalie, hadde truleg blitt avhenda dei av dei eller den som prøvde å forsørga henne. Kan henda fekk ho ikkje til kunstane slik som den nye formyndaren hennar – Mancini – ville, eller ho lengta heim. I alle fall brukte han piskan på henne. Naboane i den bygarden der ekteparet Mancini budde i, reagerte på den harde handsaminga, og meldte saka til politiet (Morgenbladet, 1837a). Ein innsendar skreiv også eit flammande stykke tekst til Christiania Intelligenssedler (Chr.Int.), og hevda at Mancini hadde brukt piskan i andletet på jenta (Chr.Int., 1837a). Andre aviser meldte seg på, så som Statsborgeren, der Henrik Wergeland var redaktør. Somme ville endra lovene slik at born blei handsama betre i Noreg, andre ville i det minste ha denne Mancini bort frå sirkuset (Morgenbladet, 1837b). Éin innsendar tok Mancini litt i forsvar, og meinte at han nok ikkje handsama barnet verre enn italienaren sjølv hadde blitt trenar opp i si tid. Han hevda slik tukt var vanleg mellom sirkustroppane, og dessutan mellom familiar generelt lenger sør i Europa, til skilnad frå Noreg, der ein handsama borna noko betre (Chr.Int, 1837b), skreiv han.

Den uttrykte oppfatninga av ein brukte mindre fysisk avstraffing i oppsedinga i Noreg, treng ikkje tyda at det faktisk var slik. Som ei mogleg utbreidd oppfatning har ho uansett verdi i historiegranskinga.

I sum må alle reaksjonane i hovudstadsavisene i 1837 kunna kallast ein heftig lesarstorm, sjølv om bestemte redaktørar skunda på engasjementet deira. Nøyare gransking enn denne teksten gjev rom for, må visa om denne konkrete og høglytte tildraginga i jolemånen bidrog til å skjerpa medvitet om sirkusborn i Christiania, og i neste omgang: om denne bevisstgjeringa om stoda for sirkusborna i det heile kom til å forsterka medvitet om born meir generelt i landet. Eller om det vel så gjerne var omvendt: at ei auka bevisstgjerling om barndom i Noreg no gjorde også sirkusborn til ein meir omstridd kategori.

Akkurat på denne tida gjekk det også føre seg ein open samtale i avisene i Noreg om ikkje småbarns asyl etter engelsk mønster var noko også for norske byar. I denne samanhengen blei det også drøfta nye ideal for oppsedinga – der fridom og barnleg leik hadde større armslag (*Om Opdragelsesanstalter for Smaabørn eller de saakaldte Asyls*, 1837).

Ein ny og ganske stor aviskontrovers i 1858 stadfestar at også norske born kunne vera med sirkus utan at dei sjølv eigentleg ønska det. Mange aviser og blad trykte det som då kunne sjå ut som reine salskontraktar mel-

lom formyndarar og omreisande sirkusdirektørar – av born. (Trondhjems borgerlige Realskoles alene-priviligerende Adressecontours-Efterretninger, 1858). Den fysiske tilstanden til sirkusborna hadde vore tema i ordskiftet i 1837. No gjaldt det også den åndelege dimensjonen, som desse borna kunne mista, var det sagt.

Dei nemnde, og dels ulike diskusjonane om utsette born i det nedre sjiktet av det norske samfunnet kan samla sett ha forsterka dei førestillingane som åndsperioden *romantikken* i Europa alt hadde fremja: at barndomen er ein unik fase i livet, og at barnet er spesielt fantasifullt, fødd uskuldig og reint. I dei gryande organiserte idrettsrørslene etter 1850 i Noreg fanst det då også dei vaksne som løfta fram *leiken* som noko vesentleg, og delvis unikt, for born. Sjå til dømes boka *Ude og Inde* av foreiningsmennesket og barneforfattern Oluf Wilhelm Falck-Ytter, som kom i to utgåver (1867, 1893). Helst burde denne kroppsleg baserte leiken skjje utandørs, i den frie naturen, meinte han.

Den samfunnsengasjerte statistikaren Jacob Neumann Mohn, som i 1875 fekk i oppgåve av Kirke- og undervisningsvæsenet å utreia og laga utkast til lov om fabrikkarbeid for born, ville ha regelrett forbod også mot at born under alderen 14 år var med i offentleg underhaldning (eller sirkus). Han meinte det var for krevjande for kroppen deira, og at all treninga og reisinga og framføringa ville påføra den potensielt vaksne og viktigaste arbeidskrafta for samfunnet som heilskap, skade (Mohn, 1878, s. 80). Han tok For sin del ikkje så tungt på gjetararbeid for born i si utgreiing for styresmaktene, sidan dei (2390 born i 1875) etter hans oppfatning fekk sunn fysisk fostring («Bevægelighed») av å bevega seg i ulendt skog og mark (Mohn, 1878, s. 216). Og sjølv om ikkje Mohn fekk gjennomslag for å forby bruk born i sirkussamanheng, og arbeidarvernlova for born i fabrikk først var vedteken på Stortinget i 1892, var Noreg tidleg ute i det ein kan kalla den politiske og juridiske innhegninga av barndomen (Thuen, 2008, 106).

At born slett ikkje er vaksne i miniatyr, at barndomen er ein særmerkt alder, at born rett og slett må skjermast mot den vaksne verda, er likevel førestillingar som aller mest høyrer 1900-talet til. Vårt hundreår har sidan berre forsterka denne tendensen, ved å organisera den fysiske leiken til ungane meir og meir, og så lovregulera den i stadige omgangar. Noregs idrettsforbund fekk sine første retningslinjer for barneidrett i 1978, og vedtok sine første barneidrettsbestemmingar på idrettstinget i 1987. I 2005 blei borns idrettsrettar vedtekne, basert på FNs barnekonvensjon frå 1989 (NIF, 2019, s. 3). Samla sett

handlar dei om at born til og med fylte 12 år må få lov å leika i idretten, og at konkurransealvoret, og -reisinga, ikkje må få ta overhand for tidleg, som nemnt.

Meisteren August Paulson i ei overgangstid

August Paulson, faren til «vår» Carl August Paulson, titulerte seg som dansemeister i fleire samanhengar. I éin annonse lokka han med at han ville gje elevane som meldte seg på, «blid Omgang» i dei mest moderne turane og dansetrinna (BAE, 1816). Dette kan bety at han la vinn på å handsama ungane mildt. Ikkje alle dansepedagogar den gongen gjorde det: Elisabeth Svarstad har vist i ein fersk doktorgrad korleis somme av dei straffa gjenstridige ungar med både skammekrok, og med tauverk og med stive stokkar (Svarstad, 2017).

Tukt var den gjennomgåande pedagogiske ideen gjennom heile einevaldstida, og langt inn på 1800-talet, både i skule-samanheng, i heimane, i militæret og i handverkslauga. Kva er øvrigheita si skuldighet mot under-såttane, spurde Pontoppidan i punkt nummer 169. «At elske dem, søge deres timelige og evige Velfærd, holde Fred og god Orden med *at straffe det onde og belønne det Gode*» (Pontoppidan, 1737/1854, s. 38, mi utheving).

På den andre sida var nye idear om barndom og oppseding i gjæring, også i Danmark-Noreg. At born og borns læring måtte forståast ut frå tankar om mogning, og motivasjon, vitnar både meir private manualar for foreldre og lesebøker for konfirmasjonsundervisninga (Grøgaard, 1816, s. 6).

For mange handverkaryrke gjaldt det vel etablerte laugssystemet, der kunnskap var noko som relativt taust og kroppsleg blei overført frå meisteren til sveinen, og vidare til lærlingen (Nilsen & Kvale, 1999). Det er rimeleg å tru at linedansen var noko Carl August Paulson herma etter faren som ein sosial og kroppsleg praksis, og omvendt: fekk fysiske instruksjonar og demonstrasjonar av både han og eventuelle sveinar og slektningar som også øvde på akrobatikk og kroppsleg kunst.

Paulson kan i det heile ha drive med drill og med slavisk innprenting av balansekunsten i guten sin, og han likevel kan ha vore mild mot han, når ein måler det mot samtida. I det minste fekk Carl August og faren vera i lag.

Guten var endåtil med å forsørga familien sin. Mange ungar hamna i teneste hjå andre før dei var ti år gamle.

Me kan ikkje vita om Carl August Paulson hadde *lyst* til å vera på framføringar på den slake stållina, men me kan heller ikkje gå ut frå at han ikkje hadde det. Kan henda er spørsmålet malplassert, sidan det er vår tid, og ikkje på langt nær på same måten 1800-talet, som spør primært etter kva born har hug til sjølve. Kanskje fann guten den gongen stor meining i å hjelpa far sin med å trekkja betalande tilskodarar i mange norske kjøpstader.

Problematiske aldersskjema

Grovt sagt finst det to syn på barndomshistoria i Europa. Den eine tradisjonen teiknar ei linje som går framover og oppover mot fridom – der borna nettopp *ikkje* arbeider, verken i sirkus eller andre stader. Leiken og idretten blir då del av dette riket som høyrer borna særleg til. Andre ser denne historia om dei minste som ei utvikling mot stadig meir innhegning, disiplin og kontroll. Dei beklagar at borna ikkje får ta del i vaksenverda lenger, og må sitja dørgande stille på skulebenken, og leika i den pedagogiserte og helst inngjerda, barnehagen.

Eg oppfattar at Phillippes Aries (1960/1980), som innleidde den moderne barndomsforskinga, heller mot dette siste synspunktet. Det same gjeld Michel Foucault (1999), som peikar på korleis barneseksualiteten er blitt ramma inn og undertrykt. Neil Postman (1984) plasserer seg svært tydeleg i denne leiren, med boka *Den tapte barndommen* i norsk omsetjing. Til det førstnemnde synspunktet på historia kan Ellen Key (1900) plasserast, saman med kunsthistorikaren Anne Banér (1994) og Lloyd deMause (1974). Ein granskar som meiner at omsuta for barnet alltid har funnest, og at historia såleis ber preg av kontinuitet, er Linda Pollock (Schrumpf, 2007, s. 14 ff).

Om det går an å læra noko av saga om Carl August Paulson i utforminga av leiarrolla i born i idretten i dag, kviler mykje på kva grunnsyn ein alt har på historia. Ein kan få stadfesta kor mykje betre alt er i dag, eller verre, alt etter som. Anten ser ein *underbeskytta* sirkusborn i aksjon i Noreg både før og etter 1824, eller ein ser *overbeskytta* idrettsborn både før og etter 2024.

Eg vil derimot landa i ein noko annan moral. Lat meg difor venda tilbake til alderen til unge Carl August: Kor gammal var han eigentleg, oppvaksen i Bergen omkring og etter Napoleonskrigane? Me såg at August, altså faren hans, skrytte *av* alderen hans i 1824, då han var nærmare tolv enn han var ti år gammal. Dette kan sjølvsagt ha si forklaring i at faren berre brukte om att den annonsen han hadde fått skrive til De Bergenske Adressecontoirs Efterretninger våren 1823. Men det kan også tenkjast at han ikkje tok årstala så bokstavleg, eller nødvendigvis markerte fødselsdagen til sonen kvart bidige år.

I ei rettssak som kom opp mot Carl August Paulson i 1840, står det i avisene og i rettsstidsskrifta at han var «omtrent» 25 år gammal (Norsk Retstidende, 1840, s. 697). Sameleis er fødselsåret noko anslagsvis i vigslingsattesten hans. Det han synest å hugsa klarare, er at han blei fødd i Kristianssand (Nykirken Sokneprestembete, Klokkerbok nr. D 1, 1832–1867, s. 120).

Truleg handla ikkje dette berre om hugsen til Carl August Paulson. Samfunnet var den gongen ikkje skrudd inn på nøyaktig alder på folk eller born. I konfirmasjonsalder kunne spennet i 1820-åra, som i Nykirken i Bergen i 1828, vera mellom 15 og 19 år for gutane og 15 til 20 år for jentene. Det vil seia at mange årskull gjekk saman for presten. Somme hadde lett for teoretisk lærdom og pugging, medan andre trong meir tid (Myhre, 2009, s. 160–161). Me kan tala om ei kulturell eller sosial aldersforståing. Ein var konfirmert, eller eit barn.

I dag, derimot, blir alderen nærmast slått fast i stein, årgang for årgang. Til dømes seier barneidrettsbestemmingane til NIF at born kan, vel å merka frå det året dei fyller 11, ta del i opne konkurransar og idrettsarrangement i Noreg, Norden og Barentsregionen (NIF, 2019, s. 7). Ikkje før det året. Endå «alle», særleg idrettsforbund og særforbund i Noreg, veit at born utviklar seg svært ulikt med tanke på vokster, modning og pubertet, ikkje berre mellom kjønna. Også innanfor éin årsklasse kan dei fysiske og mentale skilnadene vera store, og dei som er fødde tidleg på året kan synast å ha ein heil fordel vidare i idretten, eller like gjerne: forfordelingar i idrett så vel som i skule.

Faglitteraturen talar om fysisk alder og den relative alderseffekten; heile 29 doktorgradsavhandlingar, master- eller bacheloroppgåver har tematisert den sistnemnde problematikken dei siste fjorten åra, berre i Noreg. Ein kan undra seg over den manglande rettferda som ligg i slike tevlingar basert på årsklasse, og ein kan uroa seg for fråfallet det kan skapa på sikt (Delorme mfl., 2010). Og kor lurt det er, med tanke på at born kan ha godt av – eller kan ha

hatt det i ein lengre kulturarv – å leika på tvers av alderstrinn (Myhre, 1994, s. 147). Spissformulert kunne ein seia at den kronologiske aldersforståinga legg lok på mange problematiske ting.

Likevel konkurrerer dei aller, aller fleste borna og ungdomane i Noreg innanfor sin årgang. Årsakene er nok mange og går langt tilbake i historia (Goksøyr, 2022, s. 101). Men kan ein seia at barnerettane til NIF bøter på noko av dette kinkige? Eller er rettane, og barneidrettsbestemmingane til NIF, med på å forsterka nettopp dette strenge aldersregimet i samfunnet vårt, med dei klare stega år for år?

Eg meiner ikkje sjølv at ein bør ta heilt bort barneidrettsbestemmingane i norsk organisert idrett og den premissen om årgangar som ligg under dei. I nettressursane sine er NIF eksplisitt medvitne om den relative alderseffekten, og skriv at *det* er grunnen til at ein ikkje skal ha rangerte resultatlistar for born under 11 år (NIF, u.å). Men den større historia, og den om sirkusborn på 1800-talet, kan minna både leiarar, trenarar og foreldre om kor vanskeleg det er å tala om born i det heile teke. Born er ulike; ein barndom er så mangt. Ein lyt halda tunga rett i munnen og vega mange omsyn. Somme maktar mykje, og vil mykje. Det som er tyngande alvor for nokre ungar, er moglegheiter og sunt ansvar for andre. Somme treng å få styra leiken heilt sjølv, og andre veks mykje på at vaksne leier dei fastare.

I staden for å tala (og synga) om «det gåtfulla folket» (Welgers, 1959), bør ein tenkja om *kvart enkelt barn* som ei gåte for seg. *Der* ligg kan henda moralen i historia om linedansaren Carl August Paulson (10/11/12) og faren og leiaren hans.

Referanser

- Abrahamsen, F. E. & Gitsø, E. O. (2014). *Den coachende treneren: om å coache begynnere*. Akilles.
- Abrahamsen, F. E. & Gitsø, E. O. (2016). *Den coachende treneren: om å coache viderekomne*. Akilles.
- Aries, P. (1980[1960]). *Barndommens historie*. Gyldendal.
- Banér, A. (1994). *Bilden av barnet: från antiken till 1900*. Bergh.
- Bastiansen, H. G. (2023). *Når fortiden blir digital: Medier, kilder og historie i digitaliseringens tid*. Universitetsforlaget.
- Beck, C. W. (1990). *Det organiserte vanvidd: Et kritisk blick på barn og ungdoms oppvekst i 90-åra*. Oplandske forlag.
- Berthelsen, H. (2005). *Appelsin-Herman: Gjøgleren som ble millionær*. Kolofon.
- Berthelsen, H. (2009). *Sirkus i Noreg*. Commentum.
- Bråthen, T. R. (2015). *Retten til å framføre offentlige forestillinger i Noreg 1815–1875* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/49447>
- Christiania Intelligenssedler. (1837a, 7. desember). (Indsendt).
- Christiania Intelligenssedler. (1837b, 8. desember). (Indsendt).
- De Bergenske Adressecontoirs Efterretninger. (1816, 24. august). «Dersom et passelig antall Elever ...».
- De Bergenske Adressecontoirs Efterretninger. (1824, 10. mai). Bekjendtgjørelse.
- de Mause, L. (Red.). (1974). *The History of Childhood*. Jason Aronson Inc. Publishers.
- Delorme, N., Boiché, J. & Raspaud, M. (2010). Relative age and dropout in french male soccer. *Journal of Sports Sciences*, 28(7), 717–722.
- Drammens Tidende. (1824, 15. november). (Indsendt).
- Enevig, A. (1982). *Cirkus i Danmark* [band II]. Dansk histories håndbogsforlag.
- Falch-Ytter, O. W. (1867). *Ude og inde: Om legemsøvelser og leg*. Cappelen.
- Foucault, M. (1999[1976]). *Seksualitetens historie: Viljen til viten* [band I]. Pax.
- Gjervan, E. K. (2018). Business as Usual?: The Changing Structure of «the Italian company» During their Scandinavian Tour, 1800–1802. *Popular Entertainment Studies*, 9 (1–2), 25–43. [file:///C:/Users/gudmunds/Downloads/Publisher%20version%20\(open%20access\).pdf](file:///C:/Users/gudmunds/Downloads/Publisher%20version%20(open%20access).pdf)
- Gjervan, E. K. (2019). Komiske og historiske pantomimer rundt 1800 I Europa, Noreg og i norske teaterhistorier. *Teatervitenskaplige studier* (3), 17–26. <file:///C:/Users/gudmunds/Downloads/rgjefsen,+4.+Gjervan+17%E2%80%9326.pdf>
- Goksoyr, M. (1991). *Idrettsliv i borgerskapets by: En historisk undersøkelse av idrettens utvikling og organisering i Bergen på 1800-tallet* [Doktorgradsavhandling]. Noregs idrettshøgskole.
- Goksoyr, M. (2022). *Historien om norsk idrett*. Abstrakt.
- Grøgaard, H. J. (1816). *Læsebog for Børn, i sær i Omgangsskoledistrikterne*. Waisenhusets Bogtrykkerie.
- Jensson, L. (1965). *Teaterliv i Trondhjem, 1800–1835: de dramatiske selskapers tid*. Gyldendal.
- Key, E. (1900). *Barnets århundrade*. Bonnier.

- Kofod, H. U. (Red.). (1824). *Conversations-Lexicon, eller Encyclopædisk Haandbog* [band 20: Wol til Ø]. Soldin.
- Kristiansand domprosti, SAK/1112-0006/F/Fa/L0003: Ministerialbok nr. A 3, 1778-1818 (Kirkebøker). <https://media.digitalarkivet.no/view/9561/343>
- Mohn, J. N. (1878). Angaaende Børns og unge Menneskers Andvendelse til Arbeide udenfor hjemmet. *Stortingsforhandlingene 1883*, 3. del, O.15.
- Morgenbladet. (1824, 22. februar). Bekjendtgjørelser.
- Morgenbladet. (1837a, 5. desember). Opfordring til politiet.
- Morgenbladet. (1837b, 10. desember). Indsendt
- Myhre, J. E. (1994). *Barndom i storbyen: Oppvekst i Oslo i velferdsstatens epoke*. Universitetsforlaget.
- Myhre, J. E. (2009). *Mange veier til historien: Om historiefagets og historikernes historie*. Unipub.
- Nilsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. AdNotam Gyldendal.
- Noregs idrettsforbund og olympiske og paralympiske komite. (2019). Idrettens barnerettigheter: Bestemmelser om barneidrett. https://flippage.impleoweb.no/dokumentpartner/55c4a9f4ad9433e811dcc8ba7821c3b/82_19_Barneidrettsbestemmelsene_NO_HR.pdf#page=1
- Noregs idrettsforbund og olympiske og paralympiske komite. (u.å.). Ofte stilte spørsmål. Henta 20. desember 2023 frå <https://www.idrettsforbundet.no/tema/barneidrett/sporsmal-og-svar-om-barneidrett/no>
- Norsk retstidende (1840) [5. årgang]. Hoppe. (redigert av advokatane i norsk høgsterett).
- Norske Intelligenssedler. (1799, 16. januar). Med høi Øvrigheds Tilladelse.
- Nykirken Sokneprestembete, SAB/A-77101/H/Hab: Klokkebok nr. D 1, 1832–1867, s. 120 *Om Opdragelsesanstalter for Smaa børn eller de saakaldte Asylere*. (1837). Wulffbergske Bogtrykkerie.
- Pontoppidan, E. (1854[1737]). *Sandhed til Gudfrygtighed*. Steen.
- Postman, N. (1984). *Den tapte barndommen*. Gyldendal.
- Roos, M. (2020). *En kort introduksjon til Noreg på 1800-tallet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rudeng, E. (2021). *Morgenbladet: En historie for seg*. Pax.
- Schrumpf, E. (2007). *Barndomshistorie*. Samlaget.
- Selliaas, A. (2012). Idrettsgallaen og idrettens selvråderett. <https://sportensuutholdeligelettet.blogspot.com/2012/12/idrettsgallaen-og-idrettens-selvraderett.html>
- Selvik, R. M., Gladsø, S. & Fiskvik, A. M. (Red.). (2020). *Performing arts in changing societies: opera, dance, and theatre in European and Nordic countries around 1800*. Routledge.
- Skjeldal, G. (2022). «Kjærlighet», «Sportsgribbe», og «Cirkusartister»: Amatørførestillingar i norsk idrettsoffentlegheit 1866–1907 [Doktorgradsavhandling, Noregs idrettshøgskole]. Brage. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/3000586>
- Svarstad, E. (2017). «Aqquratessse i alt af Dands og Triin og Opførsel». *Dans som sosial dannelse i Noreg 1750–1820* [Doktoravhandling, Institutt for musikk]. Noregs naturvitenskapelige universitet. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2486242>
- Thuen, H. (2008). *Om barnet: Oppdragelse, opplæring og omsorg gjennom historien*. Abstrakt.
- Toms, M. & Jeanes, R. (Red.). (2023). *Routledge Handbook of Coaching Children in Sport*. Routledge.
- Trondhjems borgerlige Realskoles alene-privilegerende Adressecontours-Efterretninger. (1858, 30. januar). Trondhjem, den 29de Januar.

Sæle, O. O. (2025). Å bli spilt med av spillet: Fair play og lederkvaliteter i lagspillaktiviteten fotball i kroppsøvingsfaget. I S. Loland & O. O. Sæle (Red.), *Å løpe en risiko: Etiske refleksjoner om å lede praksis i kroppsøving, idrett og friluftsliv* (s. 43–68). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa610702>

Kapittel 2

Å bli spilt med av spillet

Fair play og lederkvaliteter i lagspillaktiviteten fotball i kroppsøvingsfaget

Ove Olsen Sæle

Sammendrag: Å delta i konkurranseidretter som fotball i kroppsøvningsfaget kan oppleves som et risikoprojekt fordi man blir engasjert i spillet og revet med emosjonelt. For noen gir dette en euforisk bevegelsesglede, mens andre kan føle utilstrekkelighet dersom de har svakere ferdigheter enn de som spiller fotball på fritiden. Læreplanen i kroppsøving understreker at idrettsaktiviteter skal brukes i faget, og at elevene skal samarbeide og gjøre hverandre gode. Dette kapittelet tematiserer bruk av fotball som konkurranseidrett i kroppsøvningsfaget, og drøfter om idrettskonkurranse har en berettiget plass i faget. Første del presenterer sentrale aspekter ved lagspillet fotball, relevante begreper fra læreplanen knyttet til idrett og fair play, samt etiske utfordringer ved bruk av fotball i faget. Andre del belyser etiske dilemmaer som kan oppstå ved å praktisere fotball i faget, og sentrale lederegenskaper læreren trenger for å bruke idrettskonkurranse og fotball på en etisk forsvarlig og klok måte.

Nøkkelord: kroppsøvningslærere, lagspillet fotball, fair play, konkurranse, overskridelse, samarbeid

Abstract: Participating in competitive sports like soccer in physical education can be perceived as a risky endeavour. This is because one becomes engrossed in the game and gets emotionally involved. For some, it can be experienced as a euphoric joy of movement, while others may feel inadequate because they are less skilled than those who play soccer in their free time. The physical education curriculum states that sports activities should be utilised in the subject and that students should collaborate and support each other. This chapter focuses on using soccer as a competitive sport in physical education. This discussion will hopefully shed new light on the ongoing debate about whether sports competitions have a rightful place in physical education. The first part of the chapter presents some key aspects of the team sport of soccer, what the curriculum includes in terms of sports and fair play concepts, and some ethical challenges associated with the use of soccer in the subject. The second part of the chapter refers to some ethical dilemmas that may arise when practising soccer in the subject and some essential leadership qualities the teacher requires to ethically and wisely use sports competitions and soccer in the subject.

Keywords: physical education teachers, the team sport of soccer, fair play, competition, transcendence, collaboration

Innledning

Flere hevder at kroppsøvingfaget har blitt formidlet og praktisert som et ensidig idrettsfag med vekt på prestasjon og seier, noe som har bidratt til at kroppsøvingfagets rolle som lærings- og dannelsingsfag er blitt underkommunisert (Kirk, 2010; Midthaugen, 2011; Skille & Moen, 2021). I dette kapitlet argumenteres det for at lagidretter som fotball også kan fremme etiske dannelsings- og læringskvaliteter i faget, forutsatt at slike idretter tilpasses og tar hensyn til fagets egenart.

Mange vil være enige i at deltakelse i konkurranseidrett innebærer visse spilleregler, normer og verdier. Samtidig er det delte meninger på dette området. Noen hevder at konkurranseidrett fremmer både individuelle og kollektive verdier hos deltakerne, som disiplin, mot, respekt, rettferdighet, lojalitet, samarbeid og fellesskap, og bidrar til å gjøre deltakerne til autonome og etiske aktører (Sæle, 2013, 2021; Møller, 2016; Clifford & Fezell, 2010; Harvey mfl., 2014). Andre stiller seg kritiske til et slikt syn, og hevder at idrettskonkurranse er en utpreget egoistisk og kynisk aktivitet som snarere motvirker og undergraver etiske kvaliteter (Kohn, 1986). Enkelte studier viser for eksempel at ujevnheter i spilleferdigheter blant elevene bidrar til å favorisere de «dyktige» elevene (Evans, 1989; Klomsten, 2006; Aggerholm mfl., 2018). Samtidig viser andre studier at «dyktige» elever i fotball viser større hensyn til medelever i kroppsøvingfaget enn de gjør overfor spillere de møter i fotballen på fritiden (Lauritzen mfl., 2019). Meningene på dette feltet kan være knyttet til hvordan begreper som idrett, idrettskonkurranse og fair play oppfattes (Drewe, 2012; Sheridan, 2003; Singleton, 2003; Lauritzen mfl., 2019), og slike forforståelser vil kunne påvirke hvordan kroppsøvingslærere tilrettelegger for og praktiserer idrettskonkurranse i faget.

Hvorfor bruke fotball som eksempel i et fag der idrettskonkurranser skal tones ned (Utdanningsdirektoratet, 2020), og der bruken av tradisjonelle ballidretter er svært omdiskutert (Kirk, 2010; Sæle, 2023)? Fotball er den idretten i Norge som flest barn og unge driver med, og stadig flere jenter deltar (Sæle, 2021).¹ Fotball har også hatt en dominerende plass i skolen og

1 1. januar 2020 hadde Norges Fotballforbund 1753 medlemsklubber og 272 429 aktive spillere, 184 630 gutter/menn og 87 799 jenter/kvinner (Pedersen & Holm, 2023).

i kroppsovingsfaget gjennom historien. Den moderne fotballen ble utviklet på de britiske kostskolene på slutten av 1800-tallet fordi den ble sett på som moralsk dannende for elevene (Keating, 1995; Anderson, 2010). Idretter som fotball fikk innpass i Norge tidlig på 1900-tallet (Goksøyr, 2014), og ble etter hvert tatt opp i kroppsovingsfaget med samme begrunnelse: Det var en lagidrett som skoleledere og lærere mente fremmet karaktertrekk og verdier som disiplin, robusthet, lojalitet, samarbeid og vennskap hos elevene (Bredemeier & Shields, 1986; Møller, 2016; Sæle, 2021). Fotball og andre tradisjonelle norske idretter befestet sin posisjon i faget i forbindelse med den norske idrettsrevolusjonen på slutten av 1960-tallet, da også barn og unge fikk innpass i norsk idrett (Møller, 2016). At idretter har hatt en dominerende plass i faget, skyldes også at lærerutdanningen i Norge har hatt nære koblinger til det organiserte idrettslivet (Farestveit mfl., 2023), og at lærerstudenter og lærere selv har bakgrunn fra og interesse for idretter (Zoglowek, 2021; Moen, 2011).

Kapittelet har følgende struktur: I første del presenteres noen sentrale kjennetegn og aspekter ved idrett generelt og fotball spesielt. Det vises videre til læreplanen i faget (LK20) og de formuleringene som brukes i tilknytning til fair play og idrettslig spill. I andre del skisseres noen etiske utfordringer som kan oppstå ved idrettslig lagspill, samt noen lederegenskaper som kreves av kroppsovingslæreren for å ta høyde for disse og samtidig legge til rette for et idrettslig lagspill på fagets egne premisser.

Fotball som lagspill

Fotball som lagspill har flere karakteristiske trekk. Ett kjennetegn er spilllets helhetlige og dynamiske karakter. For å få til et godt spill kreves det ikke bare godt samspill innad i laget, men også mellom lagene. Lagene er gjensidig avhengige av hverandre for å skape et godt spill. Ronglan skriver: «Lagene spiller ikke hvert sitt spill. Derimot skapes spill-forløpet av lagene i fellesskap, drevet fram av den innebygde spenningen mellom partene» (2022, s. 30). Dette skyldes spilllets kontingente eller flyktige karakter, at kampen lever sitt eget liv og at utfallet er åpent. Dette gjør at lagspill som fotball innebærer et element

av å *spille mot*, men også et element av å *spille med* det andre laget. Et godt lagspill krever relasjonelle ferdigheter hos den enkelte deltaker, en sosial ferdighet som inngår som del av den enkelte spillers totale spillkompetanse og som tas i bruk for å løse de problemer som oppstår i kampsituasjoner.

I sum kan vi si at elevene i fotballspillet skal utvikle både spillkompetanse og sosial kompetanse. Med andre ord handler det både om en funksjonell og en kontekstuell eller situert kompetanse hos den enkelte spiller, som læres og utvikles *i spill- og kampsituasjoner*. Den sosiale kompetansen understreker at det dreier seg om et samspill mellom individuelle og kollektive ferdigheter – en sammensatt og kompleks kompetanse bestående av fysiske, kognitive, emosjonelle og sosiale læringskvaliteter (Ommundsen, 2016). Ronglan (2022, s. 70) oppfatter sosial kompetanse som å ha en god *lagspillholdning*, og som å fremme verdiene inkludering, toleranse og ansvar for fellesskapet. Et godt lagspill har med andre ord et sosialetisk aspekt, noe som leder oss over til neste avsnitt om fair play.

Fotballspillet fair play

Afdal (2004) poengterer at fotballspillet telos ikke bare er å score mål og vinne kampen, men også å legge til rette for et godt, etisk spill. Jeg velger derfor å se nærmere på idrettskonseptet fair play i denne sammenhengen.

Det kan kanskje virke noe utdatert å drøfte fair play i en kroppsøvingskontekst, siden begrepet ikke lenger er en del av læreplanen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Likevel vil jeg ta utgangspunkt i dette begrepet, fordi mange kroppsøvlingslærere fortsatt bruker det i sin undervisningspraksis (Sæle, 2013; Kvikstad & Sandell, 2016; Lauritzen mfl., 2019). Vi skal se at læreplanen i faget også ivaretar mye av meningsinnholdet til fair play. I noen studier brukes fair play dessuten som nøkkelbegrep når kroppsøvlingslæreren som etisk forbilde og tilrettelegger for elevene tematiseres (Kvikstad & Sandell, 2016; Sæle, 2013; Sæle & Akslen, 2014).

Fair play anses å inngå som en del av idrettens legitimering, en forestilling som stammer fra den moderne idrettens framvekst i England, der lagspill som fotball, rugby, cricket og bandy ble sett på som *gentlemansport* (Anderson,

2010; Loland, 2002).² Det finnes ingen entydig definisjon av begrepet, men en klassisk definisjon finner vi hos Loland og McNamee (2000, s. 76), som lyder slik: «If voluntarily engaged in sporting games, keep the ethos of the game if the ethos is just and if it includes a proper appreciation of the internal goods and the attitude of playing to win».³ Vi ser at målet om å vinne står sentralt, som uttrykk for konkurransedrettens iboende logikk (Drewe, 2012; Shields & Bredemeier, 2011; Ronglan, 2022), et aspekt jeg kommer tilbake til.

Samtidig ser vi at fair play inneholder *interne goder*, det vil si kvaliteter som ligger innebygd i idrettspillet (Loland & McNamee, 2000, s. 73). Dette er egenverdier og kvaliteter som deltagelse i spillet gir, som idrettsglede eller ulike mestrings- og spenningsopplevelser. Et eksempel i fotball kan være å få til et godt koordinert angrepstrekk eller en god lissepasning. Eller at et lag opplever stor fremgang eller får til et godt lagspill, selv om de taper.

I kroppsøvfaget kan elevene ha svært ulike preferanser til fotballspillets interne goder. En elev uten fotballerfaring kan glede seg over et riktig spark på ballen, mens mer erfarne elever vil stille høyere krav til seg selv. Idrettens eksterne goder er knyttet til det som følger med idretten utenfra, som status, premier, penger og lignende. Når det gjelder fotball i kroppsøvfaget, kan eksterne goder handle om den anseelsen som gis elever som stadig vinner kamper.

Formuleringen *spillets etos* viser til de overordnede normene som gjelder for spillet, det vi gjerne kaller *god sportsånd* eller *de uskrevne reglene* i spillet. Her inngår etiske kvaliteter som å spille og gjøre andre gode, vise respekt, omsorg, samarbeid og inkludering – verdier jeg kommer tilbake til, og som vi skal se står sentralt i kroppsøvfagets læreplan.

I en nærmere utdyping av fair play skilles det mellom *formelt fair play* (å følge spillets regler) og *uformelt fair play* (å følge spillets etos) (Loland & McNamee, 2000, s. 64). En slik overordnet etos gjør fair play-begrepet

2 Loland (2002) viser til begrepet fair som historisk går tilbake til engelske kirkebøker på 1200-tallet, og som skal ha vært uttrykk for en ridderlig eller rettferdig handling. Da den moderne sporten vokste frem i England på 1800-tallet, fikk vi begreper som Sportmanship og Gentlemansports, hvor deltagernes karakteregenskaper ble vektlagt. Disse begrepene er i nyere tid blitt erstattet av fair play-begrepet.

3 En norsk oversettelse vil bli noe slikt som: «Hvis du er frivillig engasjert i sportslige spill, beholder spillets etos hvis etosen er rettferdig og hvis det inkluderer en riktig verdsettelse av de interne godene og innstilling til å spille for å vinne» (egen overs.).

dynamisk, og understreker at det å praktisere fair play i idretten ikke kan begrenses til å overholde regler. Det må også tas høyde for idrettsspilletts åpne og uforutsigbare karakter, noe jeg også kommer tilbake til.

I Loland og McNamees definisjon av fair play stilles det krav om at deltakerne skal forholde seg til spillets etos, forutsatt at en slik etos er rettferdighet. Et rettferdig spill i idretten forutsetter ikke bare at alle følger de samme premisene for spillet, men også at de deltar på like vilkår, altså et likhetsideal. Dette er ikke tilfellet i kroppsøvningsfaget, hvor elevene har ulike forutsetninger og ferdigheter i spill (Sæle, 2013; Aggerholm mfl., 2018).

Det kan også tilføyes at det i barnefotballen (6–12 år) vil være store nivåforskjeller mellom spillerne, noe Norges Fotballforbund (NFF) har tatt høyde for ved å iverksette tiltak for å utjevne ujevnt spill.⁴ Slike tiltak samsvarer godt med fotballforbundets overordnede verdier om inkludering, likeverd og idretts glede for alle (NFF, 2016; NFF, u.å.). Loland og McNamee påpeker at idrettsdeltakelse også er frivillig, noe som skiller seg fra kroppsøvningsfaget, hvor det kreves obligatorisk deltakelse (Sæle, 2013; Aggerholm mfl., 2018).

Fair play har blitt drøftet i norsk kroppsøvningskontekst både fra kroppsøvningslæreres og elevers perspektiv, og i lys av sosialetisk danning (Sæle, 2013; Sæle og Akslén, 2014). Kvikstad og Sandell (2016) diskuterer fair play med utgangspunkt i læreplanen og ser nærmere på didaktiske utfordringer knyttet til lærerrollen og vurdering i faget. Fretland mfl. (2020) drøfter fair play i faget i lys av Klafkis danningsteori, mens Lauritzen mfl. (2019) retter fokus mot hvordan lærerne reflekterte over og praktiserte fair play som begrep. Standal mfl. (2020) drøfter fair play fra et lærerperspektiv, hvor de vektlegger inkludering og det å spille hverandre gode. De oppdaget blant annet at fair play ble brukt som kontrollmekanisme av lærerne. Sheridan (2003) har gjennomført en større samlingsstudie av hvordan fair play blir forstått innenfor fagfeltet. Han kom frem til seks ulike forståelseskategorier, noe som viser at det er manglende konsensus blant fagfolk om hvordan begrepet skal forstås.

4 Før kamp, i et såkalt Fair play-møte, kan dommer, kampvert og begge lags trenere gjøre tilpasninger for å få til en mest mulig «jevn og utviklende» kamp (NFF, u.å.). En fast ordning er at et lag som ligger under med fire mål, kan sette inn en ekstra spiller. Under punkt 4 står det at partene også kan avtale andre virkemidler som kan tas i bruk for å utjevne forskjeller. Det er med andre ord åpent hva slike tiltak kan være.

Læreplanen i kroppsøving

Hvordan kommer så lagspill og fair play til uttrykk i læreplanen i kroppsøvingsfaget? Under kjerneelementet i faget «Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» står det:

Elevene skal håndtere utfordringer og løse oppgaver i et læringsfellesskap og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd. I mange bevegelsesaktiviteter er deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Det innebærer å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger. (Utdanningsdirektoratet, 2020)

Vi ser at det å anerkjenne og inkludere andre legges til grunn som en forutsetning for samhandling og samspill i faget. Videre, i tilknytning til fagets verdier, nevnes begreper som *samarbeid*, *samhandling*, *inkludering*, *overholde regler*, *tilpasning til andre*, *respekt for resultater* og *gjøre andre gode i aktivitet og samspill*. Hensynet til de andre løftes frem som sentralt. *Konkurransen* nevnes ikke eksplisitt i læreplanen. Det nærmeste vi kommer er *idrettsaktiviteter*, *aktivitet* og *spel*, alle begreper som fotball kan assosieres med. Vinje og Skrede (2021) påpeker at begreper som *idrettsrettet* og *idrettsperspektivet*, som nevnes i veiledningen til faget, heller ikke defineres nærmere, noe som viser at læreplanen i faget bygger på et uklart kunnskapsgrunnlag.

Det nevnes også formuleringer som *samspill i aktiviteter*, som knyttes til utvikling av demokratiske kvaliteter som *medvirkning* og *medansvar* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Utvikling av ferdigheter og hensyn til andre nevnes også som kompetansemål i faget. Under følger et utdrag av kompetansemål hentet fra ulike årstrinn (Utdanningsdirektoratet, 2020):

- Etter 7. årstrinn: forstå og praktisere regler for aktivitet og spel og respektere resultatene
- forstå ulikskapar mellom seg sjølv og andre og delta i bevegelsesaktivitetar som kan vere tilpassa ikkje berre egne føresetnader, men òg andre sine
- Etter 10. årstrinn: trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter

- gjennomføre aktiviteter ut fra egne interesser og forutsetninger i dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter
- Etter Vg1: bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å samarbeide og bidra til å gjøre andre gode i aktivitet og samspill
- Etter Vg2: praktisere regler for å delta i ulike bevegelsesaktiviteter og medvirke til læring for andre
- Etter Vg3: øve på og utvikle kunnskaper og ferdigheter i ulike bevegelsesaktiviteter ut fra egne forutsetninger
- samarbeide om å løse praktiske oppgaver i et læringsfelleskap og ut fra øving og aktivitet reflektere over hvordan egen medvirkning kan påvirke andre

I kompetansemålene over ser vi at elevene skal ha mulighet til å drive med egne interesser, som kan være fotball. Det er tydelig at både formelt og uformelt fair play vektlegges, ettersom elevene skal lære å overholde regler og respektere medelever med ulike forutsetninger, bidra til samarbeid og gjøre andre gode. De skal også få mulighet til å utvikle kunnskaper og ferdigheter ut fra egne forutsetninger.

Ord som *idrettsaktiviteter*, *spill* og *samspill* nevnes i planen. Den gir altså ingen klare føringer om, eller i hvilken grad, lærere kan ta i bruk lagidretter som fotball i undervisningen. Formuleringer som «forstå og praktisere regler for aktivitet og spel» kan gjelde lagspill som fotball. Videre innebærer formuleringen «respektere resultatene» at elevene skal lære seg å tape og vinne med samme sinn, for eksempel lære å tåle tap i en fotballkamp.

Det ble tidligere poengtert at et grunnleggende fair play-prinsipp er at man skal yte sitt beste for å prøve å vinne. Innsatsen i idretter som fotball er rettet mot å prøve å vinne over det andre laget. Innsats i kroppøving synes derimot i mindre grad å være rettet mot et slikt vinnermotiv, og er i større grad orientert mot elevenes faglige utvikling og hensynet til andre (Utdanningsdirektoratet, 2012): «Innsats i faget kroppøving innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysiske kapasitet. Det innebærer at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget». I *underveisevaluering* etter 10. trinn oppfattes innsats å gjelde individuelle ferdigheter, men også evne til å samarbeide med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elevene skal bruke egne ferdigheter og kunnskaper for at andre også skal få framgang

i faget, og de skal anerkjenne ulikheter. I *standpunktvurderingen* understrekes hensynet til andre, og i veiledningen til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021) presiseres det at innsats ikke trenger å gi «synlige resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling». Det legges til at prinsipielt skal ikke egne forutsetninger inngå i vurderingsgrunnlaget, og at læreren skal legge til rette for aktiviteter der alle elever kan delta og utvikle seg innenfor et inkluderende læringsfellesskap.

Idrettskonkurransse og dens logikk om å vinne over motstanderlaget

Det finnes ingen entydig forståelse av idrett og idrettskonkurransse (Meier, 1998). Idrettskonkurransse blir også forstått og praktisert svært ulikt av kroppsøvingslærere (Nordeide, 2019). Det gjelder også begrepet fair play (Lauritzen mfl., 2019), som tolkes av kroppsøvingslærere også utover de forståelseskategorier som idrettsforskere legger til grunn (Sheridan, 2003).

Skultety (2011) kategoriserer fotball som én av fire konkurranseformer, hvor fotball kjennetegnes som «vis-á-vis, encumbered competition», som betyr at deltakerne står overfor en fysisk motstander som skal overvinnes, og hvor formålet er å score flest mulig mål eller poeng i henhold til regelverket. Fotball er et innovasjonsspill der hensikten er å invadere motstanders territorium for å score mål (Ronglan, 2022, s. 47). Ronglan utdyper vinnermotivet (ibid., s. 29): «å samarbeide for å forsøke å overvinne motstanderlaget, som på sin side samarbeider for å overvinne oss». Det er et grunntrekk ved all idrettskonkurransse at det har en iboende vinn-tap-logikk ved seg.

Clifford og Feezell (2010) viser til at idrettskonkurransse kan oppfattes som å vinne for enhver pris («winning is everything and the only thing»). Dette er en forståelse som ikke bare gjelder toppidrettsutøvere der mye står på spill, men også elever med sterkt konkurranseinstinkt. Her oppfattes målet med konkurransen som å overvinne motstanderlaget med alle midler, der motstanderlaget betraktes som fiender. Kohn (1986) representerer en slik oppfatning, og stiller seg derfor svært kritisk til bruk av idrettskonkurransse i skolen fordi det bare vil fremme fiendtlighet, umoral og kynisme.

En helt annen forståelse av idrettskonkurranse bygger på idéen om at det viktigste er «how you play the game» (Clifford og Feezell, 2010, s. 15), hvor vinnermotivet tones ned til fordel for spillkvalitet og idrettsglede. Clifford og Feezell argumenterer selv for en mellomposisjon, der de ønsker å beholde alvoret i konkurransen ved at deltakerne skal prøve å vinne, balansert mot ivaretagelse av selve idrettsgleden. Kretchmar (1975) oppfatter idrettskonkurranse som positivt i faget, og drøfter dette ved å skille mellom «test» og «contest». Test innebærer å prestere i forhold til egne målsetninger, der man konkurrerer mot seg selv (nå en fjelltopp, få til et riktig spark på ballen osv.), mens contest betyr at man sammenligner seg med, og konkurrerer mot eller med andre.

Aggerholm mfl. (2018) deler oppfatningen om at i organisert idrett er vinnermotivet sentralt, og at det å sammenligne seg med og utmerke seg overfor andre blir viktig. Derfor kan ikke organisert idrett sidestilles med deltakelse i kroppsvøvingfaget, hvor elevene skal vurderes ut fra gitte kompetansemål som omfatter et bredt spekter av menneskelige kvaliteter (ibid.).

Aggerholm mfl. (2018) diskuterer bruk av idrettskonkurranse i kroppsvøvingfaget ut fra fire hovedargumenter: AVOID (å unngå idrettskonkurranse i faget), ADAPT (å gjøre tilpasninger slik at alle i utgangspunktet stiller likt og kan inkluderes), ASK (å ta utgangspunkt i elevenes interesser og behov) og ACCEPT (å godta at noen elever har negative erfaringer med slik deltakelse). De stiller seg selv kritisk til bruk av ordinær idrettskonkurranse i faget, og dersom det skal tas i bruk, må det gis gode pedagogiske begrunnelser og tilpasses kroppsvøvingfagets kontekst. Også lærerstudenter oppfatter at idrettskonkurranse i faget handler om å vinne, samtidig som de poengterer at det også handler om å fremme læringskvaliteter som samarbeid, samhandling og fair play (Harvey & O'Donovan, 2013).

Et ensidig fokus på idrettens vinnermotiv kan fremme et usunt vinner- og prestasjonsklima, fremfor et oppgave- og mestringsorientert læringsklima i faget (Ommundsen & Kvalø, 2007). I studien til Orlich (1984, referert til i Nordeide, 2019) kom det frem at dersom elever ble satt inn i en konkurransesammenheng mot andre lag, økte samarbeidet innad i laget, mens fiendtligheten og kynismen overfor motstanderlaget ble forsterket.

Den samme psykologiske mekanismen kom til syne i det kjente eksperimentet til sosialpsykologen Muzafer Sherif, utført på 12 år gamle gutter på en sommerleir i Robber's Cave i Oklahoma på 1950-tallet (Sherif, 2010).

Han delte guttene inn i to lag. Først fikk de i oppgave å utkonkurrere det andre laget, noe som resulterte i en samlet destruktiv atferd mot det andre laget. Da lagene senere ble tildelt oppgaver hvor de skulle arbeide mot felles mål, viste de positiv atferd og god samarbeidsevne på tvers av lagene.

Jeg vil likevel argumentere for at idrettskonkurransen kan ha en viktig sosialetisk dannelsingsfunksjon hos elevene i kroppsøvingsfaget. Flere oppfatter bruk av idrettskonkurransen i kroppsøvingsfaget som positivt, med utgangspunkt i en argumentasjon om at det fremmer etiske verdier og karaktertrekk hos elevene (Ingebrigtsen, 2001; Sæle, 2013; Loland, 2006; Patriksson, 1990; Drewe, 2012; Singleton, 2003; Shields & Bredemeier, 2011; Harvey mfl., 2014). Idrettskonkurransen i faget ses også på som en viktig demokratisk læringsarena (Shepard, 1953; Sæle, 2023).

Men dette forutsetter at læreren evner å tilpasse idrettsaktiviteten til fagets kontekst og har den pedagogiske kompetansen som kreves for å fremme idrettskonkurransen på en didaktisk god og forsvarlig måte (Loland, 2006; Harvey mfl., 2014; Sæle, 2013; Kvikstad og Sandell, 2016; Aggerholm mfl., 2018). Dette aspektet utdyper jeg i andre del av kapittelet.

Et argument som ofte fremheves for idrettskonkurransen, er at elevene må lære å tåle nederlag (Patriksson, 1990). Dette ser vi også at læreplanen vektlegger, når det står at elevene skal lære å godta regler og resultater for spill (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ommundsen (2016) påpeker at læring av idrettsaktiviteter i faget også kan bidra til at elever deltar i organisert idrettskultur på fritiden, noe som kan sees som et ledd i å hjelpe elevene til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Grande (2021), med referanse til Girards imitasjonsteori (1965), diskuterer konkurransen i skolen på et mer overordnet nivå og stiller seg positiv til konkurransen så lenge den ikke utvikler seg til voldelig rivalisering. Han argumenterer for at det å sammenligne seg med andre inngår som en naturlig del av menneskets lærings- og sosialiseringssprosess.

Å fjerne alle former for konkurransen i faget vil være et nokså radikalt grep, ettersom mange av de aktivitetene som i dag gjennomføres – også lekpregede aktiviteter som for eksempel stafettleker – da må utgå. Læreplanen slår fast at faget skal ta vare på tradisjonell bevegelsesaktivitet i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020), og det er rimelig å anta at tradisjonelle idrettskonkurranser som fotball inngår i disse.

Fotballspillet overskridelse – et risikoprojekt

Enhver form for play (Huizinga, 1955), inkludert konkurranseidretter som fotball, kjennetegnes av at deltakerne blir revet med av spillet, det Gadamer (2012) kaller *overskridelse* eller *transcendens*. Man blir av spillet trukket inn i dets felt og fylt med dets ånd, skriver Gadamer (s. 140). I fotballspillet vil det å tre inn på banen markere en liminal overgang fra det ordinære liv til spillets særegne livssfære (Sæle, 2021).⁵ Banens oppmerkede linjer er derfor ikke bare materielle, men også symbolske grensemarkører (Tangen, 2004). På denne banen kan man oppleve en euforisk glede som utgjør en del av spilllets interne goder, og som skyldes spilllets altoppslukende tilstedeværelseskraft. Slike interne goder er uttrykk for spilllets autoteliske karakter.

Å gå opp i det uforutsigbare spillet innebærer imidlertid også en risiko. Selv om lagspillet planlegges aldri så mye på forhånd, vil det alltid være en grad av tilfeldighet og flaks involvert (Slagstad, 2008). Selv har jeg anvendt det greske ordet *tuché* på fotballspillet (Sæle, 2013; Sæle, 2021), som kan oversettes med *slump*, *sjanse* eller *tilfeldighet* (Brunstad, 2007), for å understreke spilllets kontingente og uforutsigbare karakter – trekk som tilfører spillet en spenningsdimensjon.

Det risikable ved å delta i spillet kan komme til uttrykk på flere måter. Elevene kan bli så revet med at de mister hodet og tyr til ureglementerte handlinger, noen er redde for å bli utsatt for harde taklinger, mens andre frykter å feile eller få stygge kommentarer. Fellesnevneren er ofte frykten for å komme til kort eller å tape ansikt overfor sine medelever.

I slike situasjoner tyr man gjerne til å unngå deltakelse eller benytter strategiske skjuleteknikker (Hagen mfl., 2014; Lyngstad mfl., 2016). Det er avdekket flere former for skjuleteknikker, særlig i ballspill som fotball, hvor elever tilsynelatende deltar i spillet, men holder seg i ytterkanten. Dette er en form for iscenesettelse overfor lærer og medelever for å unngå å tape ansikt i et spill som oppleves som krevende. Skjuleteknikker kan være å yte liten innsats, utføre klovneri, være voldelig eller bråkete – alle strategier for å tildekke egen tilkortkommenhet (Lyngstad mfl., 2016). I fotball er det ikke uvanlig at elever går inn i blindsoner for å unngå å bli sentret til av medspillere fordi de er redde for å feile og ødelegge for laget sitt (Aune mfl., 2014).

5 Det er tidligere gjort rede for fotballspillet som uttrykk for en moderne liminal overgangsrite, med referanse til sosialantropologisk teori, se nærmere Sæle, 2021.

Kroppsovingslærers lederkvaliteter

Før jeg går nærmere inn på hva som kjennetegner en kroppsovingslærers gode lederegenskaper, vil jeg innledningsvis vise til noen caser som kan oppstå i fotballspillet i faget:

- En elev snubler i ballen, faller og slår seg. En motspiller snapper opp ballen og scorer.
- I kampens alvor velger noen elever å ikke sentre til en elev på samme lag av frykt for at denne skal miste ballen.
- I kampens hete går en elev hardt inn i en sklitakling.
- En elev tenner på alle pluggen etter at en motspiller uheldigvis trækker denne på tærne.
- En elev med sterkt konkurranseinstinkt slenger med leppa til med- og motspillere under kampen.
- En elev på det tapende laget som hater å tape kamper, er fortsatt i kampmodus etter kampslutt og slår til en annen elev.

Det finnes flere etiske dilemmaer som kan oppstå i fotballspillet. Selv om det er regler som regulerer spillet, må regelverket fortolkes og håndheves av den som dømmer kampen, som i utgangspunktet gjerne er læreren. Det kan oppleves som svært krevende for en kroppsovingslærer å dømme i et spill der elevene har svært ulikt ferdighetsnivå og ulik forståelse for spill og regler, og der de kan ha svært ulike motiver og engasjement for sin deltakelse.

Hvilke regler, normer og verdier skal læreren vektlegge dersom han eller hun anvender fotball som idrettsaktivitet i undervisningen? Som vist over, er det mange krevende situasjoner som kan oppstå i en fotballøkt i kroppsovingsfaget. I neste del presenteres noen lederkvaliteter som kroppsovingslæreren bør besitte for å kunne håndtere slike caser på en god måte.

Å fremme samarbeidslæring

En god didaktisk modell for å fremme fair play i lagidretter som fotball, er samarbeidslæring (engelsk: cooperative learning) (Johnson & Johnson, 2009). Dette er en didaktisk tilnærming som forutsetter at læring finner sted når elever arbeider sammen mot et felles mål. Samarbeidslæring i fotball innebæ-

rer at læreren legger til rette for lagspill der fair play og det å spille hverandre gode vektlegges. Ronglan (2022) beskriver en slik lederkompetanse som svært kompleks, og sammenligner den med *orkestrering* – et bilde hentet fra musikkverdenen, der det å dirigere et orkester handler om å få den enkelte musiker til å ta medansvar og inngå som en naturlig del av musikkstykket. Overført til idretten krever dette, ifølge Ronglan, både observasjonsevne, tilpasningsevne, kommunikasjonsferdigheter og blick for helheter hos lederen (Ronglan, 2022, s. 147). Dette er lederegenskaper som også kroppsøvingslæreren bør ha. For å lykkes med samarbeidslæring, må læreren kunne etablere gode relasjoner til elevene, ha bred kunnskap om dem og være bevisst de sosiale settingene elevene inngår i (Moen, 2020).

Bjørke (2023) drøfter hvordan samarbeidslæring kan inngå som ledd i det å anerkjenne elevene i kroppsøvingsfaget. Ett aspekt ved samarbeidslæring er at elevene lærer gjennom å erfare *gjensidig positiv avhengighet*. Det er påpekt at i fotball vil spillkvalitet være avhengig av god samarbeidsevne og evne til å utnytte hverandres ressurser – det som kalles *kohesjon*, altså at en gruppe drar i samme retning og bestreber seg på å oppnå et felles mål (Høigaard, 2008). Denne kollektive dimensjonen ved idrettsspillet kommer tydelig til uttrykk i det engelske ordet for konkurranse, *competition*, som opprinnelig betyr nettopp å *strebe sammen*. Et samspilt lag har flyt i spillet, får ballen til å gjøre arbeidet og får til flere samkjørte bevegelser, både med og uten ball. I lagspill som fotball gjør spillerne hverandre gode som lag ved å komplementere hverandres ferdigheter og forutsetninger. Det er viktig at elevene får erfare dette: At det å være på et lag med antatt «svakere» spillere likevel kan resultere i seier dersom de samarbeider godt og støtter hverandres deltakelse.

Bjørke (2023) er tydelig på at samarbeidslæring også handler om å utvikle *sosiale ferdigheter*: «å kommunisere, akseptere ulikheter og løse konflikter på veien for at gruppen skal kunne fungere godt» (s. 234–235). Dette er en ferdighet som vil være avgjørende å utvikle i et uforutsigbart lagspill som fotball, der elevene stiller med ulike forutsetninger.

Samarbeidslæring innebærer også at læreren gir elevene *individuell ansvar*, ifølge Bjørke (2023). Dette kan for eksempel være å bytte på å dømme i kamp, ha ansvar for utstyr eller få tildelt en rolle som god støttespiller og motivator for andre elever. Læreren kan dessuten delegere ansvar til elever som veileder og lærer bort egne kunnskaper og ballferdigheter til medelever.

Curth og Østergaard (2012) omtaler dette som *makker-feedback*, der elevene arbeider sammen i mindre grupper. De fant at en slik organisering bidro til økt motivasjon, trygghet og mestring hos elevene.

Et annet eksempel på en pedagogisk læringsmodell som kan tas i bruk, er *Sport Education*. Ommundsen (2016) diskuterer denne modellen i en norsk kroppsøvingskontekst, og peker på at et viktig læringsmål er at elevene skal innta ulike roller i idrettsspillet. Dette kan trene opp deres evne til å ta andres perspektiv og bidra til at de får et større eierforhold til spillet. Ommundsen skriver blant annet at ved bruk av modellen: «kan de få øvd seg som medaktører og bidra i diskusjonen om dannelsesverdier og regler for gjennomføring av aktivitetene» (2016, s. 154).

Når det gjelder innsats, har vi sett at Udir tolker dette som «å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp og utfordre egen fysisk kapasitet» (Utdanningsdirektoratet, 2012). Udir hevder at en slik målsetting krever samarbeid, og at elever bidrar til at andre lærer i faget. Det kan fremstå som om innsats oppfattes ensidig som det å være fysisk aktiv. Dette var også en forestilling Aasland og Engelsrud (2017) oppdaget hos kroppsøvingslærere i videregående skole, hvor de så med det blotte øyet etter hvilke fremgang elevene hadde i prestasjoner og ferdigheter, og i det å gjøre andre gode. De konkluderer med at dette er en innsatsforståelse som ikke tar høyde for at elevene også skal sanse, oppleve, lære og skape med kroppen, og at de skal ta i bruk selvregulert læring, refleksjon og elevmedvirkning.

Jeg mener at disse aspektene også kan integreres i opplæringen av lagspill som fotball. Som tidligere nevnt vil en del av samarbeidslæringen i fotball innebære at elever får delegerte ansvarsoppgaver og tar del i ulike former for medbestemmelse og innflytelse på undervisningen i lagspill. Bjørke (2023) fremhever prosessvurdering som sentralt i samarbeidslæring, der elevene får mulighet til å reflektere over det de har bidratt med. Dette kan være etiske refleksjoner sammen med lærer eller medelever om hvorfor spillet fungerte eller ikke fungerte, eller refleksjon rundt ulike etiske dilemmaer og caser som oppstod i spillet. Det kan også handle om selvrefleksjon, hvor elevene tenker gjennom sin egen rolle og innsats under spillet, både hvordan og i hvilken grad de selv bidro til å skape et godt og inkluderende lagspill.

Klok kroppsøvingslærer og kloke spillere

Kroppsøvingslæreren kan arbeide med idrettsspillet fair play-verdier overfor elevene ved å fokusere på de aristoteliske dydene: mot, måtehold og rettferdighet (Sæle, 2013, 2017, 2021). En styrke ved de aristoteliske dydene er at de trer frem som moralske ytringer i konkrete handlingssituasjoner. La meg kort vise til noen eksempler med fotballspillet som kontekst.

Dyden *mot* er en moralsk handling som ofte forbindes med heroiske handlinger knyttet til liv og død. I idrettssammenheng kan det uttrykkes som fryktløshet, utholdenhet, viljekraft og selvoppofrelse (Sæle, 2017, s. 195). Idrettsmotet vil med andre ord assosieres med det vi regner som grensesprengende, og gjelder risikofylte idretter der den minste feil kan føre til tap av liv. Men mot kan være mye mer enn dette.

Å vise mot som kroppsøvingslærer kan være å våge å holde fast ved de verdier og prinsipper man står for, og som man ønsker at også elevene skal tilegne seg, som fair play, inkludering, respekt og å gjøre andre gode. Å vise mot i en fotballkamp kan være at en elev går imot en etablert kynisk vinnerkultur i klassen ved å innrømme at det ikke var scoring. Det kan være en situasjon der den som dømmer ikke er helt oppi situasjonen og dømmer scoring fordi det ser ut som om ballen er over målstreken, mens eleven som skjøt innrømmer at så ikke var tilfelle. Motet kan også komme til uttrykk hos elever som bærer på ulike redsler knyttet til spillet, men som likevel velger å delta og gjør sitt beste. Eller en elevs mot kan være å yte full innsats til tross for at man spiller mot et antatt bedre lag.

Mot handler om å utfordre seg selv og sine egne grenser, noe som også blir lettere dersom elevene oppholder seg i et trygt og inkluderende læringsklima (Kvikstad & Sandell, 2016). Mot kan ha mange uttrykk, og kan knyttes til ulike kvaliteter som autonomi, ærlighet, autenticitet, mestring, vennskap og inkludering (Sæle, 2017).

Måtehold, eller *besinnelse*, er en aristotelisk dyd som står i nær sammenheng med mot. Den modige er verken dumdristig eller overmodig, men evner å tilpasse sitt engasjement og temperament til de utfordringene hen står overfor (Aristoteles, 1999). Å kunne besinne seg er helt avgjørende i fotballspillet, forstått som en kollektiv og overskridende virksomhet. Besinnelse innebærer ikke fravær av engasjement, men at engasjementet er kontrollert slik at deltakernes følelser ikke tar overhånd og resulterer i usportslige handlinger.

I opphetede spillsituasjoner i fotball kan sterke følelser komme til uttrykk både hos lærer og elev. Når konflikter oppstår, skyldes det ofte at frustrasjon og sinne eskalerer mellom de involverte partene. Dette kan skje i en lærer-elev-relasjon eller mellom elever. Konfliktene kan starte med at elever fusker i spillet, for eksempel filmer, er uenige i dommeravgjørelser, eller slenger med leppa fordi andre på laget feiler.

Det kan se ut til at følelser nærmest har vært fraværende innenfor pedagogikkfeltet, til tross for at følelser alltid er til stede i undervisningen (Hargreaves, 1998). Hüllert og Engelsrud (2021) hevder at dagens lærere har fått lite opplæring i hvordan de skal håndtere emosjoner som kan oppstå i krevende undervisningssituasjoner. De viser til Ludvigsen-rapporten (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 16), hvor det står at det «er enda viktigere enn før at skolen arbeider systematisk med å støtte elevenes sosiale og emosjonelle læring og utvikling». Dette forutsetter imidlertid at lærere selv reflekterer over og blir bevisste på egne følelser, og lærer seg strategier for å møte dem.

Bevisstgjøring rundt egne følelsesmessige reaksjoner i undervisningen kan styrke lærerprofesjonaliteten (Zembylas, 2003). I en studie av kroppsøvlingslærere kommer det frem at deres følelser overfor elevene kan være noe de skjuler, uttrykker eller later som de har (Indergård, 2023). Studien viser også at kroppsøvlingslærere ofte tar i bruk sin emosjonelle kompetanse implisitt, kanskje fordi kroppsøvlingsfaget er en arena hvor sterke følelser er i sving.

Dyden *rettferdighet* vil i en idrettslig sammenheng være forbundet med at spillet skal foregå på rettmessig vis. Det innebærer at alle som deltar, er innforstått med at de må følge spillets regler. Dersom man stadig bryter reglene, vil idrettsspillet i ytterste konsekvens opphøre og gå over til en konkurranse i å bryte reglene (Loland, 2002). Konkurransetidrettens likhetsideal innebærer at spillerne deltar på mest mulig like vilkår, både når det gjelder prestasjonsevne og ytre rammebetingelser (utstyr osv.). Jeg har påpekt at en slik likhet ikke er til stede i kroppsøvlingsfaget, hvor ferdighetene spriker (Aggerholm mfl., 2018), og hvor elevene ofte stiller med ulikt utstyr, for eksempel at noen spiller med fotballsko og andre med joggesko.

En annen viktig forskjell er at i idretten blir spillerne premiert etter en *meritokratisk likhetsnorm*, det vil si ut fra prestasjonsevne og kampresultat. I kroppsøvlingsfaget gjelder andre kriterier for karakteren, som innsats, egenutvikling, evne til fair play og samarbeid. Til en viss grad opereres det i kroppsøvlingsfaget med en *egalitær likhetsnorm*, som språklig betyr å tilstrebe

likhet eller å utjevne goder (Caprona, 2013, s. 1020). I en kroppsøvingstekst kan egalitær likhet bety at alle som deltar, skal ha mulighet til å oppleve mestring ut fra eget ferdighetsnivå, oppleve bevegelsesglede, godt samarbeid og andre (indre) goder som deltagelse i spillet kan gi. Utjevning av goder vil i vårt tilfelle bety at det tas hensyn til, og gjøres tilpasninger for, elever som i utgangspunktet har svakere forutsetninger og ferdigheter i spillet.

Samlet sett går de tre nevnte dydene – mot, måtehold og rettferdighet – opp i kardinaldyden klokskap (gr. *phronesis*), som noen ganger oversettes med etisk dømmekraft. Klokskap utgjør den samlede intellektuelle og moralske beredskapen man har når man foretar vurderinger og valg i krevende situasjoner (Sæle, 2013). Flere hevder at en nøkkelkompetanse for kroppsøvingslæreren nettopp er å inneha *fronesis* (Sæle, 2013; Lyngstad, 2023). Å foreta løpende, kloke vurderinger og valg i krevende spillsituasjoner i fotball forutsetter en refleksiv og handlende lærer med god dømmekraft (Sæle, 2013), eller det Lyngstad kaller *fronetisk profesjonskunnskap* (2023). Dersom kroppsøvingslæreren skal evne å fange opp elever som sliter med ulike utfordringer i faget knyttet til fotballspill, krever det at han eller hun besitter evne til situasjonsvurdering og bedømmelse (*ibid.*). Klokskap er noe læreren bør besitte, men også noe elevene må tilegne seg dersom målet med undervisningen er at elevene selv skal ta ansvar for spillet og få til fair lagspill. Dette innebærer at læreren tar tak i konkrete situasjoner som oppstår under spill, for eksempel når elever faker seg til frispark, later som de har smerter, er fysisk ufin mot motspillere bak lærerens eller dommerens rygg, gir ufine kommentarer til med- og motspillere og lignende – med andre ord, tilfeller av ulike brudd på de regler og normer som gjelder for spillet.

Klokskap i både idrettslig og kroppsøvingfaglig sammenheng er blitt nært koblet til begrepet *den reflekterte praktiker* (Kvalnes & Hemmestad, 2010; Sæle, 2017), et begrep hentet fra Donald Schön (1991). En reflektert praktiker har evne til å foreta kloke vurderinger i krevende spillsituasjoner, en kompetanse som utvikles gjennom tidligere erfaringer. Den kloke læreren og eleven har utviklet etisk skjønn og sensitivitet i krevende sosiale settinger, en fleksibel og dynamisk vurderingsevne som tar høyde for det uforutsigbare og uforutsette ved idrettslig lagspill. Slike vurderinger omfatter både kunnskapsmessige, tekniske og strategiske aspekter, men også moralske vurderinger som oppstår i spillsituasjoner. Dette er i tråd med tidligere nevnte formulering i læreplanen: «Kroppsøving skal bidra til

å gi elevane høve til å praktisere og reflektere over samspel, medverknad, likestilling og likeverd» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

En omsorgsfull lærer tar ansvar for spillets gang, tar time-out og reflekterer sammen med elevene når spillet blir for opphetet og går over i ufint spill. Dette er en lærer som støtter og veileder elevene i deres intellektuelle og emosjonelle utvikling og modning, og som legger til rette for idrettslig spill på meningsfulle og konstruktive måter for elever som i utgangspunktet er negative til slik aktivitet eller som presterer svakt i slike idretter (Patriksson, 1990). Ifølge Patriksson kan slike tiltak være at elevene får være med å avgjøre hvilke idretter de skal konkurrere i og hvilke regler som skal gjelde.

Kvikstad og Sandell (2016) viser til flere didaktiske grep kroppsøvlingslæreren kan ta i bruk for å fremme klokskap og fair play i faget. For eksempel kan elevene gradvis få mer ansvar for å håndheve reglene i idrettslig spill, eller de kan selv få utvikle regler som tilpasses elevenes forutsetninger og prestasjonsnivå, slik at de får et større eierforhold til spillets regler og etos. Å gjøre tilpasninger kan innebære å gi handicap til dyktige elever, for eksempel at de må spille med færre ballberøringer enn antatt svakere elever før de må sentre. På denne måten kan de som behersker spillet sette seg inn i antatt svakere elevers situasjon, samtidig som det kan bidra til et mer jevnbyrdig, rettferdig og spennende spill.

Bli bevisst hva man legger i begreper som fair play og idrettskonkurrans

Det er påpekt at lærere kan legge ulikt innhold i begreper som både fair play og idrettskonkurrans. Det vil derfor være viktig at læreren sammen med elevene reflekterer rundt sentrale begreper som fair play og idrettskonkurrans, noe LK20 understreker i tilknytning til dybdelæring: «elevene skal utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Dybdelæring i kroppsøvlingsfaget kan innebære at elevene gjennom idrettslig lagspill lærer demokratiske verdier og praksiser (Sæle, 2023), eller at de blir bevisste på hva fair play og idrettskonkurrans i faget og i lagspill

som fotball faktisk innebærer (Sæle, 2013; Kvikstad & Sandell, 2016; Fretland mfl., 2020). Ulike forståelser av disse begrepene hos læreren vil føre til ulik operasjonalisering i undervisningen. En lærer som oppfatter fair play som kun overholdelse av regelverket, kan ende opp i en blind regelformalisme der reglene overstyrer spillets etos. En slik tilnærming kan resultere i et urettferdig spill hvor det ikke tas hensyn til elevenes ulike utgangspunkt. Et ensidig fokus på reglene kan også åpne for at elever utnytter gråsoner eller uforutsette spillsituasjoner som det ikke finnes klare regler for.

Det er derfor viktig at både lærer og elever reflekterer over hva de legger i slike begreper, og at begrepene redefineres og tilpasses kroppsøvfagets egenart, i tråd med fagets egne betingelser, formål og innhold.

Avslutning

I dette kapitlet har jeg diskutert noen av de etiske utfordringene som er knyttet til bruk av fotball som idrettsaktivitet i kroppsøvfaget. Det påpekes at fotball som konkurranseidrett kjennetegnes av et tydelig vinnermotiv, er ofte prestasjonsorientert og utgjør et overskridende, kollektivt spill hvor elevene blir emosjonelt revet med av det som skjer «i øyeblikket». Et slikt spill kan være etisk utfordrende å undervise i. Det er også slik at idretter skal tones ned i dagens kroppsøvfag.

Likevel argumenteres det i kapitlet for bruk av fotball som aktivitet i faget, ut fra en tanke om at lagspill som fotball innehar etiske kvaliteter i form av regler, normer og verdier som det er viktig at elevene tilegner seg. I andre del skisseres noen forslag til hva kroppsøvlæreren bør vektlegge, og hvilke lederegenskaper som kreves av læreren for å møte noen av de etiske utfordringene som bruk av fotball i faget reiser.

Referanser

- Afdal, G. (2004). Facts, values and moral education. *Nordic studies in education*, 24(3), 195–210. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2004-03-02>
- Aggerholm, K., Standal, Ø. F. & Hordvik, M. M. (2018). Competition in physical education: Avoid, ask, adapt or accept? *Quest*, 70(3), 385–400. <https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1415151>
- Anderson, N. F. (2010). *The sporting life: Victorian sports and games*. Praeger.
- Aristoteles (1999). *Den nikomakiske etikk*. Vidarforlaget.
- Bjørke, L. (2023). Samarbeidslæring. I K. M. Moen & A. N. Jordet (Red.), *Et anerkjennende kroppsovningsfag* (s. 230–250). Cappelen Damm akademisk.
- Bredemeier, B. & Shields, D. (1986). Moral growth among athletes and nonathletes. A comparative analysis. *Journal of Genetic Psychology*, 147(1), 7–18.
- Brunstad, P. O. (2007). Faglig klokskap – mer enn kunnskap og ferdigheter. *PACEM*, 10(2), 59–70.
- Caprona, Y. D. (2013). *Norsk etymologisk ordbok*. Kagge forlag.
- Clifford, C. & Feezell, R. (2010). *Sport and character. Reclaiming the principles of sportsmanship*. Human Kinetics.
- Curth, M. L. & Østergaard, L. D. (2012). Makker-feedback som et redskap til å øge elevenes motivasjon i idrætsundervisningen. <http://www.idrottsforum.org/articles/curth-ostergaard/curth-ostergaard120606.html>
- Drewe, S. B. (2012). An examination of the relationship between coaching and teaching. *Quest*, 52(1), 79–88. <https://doi.org/10.1080/00336297.2000.10491702>
- Evans, J. (1989). Swinging from the crossbar. Equality and opportunity in the physical education curriculum. *British Journal of Physical Education*, 20(2), 84–87.
- Farestveit, C. H., Engelsrud, G. H. & Hallås, G. O. (2023). Hva kjennetegner utdanningsveier til kroppsovningslærerprofesjonen? En gjennomgang av utdanningsinstitusjonenes nettbaserte informasjon. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 7(3), 21–42.
- Fretland, R. N., Lauritzen, Å., Fossøy, J. & Leirhaug, P. E. (2020). Fair play i kroppsoving – styringsreiskap eller danning? *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 14(1) <https://doi.org/10.23865/up.v14.2069>
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax.
- Girard, R. (1965). *Deceit, desire and the novel: Self and other in literary structure*. Johns Hopkins University Press.
- Goksoyr, M. (2014). *Hva er fotball*. Universitetsforlaget.
- Grande, P. B. (2021). *Kampen mot konkurranse i skolen*. Forskning.no.
- Hagen, P. M., Aune, O. & Lyngstad, I. (2014). Skjuleteknikk i kroppsoving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 61–78.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8). [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)
- Harvey, S. & O'Donovan, T. M. (2013). Pre-service physical education teachers' beliefs about competition in physical education. *Sport, Education and Society*, 18(6), 767–787. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.610784>

- Harvey, S., Kirk, D. & O'Donovan, T. M. (2014). Sport education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, Education and Society*, 19(1), 41–62. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.624594>
- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens: a study of the play-element in culture*. Beacon Press.
- Hüllert, O. & Engelsrud, G. (2021). *Følelser som står i veien – eller følelser som viser veien?* Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-laereryrket/folelser-som-star-i-veien-eller-folelser-som-viser-veien/290331>
- Høigaard, R. (2008). *Gruppedynamikk i idrett*. Høyskoleforlaget.
- Indergård, A. E. (2023). «... for meg, elever, samspillet og dynamikken, så er jo følelser der ...»: *En kvalitativ studie av kroppsovlingslæreres refleksjoner rundt følelser i møte med elever i sin undervisning*. [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. <https://hdl.handle.net/11250/3109842>
- Ingebrigtsen, T. (2001). Fair play: formidling av etikk og verdier i kroppsovlingsfaget. I E. Førland & J. Henden (Red.), *Den tydelege læraren: fokus på verdier og etikk i grunnskolen* (s. 111–127). Samlaget.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Keating, J. (1995). Sportsmanship as a moral category. I J. Morgan & V. Meier (Red.), *Philosophic inquiry in sport* (s. 144–151). Human Kinetics Books.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Klomsten, A. T. (2006). *A study of multidimensional physical self-concept and values among adolescent boys and girls*. [Doktorgradsavhandling, Department of Sociology and Political Science, NTNU].
- Kohn, A. (1986). *No contest: The case against competition*. Houghton Mifflin.
- Kretchmar, R. S. (1975). From test to contest: An analysis of two kinds of counterpoints in sport. *Journal of the Philosophy of Sport*, 2(1), 23–30. <https://doi.org/10.1080/00948705.1975.10654094>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). Fag – fordypning – forståelse. (Meld. St. 28 (2015–2016)). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kvikstad, I. & Sandell, M. B. (2016). Kroppsoving og fair play-begrepet. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsovlingsdidaktiske utfordringer* (s. 67–92). Cappelen Damm Akademisk.
- Lauritzen, Å., Fretland, R. N., Fossøy, J. & Leirhaug, P. E. (2019). Oppfatningar og praktisering av fair play i kroppsoving. *Acta Didactica Norge*, 13(1), 3. <https://doi.org/10.5617/adno.4897>
- Loland, S. & McNamee, M. (2000). Fair play and the ethos of sports: An eclectic philosophical framework. *Journal of the Philosophy of Sport*, 27(1), 63–80. <https://doi.org/10.1080/0948705.2000.9714590>
- Loland, S. (2002). *Fair play in sport. A moral norm system*. Routledge.
- Loland, S. (2006). Morality, medicine, and meaning: Toward an integrated justification of physical education. *Quest*, 58(1), 60–70. <https://doi.org/10.1080/00336297.2006.1049172>
- Lyngstad, I. (2023). Anerkjennende kroppsovlingspraxis. I K. M. Moen & A. N. Jordet (Red.), *Et anerkjennende kroppsovlingsfag* (s. 105–124). Cappelen Damm Akademisk.

- Lyngstad, I., Hagen, P. M. & Aune, O. (2016). Understanding students' hiding techniques in physical education. *Sport, Education and Society*, 21(8), 1127–1143. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.993960>
- Meier, K. V. (1988). Triad trickery: Playing with sport and games. *Journal of the Philosophy of Sport*, 15(1), 11–30. <https://doi.org/10.1080/00948705.1988.9714458>
- Midthaugen, P. (2011). *Learning the difference. On-the-job training of PE teachers, and its effect on upper secondary students*. Norges Idrettshøgskole.
- Moen, K. M. (2011). «Shaking or stirring?» A case-study of physical education teacher education in Norway [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole]. <http://hdl.handle.net/11250/171359>
- Moen, T. (2020). Gode lærer-elev-relasjoner: En tilnærming til temaet livsmestring i skolen? I A. Myskja & C. Fikse (Red.). *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 48–64). Cappelen Damm Akademisk.
- Møller, L. (2016). Ballspillundervisning i et dannelsesteoretisk perspektiv. I E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s. 143–169). Cappelen Damm.
- Nordeide, E. D. (2019). *Konkurransse i kroppsøving: En kvalitativ studie om lærere på ungdomstrinnet og videregående skole sine holdninger til konkurranse*. [Masteroppgave, OsloMet]. <https://oda-hioa.archive.knowledgearc.net/handle/10642/8696>
- Norges fotballforbund (u.å.). *Fair play i klubb*. <https://www.fotball.no/fotballens-verdier/fair-play/fair-play-tiltak-i-klubb/#Toppen>
- Norges Fotballforbund. (2016, 21. april). *Fair play*. <https://www.fotball.no/fotballens-verdier/fair-play/2016/fair-play/>
- Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385–413.
- Ommundsen, Y. (2016). Danning i kroppsøving: Motorisk læring som kjerne i faget. I I. Kvikstad (Red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (s. 139–166). Gyldendal Norsk forlag.
- Orlich, T. (1984). All a Winner. I Kultur og vitenskapsdepartementet, Idrett og oppvekst-vilkår: rapport fra seminar på Bårshaug herregård, Orkanger, 12–13. november 1984. (s. 25–41). Universitetsforlaget.
- Patriksson, G. (1990). Tävlning i skola och idrott. I C. Annerstedt (Red.), *Undervisa i idrott: idrottsämnets didaktik* (s. 92–114). Studentlitteratur.
- Pedersen, O. P. & Holm, J. (2023). Norges fotballforbund. Store norske leksikon. https://snl.no/Norges_Fotballforbund
- Ronglan, L. T. (2022). *Lagspill, læring og ledelse. Om lagspillenes didaktikk*. Fagbokforlaget.
- Schön, D. A. (1991). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Avebury
- Shepard, N. M. (1953). *Democracy in physical education* [Doktoravhandling]. School of Education of New York University.
- Sheridan, H. (2003). Conceptualizing «Fair Play»: A Review of the Literature. *European Physical Education Review*, 9(2), 163–184. <https://doi.org/10.1177/1356336X03009002003>
- Sherif, M. (2010). *The Robbers Cave Experiment: Intergroup Conflict and Cooperation*. Wesleyan University Press.

- Shields, D. & Bredemeier, B. (1997). Character Development and Physical Activity. *Journal of the Philosophy of Sport*, 24(1), 124–128. <https://doi.org/10.1080/00948705.1997.9714544>
- Singleton, E. (2003). Rules? Relationships?: A Feminist Analysis of Competition and Fair Play in Physical Education. *Quest*, 55(2), 193–209. <https://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491799>
- Skille, E. Å. & Moen, K. M. (2021). Kroppsøving og idrett i Norge – overlappende men distinktive felt. *Scandinavian Sport Studies Forum*, 12, 135–157. <https://hdl.handle.net/11250/2984130>
- Skultety, S. (2011). Categories of Competitons. *Sport, Ethics and Philosophy*, 5(4), 433–446. <https://doi.org/10.1080/17511321.2011.561255>
- Slagstad, R. (2008). *Sporten. En idéhistorisk studie*. Pax Forlag.
- Standal, Ø., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). «Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 34–51. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- Sæle, O. O. & Akslen, Å. N. (2014). Fair Play in Physical Education in the Norwegian School System. I R. Todaro (Red.), *Handbook of physical education research: Role of school programs, children's attitudes and health implications* (s. 165–182). Nova Science Publishers.
- Sæle, O. O. (2013). Fair play i kroppsøvingfaget i lys av aristotelisk dydsetikk. *Etikk i praksis*, 7(1), 88–104.
- Sæle, O. O. (2017). *Fair play – et dydsetisk perspektiv på idretten*. Universitetsforlaget.
- Sæle, O. O. (2021). *Fotballens etikk. Idealer og realiteter*. Fagbokforlaget.
- Sæle, O. O. (2023). Spillaktiviteter i kroppsøvingfaget som arena for å fremme demokratisk tenkning og handling. I H. Berdinesen (Red.), *Demokrati og medborgerskap i skolen. Teoretiske overveielser og didaktiske muligheter* (s. 257–278). Dreyer.
- Tangen, J. O. (2004). *Hvordan er idrett mulig? Skisse til en idrettssosiologi*. Høgskoleforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Endringer i faget kroppsøving (Udir-8-2012)*. Rundskriv. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)* <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsøving/>
- Vinje, E. E. & Skrede, J. (2021). Hva er egentlig nytt i kroppsøving? I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 38–60). Cappelen Damm akademisk.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 9(3), 213–238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>
- Zoglowek, H. (2021). Why become a PE teacher? – Motivation, self-concept and implications for teacher education. *University of Maribor, University Press*, 14(1), 31–46. <https://doi.org/10.18690/rei.14.1.31-46.2021>

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(3), 5–17. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>

Hallås, B. O. (2025). Å veilede masterstudenter i kroppsøving om bærekraft og miljø: En dialog med økokritiske refleksjoner. I S. Loland & O. O. Sæle (Red.), *Å løpe en risiko: Etiske refleksjoner om å lede praksis i kroppsøving, idrett og friluftsliv* (s. 69–98). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa610703>

Kapittel 3

Å veilede masterstudenter i kroppsøving om bærekraft og miljø

En dialog med økokritiske refleksjoner

Bjørg Oddrun Hallås

Sammendrag: I faget kroppsøving står naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel sentralt. I grunnopplæringens styringsdokumenter er naturen nevnt som en kilde til nytte, glede, helse og læring. Samtidig skal elever få kompetanse i å utvikle respekt for naturen. Kapittelet bidrar med perspektiver på didaktisk arbeid med bærekraftig utvikling, her miljødimensjonen, i veiledning av studenter som arbeider med masterprosjekt i kroppsøvingslærerutdanning. Empirien er skriftlig dialog mellom veileder og student knyttet til studentenes masterprosjekter. Veiledning av lærerstudenter er en didaktisk praksis, som her er plassert innenfor en danningsteoretisk didaktisk tilnærming (Hopmann, 2007). I veiledning vil det alltid være et saksforhold, eller tema, som representerer intensjonene. Betydningen for studenten er den realiteten som oppstår når saksforholdet tolkes (Skagen, 2020). Temaene i masterprosjektene, som empirien her er hentet fra, er knyttet til forskningsfeltet økokritikk, der studentene har valgt å analysere hva kroppsøvingslærere forteller om egen didaktiske praksis med og i naturen, og hvilke forestillinger lærerne har om natur. Hensikten med kapittelet er å vise hvordan en økokritisk orientert lese måte er gjennomført i veiledning, og gi innblikk i dialogen mellom veileder og student. Økokritikk innenfor en kroppsøvingsfaglig kontekst presenteres, samt Natur-i-kultur-matrisen (Goga mfl., 2018), et analytisk verktøy som gjør det mulig å undersøke og utfordre etablerte tankefigurer om natur. I veiledning, med støtte i en økokritisk lese måte, vil man i veiledningsdialogen kunne stille spørsmål ved både feirende og problematiserende fremstillinger av natur. Samtaler og refleksjoner om natursyn kan få frem mulige dilemmaer, og gjør at noe etisk er i spill i masterveiledning.

Nøkkelord: miljødimensjonen av bærekraft, kroppsøving, lærerutdanning, natursyn, økokritikk

Abstract: In the subject of Physical Education, nature experiences and safe and sustainable travel are central. In the curriculum, nature is mentioned as a source of benefit, joy, health, and learning. At the same time, students should gain competence in developing respect for nature. This chapter contributes perspectives on didactic work with sustainable development, particularly the environmental dimension, in the guidance of teacher students working on master's projects in Physical Education teacher education. The empirical data consists of written dialogue between supervisor and teacher student related to the students' master's projects. Supervision of student teachers is a didactic practice, which is here placed within a didactic approach based on formation theory (Hopmann, 2007). In supervision, there will always be a subject matter or theme that represents the intentions. The significance for the student is the reality that arises when the subject matter is interpreted (Skagen, 2020). The themes in the master's projects, from which the empirical data is drawn, are related to the research field of ecocriticism, where teacher students have chosen to analyze what Physical Education teachers say about their own didactic practice with and in nature, and what notions the teachers have about nature. The purpose of the chapter is to show how an ecocritically oriented reading method is implemented in supervision and to provide insight into the dialogue between supervisor and student. Ecocriticism within a Physical Education context is presented, as well as the Nature-in-Culture Matrix (Goga mfl., 2018), an analytical tool that makes it possible to examine and challenge established figures of thought about nature. In supervision, supported by an ecocritical reading method, one will be able to question both celebratory and problematizing representations of nature in the supervision dialogue. Conversations and reflections on views of nature can bring out possible dilemmas, making something ethical at stake in master's supervision.

Keywords: the environmental dimension of sustainability, physical education, teacher training, nature view, ecocriticism

Innledning

I grunnopplæringens verdigrunnlag fremheves det at elevene skal utvikle bevissthet om hvordan menneskets levesett påvirker naturen og klimaet, og dermed også våre samfunn. I overordnet del av læreplanen presiseres det at skolen skal bidra til at elevene utvikler naturglede, og at de skal få oppleve naturen som en kilde til nytte, glede, helse og læring. Samtidig skal skolen legge til rette for at elevene utvikler respekt for naturen og klima- og miljøbevissthet, og bidra til at de får vilje til å ta vare på miljøet (Kunnskapsdepartementet, 2017). I faget kroppsøving handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om naturopplevelser med vekt på trygg og bærekraftig ferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2019).

For å få økt innsikt i og forståelse for hvordan barn og unge dannes som fremtidige brukere og vernere av naturens goder, er det behov for kunnskap om hvilket syn på natur som kommer til uttrykk i undervisningspraksiser, hvilke valg lærere tar (Hallås mfl., 2017), og hvordan bærekraftig utvikling og oppfatninger av natur blir en del av selve undervisningen i norsk kroppsøvlingslærerutdanning (Hallås mfl., 2019).

Fremtidens lærere skal i sin utdanning kvalifiseres innenfor temaet bærekraftig utvikling, og det skal legges til rette for arbeid med forskningsbasert kunnskap om klima og miljø (Nasjonalt råd for lærerutdanningene, 2024a og b). Lundvall mfl. (2023, s. 183) er imidlertid tydelige på at utdanning i og forskning om bærekraft i kroppsøving har fått liten oppmerksomhet i Norden og internasjonalt. Bærekraft¹ er et vidt begrep, som har økonomiske, sosiale og miljømessige, altså økologiske og kulturelle dimensjoner (Holden & Linnerud, 2021, s. 16–17).

Hallås mfl. (2019) har studert styringsdokumenter for grunnskolelærerutdanningene (GLU) og emneplaner for kroppsøving, og finner at ordet bærekraft var nevnt som fellesemne i forskrift og nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene (Rammeplan for grunnskolelærerutdanning 1–7, 2016; Rammeplan for grunnskolelærerutdanning 5–10, 2016; Nasjonalt råd for

1 Brundtland-kommisjonen definerte bærekraft som en utvikling som imøtekommer behovene til dagens generasjon uten å redusere mulighetene for kommende generasjoner til å dekke sine behov (WECD, 1987). Bærekraft kan også ses på som naturens gjensidige avhengighet, et økosentrisk perspektiv, hvor økosystemene settes i sentrum, ikke mennesket, og der alt liv får like stor verdi (Hverven, 2023).

lærerutdanning, 2024a; 2024b). Ordet bærekraft var derimot helt fraværende i emneplanene fra de fem UH-institusjonene som i 2017, ved oppstart av nye femårige GLU-utdanninger, hadde tilbud om faget kroppsøving og emneplaner tilgjengelig på nett. Ordet natur(en)² var ikke brukt noen steder i de formelle planverkene eller i emneplanene for faget kroppsøving (Hallås mfl., 2019).

Om, og eventuelt hvordan, lærerutdannere og studenter sammen arbeider med, reflekterer over og stiller spørsmål ved verdier og holdninger til natur og miljø i kroppsøvingslærerutdanningenes praksiser, krever etiske refleksjoner og er også et didaktisk anliggende. Didaktikk kan ha potensial til å hjelpe fremtidige lærere til å kunne håndtere undervisningens kontingens og usikkerhet (Werler, 2023, s. 35). Masterveiledning i kroppsøvingslærerutdanningen er én av flere didaktiske praksiser hvor lærerutdanner og studenter arbeider sammen, og mulighetene er da til stede for refleksjoner om etiske spørsmål knyttet til menneskers ansvar for natur og miljø.

Med denne bakgrunnen bidrar dette kapittelet til å synliggjøre eksempler fra en didaktisk praksis i lærerutdanningsfaget kroppsøving, og hvordan etiske valg er håndtert i noen veiledningssituasjoner. Lærerutdanneres pedagogiske skjønn og akademiske frihet åpner for handlingsrom og valg. Analyse av kulturelle praksiser i faget kan skape oppmerksomhet om de miljømessige utfordringene vi står overfor, og om dilemmaer som kan oppstå i praksiser der naturen og miljøet er sentralt som innhold i undervisningen.

Med eksempel fra masterveiledning i kroppsøving er hensikten å gi et innblikk i lesning av datamateriale og ulike typer tekstutkast. Spørsmålet som stilles, er hvordan en økokritisk orientert lese måte kan fortone seg i lesning av noen tekster fra det kroppsøvingsfaglige, og hvilke dilemmaer lærerutdanneren kan møte når veiledningen er sentrert rundt det å tolke frem synet på natur i tekstene som er gjenstand for veiledningen.

Khateeb (2022, s. 23) har påpekt at økokritiske lese måter ikke nødvendigvis må begrenses til tekster som eksplisitt tematiserer natur eller den økologiske krisen. Slike lese måter søker å undersøke hvordan ulike tekster formidler kulturens

2 Natur kan være noe rent fysisk (Williams, 1983). Natur som en fysisk størrelse har i skole og utdanningsfelt blitt forstått som landskapsformasjoner, vann, jord, luft, fjell, planter etc., altså konkrete opplevelses-, dannelses- og læringsarenaer (Hallås & Karlsen, 2015; Karlsen, 2015). Natur kan også være et språklig begrep, kulturelle forestillinger, konkrete steder, samspill mellom alle levende vesener og miljøet (Hverven, 2023). Mennesket, som art, er også natur.

relasjon til natur. Ulike typer tekster kan inneholde nedarvede tankefigurer og språklige bilder som former og påvirker vår forståelse av verden, også vår forståelse av forholdet mellom menneske og natur (Nyrnes, 2017). Språk og retorikk påvirker klimadebatten, og «språkbruk former og gjør sansbar den verden vi lever i» (Goga, 2016, s. 61). En økokritisk orientert lese måte innebærer derfor at ord og begreper diskuteres, tanker og ytringer tolkes, og spørsmål stilles og besvares.

Økokritiske perspektiver

Vi lever i menneskets tidsalder, antropocen, der menneskelige handlinger på jorden har blitt så markante at de kan sammenlignes med en naturkraft, en geologisk kraft (Crutzen & Stoermer, 2000). Hverven (2023) samt Vetlesen og Henriksen (2022) er blant dem som tydelig understreker at miljøkrisene er enorme, og at dette krever etiske reorienteringer hos oss mennesker. Global oppvarming, reduksjon av verdens naturmangfold, utslipp av miljøgifter, befolknings- og forbruksvekst utgjør store utfordringer, og altfor lenge har menneskeheten legitimert en overutnyttelse av naturen. Økonomiske og strukturelle forhold har bidratt til en krise mellom samfunn og natur (Hverven, 2023).

I vårt moderne samfunn har forholdet mellom menneske og natur ført til en forståelse av naturen som en ressurs som kan utnyttes for menneskelig kultur (Braidotti, 2013; Vetlesen, 2015). Et slikt antroposentrisk perspektiv innebærer at menneskers behov settes over resten av naturens (Hverven, 2023; Vetlesen, 2015; Vetlesen & Henriksen, 2022).

Et alternativ til det antroposentriske perspektivet er det økosentriske, som tar utgangspunkt i naturens gjensidige avhengighet. Her står økosystemenes behov og en mer helhetlig måte å tenke miljø på i sentrum, og dyr, planter og mennesker betraktes som likeverdige livsformer (Lysaker, 2019). Organisasjoner har arbeidet for bevaring av naturmiljø helt siden 1800-tallet (Grepstad, 2020), og en rekke forfattere, både nasjonalt og internasjonalt, har særlig de siste 60 årene vært sterke stemmer og bidratt med stort engasjement for å bevare natur, artsmangfold og miljø.

Filosofen Arne Næss (1912–2009) var en forkjemper for et mer økosentrisk perspektiv. Med sin dypøkologiske bevegelse var han tydelig på at

menneskenes inngrep i naturen er etisk uforsvarlig. Næss' (1974) dypøkologi bygger på at mennesket er en del av en helhet, og at alt liv har en egenverdi, ikke bare ut fra hvilken verdi det har for mennesket. Næss' utvikling av dypøkologien på 1970-tallet har, både nasjonalt og internasjonalt, vært et viktig teoretisk bidrag til arbeidet med å ivareta økologisk mangfold, et ideologisk bidrag til miljøbevegelsen og til forskningsfeltet økokritikk (Goga mfl., 2023).

Økokritikken er et fagfelt som har utviklet seg gjennom flere ulike faser, i dialog med ulike forskningsfelt og praksiser, men har sitt grunnlag først og fremst innenfor litteraturvitenskapen (Goga mfl., 2023, s. 13). Furuseth og Hennig (2023, s. 15) fremhever, med referanse til Garrard (2012, s. 5), at økokritikken handler om menneskets forhold til andre organismer. Hvordan natur og menneskets plass i naturen fremstilles i kulturen, er sentralt i økokritikken. Goga mfl. (2018) understreker at økokritikk har utviklet seg til et tverrfaglig akademisk felt hvor arbeid med bærekraftsspørsmål skjer gjennom å undersøke forholdet mellom mennesker og miljø slik det kommer til uttrykk i kulturen.

Økokritiske perspektiver for det kroppsøvingsfaglige feltet

Når Hverven undersøker tenkemåter og forestillingsformer på et filosofisk plan, beskriver han dem som «tilbøyeligheter nedfelt i institusjoner, praksiser, politikk, rettsvesen eller enkeltmenneskers forhold til egen kropp» (2023, s. 20). Han undersøker hva som er relevante holdepunkter for etisk orientering overfor ikke-menneskelig natur i antropocen.

Jeg finner Hvervens prosjekt interessant fordi jeg forsker på praksiser nedfelt i institusjoner som skole og høyere utdanning, og arbeider med tenkemåter og forestillingsformer innenfor det kroppsøvingsfaglige feltet. I forskningsprosjektene *Danning – natur, kropp, bevegelse* (DANNKB)³ og *Nature*

3 Forskergruppen Danning – natur, kropp, bevegelse (DANNKB) <https://wo.cristin.no/as/WebObjects/cristin.woa/wa/presentationVis?pres=529472&type=GRUPPE>

in *Childrens Literature and Culture* (NaChiLitCul)⁴ undersøker vi blant annet hvordan natur fremstilles i ulike faglige og didaktiske praksiser på tvers av flere fagfelt, også innenfor kroppsøving. Vi er opptatt av å øke bevisstheten om forholdet mellom mennesker og miljø slik det kommer til uttrykk i kulturen, for eksempel i litteratur, undervisningspraksiser og andre kulturuttrykk.

Som lærerutdanner i kroppsøving ser jeg natur- og kulturlandskapet – som landskapsformasjoner, vann, luft, fjell og planter – som konkrete lærings- og dannelsingsarenaer for undervisning og opplæring (Hallås & Karlsen, 2015; Karlsen, 2015). Som kroppsøvingsforsker og didaktiker er jeg opptatt av å utforske praksiser der det å problematisere menneskets privilegerte posisjon i økosystemet kan trekkes inn.

Hvordan vi i det kroppsøvingsfaglige feltet bruker naturen og nærmiljøet i undervisningssammenheng, har blitt løftet frem av mange fagmiljøer, med ulike begrunnelser og stor variasjon i begrepsbruk. Ofte knyttes opphold i natur til aktivitetsformen friluftsliv, både innenfor kroppsøving i skole og utdanning og i frivillig sektor. Faarlund (1989) hevder at vi mennesker skal vise ydmykhet for naturmangfoldet og oppholde oss i naturen i tråd med naturens egne rytmer. Gurholt (2010) fremhever etiske aspekter ved det hun omtaler som bærekraftige pedagogiske praksiser i friluftsliv. Grimeland (2016) anvender begrepet pedagogisk bærekraft når han utvikler en verdiorientert og framtidrettet forståelse av fagdidaktikk i friluftsliv. Leirhaug (2010) problematiserer den manglende sammenhengen mellom friluftslivsaktiviteter og miljørelevant atferd, men trekker likevel frem at i friluftslivet kan vi leve og ferdes med og i natur, og at mennesket kan lære å kjenne både seg selv og naturen.

Andre forskere, som Jordet (2007, 2010) og Barane mfl. (2015), trekker frem viktigheten av å bli kjent med stedene i lokalsamfunnet dersom vi i fremtiden skal kunne benytte ressursene og ta vare på steder ut fra egne verdier.

Lund (2022) har benyttet en økokritisk tilnærming i samtaler med friluftslivsstudenter i høyere utdanning, og finner at studentene opplever spenninger mellom sitt økologisk bevisste forhold til naturen og et mer menneskesentrert syn på naturen. Sellami (2020) og Skår (2020) har studert lærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag, og fant i sine masterprosjekter at lærerutdan-

4 Forskergruppen Nature In Childrens Literature and Culture (NaChiLitCul) <https://www.hvl.no/en/research/group/nachilit/>

nerer ønsker å gi studentene gode naturopplevelser, og at de knytter bærekraft i kroppsøving til emnet friluftsliv. Skår (2020) trekker frem at lærerutdannere også nevner natur- og nærmiljøet som sentrale og relevante læringsarenaer i arbeidet med bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i kroppsøvingfaget. Sellami (2020) hevder at det å vise naturen fra sin beste side er viktig for at kroppsøvingslærerstudenter skal sitte igjen med et ønske om å ta vare på naturen.

At friluftsliv, gode naturopplevelser og det å vise naturen fra sin beste side blir koblet til bærekraft i kroppsøving, representerer en pastoral tradisjon hvor natur har blitt sett på som et vakkert, harmonisk sted (Garrard, 2012, s. 37–66). En feirende og romantisk naturforståelse har vært en sterk tendens i tekster og ulike kulturuttrykk for barn (Goga mfl., 2018; Hallås mfl., 2017). Det å sette menneskets behov i sentrum som begrunnelse for turer og aktiviteter i natur, er et menneskesentrert, eller antroposentrisk, perspektiv. Sæle mfl. (2019) fant at kroppsøvingslærerstudenter som forteller om nærhet til natur i oppvekst og skolegang, i all hovedsak skriver at de har blitt presentert for naturmøter og friluftsliv som kan tolkes som antroposentrisk og feirende. I studentenes refleksjoner trekker de frem minner fra turer ut i skog og mark til ulike årstider sammen med familie og venner, og utedager på skolen i variert natur, som for det meste handlet om bevegelsesaktivitet for å få gode naturopplevelser.

I undervisningen i lærerutdanningene vil refleksjoner sammen med studenter om steder og om didaktisk arbeid i, med, om og fra natur, omfatte langt flere praksiser og aktiviteter enn bare friluftsliv. En økokritisk tilnærming i lærerutdanningsfaget kroppsøving kan tilføre viktige perspektiver, og handler om å utforske fremstillingen av natur og menneskets plass i naturen i fagenes ulike kulturuttrykk, som didaktiske praksiser, aktiviteter og handlinger, samt ulike typer skriftlige tekster og muntlige uttrykk knyttet til fagene.

I økokritikken er man opptatt av hvilke ord og begreper som blir brukt om natur og naturelement, og hva som skjer i møtet mellom tekst og leser, mellom undervisningspraksis og den lærende, eller mellom kulturuttrykk og lærerstudent. (Hallås mfl., 2019, s. 8)

Økokritiske refleksjoner dreier seg om menneskets forhold til andre arter, som planter og dyr, og om hvordan vi posisjonerer oss når natur- og kulturlandskapet fungerer som arenaer i undervisningen. I arbeidet med økokritiske perspektiver inntar man et kritisk standpunkt til hvordan menneskets posisjon i det

økologiske samspillet altfor lenge har hatt forrang. Økokritikken vektlegger også det ikke-menneskelige; dette spiller en viktig rolle og har betydning både for seg selv og for menneskene. Med referanse til Rigby (2002) er det naturlig at vi innenfor kroppsøvningsfaget endrer vårt tankesett fra å betrakte naturen som en passiv flate for menneskets aktiviteter, til å se på naturen som en aktiv deltaker i skapelsen og omformingen av menneskets liv, kulturer og samfunn.

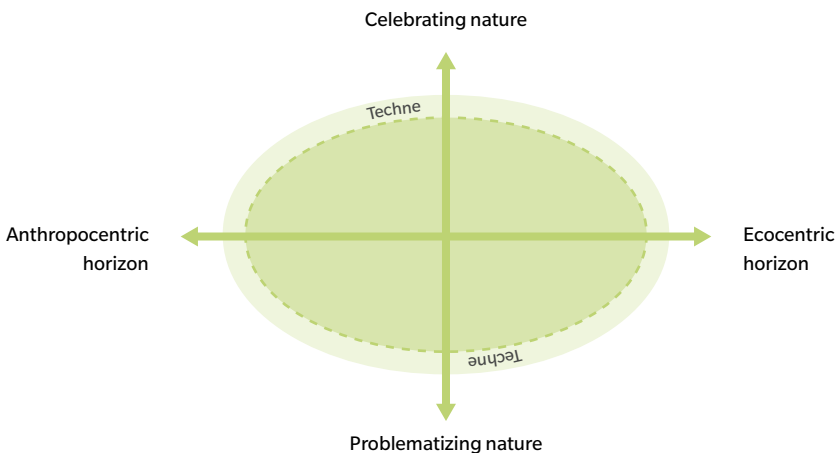
Å analysere frem synet på natur – Natur-i-kultur-matrisen

I forskergruppene DANNKB og NaChiLitCul er vi spesielt opptatt av hvilke natursyn som dominerer i tekster, i muntlige fremstillinger, i praksiser og i utendørsundervisning lagt til variert natur- og kulturlandskap (Goga mfl., 2023; Hallås & Karlsen, 2015; Hallås mfl., 2017; Hallås & Heggen, 2018; Hallås mfl., 2019; Sæle mfl., 2019). Vi arbeider med utprøving av den organiske tankefiguren Natur-i-kultur-matrisen, NatCul-matrisen, se Figur 3.1 (Goga mfl., 2018), som viser hvordan naturen fremstilles i kulturen.

NatCul-matrisen (figur 1) er et økokritisk didaktisk verktøy utviklet i forskergruppen NaChiLitCul (Goga mfl., 2018), og har blitt brukt som analytisk verktøy i en rekke forskningsprosjekter innenfor ulike fagfelt.

Figur 3.1

NatCul-matrisen (Goga mfl., 2018)



Matrisen har to akser, hvor den horisontale spenner fra en antroposentrisk til en økosentrisk horisont. Den antroposentriske måten å forstå og oppfatte naturen på handler om et syn der menneskets behov kommer først. I en kroppsøvingsfaglig kontekst kan dette innebære at man drar på turer og utfolder seg i naturen, og tar seg til rette for menneskets egen tilfredsstillelse, enten det er å sanke fra naturen, bestige en fjelltopp, tenne bål eller sage trær for å bygge ly for været.

Den økosentriske horisonten representerer en mer helhetlig måte å tenke liv på, der alt er avhengig av hverandre (Quinn mfl., 2016). I kroppsøving kan fremstillingen av natur da handle om forflyttet undervisning i variert natur- og kulturlandskap, der valg av sted, bevegelsesaktiviteter og utstyr gjøres på bakgrunn av en felles refleksjon om hvordan vi må vise hensyn til alle arter – planter, dyr og oss selv, mennesket. I skole og opplæring blir det da spesielt viktig å fremheve kunnskap om hvilke arter som hører til på stedene, og ferdigheter i hvordan vi må handle for ikke å ødelegge eller skape problemer for noen arter. For å kunne reflektere omkring dilemmaer som kan oppstå, og løfte frem ulike handlingsalternativer, vil det være behov for kunnskap om det stedsbaserte, om arter og økologi. I lærerutdanningene kan økokritiske dialoger (Goga mfl., 2023) benyttes som en didaktisk tilnærming når det skal tas valg av innhold, bevegelsesaktiviteter og steder, samt hvordan planlegging, gjennomføring og evaluering skal foretas på en bærekraftig måte.

Den vertikale akse i matrisen (Fig. 1) spenner mellom et feirende syn på natur og et problematiserende natursyn. Med det feirende menes for eksempel det vakre, idylliske og smakfulle. I kroppsøving kan dette være når naturopplevelser, vakkert landskap, fint vær og menneskets frie liv ute i naturen står i sentrum for teoretiske betraktninger eller praktiske handlinger (Hallås mfl., 2017).

En problematiserende holdning innebærer at man løfter frem diskusjoner om hvordan naturen kan være ødelagt, eller ødeleggende for ulike arter som lever i og av natur. Et problematiserende syn kan også handle om hva som er eller ikke er natur (Hallås & Heggen, 2018).

Innenfor det kroppsøvingsfaglige feltet, som i andre fagområder, dominerer ulike tankefigurer om natur (Hallås mfl., 2019). Natur har vært svært viktig i den norske og nordiske kulturhistorien. I det kroppsøvingsfaglige feltet knyttes natur ofte til friluftsliv. Friluftsliv trekkes gjerne frem som en viktig del av den norske kulturen, og som en nærmest daglig livsstil for mange nordmenn (Tordsson, 2007). Begrunnelser for kontakt med natur og grønt-

områder handler i mange sammenhenger om at det gir mentalt overskudd, sosial utvikling og er helsefremmende på flere plan – fysisk, psykisk og sosialt (Tordsson, 2007). Det frie, enkle liv i naturen (Faarlund, 2015) kan være en sterk oppfatning som alltid vil kunne være utgangspunkt for refleksjoner.

Tankefigurer skaper måter vi tenker, snakker, skriver og handler på. Tankefigurene som dominerer i undervisningen, er med på å forme praksiser og vår bevissthet om natur, miljøet og forholdet mellom menneske og natur (Goga mfl., 2018; Nyrrnes, 2017).

NatCul-matrisen kan fungere som en støtte eller samtalepartner i analyser av arenaer og steder, men også i valg av bevegelsesaktiviteter, utstyr, bekledning eller faglitteratur. Matrisen kan dessuten bidra som en didaktisk modell for bevisstgjøring av hvilke ord, begreper og meningsytringer som er, og blir, en del av fagspråket i kroppsøving når det er snakk om naturopplevelser med vekt på trygg og bærekraftig ferdsel.

Natursynet i kroppsøvingslæreres undervisningspraksiser har blitt studert. I tre masterprosjekter i kroppsøving har studenter analysert hva grunnskolelærere forteller om egne didaktiske praksiser med og i naturen, og studentene har brukt økokritisk teori og NatCul-matrisen (Figur 3.1) som analytisk verktøy for å tolke og forstå lærernes utsagn. Kroppsøvingsstudentene har lest og analysert utsagnene som lærere har gitt i intervjuer, og funnene viser at det i all hovedsak er et menneskesentrert og feirende natursyn som dominerer i det lærerne forteller om egen undervisning (Krogedal Høie, 2019; Myklemyr, 2019; Stokkedal, 2023).

Kroppsøvingslærere fra ulike trinn i grunnopplæringen forteller at når de tar med seg elever ut i variert natur- og kulturlandskap, er målet at elevene skal få nytte det å være ute og få gode opplevelser (Stokkedal, 2023). Noe av det viktigste er at elevene skal oppleve naturen som noe estetisk (Krogedal Høie, 2019). Miljøspørsmål handler i hovedsak om sporløs ferdsel eller å minimere transportkostnader (Stokkedal, 2022). Lærerne forteller at dersom elevene blir glade i naturen, vil de også ta vare på den (Krogedal Høie, 2019, s. 60).

Studiene viser at innholdet i lærernes undervisning ofte dreier seg om gåturer, gleden ved å oppholde seg i naturen og allemannsretten (Stokkedal, 2022), men også meteorologi (Myklemyr, 2019). Når det gjelder arenaer, forteller lærerne at de forsøker å bruke nærmiljøet, men at dette ofte skyldes knapp tid, få timer totalt og begrensede ressurser (Krogedal Høie, 2019; Myklemyr, 2019; Stokkedal, 2023).

Når det gjelder miljødimensjonen, forteller lærere på barnetrinnet at de arbeider mest tverrfaglig og generelt bruker lite utstyr, mens lærere som underviser i friluftsliv i videregående opplæring har et større forbruk av utstyr. Begrunnelser for å bruke for eksempel kajaker, er både for å bevege seg uten for mye støy, minimere transport og for å kunne eksemplifisere hvordan lærere og elever samarbeider om å ta vare på utstyr. Samtidig blir det påpekt at kajaker er kostbart utstyr som ikke nødvendigvis er bærekraftig med tanke på økonomi, produksjon, materialvalg og utstyr (Myklemyr, 2019). Lærernes didaktiske valg, slik de kommer til uttrykk i de nevnte masterprosjektene, viser hvordan naturen i hovedsak blir en læringsarena i læreres didaktikk.

Økokritisk orientert lese måte i kroppsøving – en danningsteoretisk didaktisk tilnærming i masterveiledning

Werler (2023, s. 21) poengterer at det ikke finnes noe felles svar på hvordan man skal undervise eller hvilket innhold man skal velge, men didaktikk kan bidra til å skape undervisningens strukturer. Didaktikk er den nødvendige, avgrensede innsatsen lærere gjør i planlegging, ledelse og evaluering av undervisningspraksiser (Hopmann, 2007). Det er ikke slik at noe innhold eller spesifikke læringsobjekter har status som «factum brutum» (Hopmann, 2007, s. 116); innholdet får sin betydning gjennom den meningen læreren og de lærende opplever i møtet med det. For at undervisning skal få betydning for de lærende, er det i en danningsteoretisk didaktisk tenkning avgjørende at innholdet i undervisningen åpnes opp av både lærer og elev (Hopmann, 2007).

Veiledning er et didaktisk anliggende, som her er plassert i en danningsteoretisk didaktisk tradisjon (Skagen, 2020, s. 556). I kroppsøvlingslærerutdanningene vil det være et saksforhold eller tema som presenteres, fortolkes og reflekteres over. Hvilken betydning fortolkningen får for den lærende, studenten, er ikke forutsigbart (Skagen, 2020, s. 557). En danningsteoretisk didaktisk tilnærming som utgangspunkt for masterveiledning i kroppsøving innebærer at både student og lærerutdanner bidrar i samtaler og refleksjoner, og stiller spørsmål ved for forståelser, ord og begreper.

Å stille spørsmål ved antroposentriske perspektiver, eller ved mer økosentriske tenke- og handlemåter, kan gjøres ved bruk av NatCul-matrisen (se Fig. 1). Økokritiske lesemåter kan også innebære å reflektere over bærekraftsdilemmaer som kan oppstå når man selv skal planlegge og gjennomføre praksiser, og gjøre valg om hvordan man kan integrere både naturopplevelser og respekt for alt liv. Økokritiske lesemåter kan også finne sted i lesning av datamateriale, for eksempel hva noen har fortalt i et intervju.

Det vil alltid ligge verdisyn bak våre handlinger, både i det man bringer inn i en veiledning og i det man tar med seg inn i didaktiske praksiser. Hvordan mennesket plasserer seg i det økologiske systemet, og det å reflektere rundt en mer økosentrisk holdning, gjør oss oppmerksomme på at verdisyn og praksiser kan være antroposentriske (Goga mfl., 2023).

Materiale og metode – Veiledning for økokritisk lesning

I en økokritisk lesemåte er det vesentlig å stille spørsmål og legge til rette for samtaler med studenter, der økokritisk bevissthet både kan utvikles og komme til uttrykk (Røskeland, 2023, s. 98). For å konkretisere og illustrere en økokritisk lesemåte har jeg hentet data fra et materiale som består av skriftlige merknader jeg som veileder har gitt til masterstudenter. Eksemplene er hentet fra veiledning på masterprosjekter i kroppsøving, der økokritikk og den organiske tankefiguren NatCul-matrisen (Fig. 1) var valgt som teoretisk forankring. Alle studentene arbeidet med prosjekter hvor de hadde samlet inn grunnskolelæreres egne refleksjoner om bruk av natur og nærmiljø i undervisningen. Studentene arbeidet med analyser og ønsket veiledning på hvordan de kunne få frem ny kunnskap om hvordan naturen ble fremstilt i lærernes didaktiske praksiser. Merknadene fra meg er gitt digitalt, på ulike tekstutkast som prosjektskisse, metodekapittel, transkripsjoner av intervju og observasjoner, eller andre tekstutkast jeg har mottatt som veileder. Tidsperioden for veiledningen er omtrent ett år, fra deres første prosjektskisse til ferdig publisert masteravhandling. Eksemplene viser mine ytringer, men også hva studentene har spurt om eller trukket frem av eksempler de ønsket veiledning på. Mine kommentarer og spørsmål

i dialogen med studentene er gitt som en undersøkende tilnærming, enten som spørsmål til materialet eller som innspill til en begynnende refleksjon sammen med dem.

Da merknadene fra meg ble nedskrevet, var de aldri ment som et materiale til forskning, men de er her i kapittelet valgt for å kunne belyse forskningsspørsmålet sammen med teori. Jeg ser på veiledning som didaktisk arbeid, der veileder og student sammen åpner et innhold (Hopmann, 2007). I veiledning vil det alltid være et saksforhold eller tema, og betydningen for studenten avhenger av hvordan saksforholdet tolkes (Skagen, 2020, s. 557). Saksforholdet her er knyttet til hvordan studentene forsøkte å tolke frem og teoretisere temaene fra eget materiale, og hvordan de skulle skrive det frem. I tråd med Røskeland (2023) er caset/eksempelet mitt «inspirert av og utvikla i samspel med synspunkt og idear som har komme fram i eiga undervisning med studentar, men det dreier seg ikkje om innsamla materiale» (s. 98).

Veiledning med studenter i masterutdanning er, som didaktisk praksis (Engelsrud & Hole, 2023, s. 62), en intensjonell pedagogisk handling (Werler, 2023). Jeg er inspirert av en dialogisk tilnærming (Goga mfl., 2023), der ulike stemmer blander seg inn (Røskeland, 2023, s. 98). Det vil si både ytringer fra oss som er til stede, men også ytringer som bringes inn via tekster skrevet av fagpersoner og som benyttes i veiledningen. Både veiledere og studenter kan gjennom veiledning arbeide med egne kunnskapsprosesser (Engen, 2021, s. 157), og her vil det være eierskap til egen kunnskap om bruk av økokritiske perspektiver i forskning.

Veiledningsmerknadene er hentet fra et sted i det didaktiske landskapet (Engelsrud mfl., 2023), i lærerutdanningslandskapet og fra faget kroppsøving. Med perspektiver fra Asdal og Reinertsen (2020) kan tekster i en veiledningssituasjon også være steder der det er mulig å studere praksis, her hvordan studentene velger ut empiri, plasserer det og skriver det frem. I veiledning, som et sted, vil også dokumentene vi benytter ha en spesiell rolle; de leses med et spesifikt blikk. Hva som skjer når studentene spør, hvordan jeg som veileder responderer, og ikke minst hvordan vi oppsøker og undersøker noe, for eksempel natursyn, blir en del av saksforholdet. Stedene gir innblikk i dilemmaer, faglige kamper, argumenter, forforståelser og kunnskapssyn.

Å benytte og analysere veiledningsmerknader er en autoetnografisk tilnærming hvor jeg gransker og gir kritiske innspill. Det skjer gjennom en linse

av mine subjektive erfaringer og min fagkompetanse, og blir slik en kilde til kunnskap. Den kvalitative tilnærmingen til dataanalysen er inspirert av Wall (2016) og Ellis mfl. (2011), som ser på autoetnografi som både prosess og produkt.

Det er valgt ut veiledningsmerknader fra studenter som leverte masteravhandlinger i perioden 2019–2023. For alle prosjektene som er benyttet her, har de tidligere studentene i etterkant gitt skriftlig samtykke til at jeg kan bruke materialet. Sitatene fra veiledningsmerknadene er ment å illustrere hvordan jeg som veileder, sammen med mine studenter, har åpnet innholdet og brukt økokritikk som teori for å forstå og tolke empiri. Dette er ikke data som kan si noe om hvordan studentene opplevde veiledningen, eller om den var meningsfull for dem. Skagen mfl. (2018) har imidlertid trukket frem at masteroppgaver i lærerutdanning bør utgjøre toppunktet i studentenes teoretiske og praktiske, operative kunnskapsutvikling. Det at studentene møtte til veiledning og fullførte prosjektene, kan tolkes som at arbeidet kan ha hatt betydning for dem.

Røskeland (2023) har analysert diktlesing med lærerstudenter, og trekker frem at hun er opptatt av det intuitive møtet med ord og tekst, noe jeg også prøvde ut. «Ein må nødvendigvis legge merke til eigne (og andre sine) tankar, haldningar og standpunkt før ein kan undersøke og reflektere over dei» (Røskeland, 2023, s. 100).

Merknadene ble valgt ut etter en nærlesning av tekstutkastene, i tråd med Smith (2016), som definerer nærlesing som en nøyaktig og oppmerksom lesing med utgangspunkt i forskningsspørsmålene man vil finne svar på. Med inspirasjon fra en teoridrevet innholdsanalyse, hvor de analytiske kategoriene utvikles fra eksisterende teori (Fauskanger & Mosvold, 2014), lette jeg etter meninger i tekstdata. Jeg brukte økokritisk teori, spesifikt NatCul-matrisen (Goga, 2018), i mine kommentarer og innspill til studentene. Mine ytringer var ment som innspill til studentene for å utforske, reflektere, tolke og skrive frem tekst. Under vises utdrag fra min dialog, veiledningsmerknader, med kroppsøvingstudentene.

Funn – Å åpne et innhold og være i dialog gjennom masterveiledning

Presentasjonen er inspirert av en teoridrevet analyse, der funnene er inndelt i følgende to temaer: I) Veileder og student utforsker økokritiske perspektiver og åpner innholdet sammen, II) Veileder og student er sammen i dialog og økokritisk lesning av empiri.

Jeg har valgt å sette inn direkte sitater fra veiledningsmerknadene og refererer til hvem som har ytret seg, og fra hvilke typer tekster merknadene er hentet. Noen sitater eksemplifiserer en dialog, andre er ytringer uten respons, og noe er ren informasjon i tekstutkast.

Funnene drøftes samlet under egen overskrift senere.

I) Veileder og student utforsker økokritiske perspektiver og åpner innholdet sammen.

Fra prosjektskisse

Student har skrevet følgende:	Veileder sin merknad i teksten:
Prosjektet omhandler hvordan kroppsøvingslærere i barneskolen ser på natur,	Hva menes med natur. Er det natur- og kulturlandskap, alt levende vesen, biologisk eller? – er det naturen under åpen himmel eller?
... og hvilket forhold de (lærerne) har til natur opp mot matrisen The Nature in Culture Matrix.	Matrisen kan brukes for å stille spørsmål, sortere det du er interessert i og kan være din motivasjon for å finne svar. Det er vel slik at når du har blitt kjent med matrisen så ser du at den kan benyttes for å få opp mer kunnskap om læreres natursyn? – og da må du begrunne hvorfor det er sentralt. Du må finne din mening, men kan det være slik at natursyn kan være en hjelp til bedre å forstå de valg man tar som lærer, de didaktiske valgene man gjør når man velger ut innhold og de didaktiske valgene man gjør når man vil 'åpne opp' et innhold sammen med elevene på en eller annen læringsarena? Matrisen kan jo også være en måte å analysere svarene på.

Fra metodekapittel

Student:	Veileder sin merknad i teksten:
Studenten har skrevet litt om egne erfaringer som elev, og egne erfaringer med å være i obligatorisk praksisopplæring i skolen.	Jeg oppfatter at det du vil si her er at du har en for forståelse om hva natur er i en kroppsøvingsfaglig kontekst og at det er noe du har opparbeidet deg som elev, som student og i arbeid som lærervikar. Få dette noe tydeligere frem hvis det er det. Kanskje det også handler om de 'tatt-for-gitt' holdninger vi har og de diskurser som råder og ikke minst de tankefigurene vi styres av mht kroppsøvingsfaget?

Fra utkast til masteravhandling

Student har skrevet følgende:	Veileder sin merknad i teksten:
... det sier litt om natursyn som læreren har og den personlige holdningen til natur og bærekraft i resultatene.	Hvorfor er natursyn viktig? Hva er det med natursyn som er sentralt?

II) Veileder og student er sammen i dialog om en økokritisk lesning av empiri.

Fra arbeid med prosjektskisse

Dialog	Studentens egne refleksjoner om prosjektet:
Studenten har fått i oppgave å formulere hva som er sentralt i prosjektet.	... det overordnede (med faget) er jo her arbeid for elevenes holdning og handling for miljøet? Altså dannelse. Gjennom ... faget. DERFOR er 1) uteskole/uterommet som læringsarena viktig for dannelse (Jordet), derfor 2) valg av innhold i uterommet viktig (erfaring), derfor er 3) dialog om innholdet i uterommet viktig.

Transkripsjon av lærerintervju

Sitat fra informant	Veileder sin merknad i teksten:
Det er det som jeg har å si, spesielt det med sporløs ferdsel som har vært innrettet lenge, det er ikke noe nytt. Så vi har nok en vei å gå i forhold til den nye læreplanen. Bærekraft er mer enn sporløs ferdsel.	Hva handler dette om da?

Transkripsjon av lærerintervju

Sitat fra informant:	Studentens egne refleksjoner til sitatet:
... det er mange elever som ikke har noe erfaring fra før og som gjerne ikke har hatt foreldre som har vært så flinke å ta de med på tur og slike ting ... mange er jo på telttur for første gang, og det er i dette faget her for eksempel. Og det synes de ... det er alltid suksess.	Hvorfor dette? Fordi det kan tenkes at selv om elevene i utgangspunktet velger faget pga avspaseringen, kan faget i seg selv gi en positiv opplevelse av å være i natur og videre tenkes å gi implikasjoner i forhold til elevenes danning mot handling og holdning for miljø?

Transkripsjon av lærerintervju

Dialog	Veileder sin merknad i teksten:
Student og veileder har hatt en rekke samtaler om hvordan angripe datamaterialet (intervju med informant/lærer).	Hva er lærernes utsagn eksempler på, hva trekker lærerne frem og hvorfor? Hva av det lærerne forteller skal du analysere, og hvordan kan du benytte The NatCul Matrix som en teoridrevet analyse og eventuelt få frem perspektiver som kan drøftes kritisk?

Utkast til masteravhandling

Student har skrevet følgende:	Dialog:
Læreren uttrykte her et ønske om at elevene skulle oppleve naturen som noe estetisk og poengterte videre at 'blir man glad i naturen, vil man ta vare på den'. Utsagnet kan knyttes til en feirende holdning til naturen, der opplevelsen av naturen som noe vakkert og estetisk dominerer. Utsagnet kan også trekkes mot et antroposentrisk syn, ...	Veileder ser på teksten som et svar, og konkretisering av dialogen om hvordan Nat-Cul-matrisen ga mening for studenten i å analysere og skrive frem funnene.

Dialog om analyse av data

Student	Veileder
Student har flere steder markert at informantene snakker om bevegelsesaktiviteter ute som: 'Å gå opp i skogen'	Natur-kultur – opplevelse via sansene – synssansen, luktesansen degraderes? Hva er natur – de ser ikke på luft, åpen himmel som natur ...? Sanseopplevelser. Det å gå opphøyes (taktil, kinestetisk og vestibulær sans), mens det å se, høre, lukte, smake nedprioriteres i kroppsøving?
Studenten har også markert ord og formuleringer som: 'Turdag' ... 'Mange fine grønne områder' ...	Hvordan definerer informantene dine hva som er natur? Er det en feirende oppfatning som du burde fulgt opp?
Studenten har markert: '... noe levende ...'	Fulgte du opp disse svarene? Er det tendens til et økosentrisk perspektiv?
Studenten har markert: 'Steke snegler og koke tang.'	Er dette bærekraft for dem? Er ikke dette også antroposentrisk?

Drøfting – Bærekraft og miljø i kroppsøving, dialog og økokritisk lesning fra en masterveiledning i lærerutdanning

Å utforske økokritiske perspektiver i kroppsøvingslærerutdanningene og være i dialog om en økokritisk orientert lese måte av empiri, er en didaktisk tilnærming som kan lede til en begynnende økokritisk bevissthet hos deltakerne i dialogen. Det uforutsigbare i alt didaktisk arbeid krever samtaler, refleksjoner og en dialogisk tilnærming (Goga mfl., 2023).

Eksemplene fra masterveiledning viser ulike ytringer, spørsmål og tilnærminger. De er sitater og eksempler på forforståelser, ønsker om avklaringer, tolkning av ord og begreper, samt innspill til hvordan et økokritisk analytisk verktøy kan hjelpe studenter med å sortere. Veiledning på masternivå kan skape betydning for studentene, men dette er uforutsigbart (Hopmann, 2007). Det er heller ikke mulig å si noe sikkert her om hvordan et masterprosjekt får betydning for studentenes fremtidige yrkesutøvelse.

NatCul-matrisen (Goga mfl., 2018) er presentert som et didaktisk verktøy som kan fungere som dialogpartner i analysene, som en tankefigur og som representant for en ytring. Werler (2023) påpeker imidlertid at didaktiske teorier og modeller definerer eller bestemmer visse forventninger til hvordan praksiser gjennomføres, og at teorier og modeller brukes for å skape undervisningens struktur eller til utforming av undervisningsprosesser. NatCul-matrisen, som andre modeller, kan betraktes som en kulturelt og sosialt betinget kommunikasjonsmodell, og her er den vist som et analytisk verktøy.

Å arbeide med didaktiske tilnærminger som tematiserer bærekraft, innebærer en etisk orientering overfor ikke-menneskelig natur i antropocen (Hverven, 2023). Funnene fra veiledningsøktene i dette materialet illustrerer at den ikke-menneskelige natur ofte reduseres til spesifikke steder som *skog* eller *grønne områder*. Innenfor økokritikken er man blant annet opptatt av hvilke ord og begreper som brukes om natur og naturelementer. Veiledningsmerknadene illustrerer noe særegent for kroppsøvingfaget – *Å gå opp i skogen, – Turdag, – Mange fine grønne områder, – Noe levende, – Steke snegler og koke tang* – alle eksempler på natur som noe fysisk (Williams, 1983).

Den skriftlige dialogen med studentene viste at et betimelig spørsmål var å avklare hva som menes med natur. Merknaden ga studentene innspill til å lete mer i materialet og tolke frem om og hvordan informantene uttrykte sitt

syn på natur. I studien til Hallås og Heggen (2018) viste selv små barn, 5–7 år, stor forståelse for forskjellen på natur og ikke-natur, da de blant annet tydelig påpekte at en plastikkperle ikke er natur, mens en stein er natur. I studien til Sæle mfl. (2019) ble natur–kultur-dikotomien problematisert da noen lærerstudenter nevnte opphold i et alpinanlegg som opphold i natur.

Veiledning har både en faglig og personlig dimensjon, hevder Skagen (2020), der både engasjementet og verdiene til de tilstedeværende blir berørt. Skagen (2020) fremhever at formålet med veiledning er at studenten skal oppnå mestring og tilegne seg kunnskap, men samtidig innebærer veiledning å håndtere følsomme og personlige temaer. I eksemplene i dette kapitlet synliggjøres det også at det å være helt nøytral kan være vanskelig, fordi det lett kan komme ledende formuleringer i responsen fra veileder. Utsagn fra funnene gir et innblikk som viser både normative utsagn, kanskje styrende, men også de dilemmaene veileder kan stå i når følgende ble ytret: *Fulgte du opp disse svarene? Er det tendens til et økosentrisk perspektiv? eller Er dette bærekraft for dem? Er ikke dette også antroposentrisk?*

Et menneskelig møte, som veiledning er, utfordrer lærerutdanneren på hvordan refleksjoner skal foregå. Å lede veiledningspraksis gir noen etiske utfordringer, for eksempel hvor åpen en respons skal være, hvor mye faglig innhold man skal tilføre direkte eller indirekte, og om egne forforståelser og verdisyn skal kommuniseres eksplisitt. Skagen (2020) viser til Schön (1987), som skiller mellom samtaler *om* handling og *i* handling. Skagen (2020) hevder at tenkning *i* handling ikke er veiledning, men en refleksjon som skjer samtidig som en handling utføres – en form for modellering, det å vise noe. I eksemplene som er presentert som funn her i kapitlet, vil dialogen mellom student og lærerutdanner ligge i grenselandet mellom *i* handling og *om* handling. Det at veileder delvis er med i tolkning av data og i analyse med bruk av matrisen, er en form for modellering. Hvor grensene går mellom *om* og *i* handling kan være vanskelig å skille, og det kan utgjøre dilemmaer som lærerutdanneren må håndtere. Skagen (2020) hevder at det å supplere veiledning med eksempler på god praksis øker sjansen for læring. Schön (1987) omtaler dette som et utvidet veiledningsbegrep, og Skagen (2020) viser også til Rogoff (1990), som kaller det *veiledet deltagelse*. Empirien her i kapitlet kan minne om en veiledet deltagelse, i og med at de skriftlige merknadene muligens ble brukt som grunnlag for tolkning hos studentene selv.

Noe av innholdet i studentenes materiale kommer til uttrykk når informantene deres forteller om ulike pedagogiske aktiviteter som *sporløs ferd*, *ferdsel*,

gåturer, teltturer, overnatting utendørs og matauk, snegler og tang. Disse aktivitetene i, om og med naturen er eksempler fra praksiser i kroppsøving og illustrerer noe av fagets tradisjon og kultur. Å gå tur og gjennomføre turdager har vært blant de vanligste aktivitetsformene i naturen med opplæringsformål, hevder Gurholt (2015). Tidligere forskning har også vist at noe av det særegne ved kroppsøvingfaget, som har lang tradisjon i norsk skole, er friluftsliv og utendørspedagogikk (Augestad, 2003; Engstu, 2004; Leirhaug & Arnesen, 2016). Å analysere frem et natursyn basert på disse aktivitetene kan innebære noen dilemmaer. På den ene siden kan de tolkes som antroposentriske – aktiviteter man gjennomfører for å tilfredsstillte menneskets behov for opplevelser, god helse og lignende. Med referanser til Næss' (1974) dypøkologi kan man også hevde at vi mennesker har rett til å tilfredsstillte livsviktige behov.

Det oppstår også dilemmaer når det reflekteres over hvordan lærere bør handle i kroppsøvingundervisningen. Hvilke steder velges for å gjennomføre undervisning, hvilket innhold og hvilke aktiviteter finner sted, og hvordan skal ulike handlinger evalueres? Hvilke konsekvenser får ulike valg for oss mennesker, og for natur og miljø? Sentrale etiske begreper som riktig og galt, godt eller dårlig må diskuteres i veiledningssituasjoner, og en normativ etisk diskusjon må handle om hvem og hva som skal styre valgene våre når praksiser er tenkt flyttet ut i naturen.

Lundvall mfl. (2023) trekker fram at for kroppsøvingfaget er det viktig å gi lærerstudentene innsikt i samspillet mellom natur, kultur og miljø, samt betydningen av grønne miljøer og naturmøter for helse (s. 186). I materialet her er ikke temaet helse sentralt, men heller holdning og handling til natur i en pedagogisk setting, ... *elevenes holdning og handling for miljøet ...*, og danning, ... *uteskole/uterommet som læringsarena viktig for danning ...* De vage grenseoppgangene mellom kroppsøving som et dannelses- og læringsfag og faget som helsefag (Borgen mfl., 2020) er kunnskap som enten veileder eller student kunne ha trukket inn som refleksjon rundt innholdet. En utforskning av hvilke for forståelser studentene har med seg inn fra annen undervisning i kroppsøvingslærerutdanningen, og hvordan nevnte grenseoppganger har vært tematisert for dem, kan ikke funnene her si noe om.

De store dilemmaene for lærere i grunnopplæringen og i lærerutdanningene er hvordan naturopplevelser og samtidig vern av natur skal gjennomføres, vektlegges og ikke minst diskuteres. Fra et nordisk perspektiv har kontakt med natur blitt sett på som et ideal i opplæringen (Beery, 2013). Men det er

ikke nødvendigvis slik at opphold i natur spiller en avgjørende rolle for hvor miljøbevisst man blir (Sandell & Öhman, 2010). Forskning fra lærerutdanning har vist at selv om lærerstudenter eksponeres for spesifikke arbeidsmåter, for eksempel arbeidsmåten uteskole, som ofte finner sted i natur- og kulturlandskap, var denne arbeidsmåten nesten fraværende i nyutdannedes praksis i skolen (Emstad mfl., 2020).

Naturopplevelser er et mål i styringsdokumenter for skole og lærerutdanning, men spørsmålet er om dagens pedagogiske tilrettelegging av slike sansemessige erfaringer er tilstrekkelig økosentrisk. Noen fagmiljøer har rettet et kritisk blikk mot ensidig bruk av naturen som en «playground», uten hensyn til naturmiljøet, mens andre har fremhevet at det å bruke naturen til trening kan være mer bærekraftig enn å være innendørs, for eksempel på et trenings-senter (Bjørnara mfl., 2016). Disse dilemmaene er ikke synliggjort i funnene her, men er kanskje tematisert tydeligere i andre veiledningsdialoger.

Røskeland (2023) er tydelig på at en økokritisk bevissthet kan komme til uttrykk i lese- og samtaler om litteratur der det er lagt til rette for å ta opp slike spørsmål. I funnene her i kapitlet, som handler om kroppsøving, er det tatt med en ytring fra veileder som utfordrer studenten: ... *de «tatt-for-gitt» holdninger vi har og de diskurser som råder og ikke minst de tankefigurene vi styres av mht kroppsøvingfaget*. I kroppsøving vil det være sentralt å få til refleksjoner som kan lede til å bli oppmerksom på forforståelser og tenkemåter (Hallås mfl., 2019).

Røskeland (2023) trekker også frem at hun i norskfaget, særlig i lyrikkundervisningen, utfordrer studentene på verdier, maktforhold, ideologi og språkbruk, samt stiller spørsmål ved fremstillingen av natur. Økokritiske lese- og samtaler innebærer kritisk tenkning, noe som også i en kroppsøvingfaglig sammenheng vil bety samtaler, lese- og tolkningsmuligheter av praksiser og alle de meningsskapende aktivitetene kroppsøvingslærerstudenter deltar i, og som kan påvirke deres tenkemåter.

I all veiledning er det en utfordring å gi innspill som ikke blir styrende, men heller ikke for vague. Et sentralt dilemma i mesterveiledning er å velge inn eller velge bort fagstoff og argumentasjon. Ett eksempel på dette er at funnene som er trukket frem her, i hovedsak er diskutert med utgangspunkt i en økokritisk teoretisk forankring. Mer fraværende er de kritiske stemmene som hevder at antroposentrismen ikke lenger er holdbar, fordi det er mennesket som art som har en spesiell posisjon til å ta ansvar for oss selv og andre arter. Fuchs (2025)

hevder at ansvaret for utviklingen av jorden, vår natur og vårt miljø, bare kan tas av arten menneske. Dette etiske aspektet, hvor vårt slektskap og tilknytning til alle levende vesener danner grunnlaget for en holdning av omsorg og engasjement overfor dem, er en gjensidig avhengighet, en kroppslig avhengighet.

Avsluttende kommentar

Med teoretiske redegjørelser om økokritikk og eksempler fra didaktisk praksis i lærerutdanning, nærmere bestemt masterveiledning i kroppsøving, har kapittelet gitt et innblikk i lesning av datamateriale og hvordan en økokritisk orientert lese måte fortonet seg. Noen av dilemmaene lærerutdanneren står i som veileder, er trukket frem, spesielt knyttet til hvordan tolke og teoretisere datamateriale som studenter har samlet inn. Den skriftlige dialogen mellom veileder og studenter eksemplifiserer didaktisk arbeid med NatCul-matrisen (Goga, 2018) og hvordan denne og dens begreper ble benyttet.

Det krever spesifikk faglig kompetanse å veilede, men også teoretisk innsikt i veilederrollen, samt ferdigheter i å initiere dialog med studentene og å utfordre dem. Som kroppsøvingslærerutdanner med veiledningsansvar vil det å få til en gjensidig refleksjon og dialog sammen med studentene være et viktig utgangspunkt for om et saksforhold, og selve dialogen i veiledningen, gir mening og får betydning for den enkelte lærerstudent.

Å introdusere økokritisk teori for kroppsøvingslærerstudenter, oppmuntre dem til å benytte en økokritisk orientert lese måte av empiriske data, samt vise dem NatCul-matrisen som et didaktisk verktøy, er et bidrag til å utdanne ikke bare kritisk tenkende, men også økokritisk tenkende kroppsøvingslærere. Kroppsøvingsfeltet kan sies å være et forholdsvis ungt forskningsfelt, og det vil derfor være behov for videre utforskning av hva en økokritisk lesning i kroppsøving kan bidra med for fremtidens kroppsøvingsfag i skole og lærerutdanning.

Det er i tillegg ønskelig med kritiske perspektiver på selve det økokritiske feltet og på hvordan økokritikken er benyttet innenfor det kroppsøvingsfaglige feltet. Det vil også være viktig å få frem forskningsbasert kunnskap som kan utfordre tankefigurer om naturen som en bruksarena, samt den sterke instrumentelle nytteverdien som opphold i natur har hatt for fagets praksiser.

Referanser

- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: En praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Augustad, P. (2003). *Skolering av kroppen: Om kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Telemark.
- Barane, J., Hugo, A. & Clementsen, M. (2015). *Kunnskap for ei felles framtid. Lokal forankring av læreplanen*. Fagbokforlaget.
- Beery, T. H. (2013). Nordic in nature: Friluftsliv and environmental connectedness. *Environmental Educational Research*, 19(1), 94–117.
- Bjørnarå, H. B., Torstveit, M. T., Stea, T. S. & Bere, E. (2016, 21. mai). *Fysisk aktivitet er ikke nødvendigvis bærekraftig*. forskning.no <https://www.forskning.no/forebyggende-helse-helse-sykdommer/kronikk-fysisk-aktivitet-er-ikke-nodvendigvis-baerekraftig/1168117>
- Borgen, J. S., Hallås, B. O., Løndal, K., Moen, K. M. & Gjølme, E. G. (2020). Problems created by the (un)clear boundaries between physical education and physical activity health initiatives in schools. *Sport, Education and Society*. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1722090>
- Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. Polity Press.
- Crutzen, P. J. & Stoermer, E. F. (2000). The Anthropocene. *Global Change Newsletter, IGBP* (41), 17–18.
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 12(1), 10–17. <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>
- Emstad, A. B., Strømme, A., Knutsen, B. & Lysne, D. A. (2020). Bidrar uteskole i lærerutdanningen til uteskole i første yrkesår? *Acta Didactica Norden*, 14(2), 1–20. <https://doi.org/10.5617/adno.7914>
- Engelsrud, G. & Hole, S. (2023). «Jeg merker det i kroppen» – om å forstå seg selv som mesterveileder. I G. Engelsrud, B. O. Hallås, S. Lundvall, A. Nyrnes, O. O. Sæle & T. Werler (Red.), *Didaktiske praksiser i lærerutdanning – steder i et landskap* (s. 62–79). Universitetsforlaget.
- Engelsrud, G., Hallås, B. O., Lundvall, S., Nyrnes, A., Sæle, O. O. & Werler, T. (2023). Innledning. I G. Engelsrud, B. O. Hallås, S. Lundvall, A. Nyrnes, O. O. Sæle & T. Werler (Red.), *Didaktiske praksiser i lærerutdanning – steder i et landskap* (s. 13–19). Universitetsforlaget.
- Engen, D. A. Aa. (2021). *Rom for utdannende prosessar? Ei empirisk og teoretisk utforsking av vegleingsrommet i masterutdanning* [Doktorgradsavhandling]. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Engstu, H. (2004). *Den kulturelle nature: naturforståelse og naturbruk i norsk skole 1900–1960*. [Hovedfagsoppgave]. Høgskolen i Telemark, Bø.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127–139. https://www.idunn.no/npt/2014/02/innholdsanalysens_muligheter_iutdanningsforskning
- Fuchs, T. (2025). Conviviality: Our primary connectedness to living beings. *Mind & Society*, 1–17.

- Furuset, S. & Hennig, R. (2023). *Økokritisk håndbok*. Universitetsforlaget.
- Faarlund, N. (1989). Friluftsliv – naturverd og endring med glede. I G. Andersen (Red.), *Momenter til en dypere naturvernforståelse* (s. 88–97). Vett og viten.
- Faarlund, N. (2015). *Friluftsliv – En dannelsesreise*. Ljå Forlag.
- Garrard, G. (2012). *Ecocriticism*. Routledge.
- Goga, N. (2016). Miljøbevissthet og språkbevissthet. Om ungdomsskoleelevers møte med klimalitteratur. *Norsklæreren*, 3, 60–72.
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Hallås, B. O. & Nyrrnes, A. (2018). Introduction. In N. Goga, L. Guanio-Uluru, B. O. Hallås & A. Nyrrnes (Eds.), *Ecocritical perspectives on children's texts and cultures: Nordic dialogues* (s. 1–23). Palgrave Macmillan UK.
- Goga, N., Guanio-Uluru, L., Kleveland, K. & Rimmereide, H. E. (2023). Introduksjon til økokritiske dialoger. I N. Goga, L. Guanio-Uluru, K. Kleveland & H. E. Rimmereide (Red.), *Økokritiske dialoger. Innganger til arbeid med bærekraft i lærerutdanningene* (s. 9–26). Universitetsforlaget.
- Grepstad, O. (2020, 22. januar). *Då jorda vart synleg for oss*. Klassekampen <https://klassekampen.no/utgave/2020-01-22/da-jorda-vart-synleg-for-oss>
- Grimeland, G. (2016). Bærekraftig fagdidaktikk i friluftsliv. I Horgen, A., Fasting, M. L., Lundhaug, T., Magnussen, L. I. & Østrem, K. (Red.), *Ute! Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 85–106). Fagbokforlaget.
- Gurholt, K. P. (2010). Eventyrlig pedagogikk: Friluftsliv som dannelsesvei. I K. P. Gurholt & K. Steinholt (Red.), *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 175–204). Tapir akademisk.
- Gurholt, K. P. (2015). Friluftsliv i framtidens skole: Fag og fagovergripende kompetanse i det 21. århundre. I H.-E. Lærkelund (Red.), *Forskning i Friluft 2015* (s. 224–233). <https://www.norskfriluftsliv.no/wp-content/uploads/2015/12/Forskning-i-friluft-2015-Rapport-e-bok.pdf>
- Hallås, B. O. & Heggen, M. P. (2018). «We are all nature» – young children's expressions about nature. In N. Goga, L. Guanio-Uluru, B. O. Hallås & A. Nyrrnes (Red.), *Ecocritical Perspectives on Children's Texts and Cultures: Nordic Dialogues* (s. 259–276). Palgrave Macmillan UK.
- Hallås, B. O. & Karlsen, G. (2015). Innledning. I B. O. Hallås & G. Karlsen (Red.), *Natur og danning. Profesjonsutøvelse, barnehage og skole* (s. 13–21). Fagbokforlaget.
- Hallås, B. O., Løvteit, K. & Sæle, O. O. (2017). Natursyn en undervisningsdag på ungdomstrinnet – ved, på og i sjø. *Vann*, 52(3), 307–317. <https://vannforeningen.no/dokumentarkiv/natursyn-en-undervisningsdag-paungdomstrinnet-ved-pa-og-i-sjo>
- Hallås, B. O., Aadland, E. K. & Lund, T. (2019). Oppfatninger av natur i planverkene for kroppsøving og mat og helse i femårige grunnskolelærerutdanninger. *Acta Didactica Norge – tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, 13(1), s. 1–22.
- Holden, E. & Linnerud, K. (2021). *Bærekraftig utvikling. En idé om rettferdighet*. Universitetsforlaget.
- Hopmann, S. T. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124.
- Hverven, S. (2023). *Ville verdier. Naturfilosofi i menneskets tidsalder*. Dreyers Forlag.

- Jordet, A. N. (2007). *Nærmiljøet som klasserom. En undersøkelse om uteskolens didaktikk i et danningsteoretisk og erfaringsteoretisk perspektiv* [Doktoravhandling, Universitetet i Oslo].
- Jordet, A. N. (2010). *Klasserommet utenfor: Tilpasset opplæring i et utvidet læringsrom*. Cap-pelen Akademisk forlag.
- Karlsen, G. (2015). Natur og danning. I B. O. Hallås & G. Karlsen (Red.), *Natur og danning. Profesjonsutøvelse, barnehage og skole* (s. 21–37). Fagbokforlaget.
- Khateeb, A. (2022). *Barnelitterære landskapskonstruksjoner. Økokritiske lesninger av tre dannelsesfortellinger* [Doktorgradsavhandling, Høgskulen på Vestlandet].
- Krogedal Høie, E. (2019). *Dialog for miljø – I valgfaget Natur, miljø og friluftsliv på ungdomstrinnet* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet].
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. [https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordn%20et-del – verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordn%20et-del-vaerdi-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf)
- Leirhaug, P. E. & Arnesen, T. E. (2016). Friluftsliv – et hovedområde i kroppsøvningsfaget? I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem (Red.), *Ute! Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver* (s. 129–152). Fagbokforlaget.
- Leirhaug, P. E. (2010). Grepet av natur? – Om friluftsliv, naturvennskap og miljøkrise. I *Råd for øko-filosofi: Arven og gleden – et festskrift til nature* (s. 133–140). Tapir akademisk forlag.
- Lund, T. (2022). An ecocritical perspective on friluftsliv students' relationships with nature. *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special issue: Friluftsliv, dannelse, læring og didaktikk DEL 2*, 6(2), 21–36. <https://dx.doi.org/10.23865/jased.v6.3033>
- Lundvall, S., Svärd, M. & Schantz, P. (2023). Närfriluftsliv, hållbarhet och hälsa – en alternativ didaktisk praktik. I G. Engelsrud, B. O. Hallås, S. Lundvall, A. Nyrnes, O. O. Sæle & T. Werler (Red.), *Didaktiske praksiser i lærerutdanning – steder i et landskap* (s. 182–200). Universitetsforlaget.
- Lysaker, O. (2019). Økologisk demokrati og naturens iboende verdi. *Etikk i praksis*, 13(2), 41–58.
- Myklemyr, S. (2019). *Miljøbevissthet i undervisningen på yrkesfaglig friluftsliv i den videregående skolen – En kvalitativ studie av læreres oppfatninger og elevenes erfaringer* [Masteroppgave, Høgskolen på Vestlandet].
- Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU). (2024a). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene, trinn 1-7*. UHR. https://www.uhr.no/_f/p1/id6d53ab3-3fd0-4dfd-be82-7e8771372667/nasjonale-retningslinjer-for-glu-1-7-pr-20032024.pdf
- Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU). (2024b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene, trinn 5–10*. UHR. https://www.uhr.no/_f/p1/i17452611-f21b-419b-aba3-3d3afd3f3e22/nasjonale-retningslinjer-for-glu-5-10-pr-20032024.pdf
- Nyrnes, A. (2017). Grøn Topologi. Ei nylesing av Vergils hjul. *Kultur & Klasse*, 45, 269–290. <https://doi.org/10.7146/kok.v45i123.96840>
- Næss, A. (1974). *Økologi, samfunn og livsstil, utkast til en økosofi* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Quinn, F., Castéra, J. & Clément, P. (2016). Teachers' conceptions of the environment: anthropocentrism, non-anthropocentrism, anthropomorphism and the place of nature.

- Environmental Education Research*, 22(6), 893–917. <https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1076767>
- Rammeplan for grunnskolelærerutdanning 1–7 (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 (FOR-2016-06-07-860)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Rammeplan for grunnskolelærerutdanning 5–10 (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10. (FOR-2016-06-07-861)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Rigby, K. (2002). Ecocriticism. I J. Wolfreys (Red.), *Introducing Criticism at the Twenty-First Century* (s. 151–178). Edinburgh University Press.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking. Cognitive Development in Social Context*. Oxford University Press.
- Røskeland, M. (2023). «God dag, fjell og fugl». Om menneske og natur i lyrikkdialoger. I N. Goga, L. Guanio-Uluru, K. Kleveland & H. E. Rimmereide (Red.), *Økokritiske dialoger. Innganger til arbeid med bærekraft i lærerutdanningene* (s. 96–112). Universitetsforlaget.
- Sandell, K. & Öhman, J. (2010). Educational Potentials of Encounters with Nature: reflections from a Swedish Outdoor Perspective. *Environmental Education Research*, 16(1), 113–132.
- Schön, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Towards a New Design for Teaching and learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- Sellami, A. A. (2020). *Fagfornyelsen: Bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i faglærerutdanningen – Et komplekst begrep i et kroppsøvingfaglig perspektiv* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet].
- Skagen, K. (2020). Veiledning som didaktisk takt. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi* (s. 551–579). Fagbokforlaget.
- Skagen, K., Løndal, K., Kleve, B. & Smestad, B. (2018). Masteroppgaver og profesjonsrelevans i pedagogikk, matematikk og kroppsøving. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 12(3), 7–27. <https://doi.org/10.23865/fou.v12.1744>
- Skår, I. (2020). *Mot et grønnere kroppsøvingfag innenfor rammen av «LK20»? – En kvalitativ studie av lærerutdanneres forståelse av bærekraftig utvikling som tverrfaglig tema i kroppsøvingfaget* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet].
- Smith, B. H. (2016). What was «Close Reading»? A century of method in literary studies. *Minnesota Review*, 87 (New Series), 57–75.
- Stokkedal, H. (2023). *Det er vel noe med det at du begynner å tenke mer og mer, men vi er vel ikke helt der enda»; En kvalitativ studie om et utvalg læreres erfaringer og refleksjoner rundt natur, miljøspørsmål og bærekraft i deres didaktiske praksis i kroppsøvingfaget* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet].
- Sæle, O. O., Hallås, B. O. & Aadland, E. K. (2019). Et retroperspektiv på lærerstudenters friluftsliv og naturopphold i skole og fritid – et antroposentrisk fremfor et økosentrisk natursyn. *Tidsskriftet Utmark*, 1, 1–13 <https://brage.nina.no/nina-xmlui/handle/11250/2592740>
- Tordsson, B. (2007). What is friluftsliv good for? Norwegian friluftsliv in a historical perspective. I B. Henderson & N. Vikander (Red.), *Nature first: Outdoor life the friluftsliv way*. Dundurn.

- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Vetlesen, A. J. & Henriksen, J.-O. (2022). *Etikk i klimakrisens tid*. RES PUBLICA.
- Vetlesen, A. J. (2015). *The denial of nature: Environmental philosophy in the era of global capitalism*. Routledge.
- Wall, S. S. (2016). Toward a moderate autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods*, 15(1), <https://doi.org/10.1177/1609406916674966>
- Werler, T. (2023). Didaktiske dimensjoner i lærerutdanning. I G. Engelsrud, B. O. Hallås, S. Lundvall, A. Nyrnes, O. O. Sæle & T. Werler (Red.), *Didaktiske praksiser i lærerutdanning – steder i et landskap* (s. 19–42). Universitetsforlaget.
- Williams, R. (1983). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. Oxford University Press.
- World Commission on Environment and Development. (WCED) (1987). *Our common future*. Oxford University Press.

Sandvik, M. R. (2025). Skisse til en dygds- og relasjonsetisk tilnærming til treneretikk. I. S. Loland & O. O. Sæle (Red.), *Å løpe en risiko: Etiske refleksjoner om å lede praksis i kroppsøving, idrett og friluftsliv* (s. 99–118). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa610704>

Kapittel 4

Skisse til en dygds- og relasjonsetisk tilnærming til treneretikk

Morten Renslo Sandvik

Sammendrag: I dette kapitlet utvikles en skisse til en praktisk treneretikk som forener en kontekstsensitiv idrettsetikk med en relasjonsetikk som setter trenerens omgang med utøvere i sentrum. Det idrettsetiske perspektivet er dygdsetisk innrettet, og viser hvordan moralske dygder i en idrett springer ut av idrettens interne goder: De særegne, gode opplevelsene og erfaringene trenere og utøvere kan ha i fotball, for eksempel, og som gjør at fotball fanger og forfører på måter som ikke alltid kan begripes av utenforstående. Det relasjonsetiske perspektivet kretser rundt begrepet omsorg og omsetter etikk til pedagogikk: Treneren blir moralsk pedagog. Den praktiske treneretikken som kommer til uttrykk i kapitlet er, først og fremst, et rammeverk for trenerens stadige refleksjon: Om den gode idretten og om dygd i idrett; om ens egen forbildefunksjon, om trener-utøver-dialogen, og om hva en egentlig har sett og anerkjent i utøveren – bare prestasjonene, eller dygden og realiseringen av de interne godene?

Nøkkelord: Treneretikk, dygdsetikk, relasjonsetikk, interne goder, trener-utøver-relasjon

Abstract: This chapter develops an outline for a practical coaching ethics that unites a context-sensitive sport ethics with a relational ethics that places the coach's interaction with athletes at the centre. The sport ethical perspective is rooted in virtue ethics, emphasizing how moral virtues in a sport emerge from the internal goods of the sport: the unique experiences that coaches and athletes can have in football, for instance, which captivate insiders in ways that might not always be comprehensible to outsiders. The relational ethical perspective revolves around the concept of care and translates ethics into pedagogy: the coach becomes a moral educator. The practical coaching ethics presented in this chapter is, above all, a framework for the coach's ongoing reflection: on good sport and on virtue in sports; on one's own role-model function, on the coach-athlete dialogue, and on what one truly sees and recognizes in the athlete – their achievements only, or the virtues and the realisation of internal goods?

Keywords: Coaching ethics, virtue ethics, relational ethics, internal goods, coach-athlete relationship

Introduksjon

Faglitteraturen om treneretikk kan, grovt sett, deles i to hovedretninger: en idrettsetisk tilnærming, som forstår idretten som en kontekst med moralske normer som forplikter trenere, og en relasjonsetisk tilnærming, som vektlegger betydningen av trener-utøverrelasjonen i treneretikken (se Hardman og Jones, 2011, for et overblikk). Innen idrettsetikken har treneren ansvar for å overholde idrettens regler og *etos*, både i egne handlinger og som leder og forbilde for utøverne. Konklusjonene er ofte prinsipielle; de kan for eksempel slå fast at trenere ikke bør støtte eller oppmuntre til juks. I relasjonsetikken har treneren ansvar for utøvernes ve og vel, og for deres muligheter til å realisere seg selv som idrettsutøvere og «hele mennesker». Konklusjonene er i større grad praktiske og pedagogiske, og sier noe om hvordan trenere kan gå frem for å ivareta utøvere i en krevende toppidrettshverdag.

God treneretikk praktiseres med blick for både kontekst og relasjoner, prinsipper og praksis. De to tilnærmingene utfyller hverandre. I dette kapittelet forsøker jeg å forene den idrettsetiske og den relasjonsetiske tilnærmingen i en skisse til en praktisk treneretikk. Fremgangsmåten er teoretisk og kasuistisk. Det vil si at jeg trekker veksler på etiske teorier og bruker en «case» – et tenkt etisk dilemma – for å illustrere og reflektere over teoriens bruksområde. Kapittelet konsentrerer seg først og fremst om toppidrettstrenerne, men er også relevant for trenere på andre nivåer i idretten.

Toppidrett fenger. I en tid der mange lengter etter mening i tilværelsen, tilbyr toppidrett meningsfulle livsprosjekter med tydelige mål og sterke opplevelser på veien mot målet – for trenere så vel som utøvere. Fremgang, seier og suksess er åpenbart viktige aspekter, men idrett på det aller høyeste nivået har også andre kvaliteter. Både seier og tap kan utløse sterke opplevelser av fellesskap og tilhørighet. Trenere spiller nøkkelroller i idrettens intense dramaer, som vi andre bare kan betrakte fra tribuneplass. De vier tiden sin til å søke svar på befriende enkle og personlig relevante spørsmål, som «hvor gode kan vi bli?», «hvor fort er det mulig å løpe?» og «hvem er best?». De er også dypt involvert i aktiviteter som for den innvidde har estetisk appell: Skihopptreneren som knytter neven i triumf etter et vakkert skihopp med telemarkedslag, fotballtreneren som beundrer en snorrett forsvarsrekkes samtidige forflytning mot venstre, eller sykkeltreneren som følger sykkelfeltet gjennom hårnålsvinger i vakre fjellandskap.

Mediesaker om juks, manipulasjon og doping, spiseforstyrrelser, skader og overdreven medikamentbruk gir kanskje de danske idrettsforskerne Verner Møller og Jørgen Povlsen (2002, s. 10, min oversettelse) rett i at etikk har beskjedne betydning i toppidrett, underordnet prestasjonslogikker og «sportens forførende skjønnhet» og «evne til å beruse sansene». I jakten på prestasjoner og i de sterke opplevelsens beruselse hender det utvilsomt fra tid til annen at trenere og utøvere krysser moralske grenser. Det betyr selvsagt ikke at toppidretten er fritatt for moral, eller at treneren ikke bærer et moralsk ansvar. I Norge, som i mange andre land, er toppidrett underlagt klare forventninger om høy moralsk standard, og ansvaret hviler i de fleste tilfeller tyngst på trenere og ledere.

At etikk tilsynelatende har mindre betydning i praksis enn i politiske dokumenter og visjoner, betyr snarere at trenere som ønsker å opptre med høy moralsk standard, kan oppleve å streve i motvind. Ved første øyekast kan det nemlig se ut som om etikk og moral står i motsetning til toppidrettens dypt meningsfulle og «forførende» kvaliteter. For fotballtreneren som vil vinne, kan et medisinsk råd om å bytte ut en spiller med hodeskade i et slikt perspektiv fremstå som en unødvendig forstyrrelse. For en skihopptrener oppslukt av ønsket om å lage en så god som mulig hoppdress, kan regler fort bli noe som tøyas – eller omgås.

Det idrettsetiske perspektivet som utbroderes i det følgende, bygger på en motsatt tanke: at trenerens moralske ansvar ikke står i motsetning til, men på to måter *springer ut av* toppidrettens andre og mer forførende kvaliteter. For det første er de sterke opplevelsene – seieren som smaker så godt, telemarkedslaget som ser så vakkert ut og den raske utforkjøringen i landeveissykling som skjerper sansene i en sammenhengende strøm av forlystelse og spenning – kollektive goder som hver og én av de som er involvert i idrett, har et ansvar for å forvalte. For det andre skjerper en forførende kontekst de relasjonsetiske kravene til treneren, som ofte blir den eneste som kan holde ivrige idrettsutøvere igjen.

Kapittelet er strukturert slik: I de neste delene redegjør jeg for en idrettsetisk tilnærming til treneretikk, inspirert av Alisdair MacIntyres (1981) såkalte nyaristoteliske dygdsetikk. Deretter introduserer jeg et relasjonsetisk perspektiv, basert på Nel Noddings' (1991; 2014) omsorgsetiske pedagogikk. Videre drøfter jeg teoriens praktiske anvendelse ved hjelp av et hypotetisk case: Sykkeltrenerens dopingdilemma. Til slutt løfter jeg frem kapittelets viktigste begrensninger.

Et idrettsetisk perspektiv

Dygdsetisk teori vektlegger i sin alminnelighet en form for praktisk visdom: *Fronesis* etter Aristoteles (se Standal og Hemmestad, 2010, for et mer utførlig perspektiv på *fronesis* i trenergjerningen). En person som besitter *fronesis*, er disponert til å treffe gode beslutninger i etiske spørsmål, nærmest intuitivt. Denne visdommen kan ikke tilegnes gjennom lesing eller ved å få den diktert, men krever øvelse, erfaring og gjentakelse.

En sykkeltrener eller sportsdirektør som kjører følgebil i et sykkelritt, kan intellektuelt lære den moralske forskjellen mellom å la en utøver kjøre seg opp til hovedfeltet i bilens vindskygge etter et uhell (en vanlig oppfatning er at dette er *fair*) og etter en motbakke der utøveren ikke var sterk nok til å holde følge (*unfair*, ifølge mange). At treneren faktisk handler i samsvar med denne kunnskapen i en hektisk situasjon der mange hensyn taler for det motsatte, er imidlertid ikke gitt. Treneren må handle for å kunne si at han mestrer det – og han må sannsynligvis gjøre det flere ganger enn én før kunnskapen sitter.

Gjennom øvelse internaliseres *fronesis* som en del av en persons handlingsdisposisjon. Dygder kan dermed forstås som psykologiske størrelser: internaliserte disposisjoner til å opptre på bestemte måter. Den som besitter dygden rettferdighet, behøver ikke å tenke seg om for å opptre rettferdig; den ærlige er disponert til å snakke sant; den modige utviser mot i situasjoner der mot er påkrevd; og sportsdirektøren gir den sluttkjørte og slukørede syklisten en vannflaske og noen trøstende ord før han akselererer fra syklisten og frem til sin tildelte plass i bilkøen.

Dersom alle til enhver tid delte samme oppfatning om hva en gitt dygd innebærer – om hva ærlighet faktisk er og hva det betyr å være modig i en gitt situasjon – ville dygdsetikken vært enkel å forholde seg til. Slik er det ikke, påpeker den skotske filosofen Alasdair MacIntyre (1981; 2005). Selv om dygder kan gi tydelige assosiasjoner og fremstå som førende for handling, har ulike kulturer til ulike tider vektlagt ulike dygder, gitt de samme dygdene ulikt innhold og, attpåtil, hatt ulike forståelser av hva dygd egentlig er. Dette gjelder også i idrett, der slike forskjeller viser seg både mellom ulike idretter, ulike kulturer og ulike tider.

Håndballentusiaster rister på hodet av fotballspilleres djerve «filming» og liksom-skader. En krevende og konfronterende trenerstil idealiseres i noen kulturer og problematiseres i andre. Omsorgsfulle sykkeltrenere på 1980- og

1990-tallet kan ha ønsket å bringe bloddoping inn i tryggere rammer, for eksempel ved å sette utøvere i kontakt med kompetente leger, men omsorgs-aspektet vil kanskje være vanskelig å skimte – eller egentlig tro på – i et norsk, nåtidsperspektiv.

Dygder er kontekstuelle størrelser som må forstås i lys av tiden og kultu-ren de har blitt til i og utspiller seg innenfor, hevder MacIntyre. Dygder er ikke konstante, moralske størrelser som trives bedre i noen kontekster enn i andre. Konteksten gir dygdene innhold. Med andre ord: Dygder som rettferdighet og ærlighet er ikke spilt utover sidelinjen i toppidretten, men i toppidrett får slike dygder en egen, kontekstspesifikk betydning. For å forstå dygdene i en kontekst, må vi derfor først forstå konteksten. Det er for dette formålet MacIntyre (1981) utbroderer nøkkelbegrepene *praksis* og *interne goder*.

Praksiser og interne goder

MacIntyre bruker selv idretter som fotball og spill som sjakk som eksem-pler, men praksisbegrepet er bredere og inkluderer også aktiviteter så vidt forskjellige som arkitektur, fiske og portrettmalekunst. Det han forstår som praksiser, skiller seg fra aktiviteter som ikke er praksiser ved tre kjennetegn:

1. Praksiser er komplekse – det er mye vi må vite for å faktisk delta i idretten fotball, som vi ikke trenger å vite for å trikse med en fotball alene i hagen.
2. Praksiser er koherente – en praksis som fotball har en meningsfull struktur som mennesker kan samhandle innenfor uten stadig å støte på samhandlingsproblemer. Denne strukturen er relativt stabil over tid (fotball i 2024 er ikke veldig ulikt fotball i 1994) og sted (fotball i Norge er så å si det samme som fotball i Brasil).
3. Praksiser er kooperative – min deltakelse avhenger av andre men-neskers deltakelse og tilrettelegging. For å spille fotball klarer jeg meg ikke uten med- og motspillere, og for å hoppe på ski er jeg avhengig av bakkekonstruktører, skiprodusenter og sporsettere.

Idretter som landeveissykling, håndball eller skihopping kan altså forstås som praksiser. Når vi deltar i en praksis, får vi tilgang til en rekke *goder*, forstått i tråd med Christine Korsgaard (2011, min oversettelse) sin definisjon av

«godt» som «det mest generelle begrepet for positiv vurdering». At noe er et gode, indikerer at det av én eller annen grunn fremstår som verdt å ønske seg eller begjære. Goder er med andre ord ikke underlagt én form for vurdering – for eksempel en moralsk vurdering – men kan hvile på begrunnelser av ulike slag: moralske, estetiske, epistemiske, emosjonelle og så videre.

MacIntyre (1981) skiller mellom *eksterne goder* og *interne goder*. De eksterne godene i en praksis er knyttet til praksisen mer eller mindre ved historisk tilfeldighet, slik som fotballspillers mulighet til å tjene mye penger eller norske langrennsløperes tilgang på medieoppmerksomhet, heder og ære. Slike goder er eksterne fordi de ikke er særegne for praksisen: Det finnes mange andre måter å tjene penger på, og flere andre veier til medieoppmerksomhet, heder og ære. De interne godene i en praksis skiller seg fra de eksterne ved å være tilgjengelige kun for den som deltar i praksisen. Eksempler fra idrett kan være den kollektive mestringsfølelsen og visuelle nytelsen ved det sømløse samspillet og den intuitive forståelsen av andres bevegelser i et velfungerende fotballag, tilfredsstillelsen ved å finne akkurat riktig sittestilling i tilløpet, satse på akkurat riktig tidspunkt og komme ut over skiene med akkurat riktig vinkel og i akkurat riktig positur i hoppbakken, eller intensiteten i en lang ballveksling i tennis mellom jevnbyrdige motstandere, der hvert slag synes å presse frem et enda bedre slag fra motstanderen. Den som har opplevd disse tingene på en fotballbane, i en hoppbakke eller på en tennisbane, vet at det føles godt, og at akkurat disse opplevelsene inntreffer der og bare der.

Slike øyeblikkelige sanseinntrykk og intense følelsesopplevelser er kjenne tegnende for én type internt gode i idrett. En annen type internt gode er løserevet fra enkeltøyeblikk i aktivitet og påvirker praksisdeltakeren i en mer varig og omfattende forstand. Den som engasjerer seg mye og lenge i en praksis, oppdager etter hvert det gode ved en spesiell type liv, et spesielt levesett eller en spesiell identitet. Ved å gå stegene fra nybegynner til viderekommende til ekspert, eller fra uvitende tiåring på første sykkeltraining til erfaren deltaker i Tour de France, oppdager syklisten gradvis det gode ved å leve livet sitt *som syklist*. Etter femten år som håndballspiller og ti år som håndballtrener, er det ikke bare håndballspillet og opplevelser på banen som fenger, men håndballidentiteten – fornemmelsen av at man ikke bare driver med, men i en viss forstand *er* sitt virke.

Interne goder skiller seg fra eksterne goder også i moralsk forstand. Eksterne goder er begrensede ressurser. Premiepengene som vinnes av én, blir

borte for alle andre. Dermed gir det ikke mening å tillegge noen et moralsk ansvar for å realisere de eksterne godene i en praksis. En fotballspiller kan spille *for å tjene penger* ut fra egen nytte, men ikke ut fra allmen nytte.

Interne goder, på den andre siden, er av kollektiv art. Muligheten landeveisrittet gir til estetiske erfaringer, mestringsopplevelser og gledesstunder på sykkelen – og til å leve et liv som syklist – kommer hele praksisfellesskapet til gode. Den som sykler *for de sterke opplevelsene*, tar ikke slike opplevelser fra andre, men baner snarere vei for at andre kan oppleve det samme. Dermed forplikter de interne godene deltakerne moralsk på en måte som de eksterne ikke gjør: Den enkelte deltaker har et ansvar for å forvalte de interne godene til fellesskapets beste.

Den som engasjerer seg i en praksis, forvalter altså goder som gagnar fellesskapet og ikke bare individet, men som kan forvaltes på måter som er til fellesskapets beste og måter som ikke er det. I verste fall kan de også forsvinne. I dette komplekset ligger praksisdeltakernes moralske ansvar overfor idrettsfellesskapet, og det er rimelig å hevde at dette ansvaret hviler tyngst på trenere, ledere og andre i roller som innebærer makt og innflytelse over andre praksisdeltakere.

Ansvar og dygd

Dygder, i MacIntyres forståelse, er egenskaper som gjør praksisdeltakere i stand til å realisere og forvalte de interne godene i en praksis. Tre dygder følger logisk fra definisjonen av praksiser og er dermed å betrakte som nødvendige i enhver praksis, hevder MacIntyre: ærlighet, rettferdighet og mot.

Ærlighet, mellom praksisdeltakere og overfor seg selv, er nødvendig for å opprettholde en felles forståelse av regler og konvensjoner, og for å evaluere egne og andres prestasjoner i lys av gjeldende kriterier. De interne godene i langdistanseløping forvitrer, og langdistanseløping overlever neppe som praksis dersom ikke løpere flest springer den fulle distansen, uten snarveier. Fotballspilleren som usannferdig forteller seg selv at et heldig frisparkmål ikke skyldtes en klønete målvakt, men et perfekt skudd i lengste hjørne, har dårlige forutsetninger for å realisere godene i det velplasserte frisparket.

Rettferdighet i en praksis innebærer at alle deltakere behandles likt, eller at forskjellsbehandling kan begrunnes ved en meningsfull rettferdighetsnorm. Dersom noen deltakere i langrenn får tilgang på bedre skismøring enn alle

andre deltakere, reduseres både de heldige fås og alle andres muligheter for å realisere langrennssportens interne goder: Prestasjonene til de få vil forringes av et snev av den samme formen for uærlighet som frisparksskytteren over, mens alle andre sjeldnere vil oppleve å gå fort, all den tid fort og sakte er relative begreper.

Den siste nødvendige dygden er mot. Forsøket på å lykkes i idrett innebærer nødvendigvis risiko for å mislykkes, og de fleste vil møte motgang underveis. Å konkurrere kan være en skjellsettende opplevelse, der en seier eller et godt resultat gir ny giv, mens et tap eller en femtifjerdeplass kan være ydmykende og demotiverende. Den som vil mestre en øvelse, vinne en kamp eller slå en rekord, må ta sjansen. Men mot opptrer også på et annet nivå. De interne godene i en praksis er ikke immune mot endring. Det et idrettsfellesskap holder kjært, kan forvitre, enten det skyldes økonomiske interesser eller andre endringsimpulser. Tradisjonsrike fotballigaer og -turneringer kan erstattes av økonomisk motiverte superligaer; landeveisritt på sykkel kan bli vanskeligere å arrangere fordi skjerpede krav til trafikksikkerhet betyr flere frivillige og økte utgifter til bistand fra politi; skirenn som mange holder kjært, kan bli flyttet fra skogen til reklamekledte arenaer for at arrangørene skal tjene mer penger. I slike tilfeller kreves mot for å stå opp imot endringer som setter idrettens interne goder på spill.

Ærlighet, rettferdighet og mot er nødvendige dygder i alle praksiser, men i enhver praksis vil også andre dygder være viktige. Noen dygder synes mer avgjørende for å realisere de interne godene i fotball (for eksempel samarbeidsevne og kreativitet) enn i skihopping, der andre dygder er viktigere (sinnsro og tålmodighet). Videre kan dygder få en litt annen betydning i én praksis enn i en annen. I lagspill forstås lojalitet i lys av et lagfellesskap, og gjerne som en viktig dygd for lagspillere (så lenge «overgangsvinduet» er stengt). I en idrett som landeveisrytning kan lojalitet også forstås i lys av konstellasjoner som utvikler seg på tvers av lag underveis i et ritt, som blant rytterne i et utbrudd.

En fullstendig liste over viktige dygder og betydningen av disse i en praksis vil være et omfattende og kanskje uoverkommelig arbeid. En slik skjematisk kunnskap er uansett ikke nødvendig. Det er kun gjennom erfaring at praksisdeltakere kan tilegne seg praktisk visdom – *fronesis* – om hva det vil si å være ærlig, rettferdig, modig eller lojal i *akkurat denne praksisen*.

En relasjonsetisk pedagogikk

Trenere virker ikke bare i en kontekst, men i *relasjoner*. En god trener vet ikke bare hva dygd betyr i den idrettskonteksten han eller hun er trener i. *Fronesis* i trenervirket innebærer også internalisert kunnskap om hva dygd betyr i en gitt relasjon. Særlig er trener-utøver-relasjonen relevant, og det er denne jeg konsentrerer meg om her.

Med henvisning til Nel Noddings' (1984) omsorgsetiske pedagogikk utforsker Purdy, Potrac og Paulauskas (2016) en moralsk-pedagogisk tilnærming til trenervirket, der treneren ikke bare arbeider for å utvikle utøvere som idrettsutøvere, men også som mennesker med omsorg for andre i det idrettsfellesskapet de er en del av. Omsorg blir i seg selv en viktig dygd for trenere, og et verktøy for å veilede utøvere i situasjoner som krever andre dygder.

Noddings' omsorgsetiske pedagogikk ser for seg en dobbelt asymmetrisk relasjon, med én person som både viser og *lærer bort* omsorg (typisk en lærer; gjerne treneren i treneretikken tilfelle) og én som både mottar og *lærer* omsorg (en elev; i idrettens tilfelle en utøver). Den første personen fungerer både som omsorgsperson og moralsk pedagog, og løser dette oppdraget gjennom fire komplementære tilnærminger.

I den første tilnærmingen, *modellering*, går omsorgspersonen foran med et godt eksempel. Treneren, som har internalisert de viktige dygdene i idretten, blir en modell for utøveren, og omsorgsrelasjonen mellom trener og utøver blir en modell for utøvernes relasjoner med andre praksisdeltakere.

Den andre tilnærmingen er *dialog* og består av «den gode samtalen» der begge parter snakker, lytter og deler, slik at begge får anledning til å bli kjent med den andre og få innsikt i andre perspektiver enn sine egne. I treneretikken vil samtaler om trenerens og utøverens ambisjoner og motiver for å drive med toppidrett, om idrettens skyggesider og ikke minst om dens interne goder og dygder, være viktige temaer. Ekte dialog om slike emner setter for det første treneren i stand til å forstå og tilpasse seg utøverens ønsker og behov. For det andre får utøveren bedre forutsetninger for å reflektere kritisk i møte med toppidrettens mange krevende valgsituasjoner: Med flere perspektiver og en klarere forståelse av hva han eller hun *egentlig*, på et dypt nivå, verdsetter mest ved idretten.

I den tredje tilnærmingen får den som mottar omsorg mulighet til selv å *praktisere* omsorg og bidra til fellesskapet. Gjennom ulike oppgaver i eller

i tilknytning til idrettsaktiviteten lærer utøveren hva det vil si å bry seg om andre deltakere og om idrettsfellesskapet. Ved å lede treningsøkter i egen treningsgruppe eller for yngre utøvere i et idrettslag, for eksempel, kan en utøver erfare og bli mer bevisst på hva ulike dygder betyr i virkelige situasjoner. Hva betyr mot i skihopping? Ingen vet vel det bedre enn den som har trent barn i hoppbakken og sett hvordan en engstelig elleveåring plutselig overvinnes frykten og slipper bommen.

Til sist handler *bekreftelse* om å anerkjenne og oppmuntre det beste i den andre. Som moralsk pedagog jubler ikke treneren bare for mål, rekorder og seire, men applauderer også gode handlinger, som når fotballspilleren triller ballen utover sidelinjen og gir slipp på en stor målsjanse fordi motspilleren ligger skadet på bakken.

Skisse til en praktisk treneretikk

Når etisk teori anvendes for å gi svar på et etisk dilemma, kan etikk lett fremstå som en matematisk beslutningsprosedyre som inntreffer etter at alle fakta i saken er på bordet, og der det er mulig å regne seg frem til en uhildet, rasjonell løsning. Verken MacIntyres dygdsetikk eller Noddings' omsorgsetikk forutsetter en slik skjematisk tilnærming.

Dygder som ærlighet, rettferdighet, mot og omsorg er ikke i seg selv løsninger på etiske dilemmaer, men psykologiske størrelser: internaliserte handlingsdisposisjoner som kjennetegner en person og som har betydning for hvordan personen handler i ulike situasjoner. Å tilegne seg *fronesis* er en læringsprosess. En enkeltstående valgsituasjon, for eksempel i møte med et gitt dilemma, kan ikke isoleres fra den læringsprosessen en person til enhver tid befinner seg i.

En praktisk treneretikk med utgangspunkt i disse perspektivene kan derfor heller ikke være skjematisk. Jeg nøyer meg derfor med å skissere et rammeverk for etisk refleksjon innenfor to dimensjoner: en idrettsetisk og en relasjonsetisk.

I den idrettsetiske dimensjonen (I) kan treneren møte etiske dilemmaer med spørsmål som:

- **I 1:** Hva er interne goder i min idrettsgren? Hva er det som er så bra med denne idretten, og hva er de gode tingene som vi som driver med den – og ingen andre – får tilgang på? Hvordan kan jeg best mulig bidra til å forvalte disse godene?
- **I 2:** Hvilke dygder er nødvendige for å realisere de interne godene i min idrettsgren (husk: Ifølge MacIntyre vil svaret alltid inkludere ærlighet, mot og rettferdighet)? Hva betyr disse dygdene i min idrett? Hva krever ærlighet, mot eller rettferdighet av *meg*?
- **I 3:** Hvilket handlingsalternativ samsvarer best med bildet jeg har av meg selv som *en god* trener, som ivaretar idrettens interne goder og som har internalisert de viktige dygdene?

I den relasjonsetiske dimensjonen (R) kan treneren spørre seg:

- **R 1:** Hvordan kan jeg være en modell overfor utøverne mine for det jeg vet om dygd i min idrett? Hvordan går jeg foran med et godt eksempel?
- **R 2:** Kjenner jeg egentlig utøverne mine godt nok? Har vi snakket nok om ambisjonene våre og om hva som driver oss i idrett? Hva er utøvernes ambisjoner og motiver? Har vi snakket om de interne godene i idretten vår, og om dygdene som kreves for å realisere dem?
- **R 3:** Vet utøverne mine nok om hvordan det er å være ansvarlig for andre – og bidra i et fellesskap? Har jeg for eksempel gitt utøverne lederansvar og mulighet til å erfare hva idrettens viktige dygder betyr i virkelige situasjoner?
- **R 4:** Applauderer og anerkjenner jeg moralsk gode handlinger og dygd?

Å anvende dette rammeverket i møte med et konkret etisk dilemma handler ikke om å kalkulere seg frem til en utvetydig løsning, men om å nærme seg gode valg gjennom å utvikle dygd i seg selv og i sine utøvere gjennom kontinuerlig refleksjon og relasjonsarbeid.

For å illustrere, i svært grove trekk, hvordan en slik prosess kan se ut, vender jeg meg nå til et hypotetisk dilemma fra syklingens verden.

Sykkeltrenerens doping-dilemma

Anders har vært trener for landeveissyklisten Brede siden Brede var tretten år gammel og ble en del av ungdomsgruppa i den lokale sykkelklubben. I begynnelsen var Anders ansvarlig for både treninger, treningsprogram og taktiske instruksjoner i ritt, blant annet som sportsdirektør bak rattet i klubbens følgebil. Etter hvert som Brede ble eldre, bedre til å sykle og fikk kontrakt med et utenlandsk ungdomslag, fikk Anders en mer tilbaketrukket rolle som sparringspartner. Anders og Brede møttes ofte, snakket enda oftere på telefon og Anders satte fremdeles opp treningsprogrammet som Brede fulgte.

Etter flere gode resultater i mindre, internasjonale ritt er Brede på nåværende tidspunkt i samtaler med et profesjonelt sykkel-lag om en toårskontrakt. Brede signaliserer overfor profflaget at han ønsker å beholde Anders som trener, og Anders blir med Brede i et forhandlingsmøte. I møtet forstår Anders at Brede må samtykke til å ta i bruk forbudte prestasjonsfremmende midler og metoder – altså doping – for å få kontrakt med laget. Dersom Brede skulle motsette seg forventningen om doping, vil kontrakt-forslaget falle bort.

Hva bør Anders gjøre?

Som nevnt: I den virkelige verden er etikk en stadig pågående prosess som Anders, i relasjonen med Brede, vil ha begynt på for flere år siden. I virkeligheten stiller Anders «forberedt» – i den forstand at han allerede har internalisert visse handlingsdisposisjoner som legger føringer for hva han gjør når dopingdilemmaet oppstår. Det som følger er dermed en forenkling, og like mye et forslag til hvordan en trener kan tenke og gjøre etikk «hele tiden» som et forslag til hvordan akkurat Anders kan tenke og handle i møte med akkurat dette dilemmaet.

I forenklingens ånd forholder jeg meg skjematisk til rammeverket over, og reflekterer først rundt de tre spørsmålssettene innenfor den idrettsetiske dimensjonen før jeg vender oppmerksomheten mot den relasjonsetiske dimensjonen.

Refleksjon i den idrettsetiske dimensjonen

I 1: Hva er interne goder i min idrettsgren?

Landeveissykling, slik Anders forstår det, handler først og fremst om å sykle fort, taktisk smart, teknisk formålstjenlig og sikkert – kort sagt å sykle på måter som maksimerer sjansene for at en selv eller andre på laget passerer målstreken først. Når landeveissyklistere strekker seg etter dette idealet, kan de oppleve sterke følelser som er forbeholdt dem og bare dem som driver med det samme. Godene er for mange til å nevne, men nærliggende eksempler finnes i den drevne syklistens mangfoldige og særegne opplevelser av å *sykle fort* – oppover som nedover, på asfalt eller brostein, som del av en perfekt organisert «rulle» eller alene, higende etter pusten eller med snakkepuls, i naturskjønne omgivelser eller gjennom nitti graders svinger i finanskvartalet i en storby.

Andre eksempler kan være opplevelsen av å lykkes med et utspekulert taktisk trekk, av å krysse målstreken først (eller å krysse den i det hele tatt, etter et utmattende ritt der få fullfører), eller av å bli satt i en god posisjon på grunn av en lagkamerats spontane oppofrelse, samt mange andre opplevelser som kun den med bred erfaring i landeveissykling er i stand til å forstå eller å brette ut på en overbevisende måte. Til sist kommer den andre typen interne goder, som handler om å oppdage det gode ved en spesiell type liv eller en spesiell identitet: *som syklist*.

I 2: Hvilke dygder er nødvendige for å realisere de interne godene i min idrettsgren (husk: Ifølge MacIntyre vil svaret alltid inkludere ærlighet, mot og rettferdighet)?

Også på dette spørsmålet er eksemplene, eller dygdene, for mange til å gjennomgå én for én, så jeg vil kun trekke frem noen som illustrasjon. I tillegg til ærlighet, mot og rettferdighet, reflekterer Anders seg frem til to viktige dygder i landeveissykling: tålmodighet og utholdenhet. Landeveissykling er en utholdenhetsidrett der en enkelt konkurranse kan vare i flere timer, flere dager eller til og med flere uker. Tålmodighet er en forutsetning for å bruke kreftene riktig underveis i et ritt, men også en viktig dygd i treningshverdagen, som består av både mange og lange treningsøkter. Lenge var det en utbredt konvensjon at syklistere også må være tålmodige i et karriereperspektiv, og jobbe hardt og systematisk over lang tid for å nå sitt toppnivå nærmere slut-

ten av tjuårene. Selv om det ser ut til at stadig flere av de store stjernene når toppen tidligere enn før, kreves det like fullt vilje og evne til å «bygge sten for sten», «dag for dag» og «år for år».

På liknende vis tenker Anders at utholdenhet – forstått som en dygd og ikke kun som en fysiologisk og psykologisk egenskap – er nødvendig for å utholde smerte, ubehag, kjedsomhet og en til tider relativt monoton aktivitet over tid. Den drevne syklisten utholder ikke bare aerob belastning over flere timer, men *holder ut* en monoton aktivitet og en asketisk tilværelse over timer, dager, uker og år.

I 3: Hvilket handlingsalternativ samsvarer best med bildet jeg har av meg selv som en god trener, som ivaretar idrettens interne goder og som har internalisert de viktige dygdene?

For seg selv konkluderer Anders med at den som har internalisert de fem dygdene ærlighet, mot, rettferdighet, tålmodighet og utholdenhet, i deres landeveisryttingsspesifikke betydning, ikke kan støtte dopingbruk. Doping strider direkte mot noen av dygdene, ifølge Anders, mens kollisjonen ikke er like åpenbar når det gjelder andre dygder. I korte trekk kan det som i det virkelige liv er internalisert i Anders som intuisjon, magesfølelse og handlingsdisposisjon, oppsummeres slik:

1. Ærlighet er en nødvendig dygd for å realisere de interne godene i landeveisrytting, men utøvere som bruker doping og trenere som tilrettelegger for doping er uærlige med andre utøvere og med seg selv om hvor de står vis-à-vis idrettens kriterier for prestasjon.
2. Mot er en nødvendig dyd for å realisere de interne godene i landeveisrytting, men utøvere og trenere som er involvert i doping er feige fordi de ikke konfronterer landeveisrittets mest krevende utfordringer uten å søke fordeler som er forbudt og ikke tilgjengelige for alle.
3. Rettferdighet er en nødvendig dyd for å realisere de interne godene i landeveisrytting, men utøvere og trenere som er involvert i doping benytter seg av urettmessige fordeler som er forbudt og ikke tilgjengelige for alle.
4. Tålmodighet er en nødvendig dyd for å realisere de interne godene i landeveisrytting, men utøvere og trenere som er involvert i doping er utålmodige, da de søker snarveier til fremgang og resultater.

5. Utholdenhet er en nødvendig dyd for å realisere de interne godene i landeveissykling, men utøvere og trenere som er involvert i doping mangler kanskje utholdenheten til å utstå idrettens mange utfordringer, hindringer og tilbakeskritt over tid.

En viktig presisering er at doping, i denne tankegangen, ikke er moralsk galt fordi det innebærer uærlighet, feighet, urettferdighet og lignende i seg selv. Problemet med doping er at disse fem dydene er nødvendige for å realisere de interne godene i landeveissykling. Ettersom interne goder er kollektive goder, går ikke doping bare utover de skyldiges tilgang på slike goder, men godene blir mindre tilgjengelige for alle som deltar i praksisen. Hvis det er riktig, slik det er anslått enkelte steder, at så mange som 90 prosent eller mer av deltakerne i prestisjetunge sykkelritt som Tour de France på 1990-tallet brukte doping (se for eksempel (Marty mfl., 2015)), var de sterkeste opplevelsene tilgjengelige for kun ti prosent av deltakerne, men deres opplevelse var sannsynligvis forringet av at de stort sett ikke hadde sjanse til å holde følge.

Relasjonsarbeid i den relasjonsetiske dimensjonen

Som refleksjon i den idrettsetiske dimensjonen er heller ikke relasjonsarbeid noe Anders går i gang med idet dopingdilemmaet oppstår. Snarere har relasjonsarbeidet pågått over flere år. Igjen blir en fremstilling av praktisk etikk nødvendigvis svært forenklende. Med dette forbeholdet kan spørsmålene innenfor den relasjonsetiske dimensjonen lede til følgende konklusjoner:

I møte med **R 1**, modellering, spør Anders seg hvordan han kan være et godt eksempel for Anders. Det enkle svaret er selvfølgelig ved å selv vise avstand til dopingbruk, men om Anders skal eksemplifisere de fem dydene i sin kontekstspesifikke dybde, må han gjøre mye mer: Kort sagt etterstrebe å være ærlig, modig, rettferdig, tålmodig og utholdende, slik disse dydene kommer til uttrykk i landeveissykling, i alt han gjør. **R 2**, dialog, handler om de gode samtalene. Har Anders, gjennom samtale, bidratt til å gi Brede de perspektivene han trenger for å selv ta gode, informerte valg? Vet Anders nok om hva som driver Brede til å vite hva som egentlig er riktig for ham i dette tilfellet? Stilt overfor dopingdilemmaet kan **R 2** fordre at Anders formidler sin tydelige mening om at Brede ikke bør signere for profflaget. Vel så viktig

er samtalene om det som ligger til grunn for Anders sin mening: hans perspektiver på godene og dydene.

R 3, praktisering, og **R 4**, bekreftelse, stiller krav til relasjonsarbeidet forut for dopingdilemmaet. Har Brede levd i en ensrettet og ensidig tilværelse som ung og lovende utøver, eller har Anders gitt ham ansvar for andre enn seg selv – enten innad i treningsgrupper eller overfor yngre utøvere i klubben? Har Anders selv fått kjenne på hva det betyr å ha omsorg for noen i landeveis-syklingskonteksten, og tilrettelegge for at andre utvikler de viktige dydene og realiserer de interne godene? Har Anders gitt Brede klapp på skulderen for å ta moralsk gode valg, eller har han først og fremst jublet når Brede har krysset målstreken først, eller når han har tøyd grenser og for eksempel syklet videre med hjernerystelse etter velt?

Avsluttende betraktninger

Den praktiske treneretikken jeg har skissert i dette kapittelet, leder ikke til et svar med to streker under, men gir nokså tydelige føringer for hvordan en trener kan tenke idrettsetikk og gjøre relasjonsetikk. Anders er imot doping, og gjennom et kontinuerlig relasjonsarbeid håper han å kunne påvirke Brede til å motstå doping når fristelsen oppstår. Fraværet av et enda mer entydig svar er en mulig kritikk, men kritikken overser etikkens kompleksitet som levd liv med levende relasjoner i komplekse kontekster. Perspektivene som løftes frem i dette kapittelet, kan kritiseres mer substansielt fra to andre fronter. På den ene siden står de som vil hevde at orienteringen mot idrettens interne goder og dyder, samt en relasjonsetisk og moralsk-pedagogisk tilnærming til trener-utøverrelasjonen, er naiv og ikke i tråd med toppidrettens rå virkelighet og trenervirkets egentlige *etos*.

At toppidrett er en milliardindustri hvis attraksjon ligger i ikke-moralske kvaliteter, kan dermed tolkes som at etikk ikke spiller en betydningsfull rolle, og at etiske perspektiver – særlig de som kan oppleves som «streng» og begrensende for idrettens egentlige «ånd» – er malplasserte. Poenget med kapittelet, og med treneretikk generelt, er imidlertid ikke å tegne et bilde av hvordan idrett og trener-utøver-relasjoner *er*, men å si noe om hvordan disse

bør være. At vi både kan og *bør* svare på spørsmål om hvordan ting *bør* være – relativt uavhengig av hvordan de faktisk er – er etikkens eksistensberettigelse. Den som vil være en god trener i moralsk forstand, må noen ganger sette *bør*-spørsmål foran *er*-spørsmål.

På den andre siden står de som vil hevde at perspektivene i kapittelet, tvert imot, er for innadvendte, for sympatisk innstilt til idrettens interne goder, for opptatt av trener-utøver-relasjonen og for lite opptatt av trenerens moralske ansvar overfor alle andre. For hva om en praksis er god for alle de som deltar, men til skade for andre? Hva om de interne godene i toppfotball motiverer fotballorganisasjoner til å akseptere at upriviligerte arbeidere bygger enorme og strengt tatt unødvendige fotballstadioner under livsfarlige forhold? Hva med naturressurser, arter og økosystemer som går tapt for at idretten skal få bygget sine anlegg og produsert sine drakter eller sykler? Eller, i sykkeltrenerens dopingdilemma: Hva om doping ikke bare forringer de interne godene i landeveissykling, men også på subtile måter bidrar til en mer generell medikalisering av samfunnet, der «forbedrende biomedisinsk teknologi» blir stadig vanligere, med mulige negative følger for helt andre grupper enn idrettsutøvere?

Den andre innsigelsen er vanskeligere å avvise enn den første. Den viktigste begrensningen ved MacIntyres dygdsetikk og Noddings' omsorgsetikk er at selv om de kan si mye om hva som er godt og dårlig i en gitt kontekst og i en gitt relasjon i denne konteksten, kan de si langt mindre om hvorvidt konteksten i seg selv er god eller dårlig. En MacIntyriansk boksetrener lærer sine bokserere om boksportens interne goder, men råder dem ikke til å slutte med boksing, uansett hvor galt det måtte være å slå andre til blods for poeng. Dygdsetikken handler til syvende og sist om hvordan en kan bli en god person i moralsk forstand. Med MacIntyre kontekstualiseres den dygdsetiske ambisjonen, og spørsmålet blir dette: Hvordan bli en god trener i moralsk forstand? Begrensningen med perspektivet er denne: Dersom idrettskonteksten er på ville veier, er det fullt mulig å være en god trener uten å være en spesielt god person i et perspektiv som ikke bare betrakter idretten innenfra, men også utenfra.

Referanser

- Hardman, A., Jones, C. & Jones, R. (2010). Sports coaching, virtue ethics and emulation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(4), 345–359. <https://doi.org/10.1080/17408980903535784>
- Korsgaard, C. M. (2011). Theories of the good. I *Routledge Encyclopedia of Philosophy*. <https://www.rep.routledge.com/articles/thematic/good-theories-of-the/v-2>
- Loland, S. (2001). *Fair play in sport: A moral norm system*. Taylor & Francis.
- MacIntyre, A. (1981). *After virtue*. Bloomsbury.
- MacIntyre, A. (2005). How to seem virtuous without actually being so. I J. M. Halstead & T. H. McLaughlin (Red.) *Education in morality*. Routledge.
- Marty, D., Nicholson, P. & Haas, U. (2015). *Report to the President of the Union Cycliste Internationale*. Cycling Independent Reform Commission.
- Møller, V. & Povlsen, J. (2002). *Sportens forførende skønhed*. Syddansk Universitetsforlag.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2. utg.). Teachers College Press.
- Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2. utg.). University of California Press.
- Purdy, L., Potrac, P. & Paulauskas, R. (2016). Nel Noddings. Caring, moral learning and coaching. I L. Nelson, R. Groom & P. Potrac (Red.) *Learning in sports coaching. Theory and application*. Routledge, s. 215–226.
- Standal, Ø. & Hemmestad, L. B. (2010). Becoming a good coach: coaching and phronesis. I A. Hardman, C. Jones & R. Jones (Red.) *Understanding sports coaching* (2. utg.). Routledge, s. 45–55.

Del 2: Kroppssyn

Tjønndal, A. (2025). Dataenes dobbeltsidighet: Kroppsnær teknologi og etiske utfordringer i trenerrollen. I S. Loland & O. O. Sæle (Red.), *Å løpe en risiko: Etiske refleksjoner om å lede praksis i kroppsnær teknologi, idrett og friluftsliv* (s. 121–144). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa610705>

Kapittel 5

Dataenes dobbeltsidighet

Kroppsnær teknologi og etiske utfordringer i trenerrollen

Anne Tjønndal

Sammendrag: Dette kapittelet drøfter de profesjonsetiske dilemmaene trenere møter ved implementeringen av teknologiske innovasjoner, med særlig vekt på konsekvensene for etisk praksis og profesjonell autonomi. Gjennom en metasyntese av funn fra tre kvalitative forskningsprosjekter om trenere, utøvere og idrettsteknologi, identifiseres fire sentrale utfordringer. Disse er knyttet til: (1) uklare grenser mellom utøveres profesjonelle og private liv, (2) spenninger mellom teknologioptimistisk retorikk og erfaringsbasert kunnskap, (3) usikkerhet knyttet til datakvalitet og troverdighet, og (4) økt kvantifisering av unge utøveres kropp. Kapittelet viser hvordan kroppsnær teknologi trenger inn i både profesjonelle og private sfærer, og belyser hvordan utøvere ofte føler seg fratatt innflytelse over de dataene som samles inn om dem. Konsekvensen er at trenerne må vurdere teknologiens begrensninger for å beskytte utøvernes integritet, helse og trivsel.

Nøkkelord: idrettsteknologi, innovasjon og idrett, trener, erfaringsbasert kunnskap

Abstract: This chapter discusses the professional ethical dilemmas that coaches encounter when implementing technological innovations, with particular emphasis on the consequences for ethical practice and professional autonomy. Through a metasyntesis of findings from three qualitative research projects on coaches, athletes, and sports technology, four central challenges are identified. These are related to: (1) unclear boundaries between athletes' professional and private lives, (2) tensions between technology-optimistic rhetoric and experience-based knowledge, (3) uncertainty regarding data quality and credibility, and (4) increased quantification of young athletes' bodies. The chapter shows how wearable technology and data-driven practices infiltrates both professional and private spheres, highlighting how athletes often feel deprived of influence over the data collected about them. Consequently, coaches must now carefully assess the limitations of technology to protect athletes' integrity, health, and well-being.

Keywords: sports technology, innovation and sport, coaching, tacit knowledge

Innledning

Teknologiske hjelpemidler som stoppeklokker og fløyter har lenge vært en uunnværlig del av trenerens hverdag. Gradvis har omfanget av teknologier som er tilgjengelige for trenere økt. Tidligere var det primært teknologiske innovasjoner i sportsutstyr som var for trenere, men det er ikke tilfellet i dag. Kunstig intelligens og digitale teknologier har blitt en del av trenerhverdagen. Bruken av avanserte kroppsnære teknologier for å evaluere idrettsutøveres trening, fysiske tilstand og ytelse er normalisert. Kritiske sosiologer kaller dette for *overvåkning* av idrettsutøvere gjennom teknologi (Lupton, 2016; Lyon, 2018), og noen går så langt som å beskrive dagens toppidrett som et *måletyranni* (se f.eks. Toner, 2024).

Et premiss for dette kapittelet er at treneren spiller en viktig rolle for hvordan data om idrettsutøveres kroppes behandles gjennom teknologi. Det er treneren som er tettest på utøverne, og treneren er avgjørende for hvilke teknologier som benyttes og hvordan disse brukes i praksis. Derfor er det også treneren som lettest kan trå feil og ende opp med å utsette utøvere for uheldige teknologipraksiser. På denne måten kan treneren, bevisst eller ubevisst, bidra til idrettens måletyranni.

Økende bruk av kroppsnære teknologier henger sammen med to andre trender i idretten: vitenskapeliggjøring og profesjonalisering. Samlet bidrar disse tre utviklingstrekkene – teknologisatsing, vitenskapeliggjøring og profesjonalisering – til at trenerrollens praksiser endrer seg drastisk. Tradisjonelt har trenerrollen vært en lederrolle hvor kunnskap og erfaring med idrettens egenart har utgjort den mest verdsatte typen av ferdigheter. Man har altså vektlagt erfaringsbaserte innsikter og taus kunnskap om idrettens egenart som trenerens viktigste egenskaper (Tjønndal, 2023a).

Med teknologisatsing, profesjonalisering og vitenskapeliggjøring av trenerrollen endres kunnskapssynet. I dag verdsettes eksplisitte kunnskapsformer, eller *evidensbasert praksis*, minst like høyt som erfaringsbasert kunnskap i trenerrollen. Dette skjer gjennom en tettere kobling mellom forskning og idrett, formalisering av trenerutdanninger og økt fokus på kvantifisering av prestasjonsdata ved bruk av kroppsnær teknologi. I denne sammenhengen handler kvantifisering om å konstruere terskelverdier for idrettsprestasjoner, hvile og treningsintensitet ved bruk av tall (Lupton, 2016).

Kroppsnær teknologi implementeres ofte fordi disse verktøyene kommer med lovnader om bedre prestasjoner og færre skader (Toner mfl., 2025). Eksempelvis finnes det idrettsteknologiske verktøy som bruker kunstig intelligens for å predikere risiko for skader (Millington mfl., 2025). Flere produsenter har utviklet smarte tannbeskyttere og hodebeskyttere som skal redusere antallet hjernerystelser i idretten. Et annet eksempel er teknologiske systemer med kunstig intelligens som bruker treningsdata fra utøverne til å autogenerere treningsøkter (Tjønndal, 2025), eller kroppsnære teknologier som samler prestasjonsdata i sanntid på trening og i kamp (Greene mfl., 2023).

Teknologiske innovasjoner som disse er ment å gjøre trenerrollen enklere. Målet er å lette byrden med trenerens subjektive vurderinger om hvorvidt man bør kaste inn håndkleet i en boksekamp eller ta en utøver av ishockeybanen etter en hard takling. Ved hjelp av teknologisk innovasjon skal utstyret – for eksempel tannbeskytteren – kunne gi treneren *objektive* sanntidsdata om utøverens skaderisiko. Basert på kunnskap fra andre trenere og datapunkter fra utøverne skal kunstig intelligens kunne planlegge hele treningsøkten og dermed redusere trenerens forberedelsesarbeid.

Det er lett å la seg rive med når man hører om slike lovnader, men med teknologiske nyvinninger følger også nye fallgruver. Mange av disse fallgruvene handler om etiske spenninger og dilemmaer som treneren støter på i sitt pedagogiske virke. Det er nettopp disse fallgruvene som er temaet i dette kapitlet.

Formålet med kapitlet er å utforske noe av det etiske som «står på spill» når trenere stadig tar i bruk flere kroppsnære teknologier. Forskningsspørsmålet som belyses er: *Hvilke profesjonsetiske utfordringer oppstår når trenere tar i bruk nye kroppsnære teknologier?*

Kapitlet fortsetter med en redegjørelse av begrepet kroppsnær teknologi, og en gjennomgang av tidligere forskning om hvordan disse teknologiske verktøyene påvirker trenerrollen på ulike måter. Deretter utdyper jeg det metodiske grunnlaget for kapitlet, før funn og analyse presenteres. Avslutningsvis løfter jeg noen ideer om hvordan trenere kan forholde seg til de nye etiske dilemmaene som følger med bruk av kroppsnær teknologi i idretten.

Tidligere forskning: kroppsnær teknologi og trenerrollen

Kroppsnær teknologi er nok et fremmed begrep for mange, og som oftest brukes det engelske ordet «wearables».¹ Med kroppsnær teknologi mener jeg «teknologi som måler fysiologiske parametere gjennom at den bæres på kroppen av et individ. Det er altså teknologi du kan 'ha på deg' på kroppen. På denne måten fungerer kroppsnær teknologi som en forlengelse av kroppen til idrettsutøverne som bruker teknologien» (Tjønndal, 2023b, s. 75).

Kroppsnære teknologier brukes blant annet til å innhente fysiologiske data om puls, laktatverdier, blodtrykk og svetteproduksjon (Jones mfl., 2022). Disse teknologiene blir mer sofistikerte for hvert år som går, og kan nå gi talldata om komplekse bevegelsesmønstre i lagidretter – for eksempel rettingsforandringer, trykk i taklinger, toppfart, gjennomsnittsfart, antall sprinter på banen og antall pasninger (Toner, 2024).

I toppidretten er bruken av kroppsnær teknologi mest utbredt, og derfor fokuserer mye av forskningen på hvordan disse teknologiske innovasjonene endrer trenerrollen og påvirker idrettsutøveres helse og velvære (Greene mfl., 2023; Holstad & Tjønndal, 2025; Broadman mfl., 2024). Flere studier dokumenterer at det ikke er uvanlig at toppidrettstrenere bruker avanserte KI-verktøy, GPS-systemer, søvnmonitorering og akselerometre for belastningsstyring (Clegg mfl., 2023; Barker-Ruchti mfl., 2021), ofte i kombinasjon med digitale plattformer for registrering av helsedata som matinntak, motivasjon, humør og menstruasjon (Chase, 2020; Tzankova & Filimowicz, 2024).

Når idrettsutøvere benytter kroppsnær teknologi, produseres det sensitive helse- og prestasjonsdata gjennom måling av deres fysiologiske variabler (Brady mfl., 2022; Toner, 2024), noe som frembringer nye etiske dilemmaer om overvåkning, personvern og utøvernes rettigheter. På bakgrunn av dette er det flere forskere som velger å bruke betegnelsen «surveillance technologies» heller enn «wearable technologies», for å understreke at disse teknologiene overvåker idrettsutøvere (se for eksempel Jones mfl., 2022; Hutchins & Andrejevic, 2021; Manley mfl., 2012).

1 Forkortelse for wearable technology.

Etter mitt skjønn er likevel kroppsnær teknologi et mer treffende begrep, fordi jeg anser overvåking som en konsekvens av disse teknologiene, heller enn et eksplisitt formål. Det uttalte formålet med disse teknologiene er som oftest knyttet til én av to ting: (1) prestasjonsforbedring eller (2) skadeforebygging og minimering av risiko.

Samtidig viser nyere studier at både trenere og utøvere opplever utfordringer ved implementering av ny teknologi. I en studie av toppfotball i Sverige viser Barker-Ruchti mfl. (2021) hvordan prestasjonsanalyseteknologier skaper nye ansvarsområder for trenerne og krever at de tilegner seg teknologisk kompetanse, noe som er både ressurs- og tidskrevende. Økt teknologibruk førte i noen tilfeller til ansettelser av spesialister på dataanalyse i trenerstaben. Likevel var det mange av klubbene i studien som oppga at de manglet kunnskap om hvordan teknologiske verktøy skulle brukes effektivt (Barker-Ruchti mfl., 2021).

I samme studie problematiseres teknologi, hvor Barker-Ruchti mfl. (2021) fremhever at spillere kan føle seg overvåket og kontrollert av dataene, spesielt når disse dataene brukes til kontraktsforhandlinger eller for å avgjøre spilletid. Barker-Ruchti mfl. (2021) argumenterer også for at data kan skape press på spillere til å trene eller konkurrere selv når de er skadet, fordi tallene deres «ser bra ut».

Clegg mfl. (2022) undersøkte amerikanske idrettsutøvere i universitetssystemet og fant at utøverne i stor grad aksepterte bruken av kroppsnære teknologier og dataanalyser som en «naturlig del» av treningshverdagen. Utøverne i studien oppga at de fulgte treneres anbefalinger uten å stille spørsmål ved analysene, fordi de opplevde at dataene ble presentert som objektive fakta. Likevel beskrev enkelte utøvere hvordan de tilpasset trenings- og kostholdsstrategier basert på egne erfaringer og kroppslige følelser, heller enn å stole på treningsdataene (Clegg mfl. 2022).

Liknende funn kommer også frem i Toner mfl. (2023) om løperes bruk av kroppsnær teknologi. Løperne i studien rapporterte omfattende bruk av kroppsnær teknologi for treningsplanlegging og prestasjonsutvikling, men anerkjente samtidig at teknologien er feilbarlig og ikke alltid klarer å reflektere deres fysiske tilstand.

Funnene fra Barker-Ruchti mfl. (2021), Clegg mfl. (2022) og Toner mfl. (2023) illustrerer hvordan algoritmestyrte kroppsnære teknologier kan påvirke hvordan trenere og utøvere forstår prestasjon. Dette reiser spørsmål om hvem

som har definisjonsmakt i idretten – teknologien eller menneskene som bruker den. På denne måten skaper økende bruk av kroppsnær teknologi utfordringer knyttet til overvåkning og autonomi i trener-utøver-relasjonen.

Den tradisjonelle forståelsen av overvåkning, der noen få overvåker mange (Galič mfl., 2017), fanger ikke fullt ut hvordan datapunktene fra kroppsnær teknologi aktivt former både utøveres og treneres hverdagsliv. Teknologiene bidrar først og fremst til en omfattende *selvsporingspraksis* blant idrettsutøvere (Lupton, 2016; Rapp & Tirabeni, 2020). Dette innebærer at utøverne selv produserer data om egen kropp og prestasjon og deler denne både med trenere og omverdenen (Couture, 2021).

Selvsporing ved hjelp av digitale plattformer og kroppsnær teknologi fører til en horisontal overvåkningspraksis mellom utøvere, både internt i et lag og mellom konkurrenter (Lyon mfl., 2012). På grunn av disse nyansene er det vanskelig å skrive presist om kroppsnær teknologi i idretten uten å skrive om overvåkning av idrettsutøvere.

Økt fokus på data og teknologibruk i idretten bidrar til det flere har beskrevet som en *overvåkningskultur* (Lyon, 2018; Lupton, 2020; Toner, 2024), hvor idrettsutøvere utsettes for overvåkning fra trenere og klubb (ovenfra og ned), av hverandre (horisontalt) og av seg selv (selvsporing). Ved hjelp av kroppsnær teknologi får trenere tilgang til et omfang av personlig informasjon om idrettsutøvere som man aldri tidligere har hatt. Dataene disse teknologiene produserer, er også preget av en høy grad av sensitivitet, ettersom de gransker utøvernes kropp på ulike måter (Toner, 2024).

Dette kompliseres ytterligere ved at mange utøvere selv opplever at data fra kroppsnær teknologi har begrenset nytteverdi for dem personlig (Luczak mfl. 2022), og at det finnes få regler og retningslinjer for etisk bruk av data fra kroppsnær teknologi i idretten (Baerg, 2022). Idrettens konkurranselogikk og idealer om å gjøre alt som trengs for å vinne, inviterer ikke nødvendigvis til kritiske refleksjoner om idrettsteknologiens utilsiktede konsekvenser og etiske dilemmaer knyttet til overvåkning og personvern.

Ettersom kroppsnær teknologi fører til at utøvere både kan overvåke seg selv og bli overvåket av andre, skaper dette nye og sammensatte former for disiplinierende makt mellom trener og utøver (Taylor mfl., 2017; Barker-Ruchti mfl. 2021). Disse teknologiene kan derfor også ha betydning for hvordan utøvere forstår seg selv og sine kropp (Lee & Drake, 2013).

Berman (2020) påpeker at overvåkningspraksisene som følger med kroppsnær teknologi i idretten, er i utakt med generelle samfunnsnormer og lovgivning. Dette skjer for eksempel ved at grensene mellom jobb og privatliv for toppidrettsutøvere viskes ut, eller ved uklarheter om hvem som har tilgang til og eierskap over utøverdata fra kroppsnær teknologi. Chase (2020) går så langt som å beskrive dagens situasjon når det gjelder bruk av kroppsnær teknologi i idrett som den «Ville Vesten».

I denne sammenhengen er det viktig å rette oppmerksomheten mot trenerrollen. Trenere er sentrale aktører i hvordan kroppsnær teknologi tas i bruk i ulike idrettskontekster. De har stor innflytelse på teknologipraksiser, samtidig som mange trenere trolig kjenner på presset om kontinuerlig å ta i bruk den nyeste idrettsteknologien i jakten på konkurransefortrinn.

Metode

I dette kapitlet presenterer jeg fire typer profesjonsetiske utfordringer som trenere kan møte som følge av økt fokus på bruk av kroppsnær teknologi i idretten.

Beskrivelsen av de profesjonsetiske utfordringene bygger på data fra tre forskningsprosjekter ved Nord universitet. I alle prosjektene er trenere og/eller utøvere intervjuet om idrettsteknologi.

En oversikt over de tre forskningsprosjektene gis i Tabell 5.1.

Tabell 5.1

Oversikt over forskningsprosjekter

Navn	Periode	Finansiering	Eksterne samarbeidspartnere	Datagrunnlag	Publikasjoner
Women in a Digitized Sports Culture	2022–2024	NOS-HS	Aarhus universitet University of Turku NTNU, Örebro universitet, Högskolan Dalarna Jyväskylä universitet	Intervju med 18 trenere fra topplag i fotball og ishockey, intervju med 6 fotballspillere.	Tjønndal, Skirbekk, Røsten & Rogstad (2024) Rogstad, Tjønndal, Skirbekk og Røsten (2024) Holstad & Tjønndal (2025)
Teknologisk innovasjon og prestasjonsutvikling i norsk løping	2021	Nord universitet	Ingen	Intervju med 7 friidrettstrenere	Tjønndal & Wågan (2023) Tjønndal (2023a)
Fra selfies til sensorer: ungdomsutøveres erfaringer med bruk av idretts-teknologi og sosiale medier	2023–2024	Nord universitet	Ingen	Intervju med 4 trenere og 11 utøvere fra sykling, ishockey og boksing	

Datagrunnlaget som presenteres i tabell 1, er de dataene fra hvert prosjekt som er anvendt i det analytiske arbeidet bak framskrivningen av de profesjonsetiske utfordringene jeg presenterer i dette kapittelet. For eksempel er det samlet inn data om dommere, utøvere og sportsjournalister i prosjektet *Women in a Digitized Sports Culture*, men disse bygger jeg ikke på i denne teksten. Kolonnen for publikasjoner gir en oversikt over andre tekster som er publisert på bakgrunn av hvert enkelt forskningsprosjekt. Tilknyttet prosjektet *Women in a Digitized Sports Culture* er det også publisert tre studentarbeider basert på deler av datainnsamlingen (Holstad, 2023; Berge, 2023; Sneve, 2023).²

2 Dette er studenter som har vært tilknyttet prosjektet gjennom masterstipender og en bevisst satsing på sterkere kobling mellom forskning og undervisning.

Totalt er det gjennom disse forskningsprosjektene intervjuet 29 trenere og 17 utøvere fra fotball, løping, ishockey og boksing. De er intervjuet om hvordan idrettsteknologi påvirker trenerrollen, trener-utøver-relasjonen og hvilke muligheter og utfordringer nye idrettsteknologier skaper i deres hverdag. Det ble gjort lydopptak av alle intervjuene, og disse er transkribert og behandlet etter godkjenning fra *Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør*.

Analytisk arbeid: framskrivning av de profesjonsetiske utfordringene

Formålet med dette kapitlet er å løfte frem sentrale profesjonsetiske utfordringer som trenere må håndtere som følge av økt bruk av kroppsnære teknologier i idretten. Jeg skriver fram disse utfordringene på bakgrunn av analytiske refleksjoner som går på tvers av datamaterialet fra de tre forskningsprosjektene. Med dette som utgangspunkt må de profesjonsetiske utfordringene som presenteres her, leses som en form for metasyntese. Begrepet metasyntese brukes ofte for å beskrive litteraturstudier som sammensetter kvalitativ forskning (Williams & Shaw, 2016). Det jeg mener med metasyntese i denne sammenhengen, er sammensetning av forskningsfunn på tvers av egne forskningsprosjekter (se f.eks. Levine & Land, 2016). Jeg har tidligere gjort dette med andre forskningsprosjekter, som en sammenkobling av data fra enkeltinformanter (Tjønndal, 2023a).

I dette kapitlet bygger jeg videre på denne analytiske fremgangsmåten, men i stedet for å sette søkelys på de enkelte informanters utsagn og opplevelser, rendyrker jeg typer av profesjonsetiske utfordringer som går igjen på tvers av analysene av de 46 intervjuene som er gjort i de tre forskningsprosjektene.

Jeg har tidligere argumentert for at styrken til kvalitative metasynteser som dette er det rike datagrunnlaget man bygger sine analyser på (Tjønndal, 2023a, s. 103–104). Når man finner mønstre på tvers av situasjoner og kontekster i idretten, kan man si noe om hvilke profesjonsetiske utfordringer det er sannsynlig at trenere i mange idretter vil møte på som følge av nye idrettsteknologier. En fallgrube med denne typen analyser er likevel at man kan komme i skade for å forsøke å sammenligne data som ikke er sammenlignbare (Tjønndal, 2023a, s. 103). Slik påtvungen sam-

menligning vil skade analysens reliabilitet. Man kan for eksempel tenke seg at det ikke er hensiktsmessig å sammenligne lagidretter med individuelle idretter når man snakker om etikk og idrettsteknologi, fordi teknologiene de bruker kan være ulike, og særegenhetene i hver idrettsgren utgjør en unik forskningskontekst.

Gjennom mitt analytiske arbeid med datamaterialet fra disse tre forskningsprosjektene ser jeg likevel at det er noen profesjonsetiske utfordringer som går igjen på tvers av idretter og kontekster. Et eksempel på dette er at skillelinjene mellom jobb og fritid blir utydelige, både for utøvere og trenere. Et premiss for dette kapittelet er at de profesjonsetiske utfordringene som går på tvers av idretter, trolig kan ha overføringsverdi til andre idrettskontekster.

Forskningsetiske refleksjoner

Forskningsprosjektene som dette kapittelet bygger på, er ikke mitt arbeid alene. *Women in a Digitized Sports Culture* er et nordisk prosjekt med samarbeidspartnere fra Norge, Sverige, Danmark og Finland. I de to andre forskningsprosjektene har jeg jobbet sammen med kolleger og studenter ved Nord universitet og NTNU. Kunnskapsgrunlaget for de profesjonsetiske utfordringene er altså et resultat av kollektive arbeider.

Kroppsnær teknologi og profesjonsetiske utfordringer for trenere

Basert på datamaterialet fra de tre forskningsprosjektene retter jeg oppmerksomheten mot fire typer profesjonsetiske utfordringer som oppstår ved bruk av kroppsnære teknologier i idretten. Jeg betegner disse utfordringene som: (1) Utydelige skillelinjer mellom idrettsutøveres profesjonelle og private liv, (2) teknologioptimismens retorikk og vitenskapsteoretiske utgangspunkt, (3) dataenes kvalitet og troverdighet, og (4) kvantifisering av unge utøverkropper. I det følgende redegjør jeg for disse, illustrert med empiri fra de ulike forskningsprosjektene.

Utydelige skillelinjer mellom idrettsutøveres profesjonelle og private liv

«Du tar med deg jobben overalt». Sitatet er fra en fotballspiller som beskriver hvordan teknologiske verktøy som videoanalyse og søvnmonitorering fører til at rollen som profesjonell idrettsutøver trenger inn i alle deler av hverdagen. Denne fotballspilleren utdyper videre i sitt intervju: «Når du kommer hjem har du lyst til å koble av, men så burde du se gjennom videoklipp og data fra treningen. Det er ikke så lett å legge det fra seg».³ Det paradoksale er at disse teknologiene er utviklet for å hjelpe idrettsutøvere. Hvordan bidrar de da til en følelse av å alltid være på jobb?

Utfordringen knyttet til utydelige skillelinjer mellom utøveres profesjonelle og private liv kan tolkes i lys av tidligere forskning som viser hvordan økt teknologibruk bidrar til å skape en overvåkningskultur i idretten (Lyon, 2018; Lupton, 2020; Toner, 2024). Sitatene fra fotballspilleren illustrerer hvordan kroppsnære teknologier på trening kobles med videoanalyse og apper på måter som gjør at idrettsutøvere overvåkes fra flere hold: fra trenere og klubb (ovenfra og ned) gjennom innsamling av prestasjonsdata på trening, av hverandre (horisontalt) gjennom videoanalyse og deling av data, og av seg selv (selvsporing) gjennom evaluering av egne data (Couture, 2021). Skillelinjene mellom det profesjonelle og det private utfordres fordi utøvere føler press om å følge opp og evaluere treningsdata hjemmefra, slik Barker-Ruchti mfl. (2021) også argumenterer for i sin studie av svensk toppfotball.

Kroppsnær teknologi gir trenere mulighet til å samle inn et enormt omfang av datapunkter om idrettsutøveres kropper. Mange av disse teknologiene kombinerer nå GPS, gyroskop, akselerometer og magnetometer, og hevder å være effektive verktøy for *utøvermonitorering*. Disse teknologiske verktøyene kan samle inntil 900 datapunkter om idrettsutøveren per sekund, og alle disse datapunktene kan gjøres til gjenstand for analyse (Toner, 2024).

Trenere har alltid utøvd en viss grad av overvåkning av idrettsutøvere. Det ligger i rollebeskrivelsen at man som trener skal følge med på utøvernes treningsbelastning og tilpasse denne slik at idrettsutøvere kan oppnå sitt sportslige potensial. Utfordringen som kroppsnær teknologi skaper i denne

3 Sitatene er også publisert i Sneve (2023).

konteksten, henger sammen med omfanget av data og dataenes sensitivitet. Det er data om kropp, noe som oppleves som nært, personlig og privat for de fleste.

Brown og Coupland (2015) argumenterer for at idrett representerer et ekstremt tilfelle av menneskelig overvåkning, fordi målingen av datapunkter om idrettsutøveres kropper strekker seg utover deres profesjonelle liv på idrettsbanen og inn i den private sfæren. To dagsaktuelle eksempler er søvnmonitorering og menstruasjonsovervåkning for kvinnelige idrettsutøvere. Fokuset på optimalisering av hvile (søvn) og biologiske egenskaper (menstruasjon) for prestasjon viser hvordan selv disse delene av idrettsutøveres liv blir «arbeidstid» som krever en neoliberalistisk subjektivitet⁴ (Crary, 2013; Türken mfl., 2016). På denne måten blir skillelinjene mellom arbeid og fritid stadig mer utydelige for idrettsutøvere.

Hovedpoenget her er at idrettsutøvere ikke bare overvåkes når de er på trening eller under konkurranser, men også når de hviler, spiser og sover. Moore (2017) beskriver dette som *ubervåkning*⁵, fordi kroppsnær teknologi er blitt enkelt for trenere å iverksette, og fordi så å si alt av menneskelig aktivitet kan tallfestes, kartlegges og måles ved hjelp av idrettsteknologi (Toner mfl., 2025).

En utfordring med denne utviklingen er relatert til trenere og utøveres bevisstgjøring. Ikke alle trenere har tid eller anledning til å stoppe opp i en hektisk hverdag og reflektere over hvilke utilsiktede konsekvenser nye teknologiske verktøy kan ha for utøverne. I et intervju spurte vi en trener om utøvere kan velge å ikke bruke klubbens teknologiske verktøy på trening og i kamp. Treneren fortalte at hen ikke så noen «god grunn» til at spillerne skulle avstå fra å bruke teknologien, og at dette var «en del av pakka som utøver i deres klubb».

En lignende utfordring er knyttet til data om deler av idrettsutøveres privatliv som treneren ikke er komfortabel med å ha innsikt i. Et slikt eksempel kom fram i et intervju med en trener som hadde begynt å ta i bruk søvnmonitorering. Denne treneren oppdaget raskt at søvnmonitoreringen indirekte

4 Med neoliberalistisk subjektivitet mener jeg hvordan neoliberalistisk ideologi og styringsformer (f.eks. konkurranseutsetting og privatisering av offentlige virksomheter) trenger inn i individers subjektivitet og selvforståelse (f.eks. oppfattelse av at helse, prestasjon og selvutvikling er et individuelt ansvar). Se for eksempel Türken mfl. (2016).

5 Min oversettelse av *uberveillance*. Overvåkning kan beskrives som gjennomgripende elektronisk overvåkning som «alltid er på» og «alltid med deg» i form av invaderende overvåkning av kroppen.

produserte informasjon om utøvernes seksualliv, noe hen ikke var komfortabel med og opplevde som uetisk i trener-utøverrelasjonen.

De empiriske eksemplene fra forskningsprosjektene illustrerer hvordan trenerens ansvar utvides til å omfatte begrensning av teknologibruk. Treneren pålegges i større grad dette ansvaret enn utøveren, på grunn av den asymmetriske maktrelasjonen mellom de to rollene.

Teknologioptimismens retorikk og vitenskapsteoretiske utgangspunkt

«Mer fakta og mindre synsing» fremstår som det viktigste argumentet for treneres bruk av kroppsnær teknologi i våre forskningsprosjekter. Argumentet illustrerer hvordan jakten på evidensbaserte innsikter har blitt sterkere i idretten («mer fakta»), og hvordan erfaringsbasert og taus kunnskap («synsing») taper terreng i trenerrollen (Tjønndal, 2023a).

Et konkret eksempel fra datamaterialet omhandler treningsintensitet. Tidligere kunne treneren innhente data om treningsintensitet gjennom samtaler med utøverne, men i dag vil mange hevde at dette ikke er godt nok. Som en av trenerne vi intervjuet sa: «det er jo synsing». Mylderet av kroppsnære teknologier som er tilgjengelige for trenere, bidrar til en implisitt forventning om at idrettsutøveres kropper og prestasjoner kan telles og måles, objektivt. Hvorvidt alle disse datapunktene som kroppsnære teknologier produserer faktisk er objektive eller pålitelige, er en annen sak.⁶

Pantzar & Ruckenstein (2017) vil nok beskrive dette eksempelet og situatene som at trenerne har blitt forført av teknooptimismens retorikk. Teknologioptimisme kan beskrives som troen på at ethvert problem kan løses gjennom teknologisk innovasjon. Idrettsprestasjoner kan bli enda bedre, bare vi får ny, avansert og sofistisert teknologi som kan hjelpe oss å hente ut enda litt mer av kroppens skjulte potensialer.

Ifølge Toner (2024) har teknologioptimisme stor innflytelse på idretten organisatorisk sett. Dette kommer til syne ved at idrettsorganisasjoner står i en vedvarende frykt for å bli overgått av konkurrentene. Denne frykten er basert på antakelsen om at det finnes et uforløst prestasjonspotensial i stordata.

6 Jeg kommer tilbake til dette senere i kapittelet.

Idrettsorganisasjoner investerer derfor stadig i nye teknologiske verktøy i jakten på konkurransefortrinn, men det stilles sjelden spørsmål ved teknologiens begrensninger (Barker-Ruchti mfl., 2021). Dette skaper et profesjonsetisk dilemma for trenere: Skal de utfordre teknologiens pålitelighet, eller risikere å framstå som bakstreverske?

Det er minst to aspekter ved en slik tankegang som skaper nye etiske utfordringer for trenere. Det første handler om maktforhold, både mellom utøver og trener, og mellom trener og klubb (arbeidsgiver). Når kroppsnær teknologi blir synonymt med bedre prestasjoner og færre skader, blir det vanskelig for idrettsutøvere og trenere å uttale seg kritisk om teknologiske nyvinninger. Muligheten til å utøve motstand mot måling og telling gjennom ny teknologi formes også av idrettens kommersialiseringsgrad.

Greene mfl. (2023) viser for eksempel hvordan amerikanske idretter med høy status og omsetning – for eksempel amerikansk fotball og basketball – har mer omfattende teknologibruk og personell til å samle inn og analysere data sammenlignet med andre idretter. Spillere i idretter med høy kommersialiseringsgrad har færre muligheter til å motsette seg bruk av teknologiske verktøy eller bestride egne data, mens utøvere i idretter med mindre kommersialiseringsgrad har større frihet til å påvirke dataregistreringen og hvordan den brukes (Greene mfl., 2023).

I kommersiell toppidrett kan forskjellen på seier og tap være millionbeløp. Teknologioptimistiske argumenter (Toner, 2024; Pantzar & Ruckenstein, 2017) om hvordan data reduserer skader (Millington mfl., 2025) og bidrar til prestasjonsforbedring (Holstad & Tjønndal, 2025; Toner, 2023) blir raskt selvforsterkende og vanskelige å motsette seg, både for utøvere og trenere. Kritiske spørsmål om eierskap, bruk og lagring av data om idrettsutøveres kropper, eller om nytteverdien av dataene, får ikke gjennomslag. Greene mfl. (2023) beskriver dette som *kvantifiserte organisasjoner*, der data og teknologi skaper nye former for kontroll gjennom både vertikale (ledelse–utøver) og horisontale (utøver–utøver) datarelasjoner. Retorikken om prestasjonsforbedring kan bli så sterk at selv ikke fysisk ubehag er et godt nok argument mot innføring av ny teknologi.

Vi intervjuet blant annet en ishockeytrener som fortalte at enkelte utøvere hadde nektet å bruke lagets nye GPS-verktøy, fordi «vestene var for trange» og «det var vondt for dem å trene med vestene på». Det viste seg at disse vestene ikke var tilpasset ishockey, og at dette var årsaken til utøvernes fysiske ubehag.

Likevel ble bruken av vestene presset gjennom av klubben og treneren. Selv om denne treneren ikke opplevde situasjonen med GPS-vestene som problematisk, viser tidligere forskning at trenere også kan føle på en motløshet i møte med stadig flere nye teknologiske hjelpemidler (Barker-Ruchti mfl., 2021). Selv om en trener er kritisk til verdien av en ny teknologi, vinner ofte argumenter om økonomisk rasjonalisering fram. For hvem ønsker vel ikke bedre prestasjoner og færre skader i idretten? Flere fotballtrenere vi intervjuet fortalte for eksempel at man «måtte investere i den nyeste teknologien for å henge med i toppen».

Et annet problematisk aspekt i denne sammenheng er knyttet til det positivistiske vitenskapsteoretiske ståstedet som teknologioptimismens retorikk forfekter (Berman, 2020). Troen på at ny idrettsteknologi alltid er det viktigste verktøyet for å skaffe seg konkurransefordeler over motstanderen, er en implisitt erklæring om at man verdsetter det som kan telles og måles over det ukvantiserbare (Toner, 2024). Dette kan for eksempel knyttes til trenernes bekymringer om at man taper kreativitet og kreative ferdigheter med de kroppsnære teknologienes økte fokus på objektivitet, telling og måling. Fokuset på telling og måling minner om positivismens reduksjonistiske forståelse av kropp, handling og samhandling.

I alle tre forskningsprosjektene har trenere trukket fram at søkelyset på terskelverdier, telling og måling som følger med kroppsnær teknologi, gjør det vanskelig å stimulere idrettsutøvere til å eksperimentere og være kreative. En av fotballtrenerne beskrev frustrasjonen sin slik: «du kan ikke lage fotballspillere til å bli komplette roboter». Utfordringen ligger i hvordan terskelverdier for hva som definerer en god spiss eller midtbanespiller standardiseres, noe som naturlig fører til at utøvernes hovedfokus blir å oppfylle disse kravene. Dette kan imidlertid hemme utviklingen av alternative ferdigheter som potensielt kunne gitt den enkelte utøveren en unik «x-faktor».

Utover kreativitet og taktikk krever lagspill et bredt spekter av kvaliteter på individ- og kollektivt nivå. Her er idrettsutøveres tause kunnskap sentral (Tjønndal, 2023a), for eksempel kunnskapen om hvor på banen det er lurt å løpe og posisjonere seg i ulike kampsituasjoner, eller samhandlingsmønstre mellom lagspillere som kjenner hverandre godt. Lagspillenes kompleksitet understreker hvordan idrettsutøvelse alltid vil være et uttrykk for en her-og-nå-situasjon, noe kontingent som aldri fullt ut kan predikeres, planlegges i forkant eller måles instrumentelt. Poenget her er at i mange idretter vil det ikke være mulig å kvantisere alt ved en god idrettsutøver eller en god prestasjon.

I forlengelsen av disse utfordringene er det nærliggende å trekke fram spørsmål om dataenes kvalitet og troverdighet.

Dataenes kvalitet og troverdighet

En utfordring trenere står overfor, er det store omfanget av teknologiske verktøy som er tilgjengelige for dem. De mange valgmulighetene innebærer at de må vurdere hvilke produkter som har best kvalitet og funksjonalitet for sine utøvere. Samtidig skjer utviklingen av nye idrettsteknologier raskt, og standarder for målinger endres hyppig. Dette gjør det krevende for trenere å holde seg oppdatert på idrettsteknologiens funksjonalitet og nytteverdien av datapunktene som de kroppsneare teknologiene produserer (Luczak mfl., 2020). Frykten for å ikke holde tritt med den idrettsteknologiske utviklingen bidrar kanskje også til at noen trenere føler de må eksperimentere med nye teknologier.

Retorikken om nytteverdien av stordataene som kroppsneare teknologier skaper har ført til at mange trenere tar i bruk ny teknologi fordi de tror det er nødvendig for å holde seg konkurransedyktige i jakten på toppprestasjoner. Treneres utforskning av teknologiske løsninger innebærer imidlertid betydelig risiko for utøvernes helse og sikkerhet, gitt manglene og inkonsistensene i datakvaliteten i mange kroppsneare teknologier i idretten (Montull mfl., 2022). Et betimelig spørsmål i denne sammenhengen er: Hvor mange idrettsutøveres framtid er bestemt på bakgrunn av data fra teknologiske systemer med store svakheter og kvalitetsmangler? Og hvilken rolle spiller treneres subjektive tolkninger av dataene som kroppsneare teknologier produserer om idrettsutøvere?

Gitt feilene det rapporteres om når det gjelder kroppsneare teknologi i idrett, så er det lite overraskende at noen idrettsutøvere og trenere ikke har tillit til dataene disse systemene produserer. Hvordan kan de forbedre idrettsutøveres helse og prestasjon dersom de samler inn upålitelige data? Slike bekymringer uttrykkes av flere av trenerne i våre forskningsprosjekter. Noen har for eksempel opplevd at systemer med GPS-teknologi fungerer dårlig og gir feilaktige data ved innendørstrening, mens andre savner et sammenligningsgrunnlag for sine data (Holstad & Tjønndal, 2025). Uten referanseverdier å forholde seg til, blir det vanskelig å nyttiggjøre seg av alle datapunktene som samles inn hvert sekund på trening.

I en intervjustudie av Luczak og kolleger (2020) kommer det fram at trenere lar seg frustrere av at kroppsnaere teknologier ofte produserer feilaktige data og er vanskelige å bruke. Dette er utfordrende for trenere, fordi det trekker legitimiteten deres i tvil når de skal overbevise utøvere om nytteverdien av de «objektive» datapunktene. Hvordan kan man stå inne for at dataene er objektive hvis man ikke kan ha tillit til at teknologien som samler inn datapunktene, gjør nøyaktige målinger? Denne typen etiske utfordringer tematiseres i flere studier. Blant annet viser Toner mfl. (2025) hvordan løpere blir frustrerte når prestasjonsdataene deres ikke samsvarer med deres egen oppfatning av innsats eller prestasjon. Konflikter mellom datadrevne tilbakemeldinger og subjektive opplevelser kan føre til minsket tillit til treneren eller skepsis til teknologiens pålitelighet (Toner mfl., 2022), noe som påvirker hvordan utøvere bruker kroppsnaer teknologi i sin treningshverdag.

Målefeil i de teknologiske verktøyene gjør det utfordrende for trenere å skille mellom hva som er «gode data» og hva som er «støy» forårsaket av teknologiske begrensninger (Tjønndal & Wågan, 2023). Det handler ikke bare om å velge det riktige verktøyet, men også om å forstå begrensningene ved disse verktøyene. For eksempel, slik en av trenerne vi intervjuet beskrev: «når en treningsøkt blir analysert gjennom en rekke forskjellige kroppsnaere enheter, kan hver enhet gi ulike resultater, noe som skaper forvirring rundt hvilke data som faktisk er representative for utøverens prestasjoner og behov». Usikkerheten treneren opplever, forsterkes av varierende teknologikompetanse blant trenere (Barker-Ruchti mfl., 2021; Tjønndal & Wågan, 2023).

Noen trenere kan falle for fristelsen til å legge for stor vekt på kvantitative data, uten å ta i betraktning at tallene kanskje ikke fanger opp hele bildet av en utøvers helse og prestasjon. Dette kan føre til beslutninger som er basert mer på tall enn på individuell tilpasning og menneskelig intuisjon. En slik overavhengighet av teknologi kan potensielt føre til misforståelser og feilaktige vurderinger som påvirker utøverens karriere og utvikling (Greene mfl., 2023).

Det er nærliggende å koble denne profesjonsetiske utfordringen til forskningsmetodologisk terminologi som *reliabilitet* og *validitet*. Forskning på kroppsnaer teknologi i idretten viser at det finnes utfordringer med både reliabiliteten og validiteten til dataene som disse verktøyene produserer (Baerg, 2022; Brady mfl., 2022; Toner, 2024). Spørsmålene om validitet er trolig de mest sentrale: Måler vi det vi faktisk ønsker å måle? Det ligger også en viktig profesjonsetisk dimensjon i teknologienes feilbarlighet. Dersom dataene fra

de idrettsteknologiske verktøyene gir uriktig informasjon om idrettsutøveres kropper og prestasjoner, kan det få konsekvenser for utøverens utvikling, mestringsfølelse og ambisjoner. På denne måten kan teknologiene virke mot sin hensikt dersom trenere ikke er bevisste på utfordringene knyttet til dataenes validitet.

Kvantifisering av unge utøverkropper

Et tema som går igjen blant trenere i aldersbestemt idrett i våre forskningsprosjekter, er at omfattende bruk av kroppsnær teknologi fører til et overdrevent fokus på tall og terskelverdier blant unge utøvere. Dette er ikke bare trenernes oppfatning, men samsvarer også med erfaringene til de unge utøverne vi har intervjuet. For eksempel forteller en ung og lovende syklist at «det er mange som kjører for hardt på rolige økter. De føler at de må kjøre høy watt for at de skal legge det ut på Strava og at det ser kult ut». Utøveren innrømmer også at hen gjør dette selv, selv om øktene egentlig skal være roligere, og forklarer: «det påvirker jo meg når alt er målbart og alt vises, du vil jo helst fremstå så bra som mulig».

Trenerne i forskningsprosjektene opplever det ensidige søkelyset på tall fra kroppsnære teknologier som en utfordring, fordi det blir et forstyrrende element i treningsopplegget. En friidrettstrener påpeker at algoritmene og teknologiene «er utformet for voksne» og at «når 13–14-åringer bruker sånt utstyr, så er det jo bare tull. Så jeg prøver å formidle at de skal lære kroppen sin å kjenne». Bekymringen her er at overdreven opptatthet av målinger og tall vil føre til at unge utøvere ikke utvikler evnen til å stole på og tolke kroppens egne signaler. Flere trenere beskriver det å lytte til egen kropp som en «viktig ferdighet» for idrettsutøvere, og er bekymret for at denne ferdigheten blir underminert når man tar i bruk kroppsnære teknologier (Tjønndal & Wågan, 2023). Samtidig forteller både trenere og utøvere at bruk av ulike kroppsnære teknologier er utbredt i aldersbestemt idrett. En sykkeltrener forteller: «fra 12 år og oppover, så det er veldig få syklister som ikke har wattmåler nå».

Det økende presset på unge idrettsutøvere for å prestere og demonstrere sitt talent og potensial gjennom tall og statistikk fra kroppsnær teknologi skaper en rekke etiske problemstillinger for trenere. For det første kan det føre til en uheldig overfokusering på kortsiktige resultater – som wattmålinger i sykkelporten – på bekostning av langvarig utvikling og idrettsglede (Toner

mfl., 2023; 2025). Dette kan videre føre til stress og press, som igjen kan ha negative effekter på unge idrettsutøveres mentale helse og motivasjon (Clegg mfl., 2022). I en tid hvor mange unge utøvere kjøper kroppsnære teknologier på egenhånd, og digitale plattformer som Strava benyttes av den enkelte utøver, vil nok mange trenere kjenne på utfordringer når det gjelder å bremse fokuset på talldata i treningshverdagen.

Noen trenere er også bekymret for at å fokusere for mye på kvantifiserbare data skaper en risiko for at unge utøvere overser andre viktige idrettsferdigheter, som teknikk, taktikk og mental robusthet. Trenerne fremhever at det i aldersbestemt idrett er viktig å utvikle et bredt spekter av egenskaper, og at de kroppsnære teknologiene utfordrer dette gjennom å sette fokus på noen enkelte, svært spesifikke biometriske faktorer.

Avslutning

Dette kapitlet har vist hvordan trenere møter nye etiske dilemmaer som følge av en stadig mer omfattende og inngående datainnsamling om idrettsutøvere gjennom kroppsnær teknologi. Basert på sammenkobling av funn fra tre forskningsprosjekter om trenere, utøvere og idrettsteknologi, har jeg identifisert fire mulige profesjonsetiske utfordringer for trenerrollen: (1) utydelige skillelinjer mellom utøveres profesjonelle og private liv, (2) de vitenskapsteoretiske premissene bak teknologiens algoritmer, (3) dataenes kvalitet og troverdighet, og (4) overdrevent fokus på telling og måling blant unge utøvere.

Ved å studere hvordan trenere og idrettsutøvere forholder seg til idrettsteknologi, blir det tydelig at bruken av kroppsnær teknologi ikke lenger er begrenset til trening og konkurranse. Denne utviklingen fører til en situasjon der utøverrollen invaderer den private sfæren, og trenere må navigere i et landskap der teknologiens muligheter oftere står i konflikt med etiske hensyn. En teknologioptimistisk retorikk ser ut til å prege mange idrettskontekster, noe som kan bidra til å utfordre treneres profesjonelle autonomi ved å skape et forventningspress om at «objektive data» representerer virkeligheten, til tross for at kvaliteten og påliteligheten av disse dataene kan være tvilsom.

I praksis kan ensidig vektlegging av kvantifiserbare indikatorer hemme både kreativitet, alternative ferdigheter og evnen til å kjenne og tolke kroppens egne signaler. Trenerne i forskningsprosjektene våre er særlig bekymret for hvordan prestasjonsdata påvirker unge utøvere.

Et sentralt poeng i kapittelets analyse er behovet for at trenere utvikler en kritisk forståelse av idrettsteknologiske verktøys begrensninger. Vårt intervjumateriale, sammen med tidligere forskning, viser at idrettsutøvere ikke er passive mottakere av prestasjonsdata. Selv om de aksepterer datainnsamling som en del av hverdagen, deltar de aktivt i tolkning og forhandling av algoritmestyrte tallverdier knyttet til trening, kropp og prestasjon. Dette krever at trenere må forstå hvordan utøvere tolker og forholder seg til teknologiske verktøy, slik at data blir gode støtteverktøy heller enn en del av et større, kvantifisert autoritært system.

Mange utøvere opplever at de har lite de skulle ha sagt når det gjelder hvilke data som samles inn om dem gjennom kroppsnær teknologi. Intervjumaterialet fra de tre forskningsprosjektene viser også at utøvere har begrenset kunnskap om hvordan dataene om dem sammenkobles på ulike måter (stordata), hvem som har tilgang til dataene, og hvem som eier dataene. For trenere innebærer denne utviklingen et økende ansvar for å ta bevisste valg om teknologibruk og å beskytte utøveres autonomi, helse og velvære.

Aldri før har trenere hatt tilgang til så mye informasjon og så mange teknologisk avanserte treningsverktøy som i dag, men disse mulighetene setter også trenere overfor nye og komplekse etiske dilemmaer. Selv om kroppsnær teknologi kan gi trenere og utøvere nyttig innsikt, er teknologiske verktøy aldri nøytrale. Den er produsert med bestemte formål, basert på visse tolkninger av hva som er viktigst å måle. Når enkelte enheter kan generere opptil 900 datapunkter om kroppen hvert sekund (Toner, 2024), blir det desto viktigere å kombinere slike «evidensbaserte» tallverdier med trenerens og utøverens erfaringsbaserte og kontekstuelle vurderinger.

Referanser

- Baerg, A. (2022). Quantification, big data, and biometrics in sport. I J. Sanderson (Red.), *Sport, social media, and digital technology – sociological approaches* (s. 205–222). Emerald Publishing.
- Barker-Ruchti, N., Svensson, R., Svensson, D. & Fransson, D. (2021). Don't buy a pig in a poke: Considering challenges of and problems with performance analysis technologies in Swedish men's elite football. *Performance enhancement & health*, 9(1). <https://doi.org/10.1016/j.peh.2021.10019>
- Berman, S. R. (2020). Bargaining over biometrics: How player unions should protect athletes in the age of wearable technology. *Brooklyn Law Review*, 85(2), 543–570.
- Berge, R. (2023). «Er dere er smarte, lærer dere analyse verktøy for enklere å bli trener på toppnivå» -En kvalitativ studie av betydninger av kjønn og teknologi i trenerrollen blant kvinnelige fotballtrenere [Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet].
- Boardman, N., Jones, L. & Toner, J. (2024). Towards a critical consideration of the effects of coaching practice on athletic retirement: A poststructuralist perspective. *Sports Coaching Review*, 13(2), 240–250. <https://doi.org/10.1080/21640629.2024.2335443>
- Brady, C., Tuyls, K. & Omidshafiei, S. (2022). *AI for sports*. CRC Press.
- Brown, A. D. & Coupland, C. (2015). Identity threats, identity work and elite professionals. *Organization Studies*, 36(10), 1315–1336. <https://doi.org/10.1177/0170840615593594>
- Chase, C. (2020). The data revolution: Cloud computing, artificial intelligence, and machine learning in the future of sports. I S. L. Schmidt (Red.), *21st century sports. How technologies will change sports in the digital age* (s. 175–189). Springer.
- Clegg, T. L., Cleveland, K., Weight, E., Greene, D. & Elmqvist, N. (2023). Data everyday as community-driven science: Athletes' critical data literacy practices in collegiate sports contexts. *Journal of Research in Science Teaching*, 60(8), 1786–1816. <https://doi.org/10.1002/tea.21842>
- Couture, J. (2021). Reflections from the 'Strava-sphere': Kudos, community, and (self-) surveillance on a social network for athletes. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 13(1), 184–200. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2020.1836514>
- Crary, J. (2013). *24/7: Late capitalism and the ends of sleep*. Verso Books.
- Dance/Movement Therapy for Individuals with Trauma. *Qualitative Health Research*, 26(3), 330–344. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1049732315589920>
- Galič, M., Timan, T. & Koops, B. J. (2017). Bentham, Deleuze and beyond: An overview of surveillance theories from the panopticon to participation. *Philosophy & Technology*, 30(1), 9–37.
- Greene, D., Beard, N., Clegg, T. & Weight, E. (2023). The visible body and the invisible organization: Information asymmetry and college athletics data. *Big Data & Society*, 10(1), 20539517231179197.
- Holstad, T. H. & Tjønndal, A. (2025). «Seinare utvikling, mindre fakta og meir synsing»: Idrettsteknologi, kjønn og trenarrolla i fotball. *Scandinavian Sport Studies Forum*, 16(2025), 21–46. <https://sportstudies.org/2025/03/06/seinare-utvikling-mindre-fakta-og-meir-synsing-idrettsteknologi-kjonn-og-trenarrolla-i-fotball/>

- Holstad, T. H. (2023). «*Seinere utvikling, mindre fakta og mer syning*» *Ei kvalitativ studie av kjønn, idrettsteknologi og trenarrolla i fotball* [Mastergradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet].
- Hutchins, B. & Andrejevcic, M. (2021). Olympian surveillance: Sports stadiums and the normalization of biometric monitoring. *International Journal of Communication*, 15, 20. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/16377/3323>
- Jones, L., Konoval, T. & Toner, J. (2022). Sport and surveillance technologies. I J. Sanderson (Red.), *Sport, social media, and digital technology – sociological approaches* (s. 165–183). Emerald Publishing.
- Lee, V. R. & Drake, J. (2013). Digital physical activity data collection and use by endurance runners and distance cyclists. *Technology, Knowledge and Learning*, 18, 39–63. <https://doi.org/10.1007/s10758-013-9203-3>
- Levine, B. & Land, H. M. (2016). A meta-synthesis of qualitative findings about
- Loland, S. (podcastgjest). (2024). Idrettsteknologi og KI: hva mister og vinner vi med ny teknologi? [Audiopodcast]. *RESPONSECAST*. <https://open.spotify.com/episode/1sHwKSSRmDyMH00lKoMkj7?si=N-pqwniHSISbBDQeB8yivw>
- Luczak, T., Burch, R., Lewis, E., Chander, H. & Ball, J. (2020). State-of-the-art review of athletic wearable technology: What 113 strength and conditioning coaches and athletic trainers from the USA said about technology in sports. *International Journal of Sports Science & Coaching*, 15(1), 26–40.
- Lupton, D. (2016). *The quantified self*. Polity Press.
- Lupton, D. (2020). *Data selves. More-than-human perspectives*. Polity Press.
- Lyon, D. (2018). *The culture of surveillance. Watching as a way of life*. Polity Press.
- Lyon, D., Haggerty, K. & Ball, K. (2012). Introducing surveillance studies. I K. Ball, K. Haggerty & D. Lyon (Red.), *Routledge handbook of surveillance studies* (s. 1–11). Taylor & Francis Group.
- Manley, A., Palmer, C. & Roderick, M. (2012). Disciplinary power, the oligopticon and rhizomatic surveillance in elite sports academies. *Surveillance and Society*, 10(3-4), 303–319.
- Millington, B., Naraine, M. L., Wanless, L., Safai, P. & Manley, A. (2025). Sport and the promise of artificial intelligence: Human and machine futures. *Sociology of Sport Journal*. <https://doi.org/10.1123/ssj.2024-0150>
- Montull, L., Slapšinskaitė-Dackevičienė, A., Kiely, J., Hristovski, R. & Balagué, N. (2022). Integrative proposals of sports monitoring: Subjective outperforms objective monitoring. *Sports Medicine-Open*, 8(1), 1–10.
- Moore, P. V. (2017). *The quantified self in precarity: Work, technology and what counts*. Routledge.
- Pantzar, M. & Ruckenstein, M. (2017). Living the metrics: Self-tracking and situated objectivity. *Digital Health*, 3, 2055207617712590.
- Rapp, A. & Tirabeni, L. (2020). Self-tracking while doing sport: Comfort, motivation, attention and lifestyle of athletes using personal informatics tools. *International Journal of Human-Computer Studies*, 140. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2020.102434>
- Sneve, K. O. (2023). «*Du tar med deg jobben overalt*» *En kvalitativ studie av fotballspilleres opplevelse av idrettsteknologi* [Bacheloroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet].

- Taylor, W., Potrac, P., Nelson, L., Jones, L. & Groom, R. (2017). An elite hockey player's experiences of video-based coaching: A post-structuralist reading. *International Review for the Sociology of Sport*, 52(1), 112–125. <https://doi.org/10.1177/1012690215576102>
- Tjønndal, A. & Wågan, F. (2023). Technological innovation and performance enhancement in Norwegian running. I J. Krieger (Red.), *Athletics in the Nordic countries: History and developments*. Common Ground Research Networks. <https://doi.org/10.18848/978-1-957792-52-1/CGP>
- Tjønndal, A. (2023a). Teknologi, profesjonalisering og vitenskapeliggjøring i trenerrollen. I O. J. Andersen & J. B. Otterlei (Red.), *Kunnskapsforvaltning i praksis* (s. 95–117). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa280806>
- Tjønndal, A. (2023b). *Idrettsteknologi*. Fagbokforlaget.
- Tjønndal, A. (2025). Artificial intelligence in sports coaching: A gender perspective. I A. Tjønndal, R. Turtiainen, K. Frandsen & E. T. Rogstad (Red.), *Women in a digitized sports culture – Nordic perspectives*. Routledge.
- Tjønndal, A., Skirbekk, S. B., Røsten, S. & Rogstad, E. T. (2024). 'Women play football, not women's football': The potentials and paradoxes of professionalisation expressed at the UEFA women's EURO 2022 Championship. *European Journal for Sport and Society*. <https://doi.org/10.1080/16138171.2024.2306443>
- Toner, J. (2024). *Wearable technologies in elite sport – a critical examination*. Routledge.
- Toner, J., Allen-Collinson, J. & Jones, L. (2022). «I guess I was surprised by an app telling an adult they had to go to bed before half ten»: a phenomenological exploration of behavioural 'nudges'. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 14(3), 413–427. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2021.1937296>
- Toner, J., Allen-Collinson, J., Jackman, P. C., Jones, L. & Addrison, J. (2023). «I like to run to feel»: embodiment and wearable mobile tracking devices in distance running. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 15(6), 805–818. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2023.2225516>
- Toner, J., Allen-Collinson, J., Jackman, P., Jones, L. & Addrison, J. (2025). Wearables, wayfinding, and data visualisations for distance running. *Performance Enhancement & Health*, 13(1). <https://doi.org/10.1016/j.peh.2024.100315>
- Türken, S., Nafstad, H. E., Blakar, R. M. & Roen, K. (2016). Making sense of neoliberal subjectivity: a discourse analysis of media language on self-development. *Globalizations*, 13(1), 32–46. <https://doi.org/10.1080/14747731.2015.1033247>
- Tzankova, V. & Filimowicz, M. (2024). *Interactive sports technologies – performance, participation, safety*. Routledge.
- Williams, T. L. & Shaw, R. L. (2016). Synthesizing qualitative research. I *International handbook of qualitative methods in sport and exercise*, redigert av B. Smith & A. C. Sparkes, 274–287. Routledge.

Loland, S. (2025). Treningspillen: Hva gjør treneren når farmasien tar over?
I S. Loland & O. O. Sæle (Red.), *Å løpe en risiko: Etiske refleksjoner om å lede praksis i kroppsøving, idrett og friluftsliv* (s. 145–166). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa610706>

Kapittel 6

Treningspillen

Hva gjør treneren når farmasien tar over?

Sigmund Loland

Sammendrag: Forskere utvikler en treningspille, et farmasøytisk medikament som etterligner positive helseeffekter av trening uten fysisk aktivitet. Treningspillen er ett eksempel på en voksende forbedringsindustri med prestasjons- og helsefremmende produkter. Treningsbransjen, som baserer seg på nyttelegitimering, står overfor en eksistensiell utfordring: Vil farmasøytiske produkter gjøre bransjen overflødig i fremtiden? Med utgangspunkt i et konkret eksempel og teoretiske og metodologiske perspektiver fra praktisk etikk, diskuterer jeg tre strategier for hvordan trenere kan møte utfordringen. Et nytteorientert syn på trening som helsefremmende aktivitet gir ingen prinsipiell grunn til å avvise pillen. Kroppen forstås som et mekanistisk system og pillen kan være kostnadseffektiv for individ og samfunn. Et fenomenologisk perspektiv vektlegger opplevelseskvaliteter i trening. Kroppen forstås som både subjekt og objekt, og trening har egenverdi som ikke kan erstattes av en pille. Et sosialkonstruktivistisk perspektiv kritiserer både mekanistiske og fenomenologiske forståelser, og undersøker de sosiale og kulturelle kreftene som former våre forestillinger om kropp og trening. Kritikere peker på at treningsindustrien kan fremme kroppslig fremmedgjøring, og at pillen kan være en vei ut, men også at det finnes muligheter i å fremme treningens egenverdi. Jeg konkluderer med at fitnesstrenere i møte med fremtidens biomedisin må være opplyste generalister med pedagogiske og didaktiske evner, og fremme meningsopplevelser i selve treningen.

Nøkkelord: treningspille, forbedringsindustri, praktisk etikk, nytteorientering, fenomenologi, sosialkonstruktivism, treningsbransjen, kropp, helse, fitnesstrenere

Abstract: Researchers are in the process of developing what is referred to as an exercise pill: a pharmaceutical drug that mimics the positive health effects of exercise without requiring physical activity. The exercise pill is just one example of a rapidly growing enhancement industry offering performance- and health-promoting products. The fitness industry, which relies on legitimization through utility, faces an existential challenge: Will pharmaceutical products make the industry obsolete in the future? Using a concrete example and theoretical and methodological perspectives from practical ethics, I discuss three strategies for how coaches can address this challenge. A utility-oriented view of exercise as a health-promoting activity offers no principled reason to reject the pill. This perspective views the body as a mechanistic system. If the pill produces the desired and measurable health benefits, its use could be cost-effective for both individuals and society. A phenomenological perspective emphasizes the experiential qualities of exercise. The body is understood as both subject and object. Exercise can involve effort, temporary discomfort, and pain, but it is also about mastery, community, and the joy of progress. From this perspective, exercise has intrinsic value, which a pill cannot replace. A social constructivist perspective critiques both mechanistic and phenomenological understandings of exercise. By taking a step back, the goal is to examine the social and cultural forces that shape our perceptions of the body and exercise. Critics argue that parts of the fitness industry can promote bodily alienation, and the pill could serve as an escape from this. However, this perspective also highlights opportunities to promote the intrinsic value of exercise. I conclude that, in facing the biomedical advancements of the future, fitness coaches must become informed generalists with pedagogical and didactic skills, emphasizing the meaningful experiences inherent in exercise itself.

Keywords: exercise pill, enhancement industry, practical ethics, utility orientation, phenomenology, social constructivism, fitness industry, body, health, fitness coaches

Innledning¹

Treningspillen er snart her. Forskere som Li og medarbeidere (2022) og Billon og medarbeidere (2023) arbeider med å utvikle en pille som imiterer noen av effektene av regelmessig fysisk aktivitet. Kroppen blir «lurt» til å tro at den trener metabolismen øker, og pillen skal ha prestasjonsfremmende effekt både på styrke og utholdenhet. Perspektivet er fysiologi og molekylærbiologi, med vekt på mekanistiske forklaringer av treningens effekt. Sosiale medier og ulike nettsteder slår opp nyheten.² Budskapet er at du nå kan få treningseffekt uten å trene!

Forskerne nyanserer. Studiene er gjennomført på mus. Det gjenstår å se hvordan virkningen er på mennesker. Treningspillen er heller ikke ment som en erstatning for trening. For mennesker som av ulike grunner ikke kan trene, som ved sykdom eller i skadeperioder, kan pillen likevel være en god erstatning.

Som med andre farmasøytiske produkter, vil treningspillen trolig bli brukt utover å gjenopprette normalfunksjoner. Filosofen Henrik von Wright (1983) snakker om «det teknologiske imperativ». Finnes det en teknologisk mulighet, vil det alltid være noen som realiserer den. Pillen inngår i en framvoksende forbedringsindustri med produkter som lover bedre utseende og prestasjon: slankemidler, dopingmidler og midler som skal begrense negative effekter av aldring (Le Fanu, 2012).

Forbedringsindustrien stiller oss overfor vanskelige valg (Murray, 2007). Dersom nye farmasøytiske midler ikke har problematiske bivirkninger, hvorfor skulle vi ikke ta dem i bruk? Hva er problemet dersom et medikament kan gi oss bedre og lengre liv?

Treningspillen er et konkret eksempel på slike dilemmaer. Et stort antall mennesker trener på egen hånd og har glede av det. Trening gir mening, som det heter. Men treningsbransjen er også avhengig av mennesker som ikke uten videre trener på eget initiativ og trenger andre grunner.

1 Kapitlet er en videreutvikling av Loland, S. (2017). The exercise pill: should we replace exercise with pharmaceutical means? *Sport, Ethics and Philosophy*, 11:1, 63–74, <https://doi.org/10.1080/17511321.2016.1272132>

2 Se for eksempel TV2s oppslag med overskriften «Treningspillen kan bli verdens mest solgte legemiddel». <https://www.tv2.no/nyheter/innenriks/treningspillen-kan-bli-verdens-mest-solgte-legemiddel/16195564/> (lastet ned 21.12, 2023).

La oss se for oss et *hard case*: den motvillige mosjonisten som på legens anbefaling skal miste vekt og senke blodtrykket gjennom tilpasset trening på et treningssenter. I første møte med sin personlige trener forteller mosjonisten om pillealternativet. Vil det ikke være enklere å velge pillen? Hvordan skal treneren svare?

Trening og verdier: perspektivet fra praktisk etikk

Svar vil avhenge av trenerens syn på treningens verdier. Utfordringen handler om å forklare *hvilke verdier* det er snakk om, og *hvorfor de er viktige*. Slike spørsmål hører hjemme i den praktiske etikken. Praktisk etikk innebærer systematiske og kritiske analyser av verdidilemmaer og hvordan vi kan komme fram til velbegrunnede valg (Singer, 2011). Praktisk etikk innebærer *normative* øvelser der vi vurderer handlingsalternativer: hva som er riktig og galt, godt og dårlig. La meg se nærmere på teoretiske rammer og metodologiske grep.

Verdier

Verdier viser til noe godt, noe det er verdt å strebe etter. Ordboksdefinisjoner viser til flere former for verdi, blant annet materiell verdi som vekten av en diamant målt i karat, økonomisk verdi målt i penger, eller verdier som er vanskeligere å kvantifisere, som intellektuell, kunstnerisk eller moralsk verdi.³ Ethiske verdidilemmaer kan handle om alle disse verdiformene.

Diskusjoner om trening og verdier har gjerne et instrumentelt preg. Hvilke verdier kan aktiviteten gi oss? Treningen vurderes som et middel til noe annet og ut fra *nytteverdi*. Forskere og myndigheter viser til trening som et middel til forebygging av fedme, type 2-diabetes og hjerte- og karsykdommer. Trening kan forebygge depresjon, og treningsgrupper kan knytte bånd til andre på positivt vis.

3 <https://ordbokene.no/bm,nn/search?q=verdi&scope=ei> (lastet ned 21.12 2023) For en grundigere filosofisk diskusjon av verditeori, se Schroeder (2021).

Trening kan gi trivsel og velvære. Regelmessig trening er godt for folkehelsen.⁴ En annen nytteverdi kan være økonomisk. Styrker vi folkehelsen, reduserer vi sykefravær og styrker produktiviteten og samfunnsøkonomien.

Fra Aristoteles og fram til i dag har filosofer vært nøye med å påpeke at nytteverdier aldri kan gi en endelig legitimering av en aktivitet eller virksomhet. Nyttverdier leder per definisjon videre til noe annet. I det øyeblikket vi når de samme helsemål uten trening, for eksempel ved en pille, dukker spørsmålet opp: Hvorfor ikke? Fortsetter vi tankerekken, framstår også helsepolitikken – helse i biomedisinsk forstand og styrket samfunnsøkonomi – som midler i søken etter *endelige mål*, som gode samfunn der mennesker lever gode liv.

Endelige mål er knyttet til det vi kan kalle autoteliske verdier eller *egenverdier*. Et eksempel på en aktivitet med ren egenverdi er lek. Lek viser til frivillig og kreativ utfoldelse uten klart definerte nyttefunksjoner. Eksempler kan være en barnelek som sisten, et brettspill som sjakk eller en idrett som fotball. Ulike former for lek gir sterke og varierte opplevelseskvaliteter: spenningen i å gjemme seg, forsøket på å sette motstanderen i sjakk matt, eller utfordringen i å forsøke å skåre mål.

Egenverdiene i lek er ikke nødvendigvis moralske verdier. Gledesfylte aktiviteter kan være hedonistiske og kortvarige, og lek kan være moralsk problematisk. Den kan være både ekskluderende og diskriminerende, og likevel gi mening for dem som deltar. Samtidig påpeker leketeoretikere som Huizinga (1950) at de fleste former for lek har et «ikke-alvorlig alvor» som utgjør en kjerne i alle kulturaktiviteter. I leken utforsker vi hvem vi er, hvem vi hører sammen med, hvordan vi kan forholde oss til hverandre, og hva vi kan få til. Leken har et viktig moralsk potensial.

Moralske verdier er egenverdier vi kan anse som nødvendige deler av det gode liv og det gode samfunn. Eksempler kan være rettferdighet, sannhet, frihet, lykke og kjærlighet. Etikken innebærer forsøk på å definere og begrunne slike verdier.⁵

4 Se Helsedirektoratets oversikt over helsemessige effekter av fysisk aktivitet og trening her: <https://www.helsenorge.no/trening-og-fysisk-aktivitet/hva-fysisk-aktivitet-gjor-med-kroppen/> (lastet ned 21.12 2023).

5 Min oversikt over etisk teori er selektiv og skisseaktig og skal først og fremst vise til ulike måter å legitimere aktiviteter som trening og idrett på. For en innføring til etikk på norsk, se Vetlesen (2013). For gode framstillinger av utilitarisme, kantiansk etikk og dydsetikk, se *Stanford Encyclopedia of Philosophy*: <https://plato.stanford.edu/index.html>.

De etiske teoriene definerer kriterier for hvordan vi bør handle for å fremme verdiene, og peker på hva som er riktig og galt, godt og dårlig. Kriteriene innebærer samtidig en framgangsmåte i analysene – en metodologi. La meg skissere mulighetene og begrensningene i de tre dominerende etiske teoriene.

Etisk teori og metode

En standard etisk tilnærming, med den såkalte utilitarismen som en dominerende teori, handler om å vurdere konsekvenser av våre valg. Utilitarismen ble utviklet av filosofer som Jeremy Bentham og J. S. Mill i det 19. århundret, i en fase preget av sekularisering og økt tro på vitenskap og rasjonalitet (Driver, 2022). Premisset er at et lykkelig liv er et liv der vi minimaliserer lidelse og smerte. Den eneste reelle moralske egenverdi er velvære, eller lykke. I et verdidilemma skal vi velge den handlingen som minimaliserer lidelse og smerte og maksimerer velvære. Og det handler ikke bare om velvære og lykke for meg selv. Utilitarismen er universalistisk. Metodologisk handler det om å analysere handlingsalternativer med utvidede beregninger av lidelse/smerte-velvære der alle som blir berørt, skal telle med.

Hva er utilitaristens vurdering av trening? Svaret er enkelt: Slår trening positivt ut på velværekalkylen for alle berørte parter, bør vi trene. Svaret på spørsmålet om treningspillen følger samme logikk. Kan vi realisere høyere grad av velvære ved å bruke pillen, bør vi ikke trene, men bruke pillen.

Utilitaristene gir få argumenter til treneren som skal overbevise den motvillige mosjonisten med å vise til treningens egenverdi. Kan det være mer å hente fra den alternative, *deontologiske* eller *kantianske* tradisjonen i etikk? Metodologisk kan kantianeren være enig i at vi trenger kost-nytte-analyse, men analysen må i tillegg inkludere intensjonen bak handlingen, eller den gode viljen, ikke bare handlingens konsekvenser. Det grunnleggende premisset er ideen om enkeltmenneskets ukrenkelige verdi og krav på respekt. Intet menneske skal under noen omstendighet behandles bare som et middel. Vi har en plikt til alltid å behandle alle mennesker som mål i seg selv. Den kantianske etikken er grunnlaget for formuleringen av menneskerettighetene og også for standard rettferdighetsteori.

Kan det kantianske perspektivet være til hjelp i treningspillediskusjonen? Tja. Tilgang til å trene eller drive idrett etter egne ønsker og forutsetninger er faktisk definert som en kulturell rettighet (UNESCO, 2015). Men det er

ikke her det kniper i eksemplet med den motvillige mosjonisten. Mosjonisten benytter sin rett til fritt valg og til å velge pillen i stedet for trening. Som det konsekvensetiske perspektivet gir heller ikke kantianeren mye bakgrunn for å diskutere treningens egenverdi.

Et tredje perspektiv har røtter fra antikken og Aristoteles' syn på velvære og lykke, eller det gode liv (*eudaimonia*). Som utilitaristene vil en aristoteliker si at vi bør velge de handlingene som bidrar mer til lykke enn alternativene. Men visjonen om lykke er annerledes. Det gode liv handler ikke om en tilstand av velvære, men om et aktivt liv der mennesket realiserer sine iboende muligheter på en moralsk beundringsverdig måte. Et godt liv bygges på handlinger i henhold til de klassiske dydene: intellektuelle dyder som å søke etter sannhet, moralske dyder som å opptre rettferdig og respektere medmennesker, og utøvende dyder som mot og selvkontroll. Dyder er internaliserte disposisjoner for riktig handling som vi lærer gjennom en god oppdragelse.

Filosofen Alastair MacIntyre (2004) har revitalisert den aristoteliske etikken gjennom sin *dydsetikk*. Mennesker er sosiale vesener og tilbringer store deler av livet i sosialt regulerte praksiser: ulike former for arbeid, politikk eller frivillige aktiviteter som idrett. Sosiale praksiser har sine *interne kvalitetsstandarder* som deltakerne deler. Håndverkslaugene forvalter kvalitet innenfor sine områder, forskningen har sine standarder, og idretten sine. MacIntyre hevder at når en praksis realiseres i tråd med sine kvalitetsstandarder, vil deltakerne oppnå *interne goder*. Interne goder er egenverdier, som den spesielle tilfredsstillelsen ved å utføre et håndverk, gleden over ny innsikt i forskning eller en vellykket prestasjon i idrett. Disse interne godene er kun tilgjengelige innenfor praksisen og kan ikke realiseres utenfor.

Hvilken moralsk status har disse godene? MacIntyre svarer med støtte fra Aristoteles. Litt forenklet kan vi si at dersom en praksis bidrar til å kultivere allmenne dyder som rettferdighet, ærlighet og motstandsdyktighet, har praksisen moralsk relevans og kan spille en viktig rolle i et godt liv og et godt samfunn.

Her kan treneren hente mer. Metodologisk informeres dydsetikken av en rekke fag, som historie, sosiologi og antropologi. Dydsetikeren må, med støtte i forskning og erfaringskunnskap, definere de spesielle godene som kjenneegner praksisen. Noen former for trening, som aerobics, yoga og pilates, er organiserte treningsformer med kvalitetsstandarder som deltakerne deler og ligger nær det MacIntyre kaller en sosial praksis. Disse treningsformene kan

realisere spesifikke interne goder, for eksempel opplevelsen av rytme i aerobics, meditative sider i yoga, og kombinasjonen av fleksibilitet og styrke i pilates.

Imidlertid er det ikke slike treningsformer som er aktuelle for den motvillige mosjonisten. Introduksjon til trening er som regel individualisert og ikke regelstyrt. Det kan dreie seg om gradvis tilvenning til å gå på tredemølle og trene styrke. Her vil mosjonisten neppe oppleve egenverdi, i alle fall ikke i en slitsom og til dels ukomfortabel første fase. Men – inspirert av dydsetisk tenkning – kan mosjonisten gjennom aktivitetene gradvis utvikle forståelse og sans for treningens egenverdi, der anstrengelse og følelsen av å bli sliten kan knyttes til opplevelser av framgang og mestring.

Dilemmaet med treningspillen viser behovet for å kunne legitimere trening verdimesig. Perspektivene fra etikken gir flere muligheter. Dydsetikken synes å ligge nærmest trenerens behov. Likevel er det neppe den beste strategien å argumentere i generelle, filosofiske termer. Hvordan kan treneren best synliggjøre treningens goder på en konkret måte? Her trengs praktisk argumentasjon (Wallace, 2020) og tilrettelegging av trening i praksis. La meg illustrere ved å kombinere etikkperspektivene med tre ulike måter å forstå trening på.⁶

Trening som mekanistisk system

Den tradisjonelle legitimeringen av trening er å vise til effekt på kroppen. Det dominerende perspektivet i treningslæren er naturvitenskapelig, med innslag av anatomi, fysiologi og biomekanikk. Å trene er å utnytte organismens plastisitet slik den er formet gjennom evolusjonen. Trening handler om å påvirke kroppen *som natur*.

Forestillingen om kroppen som natur har dype, historiske røtter. Den bygger på skillet mellom kropp og bevissthet, der bevisstheten kontrollerer kroppen (Robinson, 2012). Den såkalte kartesianske dualismen ble utformet

6 Diskusjonen av de tre måtene å forstå trening på bygger på Loland (2000). Se også Sæle (2021) for en grundig historisk gjennomgang av ulike vestlige kroppsforståelser og deres konsekvenser.

av den franske 1600-tallsfilosofen Descartes, som skilte mellom *res extensa*: utstrakt substans eller materie, og *res cogito*: tenkende substans, eller bevissthet. Mennesker har del i begge substanser. Kroppen tilhører materien. Den har en mekanistisk natur som er underlagt årsak-virkning-lover. Bevisstheten er ikke-utstrakt, tenkende substans og uavhengig av natur. I den tenkende substansen finner vi kreativitet, rasjonalitet og refleksjon – egenskaper som skiller mennesker fra den rene naturen.

Dualismen er ikke bare en filosofisk konstruksjon, men har formet vestlig kultur og er tydelig til stede i språket og i måten vi forstår verden på (Stricker, 1970; Sæle, 2021). Vi setter opp skiller mellom fakta og verdi, praksis og teori, kroppsarbeid og intellektuelt arbeid. Begrepet «fysisk aktivitet», som står i motsetning til «teoretisk» eller «intellektuell» aktivitet, er enda et eksempel.

Å forstå den trenende kroppen som et mekanistisk system av årsak-virkning-relasjoner har mange styrker. Innen idrettsmedisin er forskere opptatt av å beskrive og forklare det optimale forholdet mellom trening og helse. Forskning viser for eksempel at dødeligheten blant mennesker som ikke trener, er dobbelt så høy som for fysisk aktive mennesker,⁷ og at et minimum på 150 minutter med moderat til intens trening per uke er nødvendig for å oppnå positiv innvirkning på en rekke helsevariabler.⁸ For klassisk treningslære utgjør mekanistiske forklaringer og prediksjon selve eksistensgrunnlaget. Målet er å finne mekanismer og kvantifisere effekten av ulike treningsregimer så nøyaktig som mulig, for slik å kunne forutsi effekten av framtidig trening. Enkelt sagt: Gitt et bestemt sett randbetingelser – alder, kjønn, fysisk form ved starttidspunkt og så videre – og et bestemt treningsregime, kan trenere forutsi effekten med relativt stor sikkerhet.

Kan den dualistiske forståelsen være til hjelp i mosjonistens valg mellom trening eller en pille? Ved første øyekast ser perspektivet ut til å ha lite å tilby. Vi går rett inn i utilitaristenes konsekvenstenkning. Antall steg på tredemøllen måles i kalorier, styrketreningen handler om opptelling av antall kilo, repetisjoner og serier. Alt skjer med tanke på målbar effekt på helse og prestasjon. Her ser vi noen av svakhetene ved det mekanistiske perspektivet. Bevissthet og opplevelse utelates fra regnestykket. Faktisk framstår normative føringer og

7 Se <https://www.exerciseismedicine.org/> (lastet ned 21.12, 2023).

8 Se <https://www.helsedirektoratet.no/tema/fysisk-aktivitet> (lastet ned 21.12, 2023).

variasjon i menneskers opplevelser som feilkilder som forstyrrer beskrivelsen av kausalkjedene. For den motvillige mosjonisten vil hensyn til tid, penger og skaderisiko gjøre pillealternativet relevant.

Samtidig er kritikken overflatisk. Mekanistisk forskning kan også belyse det biologiske grunnlaget for opplevelse. For eksempel vet vi at trening frigjør peptidet endorfin, som kan gi opplevelser av velvære og reduksjon av smerte og stress (Thorén mfl., 1990). Anaerobt arbeid – av kort varighet, men med høy intensitet – gir opplevelse av ubehag, mens jevn aerob aktivitet – av lengre varighet og med lavere intensitet – kan gi opplevelser av flyt og mestring.

Forskning innebærer nødvendigvis en reduksjon av kompleksitet. Vi skiller mellom naturvitenskapelig forskning og samfunnsvitenskap og humaniora. Der samfunnsvitere og filosofer er opptatt av hvordan vi opplever verden og former våre oppfatninger, bygger klassisk treningsvitenskap på en arbeidshypotese om kroppen som et mekanistisk system.

Den dyktige treneren vet godt at treningslæren ikke omfatter hele mennesket. Treneren kan også mer: Han eller hun velger flere perspektiver for mosjonisten, både i språk og praksis. Den pedagogisk og didaktisk begavede treneren kan formidle treningslæren fordi han eller hun forstår treningens *livsverden* og alle dens opplevelseskvaliteter. En dyktig trener kjenner *trenings fenomenologi*.

Trening som opplevelse

Et fenomenologisk perspektiv innebærer å se den trenende kroppen som et sansende og opplevende «jag». La meg gi et eksempel. Den første bakken på en løpetur kan være slitsom. Du gisper etter luft, musklene balanserer på grensen til anaerobt energiforbruk, du strever. Men etter en oppvarmingsfase flyter løpingen lettere. Fokuset endres fra kroppslig ubehag til andre områder. Du kan bli fascinert av et vakkert landskap, musikken på øret sammenfaller med løperytmen, eller du løser intellektuelle problemer i en hjerne med god tilførsel av oksygen. Tradisjonelle skiller mellom kropp, bevissthet og omgivelser glir vekk og erstattes av oppmerksomhet på løpingen, landskapet, melodien eller ditt intellektuelle problem.

Fenomenologi er studiet av bevissthet.⁹ Et nøkkelbegrep er intensjonalitet. Bevisstheten vår er alltid intensjonal den forstand at den er rettet mot fenomener og objekter i verden. Vi deltar i verden på en meningssøkende og meningsskapende måte. Et fenomenologisk perspektiv innebærer en forståelse fra et førsteperson entall-perspektiv: et «jeg». Fenomenologen forsøker å komme bakenfor den kritiske og reflekterte vitenskapen og beskrive hvordan vi opplever verden i sin umiddelbarhet. Fenomenologer er opptatt av «levd erfaring», av livsverden (*Lebenswelt*).

Hvordan kan en fenomenologisk tilnærming være til hjelp i utforskningen av verdien i trening? Eksemplet med løping viser tydelig forskjellen fra den mekanistiske tilnærmingen. Fenomenologen er opptatt av opplevelsen her og nå, av egenverdier, og ikke av kroppens kausalkjeder. Opplevelseskvaliteter kan være velvære, glede og mestring, men også ubehag, utmattelse og det å mislykkes. Eksemplet ovenfor viser at trening kan ha egenverdi av mange slag, og på sitt beste faktisk oppfylle Huizingas klassiske definisjon av lek som ren egenverdi. Psykologisk terminologi peker mot det samme. Maslow (1964) snakker om *peak experiences*, og Csikszentmihalyi (1975) peker på *deep flow*-opplevelser der det er en optimal balanse mellom utfordring og mestring. En vanlig referanse i trening er *runner's high* – en slags endorfinindusert opplevelse av velvære.

Filosofen Maurice Merleau-Ponty (2005) tilbyr et radikalt alternativ til en mekanistisk forståelse av kroppen. For Merleau-Ponty er vår umiddelbare, kroppslige persepsjon primær. Den kommer forut for og danner grunnlaget for intellektuell refleksjon og tolkning av mening. Vi er kroppsliggjorte subjekter; vi er våre kroppar i en grunnleggende forstand (Marcel, 1979). Å ekskludere opplevelser av å være sliten, av anaerobe og aerobe tilstander, av å teste ut hva vi kan klare alene eller sammen med andre fordi en pille kan gi nytteverdier, vil være å eliminere kroppsliggjorte opplevelser av eksistensielle dimensjoner.

Nozicks (1974, s. 42–45) tankeeksperiment om opplevelsesmaskinen, egentlig utviklet som et argument mot at nytelse og velvære er det høyeste gode (hedonisme), utdyper poenget. Forestill deg at nevroforskere kan lage en maskin som simulerer den beste velvære og nytelse vi kan tenke oss. I populære fram-

9 For en innføring i fenomenologi, se Smith (2018).

stillinger kan vi se mennesker flyte i en saltvannstank med elektroder koblet til hodet. Hvorfor skulle vi søke etter erfaringer som krever anstrengende, kroppslig praksis hvis maskinen kan tilby all velvære vi kan forestille oss?

Nozicks svar er at det finnes andre og viktige verdier enn nytelse og velvære. Opplevelsesmaskinen undergraver vår status som personer som er aktive og handlende individer i verden. Mening, sier Nozick, avhenger av kontakt med virkeligheten. Vår opplevelse av verden bør stå i samsvar med hvordan verden virkelig er. Nozick hevder også at mennesker finner mening i å handle, og ikke bare passivt oppleve. Maskinen undergraver *autentisitet*: hvem vi 'egentlig' er og handler. Nozicks argument ser ut til å samsvare med allmenne synspunkter. Empiriske studier viser at mennesker responderer som Nozick når de i ulike surveyscenarier får tilbud om en opplevelsesmaskin (Hindriks & Douven, 2018).

Behovet for autentiske opplevelser kan forstås i en større sammenheng. I dydsetikken er et godt liv et liv der vi kan utforske og utvikle våre talenter og interesser. Rawls formulerer det han kaller det aristoteliske prinsipp slik:

... other things equal, human beings enjoy the exercise of their realized capacities (their innate or trained abilities), and this enjoyment increases the more the capacity is realized, or the greater its complexity. (1971, s. 427)

Ulike aktiviteter bidrar på forskjellige måter. Jakten på akademisk kunnskap bygger på utvikling av vår kritiske sans og evne til å forklare og forstå. Kunst og litteratur bidrar til kreativitet og fantasi. I lek og spill skaper vi alternative verdener fordi de gir interessante og gode opplevelser. I trening og idrett utfolder vi oss som kroppsvesener; vi prøver ut hvem vi er, hva vi kan få til, og hvem vi hører sammen med.

Poenget er at mange og varierte opplevelseskvaliteter gir grunnleggende innsikt i hva det vil si å være menneske. I olympisk ideologi omtales gleden i anstrengelsen, eller *la joie de l'effort*, for å bruke ordene til den franske opphavsmannen baron Pierre de Coubertin (Loland, 2012). Eller, i mer høytidelige former: I kroppsutfoldelsen kan vi uttrykke viktige dimensjoner av vår menneskelighet (Anderson, 2012). Opplevelseskvaliteter i trening kan ha moralsk relevans. Trening kan gi mening.

Hvordan kan et fenomenologisk perspektiv være til hjelp for treneren i møtet med den motvillige mosjonisten? Her kommer det utfyllende svar til det dualistiske perspektivet. Som i MacIntyres etikk søker vi aktivitetenes interne goder, deres egenart og kvaliteter. Bruk av en pille som gjør treningen overflødig, utelukker disse verdiene. Derfor er pillen ingen erstatning for trening. Treneren kan med hånden på hjertet love at treningen vil gi endring og åpne for nye opplevelser og nye former for mening. Men løfter er selvsagt ikke tilstrekkelig. Interne goder realiseres i praksis, i selve aktiviteten. Trenerens utfordring er å gi mening til mosjonistens ubehag og strev, å motivere og oppmuntre, å velge de rette øvelsene og legge til rette for nye forståelser av det mosjonisten i utgangspunktet forsøker å unngå. Den pedagogiske og didaktiske utfordringen er betydelig. Treneren som mestrer denne kunsten, har fenomenologisk teft og innsikt, og evnen til å se treningen med den motvillige mosjonistens øyne.

Vil mosjonisten la seg overbevise? Ikke nødvendigvis. Som med dualismen har det fenomenologiske perspektivet sine kritikere. Blant annet kan analysene fremstå som idealistiske. Beskrivelser av førstepersonserfaringer innebærer at sosiale og kulturelle maktstrukturer tones ned. Og uten forståelse for mosjonistens sosiale og kulturelle kontekst kan treneren komme til kort. Vi trenger derfor enda et perspektiv.

Trening som sosial konstruksjon

Det fenomenologiske perspektivet gir innsikt i hva det betyr å være både kropps- subjekt og kroppsobjekt. Vi kan finne et konkret eksempel i Merleau-Pontys (2005) tolkning av handlingen å gripe. Prøv dette: Grip omkring ditt venstre håndledd! I ett øyeblikk ser du kroppen din utenfra for å identifisere venstre håndledd, for så umiddelbart å gripe rundt håndleddet. Vi ser en del av kroppen som et objekt (venstre håndledd) og lever samtidig som intensjonalt kropps- subjekt: «Jeg griper». Vi er på én og samme tid kroppsobjekt og kroppssubjekt.

I trening veksler vi mellom kroppsobjekt- og kroppssubjektopplevelser. Via teknologi som smartklokker kan løperen følge med på objektive fakta om kroppsfunksjoner som puls og kaloriforbruk. Samtidig lever og handler løpe- ren som kroppsliggjort intensjonalitet: som kroppssubjekt. Etter noen minutter,

i en aerobisk *steady state*-fase, flyter tankene og personen løper av vane. Rytmen, pusten og forbindelsen til omgivelsene oppleves som en helhet. Kroppsobjektet i vitenskapen eksisterer i objektivt rom, mens den subjektive kroppen eksisterer i et pre-refleksivt og umiddelbart rom: i livsverden.

Samfunnsvitere kan være skeptiske til den filosofiske fenomenologiens forestillinger om livsverden. Analysen av umiddelbare opplevelser må ikke gå på bekostning av kritiske analyser. Opplevelser av trening blir formet og utviklet i den sosialpsykologiske og sosiokulturelle konteksten vi er en del av. Plutselig passerer løperen et speilglassvindu og blir oppmerksom på sitt eget speilbilde. Perspektivet skifter til kroppen som objekt – perspektivet til *de andre*. Utseendet utsettes for kritisk granskning med sosiokulturelle kriterier for utseende og bevegelse. Den forfengelige løperen kan være opptatt av utseendet og moteideal. Den ambisiøse løperen ser etter god løpsteknikk: kneløftet og tyngdepunktslinjen.

Hva former de kritiske kriteriene? Studier av sosiologer og idehistorikere som Norbert Elias og Michel Foucault har gitt opphav til en egen kroppssosiologi der kroppen forstås som en sosial konstruksjon.¹⁰ Kroppen som biologi er råmateriale som utvikles og formes av kultur og samfunn. Alle kjente samfunn har hatt mer eller mindre strenge normer for kroppens funksjon og utseende. Med hjelp av teknologisk medieutvikling har vår kultur et spesielt sterkt visuelt preg. Historiker Martin Jay omtaler at vår kultur har tatt «a visual turn».¹¹ Antakelig blir vi eksponert for flere budskap om kroppens ideelle utseende enn i noen annen fase av menneskets historie (Belting, 2011).

Forbedringsindustrien, med motebransjen, den kosmetiske industrien og fitness- og helsebransjen, spiller en avgjørende rolle i utformingen av budskapet (Caulfield, 2012). Sosiologene Beck og Beck-Gernsheim (2002) peker på drivet etter individuell og særegen identitet som et sterkt sosiokulturelt ideal. En vellykket person skal skape et unikt uttrykk for seg selv og sitt liv, og kroppen blir det tydeligste uttrykket. I kroppen finner vi følelser, intuisjoner, begjær og glede – sterke krefter i menneskelig atferd som forbedringsindustrien utnytter så godt den kan. Kroppen blir et sosialt symbol og et middel i konstruksjonen av identitet, av hvem jeg «er».

10 For en første, samlet oversikt, se Featherstone, Hepworth & Turner (1991). For en oppdatert oversikt, se Mason & Boero (2020).

11 Se <http://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Jay-VisualTurn-JVC-2002.pdf>

Trening har fått en nøkkelfunksjon i denne prosessen. De fysiologiske effektene av trening samsvarer med det sosialt attraktive: en slank, ung, dynamisk og veltrent kropp (Andreasson & Johansson, 2014). Allerede for over tre tiår siden pekte Grupe (1990) på hvordan idretts- og treningsverdier kolonialiserte populærkulturen. Kulturen er ikke mindre *sportifisert* i dag. Fitness og et sporty utseende signaliserer energi, mobilitet, vitalitet og initiativ – sentrale verdier i et individualistisk, markedsorientert samfunn.

Forbedringsindustriens kroppsideal har problematiske implikasjoner (Caulfield, 2012). For mange innebærer idealene en undertrykkende objektivering av kroppen. Det er ikke avgjørende å handle som kroppssubjekt; å granske kroppen i lys av sosiokulturelle idealverdier blir malen. Forestillingen om kroppen som uttrykk for individualisme blir utfordrende. I virkeligheten er kroppsuttrykk og utseende underlagt strenge idealnormer. Forbedringsindustrien skaper det Johansson (1998) kaller *misnöyets logik*, der det alltid finnes muligheter for forbedring. Kroppen kan endres, manipuleres, ombygges og farges. Markula (2014) knytter industrien til en nyliberal biopolitikk, der kroppen blir en salgsvare og gjenstand for profittjag.

Slik kan livet bli en konstant kamp mot biologiske prosesser. Undersøkelser viser at misnøye med kroppsutseende og vekt kan oppstå tidlig i livet, og de fleste undersøkelser viser at kvinner er mer misfornøyde enn menn (Bucchianeri mfl., 2013). Idrett og trening utgjør et risikofelt for utvikling av spiseforstyrrelser (Bratland-Sanda mfl., 2013). En kropp som ikke møter idealene, forbindes med følelser av skam (Bailey mfl., 2016). Sosiale medier forsterker effektene. Forskerne Fardouly og Vartanian (2016, s. 9) konkluderer tydelig: *Social media use is consistently and positively associated with negative body image.*

Forbedringsindustrien samvirker med en omfattende *medikalisering* av det moderne samfunnet (Conrad, 2007). Stadig flere livsområder blir gjenstand for diskusjoner om bedre helse og farmasøytisk forbedring av kroppen. Noen produkter skal gi mer energi og fokus på jobb, andre skal styrke seksuallevnen, atter andre forme kropp og utseende. Treningspillen er en del av medikaliseringen og kan føre til økende kroppsobjektivering og fremmedgjøring.

De sosialkonstruktive perspektivene så langt er dystre. Den motvillige mosjonisten ønsker ikke å trene, men vil heller ikke være et offer for forbedringsindustrien. Står valget mellom pest og kolera? Det finnes en alternativ vinkling. Dersom trening blir utelukkende instrumentell og på forbedringsin-

dustriens premisser, kan treningspillen være *en vei ut*. Pillen sikrer effektene av trening uten kroppsobjektifisering. Teknologioptimister vil hevde at nye biomedisinske teknologier ikke bør møtes med skepsis, men med interesse. Så lenge teknologien ikke blir markedsstyrt og det sikres trygg tilgang for alle, argumenterer bioetikere som Savulescu og Boström (2009) for at de kan gi frigjøring fra biologiske begrensninger og muligheter for bedre og lengre liv.¹² I så fall er ikke pillebruken bare et alternativ, men kan være en anbefaling.

Hva forteller det sosialkonstruktivistiske perspektivet til treneren som skal håndtere den motvillige mosjonisten? Etter mitt syn: vesentlige ting. Uten evne til å forstå og anerkjenne skepsisen til trening hos en overvektig person i dårlig form, og uten å forstå hvordan treningskulturen kan legge sten til byrden, har treneren liten mulighet til å nå fram. Den gode trenerens førsteprioritet er å legge til rette for meningsfulle opplevelser. Både fysiologien og fenomenologien viser at tilgangen til egenverdi er for alle. Igjen blir treneren utfordret på fenomenologisk teft og pedagogiske og didaktiske evner. Treningsprogram som fokuserer på utvikling og mestring kan være en motkraft mot presset fra forbedringsindustrien.

Konklusjon

Utgangspunktet mitt har vært nyheten om treningspillen som imiterer mange av de fysiologiske effektene av trening. Hva blir konsekvensene dersom en slik pille kommer på markedet? Hvordan forholder aktive og trenere i treningsbransjen seg til denne nyheten?

Jeg har gjort spørsmålet spesifikt og satt opp en *hard case* for å synliggjøre et profesjonsdilemma. Hvordan skal en trener forholde seg til en motvillig mosjonist som kun oppsøker treningssenteret av instrumentelle grunner, som å bli slankere, sunnere og se bedre ut? Finnes det gode grunner for mosjonisten til å la være å velge treningspillen?

12 For en oversikt over forskjellige syn på forbedring innenfor og utenfor idrett, se Savulescu (2007) og Murray (2007).

Spørsmålet utfordrer forestillinger om treningens verdi. Jeg har pekt på ulike verdiforståelser. For den klassiske utilitaristen handler alt om hvorvidt en aktivitet kan bidra til lykke, forstått som velvære. For en kantianer er det et spørsmål om rettigheter og plikter. Disse perspektivene fanger ikke det særegne ved trening og treningens egenverdi. Her er ny-aristotelisk etikk mer relevant. Et grunnlag for vurderingene er i hvilken grad aktivitetene tilbyr opplevelsesverdier som gir menneskelig vekst og utvikling.

Jeg har koblet etikkperspektivet med tre måter å forstå trening på og diskutert hvilken forståelse som kan gi treneren de beste svarene. Tradisjonell treningslære er typisk dualistisk. Trening blir forstått mekanistisk, i form av fysiologiske årsaks- og virkningsforhold. Hvorfor skal den motvillige mosjonisten velge trening dersom pillen gir de samme effektene?

Fra et fenomenologisk synspunkt blir trening forstått fra et førstepersonsperspektiv, med fokus på opplevelseskvalitet. Trening kan gi negative opplevelser, men også tilby unike egenverdier: mestringsfølelse, overskridelse av tradisjonelle skiller mellom kropp, tanke og omgivelser, og utforskning av våre kroppslige muligheter i tid og rom. Opplevelsene kan ha eksistensiell og moralsk relevans. Budskapet til treneren som skal overbevise om treningens verdi er tydelig: Legg vekt på egenverdien av aktiviteten. Trening må gi mening. Om den motvillige mosjonisten lar seg overbevise, blir pillen valgt bort.

Samtidig kan legitimeringen med egenverdi bli idylliserende. Et kritisk, sosialkonstruktivistisk perspektiv viser hvordan det sosio-kulturelle trykket på sunnhet og utseende kan føre til en objektivisering og fremmedgjøring av kroppen. Ikke alle treningsentre fremmer velvære; noen fremmer skam og selvforakt. Da kan faktisk en treningspille være et godt alternativ.

Her ligger et tydelig budskap til framtidens trenere. Nøkkelpåkompetansen er å være en opplyst generalist som kan kontekstualisere kunnskap, og som med pedagogisk og didaktisk teft kan trekke på treningslære, fenomenologi og kritisk sosialkonstruktivismen der det er relevant (Loland, 2010). Målet om å fremme helse står seg fortsatt godt. Men helse er et produkt av trening og kan i framtiden nås med andre midler. Trening på sitt beste gir sitt spesifikke bidrag i utforskningen av hvem vi er og hvem vi kan bli. Ved å prioritere opplevelser av mening og egenverdi vil den gode treneren kunne ivareta motvillige mosjonister også i et høyteknologisk framtidssamfunn.

Referanser

- Anderson, D. R. (2012). Recovering humanity. Movement, sport and nature. *Journal of the Philosophy of Sport*, 28(2), 140–150. <https://doi.org/10.1080/00948705.2001.9714609>
- Andreasson, J. & Johansson, T. (2014). The fitness revolution. Historical transformations in the global gym and fitness culture. *Sport Science Review*, 23(3-4), 91–111. <https://doi.org/10.2478/ssr-2014-0006>
- Bailey, K., Lamarch, L., Gammage, K. & Sullivan, P. (2016). Self-objectification and the use of body image coping strategies: The role of shame in highly physically active women. *The American Journal of Psychology*, 129(1), 81–90. <https://doi.org/10.5406/amerj-psyc.129.1.0081>
- Balchin, R., Linde, J. D., Blackhurst, H. G., Rauch, L. & Schönbächler, L. (2016). Sweating away depression? The impact of intensive exercise on depression. *Journal of Affective Disorder*, 200, 218–221. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.04.030>
- Beck, U. & Beck-Gernshiem, E. (2002). *Individualization*. Sage.
- Belting, H. (2011). *An anthropology of images*. Princeton University Press.
- Billon, C., Schoepke, E., Avdagic, A., Chatterjee, A., Butler, A. A., Elgendy, B., Walker, J. K. & Burris, T. P. (2023). A synthetic ERR agonist alleviates metabolic syndrome. *Journal of Pharmacology and Experimental Therapeutics*. <https://doi.org/10.1124/jpet.123.001733>
- Bratland-Sanda, S. & Sundgot-Borgen, J. (2013). Eating disorders in athletes: Overview of prevalence, risk factors and recommendations for prevention and treatment. *European Journal of Sport Science*, 13(5), 499–508. <https://doi.org/10.1080/17461391.2012.740504>
- Bucchianer, M. M., Arikianb, A. J., Hannana, P. J., Eisenberg, M. E. & Neumark-Sztainera, D. (2013). Body dissatisfaction from adolescence to young adulthood: Findings from a 10-year longitudinal study. *Body Image*, 10(1), 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2012.09.001>
- Caulfield, T. (2012). *The cure for everything: Untangling twisted messages about health, fitness and happiness*. Beacon Press.
- Conrad, P. (2007). *The medicalization of society. On the transformation of human conditions into treatable conditions*. Johns Hopkins University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*. Jossey-Bass.
- Driver, J. (2022). The history of utilitarianism. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2022 Edition), E. N. Zalta & U. Nodelman (Red.), <https://plato.stanford.edu/archives/win2022/entries/utilitarianism-history/>
- Fardouly, J. & Vartanian, L. R. (2016). Social media and body image concerns: current research and future directions. *Current Opinion in Psychology*, 9, 1–5. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2015.09.005>
- Featherstone, M., Hepworth, M. & Turner, B. S. (Red.). (1991). *The body. Social process and cultural theory*. Sage.
- Grupe, O. (1990). The sport culture and the sportization of culture. I Landry, F., Landry, M. & Yerles, M. (Red.), *Sport – the third millennium* (s. 133–145). Les Presses de l'Université Laval.

- Hindriks, F. & Douven, I. (2018). Nozick's experience machine: An empirical study. *Philosophical Psychology*, 31(2), 278–298. <https://doi.org/10.1080/09515089.2017.1406600>
- Hoffman, N. J., Parker, B. L., Chaudhuri, R., Fisher-Wellman, K. H., Kleinert, M., Humphrey, S. J., Yang, P., Holliday, M., Trefely, S., Fazakerley, D. J., Stöckli, J., Burchfield, J. G., Jensen, T. E., Jothi, R., Kiens, B., Wojtaszewski, J. F. P., Richter, E. A. & James, D. E. (2015). Global phosphoproteomic analysis of human skeletal muscle reveals a network of exercise-regulated kinases and AMPK substrates. *Cell Metabolism*, 22(5), 922–935. <https://doi.org/10.1016/j.cmet.2015.09.001>
- Huizinga, J. (1950). *Homo ludens: a study of the play element in culture*. Beacon Press.
- Johansson, T. (1998). *Den skulpterade kroppen. Gymkultur, friskvård och estetik*. Carlsson.
- Le Fanu, J. (2012). *The rise and fall of modern medicine*. Basic Books.
- Li, V. L., He, Y., Contrepois, K., Liu, H., Kim, J. T., Wiggernhorn, A. L., Tanzo, J. T., Tung, A. S. H., Lyu, X., Zushin, P. J. H., Jansen, R. S., Michael, B., Loh, K. Y., Yang, A. C., Carl, C. S., Voldstedlund, C. T., Wei, W., Terrell, S. M., Moeller, B. C. ... Long, J. Z. (2022). An exercise-inducible metabolite that suppresses feeding and obesity. *Nature*, 606(7914), 785–790. <https://doi.org/10.1038/s41586-022-04828-5>
- Loland, S. (2000). Kroppssyn, idrett og mosjon. *Tidsskrift for den norske Lægeforening*, 120, 2919–21. <https://tidsskriftet.no/2000/10/tema/kroppssyn-idrett-og-mosjon>
- Loland, S. (2010). The normative aims of coaching: The good coach as an enlightened generalist. I Hardman, A. og C. Jones (Red.) *The ethics of good coaching*. Routledge.
- Loland, S. (2012). A well balanced life based on 'The Joy of Effort': Olympic hype or a meaningful ideal? *Sport, Ethics and Philosophy*, 6(2), 155–165. <https://doi.org/10.1080/17511321.2012.666990>
- Loland, S. (2017). *The exercise pill: should we replace exercise with pharmaceutical means?* *Sport, Ethics and Philosophy*, 11:1, 63–74, <https://doi.org/10.1080/17511321.2016.1272132>
- Loland, S., Ettema, G., & Sandbakk, Ø. (2023). The study of movement skills in sports: Toward an integrative approach. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1252201>
- MacIntyre, A. (2007). *After virtue*. University of Notre Dame Press.
- Marcel, G. (1979). I am my body. I Gerber, E. W. og W. J. Morgan (Red.) *Sport and the body: A philosophical symposium* (s. 181–187). Lea and Febiger.
- Markula, P. (2014). The moving body and social change. *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 14, 483–495. <https://doi.org/10.1177/1532708614541892>
- Maslow, A. H. (1964). *Religions, values, and peak experiences*. Penguin Books Limited.
- Mason, K. og Boero, N. (Red.) (2020). *The Oxford Handbook of the Sociology of Body and Embodiment*. Oxford University Press.
- McNamee, M. (1994). Valuing leisure practices: Towards a theoretical framework. *Leisure Studies*, 13(1), 288–309. <https://doi.org/10.1080/02614369409510677>
- McNamee, M. (2008). *Sport, virtues and vices: Morality plays*. Routledge.
- Merleau-Ponty, M. (2005). *Phenomenology of perception*. Routledge.
- Murray, T. H. (2007). Enhancement. I Steinbock, B. (Red.) *The Oxford Handbook of Bioethics* (s. 491–515). Oxford University Press.
- Nozick, R. (1974). *Anarchy, state, and utopia*. Blackwell.

- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.
- Robinson, H. (2012). Dualism. I Zalta, E. N. (Red.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2023/entries/dualism/>
- Savulescu, J. (2007). Genetic interventions and the ethics of enhancement of human beings. I Steinbock, B. (Red.) *The Oxford Handbook of Bioethics* (s. 516–535). Oxford University Press.
- Savulescu, J. og Bostrom, N. (Red.) (2009). *Human enhancement*. Oxford University Press.
- Schroeder, M. (2021). Value theory. I Zalta, E. N. (Red.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/value-theory/>
- Shilling, C. (2012). *The body and social theory* (3. utg.). Sage.
- Singer, P. (2011). *Practical ethics* (3. utg.). Cambridge University Press.
- Smith, D. W. (2018). Phenomenology. I Zalta, E. N. (Red.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/phenomenology/>
- Stricker, S. F. (Red.) (1970). *The philosophy of the body: Rejections of Cartesian dualism*. Quadrangle.
- Synnott, A. (1993). *The body social. Symbolism, self, and society*. Routledge.
- Sæle, O. O. (2021). *Kroppssyn gjennom historien – om vår tids kroppsideal og kroppsfokus*. Gyldendal.
- Thorén, P., Hoffmann, P. & Floras, J. S. (1990). Endorphins and exercise: Physiological mechanisms and clinical implications. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 22(4), 417–428.
- UNESCO. (2015). *International charter of physical education, physical activity and sport*.
- Vetlesen, A. J. (2013). *Hva er etikk?* Cappelen.
- Wallace, R. J. (2020). Practical reason. I Zalta, E. N. (Red.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2020 Edition). <https://plato.stanford.edu/archives/spr2020/entries/practical-reason/>
- Wright, H. von. (1983). Technology and the legitimation crisis of industrial society. *Epistemologia*, 6, 17–27.

Sundgot-Borgen, C. (2025). En god kroppsøvingslærer og rollemodell i et kroppsfixsert samfunn: Evidensbasert kunnskap, etiske refleksjoner og praktiske anbefalinger for å fremme et positivt kroppsbylde og aktivitetsglede hos unge. I S. Loland & O. O. Sæle (Red.), *Å løpe en risiko: Etiske refleksjoner om å lede praksis i kroppsøving, idrett og friluftsliv* (s. 167–196). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa610707>

Kapittel 7

En god kroppsøvingslærer og rollemodell i et kroppsfixsert samfunn

*Evidensbasert kunnskap, etiske refleksjoner og praktiske
anbefalinger for å fremme et positivt kroppsbylde og
aktivitetsglede hos unge*

Christine Sundgot-Borgen

Sammendrag: Fysisk aktivitet i ulike former og kontekster er viktig for den fysiske, mentale og sosiale utviklingen hos unge. Unge blir dessverre stadig eksponert for utseenderettet helse- og treningsfokus i ulike medier, samt idealisering av urealistiske atletiske kroppsidealer. Denne regelmessige eksponeringen utfordrer kroppsbildet og kan føre til en uheldig forståelse av, og et destruktivt forhold til, fysisk aktivitet. Det er behov for tiltak som styrker unges evne til å motstå uheldig press og tilegne seg helseinformasjon på en trygg måte. Skolen, og kroppsøvfaget spesielt, fremheves som naturlige arenaer for forebyggende og helsefremmende arbeid blant ungdom. Nasjonalt og internasjonalt har risikoforebyggende intervensjoner blant unge vist seg å kunne forebygge internalisering av uheldige kroppsidealer og destruktive holdninger, følelser og atferd knyttet til kropp, mat og trening. Nyere helsefremmende intervensjoner har også vist seg å kunne fremme et positivt kroppsbilde og helserelatert livskvalitet. Kroppsøvingslærere har en unik posisjon til å benytte evidensbasert kunnskap i undervisningen, legge til rette for positive kroppserfaringer og redusere idealisering av urealistiske og usunne kropper og livsstiler. Samtidig kan enkelte kroppsøvingslærere oppleve etiske dilemmaer når de skal kombinere rollen som gode rollemodeller og kunnskaps- og holdningsbærere med å være privatpersoner med egne holdninger og følelser rundt kropp, mat og trening. Dersom kroppsøvingslærere har kjennskap til evidensbasert kunnskap om forebygging og helsefremmende arbeid med unge knyttet til kroppsbilde, kan de gjennom konkrete tiltak navigere etiske dilemmaer og legge til rette for læringskontekster som ivaretar unges kroppsbilde og fasiliterer helsefremmende aktivitet og aktivitetsglede som varer livet ut.

Nøkkelord: kroppsøving, fysisk aktivitet, kroppsbilde, ungdom, lærere, forebygging, helsefremmende arbeid, etiske dilemmaer

Abstract: Physical activity in various forms and contexts plays a crucial role in the physical, mental, and social development of young people. Unfortunately, youth are increasingly exposed to appearance-focused health and fitness messages in different media, along with the idealization of unrealistic athletic body ideals. This ongoing exposure can challenge body image and lead to harmful understandings of, and relationships with, physical activity. There is a growing need for initiatives that strengthen young people's ability to resist harmful pressures and to acquire health information in a safe and constructive manner. School – particularly physical education – is highlighted as a natural setting for preventive and health-promoting efforts among youth. Both nationally and internationally, risk-prevention interventions targeting young people have been shown to reduce the internalization of harmful body ideals and destructive attitudes, emotions, and behaviors related to body, food, and exercise. More recent health promotion interventions have also demonstrated potential in fostering positive body image and improved health-related quality of life. Physical education teachers are uniquely positioned to apply evidence-based knowledge in their teaching, facilitate positive body experiences, and counter the idealization of unrealistic and unhealthy bodies and lifestyles. At the same time, some physical education teachers may encounter ethical dilemmas as they try to balance their roles as positive role models and knowledge carriers with their personal attitudes and feelings about body, food, and exercise. When physical education teachers are equipped with evidence-based knowledge on body image-related prevention and health promotion, they can implement concrete strategies to navigate ethical dilemmas and foster learning environments that support students' body image and encourage lifelong, health-promoting, and enjoyable physical activity.

Keywords: physical education, physical activity, body image, youth, teachers, prevention, health promotion, ethical dilemmas

Innledning

Fysisk aktivitet i ulike former og kontekster er avgjørende for barns og ungdoms fysiske, mentale og sosiale utvikling (van Sluijs mfl., 2021). Det er viktig at barn og unge etablerer og opprettholder et positivt forhold til fysisk aktivitet, slik at denne helsefremmende aktiviteten kan vare livet ut og forbli en ressurs for det utviklende mennesket (WHO, 2019). Dette forutsetter gode erfaringer med egen kropp, positive menneskelige relasjoner i settinger hvor fysisk aktivitet foregår, og at fokuset for aktiviteten handler om akutt og/eller langsiktig fysisk, mentalt eller sosialt velvære.

Dette kapittelet vil rette søkelyset mot kroppsøvingslærerens rolle i å formidle et helsefremmende fokus på kropp og fysisk aktivitet. Kroppsøvingslærerens rolle anses som særlig viktig, ettersom læringsmålene i kroppsøving både kan støtte utviklingen av et positivt kroppsbilde – gitt den dokumenterte sammenhengen mellom fysisk aktivitet og kroppsbilde (Bassett-Gunter mfl., 2017; Boelens mfl., 2022; Sabiston mfl., 2019) – og fordi faget gir mulighet til å vektlegge kroppens funksjon fremfor kroppens utseende (Council, 2017).

Kapittelet vil presentere en systematisk framstilling av evidens og forskningsbasert kunnskap om hvordan man kan fremme et positivt kroppsbilde hos ungdom, de etiske utfordringene og dilemmaene kroppsøvingslærere kan møte i sin rolle, etterfulgt av konkrete, praktiske råd til kroppsøvingslæreren.

Idealisering av den atletiske kroppen i dagens samfunn

I arbeidet med å formidle og videreføre et helsefremmende fokus på fysisk aktivitet og kropp, kan kroppsøvingslærere oppleve å gå mot strømmen. I dagens samfunn og blant aktører som formidler fysisk aktivitet og trening, er det i stor grad et utseenderettet treningsfokus. Idealiseringsen av den tilsynelatende «sunne kroppen» – den fettfattige og markerte, muskuløse kroppen – utgjør en reell trussel for unges forhold til hva fysisk aktivitet og trening betyr for dem som individer (Cox mfl., 2023; Fioravanti mfl., 2023; Hurst mfl., 2017; Pilgrim & Bohnet-Joschko, 2019; Robinson mfl., 2017).

Eksposeringen for «idealkroppen» er konstant, og viktigheten av kroppens ytre formidles gjennom ulike sosiale kanaler som sosiale medier, venner og familie, samt det vi definerer som «viktige andre» (Thompson & Stice, 2001; Tiggemann, 2011). I hvilken grad de ulike sosiale kanalene legger vekt

på utseende, kan påvirke hvilken verdi ungdommen tillegger utseende, og hvilke holdninger, følelser og atferd ungdom utvikler i forhold til egen kropp (Thompson & Stice, 2001).

Kroppspress blant norske elever

Kroppspress har tidligere vært et mer folkelig begrep, men har de senere årene blitt kartlagt og definert blant forskere som «en opplevelse av at det er en forventning om å innfri en type kroppslig utseende» (Mathisen mfl., 2020). UngData viser at 42 prosent av gutter og jenter på ungdomstrinnet og i videregående skole opplever «en del til svært mye» press om å se bra ut eller ha en fin kropp (Bakken, 2022). En nyere undersøkelse blant gutter og jenter under 14 år på idrettsungdomsskole viser at rundt 40 prosent av både gutter og jenter opplever «en god del–svært mye» kroppspress, spesielt fra samfunnet generelt og fra sosiale medier (Sundgot-Borgen mfl., 2024). Forekomsten av opplevd kroppspress hos norske kvinnelige og mannlige studenter (alder 20–28 år) er sammenlignbar (Sundgot-Borgen mfl., 2021).

Kroppspress sees i sammenheng med økt grad av internalisering av kroppsideal, økt grad av sammenligning av kropp og utseende, redusert selvfølelse og redusert kroppsaksept blant studenter i Norge (Sundgot-Borgen mfl., 2021). Litteraturen viser at blant ungdom predikerer disse forholdene utvikling av forstyrret spiseatferd og spiseforstyrrelser (Culbert mfl., 2015), og utgjør en viktig årsak til redusert livskvalitet hos ungdom (Bakken, 2017).

For å ivareta unges helse må utseenderelatert fokus på fysisk aktivitet, idealisering av helseskadelige kroppsideal og opplevelse av kroppspress forebygges. For videre lesning er det nyttig å være bevisst på at litteraturen viser til flere dimensjoner av begrepet kroppsbylde. Kroppsbylde kan likevel benyttes som en paraplydefinisjon relatert til tanker, følelser, oppfatninger og affeksjoner knyttet til kroppen (Cash, 2004; Grogan, 2021; Yager, Diedrichs & Drummond, 2013).

Skolen som helsefremmende arena

Kroppsbyldeproblematikk er et folkehelseproblem (Bornioli mfl., 2019; Schuck mfl., 2018; Tatangelo & Ricciardelli, 2017), og fagpersoner er samstemte i at tiltak for å forebygge kroppsbylderelaterte utfordringer samt fremme

et positivt kroppsbilde må inn i skolen (Tylka & Piran, 2019; Wilksch, 2010, 2017; Yager, Diedrichs mfl., 2013). Skolen kan bidra til å skape et miljø som fremmer et positivt kroppsbilde, og styrke elevenes evne til å ta kloke valg for å trygge både sitt eget og andres kroppsbilde. Gjennom et forebyggende og helsefremmende perspektiv bør målet være å redusere negative kroppsopplevelser og dermed forebygge psykisk uhelse, som ofte forventes i løpet av tenårene (Lemoine mfl., 2018; Schaefer & Thompson, 2014; Sundgot-Borgen mfl., 2020, 2021).

Skolen er en arena hvor flertallet av barn og unge kan nås. I en skolesetting får alle mulighet til å bli positivt påvirket av tiltak, enten de er initiert i enkelte fag eller gjennom helhetlige satsinger på skolen. Tilgjengeligheten er uavhengig av sosioøkonomisk og sosiokulturell bakgrunn, og en skolebasert tilnærming kan speile det universelle behovet for motstandsdyktighet blant elever generelt (Guest mfl., 2019).

Flere elementer i skolens opplæringslov og fagspesifikke målbeskrivelser legger til rette for implementering av forebyggende og helsefremmende tiltak. I deler av opplæringslovens formålsparagraf (§ 1-1) fra Kunnskapsdepartementet (2017) står det at elever i skolen skal «utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å mestre livene sine ...» (side 3). Videre fremheves det at skolen skal gi innsikt i mangfold og lære elevene å tenke kritisk (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med innføringen av det tverrfaglige temaet Folkehelse og livsmestring i 2020, ble det tydelig at skolen ønsket å styrke elevenes evne til å mestre eget liv. Kunnskapsdepartementet (2017) skriver videre at skolen «skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg. I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvilde og en trygg identitet særlig avgjørende.» (side 14).

I tillegg til at skolen kan nå alle, og det allerede eksisterende fokuset i opplæringsloven, legger skolen naturlig til rette for kollektiv utvikling av sosiale normer og regler for holdninger og atferd (Kerner mfl., 2022). Den sosiale læringen, hvor elever lærer av hverandres holdninger og atferd (Jones & Crawford, 2006), kan benyttes strategisk i utviklingen av et helsefremmende og positivt fokus på kropp og livsstil. For at rammene for utvikling av kroppsbilde skal være trygge, er elevene avhengige av at de som jobber i skolen og tett på elevene, er enige om hvilke holdninger og atferd som er konstruktive. Dette blir omtalt senere i kapittelet.

Kroppsøvlingsfaget – arena for positive kroppserfaringer og konstruktiv holdningsbygging

Ifølge læringsmålene i kroppsøving skal faget bidra til å utvikle viktige verktøy for å ivareta og styrke kroppsbilde. Kroppsøving skal gi elevene kunnskap om hvordan fysisk aktivitet kan være en ressurs for den totale helsen, utvikle elevenes evne til å finne sin egen aktivitetsglede, og strategier for å vedlikeholde fysisk aktivitet i hverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2020). Gjennom kroppsøving skal elevene også lære å tenke kritisk og vitenskapelig når de velger kilder til informasjon knyttet til livsstil. I læringsmålene for 10. klasse står det spesifikt at elevene skal kunne reflektere over hvordan ulike fremstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Kroppsøvlingslærere står derfor i en unik posisjon til å forme elevenes oppfatning av egen kropp, og kan legge til rette for positive kroppserfaringer samt redusere idealisering av urealistiske og usunne kropper og livsstiler (Azzarito & Katzew, 2010; Kerner mfl., 2018b). En av de mest åpenbare verktøyene kroppsøvlingslærere kan benytte for å fremme et positivt kroppsbilde hos elevene, er tilrettelegging av regelmessig fysisk aktivitet i skolehverdagen. Siden kroppsøving er et fag alle elever skal delta i gjennom hele grunnskolen, kan kroppsøvlingslærere anses som de nærmeste aktørene for å fremme et positivt kroppsbilde i de sårbare årene hvor unges kroppsbilde spesielt blir satt på prøve (Kerner mfl., 2022).

Fysisk aktivitet og kroppsbilde

Den positive sammenhengen mellom kroppsbilde og fysisk aktivitet er godt dokumentert (Bassett-Gunter mfl., 2017; Boelens mfl., 2022; Sabiston mfl., 2019), og det finnes flere teoretiske forklaringer på denne sammenhengen. En forklaring har vært den subjektive opplevelsen av forbedringer i fysisk form og muskulær styrke (Ginis mfl., 2005; Ginis mfl., 2014). Studier har videre spesielt trukket frem økt evne til relasjonsbygging, opplevelsen av fysisk mestring og kompetanse, samt sosial kompetanse, som viktige følger av fysisk aktivitet. Disse komponentene er igjen sentrale for ungdommers selvbilde og kroppsbilde (Boelens mfl., 2022).

Fysisk aktivitet- og selvfølelsesmodellen (Sonstroem mfl., 1994) brukes ofte for å forklare sammenhengen mellom fysisk aktivitet og kroppsbilde,

ettersom selvfølelse spiller en viktig rolle for en persons kroppsbilde. Fysisk aktivitet kan fremme fysisk kompetanse og mestringsevne, noe som igjen styrker den generelle selvfølelsen (Fernández-Bustos mfl., 2019). For eksempel fant en britisk studie, gjennomført blant ungdom i en kroppsovingstime, at økt fysisk kompetanse, både hos gutter og jenter, var assosiert med redusert nivå av kroppsmisnøye (Kerner mfl., 2018a).

Å fremme domener av selvfølelsen som ikke er utseenderelaterte, og som er mindre avhengige av ekstern evaluering, er viktig. Oppfatningen av det fysiske selvet er spesielt forsterket i ungdomsårene, og vil for mange naturlig prege den globale selvfølelsen i stor grad i denne perioden (Harter, 2015). Kroppsovingslærere bør derfor ha fokus på å fremme opplevelsen av fysisk form og fysisk kompetanse, legge til rette for relasjonsbygging og samhold i elevgruppen, og integrere dette i planene for gjennomføring av kroppsovingstimer. Dette diskuteres også senere i kapittelet.

I hvilken grad fysisk aktivitet bidrar til et positivt kroppsbilde, avhenger av motivene for og årsakene til deltakelse i fysisk aktivitet. Utseendemotivert fysisk aktivitet, hvor hensikten er å justere kroppens fasong, vekt eller sammensetning, er negativt assosiert med et positivt kroppsbilde (Homan & Tylka, 2014) og positivt assosiert med forstyrret spiseatferd (DiBartolo mfl., 2007; Gomes mfl., 2015; Gonçalves & Gomes, 2012). Dette må tas hensyn til ved planlegging og gjennomføring av kroppsovingstimer for å sikre et helsefremmende fokus.

Når fokuset ligger på kroppsfunksjon, og ungdommen opplever mestring med kroppen sin, resulterer fysisk aktivitet i sterkere positive tanker og følelser knyttet til kroppen, samt atferd som er mer konstruktiv for kroppsbilde (Abbott & Barber, 2011; Alleva mfl., 2019; Alleva mfl., 2015). Forskning har vist at jenter som deltar i idrett, i større grad enn de som ikke driver med idrett, rapporterer positive opplevelser rundt egen kroppsfunksjon (Abbott & Barber, 2011). Videre er det rapportert at jenter som opplever god kroppsfunksjonalitet, i mindre grad faller fra i idrett (Vani mfl., 2021).

Å fokusere på kroppsfunksjonalitet fremfor estetikk ved fysisk aktivitet, samt å fremme faktisk opplevelse av kroppsfunksjonalitet, bør derfor være sentralt i kroppsovingsfaget. Å konsekvent formidle dette fokuset kan være utfordrende for en kroppsovingslærer, da elever kan ta med seg motstridende holdninger inn i kroppsovingskonteksten, og læreren selv kan oppleve at egne holdninger må undertrykkes. Dette diskuteres senere i kapittelet.

Evidensbaserte tiltak for å forebygge kroppsbyldeproblematikk og fremme et positivt kroppsbylde blant ungdom

Det finnes ingen evidensbasert konsensus på hvordan kroppsøvlingsfaget best mulig kan fremme et positivt kroppsbylde og forebygge spiseforstyrrelser. På grunn av stor variasjon i studiers hensikt, innhold, gjennomføringsmetode og evalueringsmetode, er det utfordrende å sammenligne disse studiene (Kerner mfl., 2022).

Basert på eksisterende resultater, spesielt knyttet til intervensjoner i kroppsøvlingsfaget, foreslås det likevel at tiltak som fremmer fysisk aktivitet parallelt med å inkludere og oppfordre elever til kritisk å diskutere ulike aspekter ved kroppsbylde, antas å være verdifulle og mer konstruktive enn tiltak hvor hensikten kun er å fremme fysisk form, som utholdenhet og styrke, hos elevene (Kerner mfl., 2022).

Den oppsummerende litteraturen om kroppsbyldeintervensjoner i kroppsøvlingsfaget viser i stor grad til den generelle forskningen på tiltak for å ivareta ungdoms kroppsbylde. Derfor vil det følgende avsnittet fokusere på tiltak i skolen generelt.

De mest effektive forebyggende og helsefremmende tiltakene for barn og ungdom kjennetegnes ved at de er gjennomført i en skolesetting (Tylka & Piran, 2019; Wilksch, 2010, 2017; Yager, Diedrichs, mfl., 2013). Det teoretiske innholdet og gjennomføringsmetodene i slike skoleintervensjoner er avgjørende for effekten av tiltakene. Denne evidensbaserte kunnskapen bør naturlig kunne implementeres i kroppsøvlingsfaget, og hvordan kroppsøvlingslærere i praksis kan nyttiggjøre seg av denne kunnskapen, presenteres senere i kapitlet.

Type program

Forskning viser at tilnærminger som inkluderer bruk av kognitiv dissonans knyttet til utseendeidealer, mediekunnskap og medieferdigheter, samt selvfølelse, er spesielt effektive (Kusina & Exline, 2019). Dissonansbaserte tilnærminger har som hensikt å utfordre det gjeldende kroppsbyldeidealet, og målet er å redusere internalisering av usunne kroppsbyldeidealer gjennom oppgaver som oppfordrer elevene til å argumentere mot disse idealene og/eller livsstilstrenger som idealiseres. Et eksempel på en slik oppgave kan være å la

elevene skrive et brev til en yngre versjon av seg selv, der de forklarer hvorfor det å etterstrebe et ideal ikke er konstruktivt. En annen oppgave kan innebære at en elev argumenterer for å benytte ekstreme metoder – for eksempel å bruke mye penger på muskelfremmende tilskudd eller ha et for lavt energiinntak – for å oppnå et ønsket utseende, mens en eller flere andre elever motargumenterer og forklarer hvilke uheldige konsekvenser (fysiske, mentale og sosiale) disse metodene kan medføre på ulike arenaer i elevens liv. Disse øvelsene skal fremkalle kognitiv dissonans, som igjen skal redusere ønsket om å etterstrebe usunne idealer, og heller styrke aksept for egen kropp samt atferd som ivaretar en sunn kropp (Ciao mfl., 2015; Halliwell & Diedrichs, 2014; Richardson & Paxton, 2010).

Effektive tiltak inkluderer også interaktiv undervisning om mediekunnskap og medieferdigheter – ofte omtalt som «media literacy» i litteraturen – hvor formålet er å styrke elevenes evne til kritisk vurdering av hvordan idealer og livsstiler fremstilles i media, samt evnen til kritisk å velge informasjonskilder for lettere å finne trygge kilder (Wilksch, 2019). Eksempel på oppgave presenteres senere under «Råd til kroppsøvingslærere».

En mer stabil selvfølelse kan redusere behovet for negativ sammenligning, negativ selvevaluering og et opplevd behov for å endre på seg selv (Sundgot-Borgen mfl., 2020). Programmer som inkluderer komponenter av selvfølelse benytter ulike metoder for å oppmuntre elever til å identifisere egne styrker og særegenheter, og til å utvide repertoaret for hva de selv opplever gir dem verdi som person, utover utseende. Dette er personlighetstrekk som er mer stabile over tid, og som kan styrke domener av selvfølelsen som ikke er avhengig av ekstern validering for å vedlikeholdes (Atkinson & Wade, 2015; Johnson mfl., 2016). Et eksempel på en oppgave kan være å be elevene fortelle om tre egenskaper de verdsetter hos noen de er glade i. Dette gjøres for at elevene skal erfare at egenskaper de selv legger vekt på hos andre, svært sjelden handler om utseende og prestasjoner, og at dette mest sannsynlig også gjelder for hva andre synes om dem selv. Som en progresjon kan elevene bli bedt om å skrive ned egenskaper de selv anerkjenner ved seg selv.

Metoder for gjennomføring

Alle forebyggende programmer som har vist effekt, har vært interaktive, og elevene har blitt engasjert i tematikken gjennom ulike oppgaver og dis-

kusjonsmetoder. Å sette fokus på de ulike temaene kun gjennom didaktisk undervisning gir ingen effekt på kroppsbilderelaterte utfallsmål (Kusina & Exline, 2019). Dette innebærer at kroppsøvingslærere må engasjere elevene aktivt i tiltakene de setter i gang i undervisningen, for eksempel ved at elevene diskuterer, reflekterer og eksemplifiserer basert på egne erfaringer, og ikke bare får temaet presentert for seg.

Majoriteten av effektive programmer varer over flere uker med gjentatt eksponering for programinnhold. Dette er viktig å merke seg, ettersom mange skoler naturlig nok ønsker en enkel og lite tidkrevende implementering av kroppsildetematikk i skolekalenderen, da de allerede har mye annet faglig som skal ivaretas i løpet av et skoleår. Forebygging av kroppsildeproblematikk og fremming av et positivt kroppsbylde må derfor prioriteres, men kan med fordel integreres i undervisningen og representere flere fag og punkter i læreplanen, slik det er nevnt i tidligere avsnitt. Eksisterende læringsmål i kroppsøvingsfaget legger allerede til rette for denne prioriteringen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Videre vil fag med fokus på kultur, språk, media, kommunikasjon, biologi, samt mat og helse, med fordel kunne trekke inn den tematikken som er nevnt ovenfor. Dette kan legge til rette for settinger hvor ungdom utvikler evnen til å reflektere og diskutere på områder de kan relatere seg til.

Det finnes ingen konsensus om hvorvidt det er fordelaktig å dele på kjønn når man gjennomfører tiltak med fokus på kroppsbylde. De fleste studier har enten delt på kjønn eller gjennomført programmer med alle kjønn samlet (Kusina & Exline, 2019). En studie har imidlertid vist en sterkere effekt av sin intervensjon når gutter og jenter fikk intervensjon samlet, sammenlignet med kun jenter alene (Agam-Bitton mfl., 2018). Dette kan indikere at det å samle elevene uavhengig av kjønn i større grad kan fremme positiv interaksjon og kommunikasjon mellom kjønnene, og at de muligens trenger å endre holdninger sammen for at det sosiale miljøet skal endres til det bedre (Weigel mfl., 2015).

Samtidig hevder enkelte forskere at programmer som utfordrer elevene til å dele opplevelser, erfaringer og følelser rundt sensitive temaer, spesielt i tenårene, kan skape en tryggere ramme dersom jenter og gutter får diskutere hver for seg, og at dette bør vurderes der det er aktuelt (Jovanovic, 2024; Sundgot-Borgen mfl., 2024). Denne anerkjennelsen av at det finnes fordeler og ulemper ved kjønnsdelt undervisning er også rapportert blant norske kroppsøvingslærere (Jovanovic, 2024).

Siden evidensen for deling av kjønn ikke er entydig, er det naturlig å anbefale kroppsøvingslærere å selv vurdere dette basert på den kjennskapen de har til elevgruppen de skal undervise, i lys av det planlagte innholdet i undervisningsopplegget. Erfaringer og god dialog med elevene underveis bør også påvirke videre gjennomføring og legge til rette for trygge settinger for diskusjon.

Tiltak i elevens daglige miljø

I ungdomsårene er innflytelsen fra venner og medelever langt sterkere enn den innflytelsen vi som fagpersoner har på de unge (Jones & Crawford, 2006). Peer-influence-modellen peker på hvordan endringer i holdning mest effektivt skjer når det skjer innenfor en sosial læringskontekst (Jones & Crawford, 2006). Den sosiale kognitive teorien antyder også at menneskelig atferd utvikler seg gjennom observasjonslæring og sosial erfaring, der mennesker både påvirkes av og aktivt påvirker sine omgivelser (Bandura, 1986).

Kollektive diskusjoner av utfordringene ved usunne holdninger, trender og idealisering i klassen, eller i grupper i klassen, har dermed potensial til å påvirke individuelle elever. Dette skjer ved å transformere klasserommet til et sunnere sosialt miljø. Slike diskusjoner og refleksjoner bør derfor oppmuntres regelmessig av en lærer.

Basert på intervjuer med norske kroppsøvingslærere trenger ikke slike diskusjoner alltid å være planlagte, men kan være like verdifulle når de tas spontant, når situasjoner eller settinger tilsier at tematikken bør adresseres – for eksempel observerte samtaler i garderoben, samtaler om idealer og trender, eller kommentarer på andres livsstil eller kropp blant elevene (Pallese, 2022). Dette gjør, som tidligere nevnt, skolen og klasseromsettingen til en effektiv arena for tiltak som har til hensikt å endre sosiale normer og holdninger innad i et miljø.

Forsker eller lærerstyrt tiltak?

Effekten av programmene ser ut til å være uavhengig av om de ledes av forsker eller fagperson sammenlignet med lærerstyrt gjennomføring (Kusina & Exline, 2019). Imidlertid viste én studie at et lærerstyrt program var mest effektivt (Diedrichs mfl., 2015). Dette innebærer at ressurser innad i skolen, for

eksempel at en kroppsøvlingslærer inkluderer tematikken i sin undervisning, kan benyttes til å gjennomføre tiltak som har til hensikt å fremme et positivt kroppsbylde (Kusina & Exline, 2019).

Eksemplifisering og erfaring fra norske studier

Vi har to eksempler på evidensbaserte skoleintervensjoner i Norge, som begge har hatt som mål å forebygge spiseforstyrrelser og fremme et positivt kroppsbylde blant gutter og jenter i tenårene. Resultater og erfaringer fra de gjennomførte intervensjonene, som presenteres nedenfor, vil senere i kapitlet kunne ut i praktiske råd til kroppsøvlingslærere.

Sunn kroppsopplevelse

På bakgrunn av debatter i samfunnet, rapporter om kroppspress blant elever og etterspørsel etter forebyggende tiltak (Eriksen mfl., 2017), utviklet og gjennomførte vi i 2016–2017 Sunn kroppsopplevelse. Dette var en klusterbasert, randomisert kontrollert studie som inkluderte 30 videregående skoler i Oslo og Akershus. Gutter og jenter i Vg2-klasser på offentlige og private videregående skoler deltok. Halvparten av skolene mottok intervensjonsprogrammet, mens de resterende skolene fungerte som kontrollskoler og mottok ingen intervensjon.

Intervensjonen besto av fysiske møter i elevenes klasserom, tre ganger 90 minutter, over en tremåneders periode. Gutter og jenter var samlet i sin opprinnelige klasse (omtrent 25 elever) og mottok interaktiv undervisning med de overordnede temaene: 1. kroppsbylde og idealer, 2. sosiale medier og 3. livsstil. Elevene fikk hjemmeoppgaver mellom hvert møte for å jobbe videre med temaene som var diskutert i klassen. En mer detaljert beskrivelse av metode og innhold finnes i publiserte artikler (Sundgot-Borgen mfl., 2019; Sundgot-Borgen mfl., 2020).

Overordnet fant vi at deltakelse i programmet Sunn kroppsopplevelse bidro til økt positivt kroppsbylde, helse relatert livskvalitet og selvfølelse, samt reduserte risikofaktorer for spiseforstyrrelser hos både gutter og jenter. I tillegg

ble det registrert redusert bruk av muskelbyggende kosttilskudd hos gutter. Intervensjonens effekt økte over tid hos jentene (12 måneders oppfølging), og effekten var totalt sett større blant jentene enn blant guttene (Sundgot-Borgen mfl., 2019; Sundgot-Borgen mfl., 2020; Svantorp-Tveiten mfl., 2022; Svantorp-Tveiten mfl., 2021).

The Young Athlete Body Project

I takt med politisk anerkjennelse av idrettens utfordringer med kroppspress og spiseforstyrrelser (Kristensen mfl., 2022), samt personlige henvendelser til forskningsgruppen, ble The Young Athlete Body Project utviklet og pilotert i 2022–2023. Studien hadde som mål å evaluere en tilpasset versjon av det veldokumenterte forebyggingsprogrammet Body Project. Det originale programmet har vist seg å redusere kroppsmisnøye, internalisering av kroppsidealer og forebygge nye tilfeller av spiseforstyrrelser blant kvinner som selv opplever etablert kroppsmisnøye (Eric Stice mfl., 2008).

Hensikten var nå å evaluere aksept for og effekt av intervensjonen på yngre ungdom (14 år), slik at vi kunne komme inn og forebygge utvikling av kroppsmisnøye og spiseforstyrrelser før den alderen hvor man typisk ser at symptomer blomstrer (15–16 år) (Weigel mfl., 2015). Manualen ble tilpasset ungdom (14 år), idrettsutøvere, både gutter og jenter, og skulle kunne brukes i en skolesetting. Intervensjonen besto i å møte elevene i små grupper (maksimalt 10 deltakere). På grunn av deres unge alder og fokus på personlig deling rundt sensitive temaer og erfaringer, ble gruppene delt etter kjønn.

Hvert av de totalt seks møtene varte i 60 minutter. To av møtene var interaktiv undervisning med hele klassen, mens de fire siste ble definert som workshops med mindre samtalegrupper. Pubertet og utvikling, ernæring for den utviklende og aktive ungdommen, sosiale medier, kroppsidealer, sammenligning og selvfølelse var overordnede temaer. Alle temaene belyste både livet utenfor og i idretten, for å gjøre det relevant for utøverne. Etter hver workshop fikk elevene oppgaver knyttet til foregående workshop for å bearbeide innholdet ytterligere. For mer informasjon om programmet, se publisert artikkel (Sundgot-Borgen mfl., 2024).

I evalueringen av The Young Athlete Body Project inviterte vi elever til gruppeintervju. Overordnet fant vi at elevene satte pris på innholdet og ønsket å anbefale andre idrettsskoler å innføre det samme. De opplevde å ha gjort

konkrete, personlige endringer i måten de brukte sosiale medier på, og erfarte at dette på en gunstig måte påvirket den totale belastningen av eksponering for det perfekte liv og den perfekte kropp. Elevene kjente på en større aksept for sin naturlige og utviklende kropp, og la vekt på at det å snakke med medelever om temaer som kroppspress og sammenligning var befriende. De små gruppene ble trukket frem som et viktig trygghetsmoment for å kunne åpne seg (Sundgot-Borgen mfl., 2024).

Målinger av kroppsaksept og symptomer på spiseforstyrrelser ble gjennomført før, rett etter og seks måneder etter intervensjonen. Resultatene viste en stabilisering av variabler over tid, samt en reduksjon i kroppspress og internalisering av kroppsideal blant både gutter og jenter. Videre diskusjoner drøftes mer i detalj i publisert artikkel (Sundgot-Borgen mfl., 2024).

Etiske dilemma som kroppsøvlingslærer

Å bistå i forebyggende og helsefremmende initiativ i skolen ved å være en god rollemodell, samt en kunnskaps- og holdningsbærer, vil for mange kroppsøvlingslærere være en naturlig oppgave. For enkelte kan dette imidlertid skape etiske dilemmaer. Denne delen av kapitlet presenterer eksempler på hvilke utfordringer kroppsøvlingslærere kan oppleve parallelt med sin jobb. Hvordan disse utfordringene kan håndteres, diskuteres under *Råd til kroppsøvlingslærere*.

Idealisering av kropp blant kroppsøvlingslærere

Elever trenger stødige voksenpersoner som formidler trygge og bærekraftige holdninger og kunnskap om fysisk aktivitet og trening. Dessverre må vi anerkjenne at det i samfunnets digitale og ikke-digitale diskurser dannes et tydelig signal om at fysisk aktivitet, helst som fysisk trening, i stor grad blir fremstilt som et verktøy for å fremme en estetisk bra nok kropp. Det er i tillegg mangelfullt fokus på en funksjonell kropp.

Internasjonale studier viser at kroppsøvlingslærere ofte opplever det som viktig å etterstrebe en idealkropp, som gjennom sitt visuelle uttrykk spiller

personlige egenskaper, holdninger og verdier i tråd med samfunnets definisjon av vellykkethet; et menneske som tar vare på seg selv, er disiplinert og har selvkontroll (Ferrari mfl., 2013; O'Brien & Hunter, 2006; Olson mfl., 2009).

En idealisering av den atletiske kroppen, med tilhørende ekstreme trenings- og kostholdsregimer, påvirker enkeltindividets oppfatning av hva som er normalen og hva som er akseptabelt for å bli definert som bra nok. En slik idealisering tilrettelegger for en definisjon av «riktig» og «feil» både med tanke på hvordan man skal leve og hvordan man skal se ut (González-Calvo mfl., 2022).

Dette kan ha en uheldig innvirkning på hvilke naturlige standarder kroppsøvlingslærere setter, og dermed hvilke mål de har for undervisning og elevoppfølging, hvilke aktiviteter de initierer, og hvilke kropper som antas å speile «korrekte» holdninger og en «sunn nok livsstil». Dette øker også risikoen for stigmatisering av elever og kollegaer som ikke faller innenfor de snevre rammene idealet representerer (González-Calvo, Varea & Martínez-Álvarez, 2019; Varea & Tinning, 2016).

I slike tilfeller kan det oppstå uheldige erfaringer og opplevelser knyttet til aktivitet blant dem som ledes av den det gjelder, og som ikke opplever å strekke til i den aktuelle settingen (Kerner mfl., 2018b).

En kroppsøvlingslærers kroppsilde kan påvirke formidling

Det er viktig å understreke at det å være opptatt av å ta vare på egen kropp, og ønske å være i aktivitet og spise i tråd med god helse, er en positiv egenskap hos en kroppsøvlingslærer. Kroppsøvlingslærere som tydelig tar vare på kroppen sin på en helsefremmende måte, vil være gode rollemodeller for elevene.

Det etiske dilemmaet oppstår derimot i de tilfellene hvor kroppsøvlingslæreren skal formidle tematikk knyttet til kropp, trening og mat, men selv har usunne verdier og meninger rundt disse ulike komponentene.

I internasjonale studier har kroppsøvlingslærere gitt uttrykk for å ha et snevert syn på hva en «sunn» og «trent» kropp betyr (Varea & Tinning, 2016; Welch & Wright, 2011). Dette har vi ingen belegg for å si om norske kroppsøvlingslærere. Det er likevel naturlig å anta at det kroppsfokuserte mange kroppsøvlingslærere eksponeres for daglig, kan gjøre det utfordrende å ikke la seg påvirke av slike holdninger.

Dersom en kroppsøvlingslærer selv har feilaktige oppfatninger av hvordan en «sunn kropp» må se ut, og hva som skal til for å utvikle en slik kropp,

vil det å problematisere idealisering av kropp og selv vise kritisk vurdering av samfunnets normer bli vanskelig (Feiman-Nemser, 2001). Tidligere erfaringer knyttet til eget kroppsbylde og personlig idealisering av kropp kan nemlig påvirke læreres holdninger, meninger og praksis i undervisningen (González-Calvo & Fernández-Balboa, 2018; González-Calvo mfl., 2014; Virta mfl., 2019).

Egenerfaring i møte med- og håndtering av elevene

En lærers forhold til egen kropp og til fysisk aktivitet kan påvirke måten undervisningen gjennomføres på. Dette kan handle om innholdet i timene, valg av aktivitetstype og vanskelighetsgrad, noe som igjen kan påvirke elevenes muligheter for gode aktivitetserfaringer, mestringsfølelse, fysisk kompetanse og sosial anerkjennelse i aktivitet.

Videre kan det tenkes at håndteringen av situasjoner relatert til kroppsøvingstimen, som dusjing, klesskift i garderoben og aktiviteter som naturlig innebærer mindre eller mer tettsittende beklledning (for eksempel svømming), påvirkes av lærerens egne erfaringer og kroppsbylde. Norske kroppsøvlingslærere formidler at disse situasjonene er utfordrende, særlig med tanke på hvor mye de skal presse elever til å delta til tross for elevenes engstelse for å vise egen kropp.

Noen lærere mener at elever som får beskjed om å dusje og gjør dette over tid, venner seg til situasjonen og takler det godt. Andre tillater at elever med spesielle utfordringer får individuell tilpasning, som egne rom med dusj eller omkleddingsrom, eller alenetid i dusj og garderobe, noe som kan gjøre overgangen til å delta i dusjrutiner lettere (Pallesen, 2022).

Det å dusje med medelever gir elevene mulighet til å se at variasjon er naturlig, og at de retusjerte «perfekte» kroppene ikke representerer den gjennomsnittlige ungdomskroppen. Det finnes ingen konsensus om hvordan dusjing og omkledding bør håndteres. Lærerens erfaring og holdninger kan likevel påvirke evnen til å skape trygge løsninger i samarbeid med elevene.

Det er fortsatt usikkert i hvilken grad en lærer som ikke anerkjenner kroppspress som en utfordring, eller selv vektlegger kroppens estetikk, er i stand til å håndtere sensitive situasjoner med forståelse og empati (González-Calvo, Hortigüela-Alcalá & Fernández-Balboa, 2019; Wrench & Garrett, 2015).

Kroppslige rollemodeller

Det har vært sagt at kroppene til personlige trenere er som visittkort, eller som vandrende reklameplakater for hvilken kompetanse, kunnskap, holdninger og verdier en personlig trener står inne for og kan tilby (Frew & McGillivray, 2005). Denne oppfatningen kan også være gjeldende blant kroppsøvingslærere selv, eller i elevers holdninger til sine kroppsøvingslærere. En nyere norsk studie som kartla kroppsbygge og kroppspress blant idrettsfaglige studenter, viste at majoriteten av studentene mente at det å ha «idealkroppen» økte sjansen for ansettelse etter studiene og for å få jobb innenfor trenings- og helserelaterte yrker (Sundgot-Borgen mfl., 2021). Dette sier noe om holdninger til hva en kropp symboliserer, og den antatte viktigheten av å ha en slik kropp blant kommende trenings- og helseformidlere.

Fordi kroppsøvingslærere har en rolle som aktører innen fysisk aktivitet og trening, og for elevene representerer noen som kan mye om kropp, trening og livsstil, vil mange kroppsøvingslærere være viktige rollemodeller både når det gjelder fysisk kompetanse og den estetiske kroppen (Varea & Tinning, 2016; Webb mfl., 2008). Hvordan en kroppsøvingslærer kommuniserer holdninger om sammenhengen mellom kroppens utseende, personlig verdi og kompetanse, kan ifølge den sosiokulturelle modellen smitte over på eleven (Thompson & Stice, 2001). Det å være en god kroppsøvingslærer er selvsagt ikke knyttet til det å ha en fettfri, muskuløs og definert kropp. Det blir en viktig oppgave for kroppsøvingslærere å være bevisste slike holdninger og tilbakevise denne antatte sammenhengen.

Det er relevant å påpeke at det å kombinere yrket som kroppsøvingslærer med andre roller der profitt er basert på markedsføring av produkter og tjenester knyttet til kropp (Boerner mfl., 2021; Hutson, 2013; Melton mfl., 2011), er spesielt krevende. Å lede undervisning som har som mål å fremme elevenes medieferdigheter og styrke deres kritiske sans, kan oppleves ubehagelig og anses som dobbeltmoralisk. Det kan være utfordrende for en lærer å formidle budskapet om å unngå profiler som fremmer kroppsfokus, dersom læreren selv eksponerer egen kropp på lignende vis. Elevene kan oppfatte dette som selvmotsigende, noe som svekker lærerens troverdighet.

Råd til kroppsøvingslærere

Kroppsøvingslærere har en mulighet til å styrke elevenes evne til å adressere og kritisk vurdere utfordringer knyttet til holdninger og atferd rundt

kropp og trening, som ikke er forenlig med helse eller trivsel (Kirk, 2019). Kroppsøvingslærere bør derfor utvikle kompetanse og trygghet i å diskutere slike temaer med elevene. Som kroppsøvingslærer er det viktig å være kritisk til etablerte normer om kroppsøving og hva som definerer en «sunn» eller «dyktig» kropp. Samtidig må man være bevisst på etiske dilemmaer som kan oppstå i yrkesrollen. Dette er avgjørende for at flest mulig elever skal oppleve trivsel i kroppsøvingstimene, og for å skape en følelse av inkludering, egenverdi og mestring. Dette kan igjen øke sannsynligheten for at flere barn og unge får et positivt forhold til fysisk aktivitet resten av livet.

Basert på evidensbasert kunnskap og erfaringer fra møte med elever, er det ønskelig å gi praktiske råd om hvordan forebygging av kroppsildeproblematikk og fremming av et positivt kroppsilde kan implementeres i hverdagen til en kroppsøvingslærer.

Å fremme positive aktivitetserfaringer

Med utgangspunkt i teorier om hvorfor fysisk aktivitet og trening kan fremme et positivt kroppsilde blant ungdom, anbefales det at kroppsøvingslærere sørger for at undervisningsplanen legger til rette for opplevelser av fysisk kompetanse, sosial kompetanse, tilhørighet og en følelse av økt fysisk funksjon over tid hos hver elev (Boelens mfl., 2022; Fernández-Bustos mfl., 2019; Ginis mfl., 2005; Ginis mfl., 2014). Dette kan implementeres både gjennom innholdet i timene (variasjon i tema, øvelser og tilrettelegging for individualiserte målsetninger), ved å legge til rette for elevmedvirkning, ved å fokusere på interaksjonen mellom medelever (bruk av samarbeidsøvelser), og gjennom kommunikasjonen læreren har med hver enkelt elev.

Mye av den treningsrelaterte informasjonen ungdom eksponeres for eller selv oppsøker, har et overveldende fokus på at trening skal bidra til en mer estetisk kropp, fremfor å vektlegge kroppens funksjon og det psykiske og sosiale velværet trening kan gi (Pilgrim & Bohnet-Joschko, 2019). Gi elevene muligheten til personlig å erfare hva fysisk aktivitet kan bidra med av gode fysiske, mentale og sosiale opplevelser, da dette kan utløse en mer langvarig og helsefremmende motivasjon for fysisk aktivitet (DiBartolo mfl., 2007), og

vil være en viktig motvekt til de vekt- og utseendebaserte motivene samfunnet ellers formidler. Selv om elevene forhåpentligvis vil kunne erfare dette selv, kan det ha en forsterkende effekt å diskutere elevenes erfaringer i plenum.

Utfordre elevenes kritiske sans

Selv om det er velkjent at sosiale medier presenterer urealistiske og ofte uekte idealer, er det ikke nødvendigvis noe elevene reflekterer mye over (Wilksch, 2019). Å bevisstgjøre dem om hvor lett utseende og kropper retusjeres i apper og nettbaserte programmer, har vist seg å være effektivt for å vekke den kritiske sansen hos ungdom og øke forståelsen for at «den perfekte kropp» ikke er oppnåelig. Dette kan for eksempel gjøres ved å vise filmer som trinn for trinn tydeliggjør hvordan en naturlig kropp digitalt justeres for å fremstilles mer i tråd med en tenkt idealkropp (Wilksch, 2019).

For at ungdom i større grad skal relatere til diskusjonene om hvor lite konstruktivt det er å jage «det perfekte», vil det være nyttig å la dem selv reflektere og diskutere seg imellom potensielle konsekvenser (kroppslige/fysiske, mentale, sosiale, skoleprestasjoner) de selv kan oppleve dersom de kaster seg på spise- og treningstrender som er antatt å bidra til en endret kroppsfasong. Gjennom dissonans kan slike diskusjoner skape en avstand fra ønsket om å etterstrebe idealene, da elevene erfarer ulempene dette kan medføre på ulike arenaer i livene deres (E. Stice mfl., 2008; Sundgot-Borgen mfl., 2024).

I tillegg til dette bør elevene, både individuelt og i samarbeid, få i oppgave å kritisk vurdere typiske informasjonskilder de selv velger hver dag. Gi elevene noen punkter de kan bruke for å vurdere kildens troverdighet, som for eksempel: 1. Hvilken faglig kompetanse ligger til grunn for rådene og tipsene kilden gir? 2. I hvilken grad samsvarer kildens anbefalinger med veldokumenterte anbefalinger? 3. Hvilken intensjon har kilden med innlegget? 4. Hvilke holdninger formidles? 5. Er innholdet ren informasjon, eller kan informasjonen og rådene være preget av at kilden markedsfører eller selger produkter som tjener på at leseren eller følgeren mottar denne informasjonen? Ved at elevene regelmessig oppfordres til å stille seg selv disse spørsmålene, øker sjansen for at de klarer å luke bort uheldige informasjonskilder (Wilksch, 2019).

I prosjektet The Young Athlete Body Project benyttet vi en øvelse der vi ba elevene evaluere hvordan ulikt innhold og ulike profiler påvirket humør, følelser og atferd. Vi eksemplifiserte med spørsmål de kunne stille seg selv:

Opplevde de for eksempel at de så seg mer i speilet etter å ha fulgt en viss profil? Justerte de på en konstruktiv eller destruktiv måte hvordan de spiste og trente? Erfarte de at innholdet de eksponerte seg for gjorde dem nedstemte, eller fikk de gode tanker og følelser? Deretter ba vi elevene velge med omhu hvem de lot påvirke seg. Vi minnet dem på at de selv kunne ta stor kontroll over hvilken eksponering de utsetter seg for. Elevene uttrykte at denne bevisstgjøringen førte til at de tok tydelige valg i hvem de fulgte, hva de «liket» og hva de delte. De erfarte at feeden i de ulike appene ble langt mer positiv og «mindre slit-som» å sveipe seg gjennom, og at det følte godt (Sundgot-Borgen mfl., 2024).

Hvordan hver enkelt reagerer på ulikt innhold vil variere, og denne oppgaven kan med fordel gjøres individuelt, men gjerne med en felles diskusjon dersom elevene ønsker å dele sine erfaringer.

Regelmessig oppfordring til kritisk bruk av sosiale medier blant elevene, helst etterfulgt av en felles diskusjon rundt destruktivt og konstruktivt innhold i ulike sosiale medieplattformer, vil være en viktig oppgave å benytte (Barker mfl., 2020). I slike diskusjoner er det viktig å være enige om at vi alle ønsker å få mest mulig positivt ut av sosiale medier, som også kan bidra til god mental og sosial helse hos elevene dersom det brukes med omhu (Weinstein, 2018; Ziv & Kiasi, 2016). Et slikt perspektiv er lurt å ta med seg inn i planleggingen av slike diskusjoner for å øke sjansen for engasjement blant elevene.

Diskuter hvorfor idealkroppen er urealistisk for ungdom spesielt

Det er skremmende å erfare hvordan mange elever antar at alle kan utvikle en bestemt kropp «bare de jobber hardt nok for det» (Sundgot-Borgen mfl., 2024). Å diskutere sannheten i slike utsagn, hvorfor det å følge ekstreme trenings- og kostholdsregimer er uheldig, og hvordan det ikke er helsefremmende eller bærekraftig med et slikt fokus på kropp og trening for ungdom spesielt, er viktig.

Slike diskusjoner bør trekke inn hvordan vi mennesker har genetisk ulikt utgangspunkt uavhengig av alder, og uansett hvor hardt man jobber mot en viss kroppstype, vil det for mange være i strid med naturen å klare å oppnå en slik kropp. Videre har vi erfart at elever generelt ikke har nok kunnskap om hvordan puberteten påvirker kroppen hos gutter og jenter. Guttene har ofte urealistiske forventninger om muskelvekst, og jentene er ikke klar over at økt vekt og fettprosent er en naturlig del av utviklingen.

For få er også innforstått med den enorme variasjonen i hvordan og hvor fort elever på samme trinn utvikler seg, og for eksempel responderer på trening og hvordan de spiser. Den manglende kunnskapen, kombinert med at flere streber etter å utvikle en voksen idealkropp, kan skape utfordringer for ungdommen. Å fremme samtaler med elevene rundt dette anbefales som et viktig tiltak i kroppsøvingstimen for å ivareta ungdoms kroppsbilde (Kerner mfl., 2022).

Vær bevisst effekten av daglig kommunikasjon

Daglig kommunikasjon – samtaletemaer, kommentarer, kroppsspråk, kommunikasjon på sosiale medier, omtale av andre og selvsnakk – påvirker hvilket fokus kropp og trening får i et miljø (Miller mfl., 2019; Salk & Engeln-Maddox, 2012). Som kroppsøvingslærer vil du i større grad enn andre lærere omgås elever i situasjoner der samtaler og kommentarer om kropp, trening og kosthold naturlig forekommer oftere enn i andre sammenhenger. Det anbefales at kroppsøvingslærere tør å ta på seg rollen som «fokus-politi» i garderobesituasjoner, da dette spesielt er en arena for fysisk sammenligning og kommunikasjon om kropp (Ntoumanis mfl., 2004).

Under garderobesamtaler, kommunikasjon under aktivitet og i fagrelaterte oppgaver bør du som lærer aktivt gripe inn og fange opp fokus, holdninger og atferd som bør endres. Eksempler på dette kan være elever som åpent diskuterer andres kropper, sammenligner sin egen kropp med andres, kommer med negative kommentarer om egen kropp (noe som lett smitter over på andre), snakker om eller oppfordrer til bruk av kosttilskudd, fremmer skadelig kostholdsrelatert atferd, eller diskuterer kroppslige målsetninger som er uoppnåelige og kanskje usunne. Å vise at du har observert, være nysgjerrig på opphavet til det som skjer, og deretter uttrykke eventuell bekymring, kombinert med interaktiv kunnskapsformidling, vil være verdifullt for det videre fokuset i miljøet elevene ferdes i (Sundgot-Borgen mfl., 2019).

Kroppsøvingslærerenes eget kroppsbilde kan påvirke både pedagogisk tilnærming og kommunikasjon med elevene, og det er derfor viktig å være bevisst sitt eget forhold til kropp. Slik bevissthet kan forbedre eventuelle utfordringer knyttet til formidling og kommunikasjon (Öhman mfl., 2014). Eksempler på manglende bevissthet kan være at en lærer følger dietter som ekskluderer enkelte matvaregrupper, har rigide kostholds- eller treningsregi-

mer, setter seg mål om å endre kroppssammensetning, og lar denne atferden prege formidlingen til elevene.

Et annet eksempel er hentet fra skoler der lærere har leid inn foredragsholdere som blant annet snakker om faste, lavkarbodiett og bruk av kosttilskudd, som enten ikke er evidensbasert eller faktisk har vist seg å være ugunstig for ungdom å etterfølge.

Vær også bevisst på hvordan du som kroppsøvingslærer og dine kollegaer kommuniserer om kropp, mat og trening – både med tanke på hvordan du snakker om deg selv, hva du sier om andre, og hva du formidler gjennom kroppsspråk i samspill med elever og andre ansatte foran elevene. Dersom du som lærer har en helse- eller treningsprofil på sosiale medier, husk at fokuset du formidler til elevene bør samsvare med det du viser gjennom video, tekst, bilder og eventuelle samarbeidspartnere på sosiale medier. Still deg gjerne spørsmålet: «Hvordan kan mine følgere oppfatte min profil?».

Skap et godt miljø sammen

Det er viktig at kroppsøvingslærere, sammen med andre ansatte på skolen, tydelig formidler at det å skape et trygt klasse- og skolemiljø er et felles prosjekt. Forebygging av kroppsmisnøye er ikke kun relevant for den enkelte som har personlige erfaringer med dette. Kroppsøvingslærere oppfordres til å bevisstgjøre både elever og kollegaer om egne holdninger og atferd, både på og utenfor digitale plattformer, for å ivareta sine medmennesker. Dersom det kollektive ansvaret ikke tydeliggjøres, kan mange elever stille seg uforstående eller negative til å bidra i undervisning som tar opp kroppsbilderelatert tematikk.

Uavhengig av hvor kompetent du opplever deg selv på kroppsbilde-relaterte temaer, er det aller viktigste du kan bidra med – som i all annen undervisning – at elevene opplever å bli sett, inkludert, at de opplever deg som en trygg voksenperson de kan snakke med, og at du tør å spørre elevene om de har det bra.

Referanser

- Abbott, B. D. & Barber, B. L. (2011). Differences in functional and aesthetic body image between sedentary girls and girls involved in sports and physical activity: Does sport type make a difference? *Psychology of Sport and Exercise*, 12(3), 333–342.
- Agam-Bitton, R., Ahmad, W. A. & Golan, M. (2018). Girls-only vs. mixed-gender groups in the delivery of a universal wellness programme among adolescents: A cluster-randomized controlled trial. *PLoS One*, 13(6), e0198872.
- Alleva, J. M., Gattario, K. H., Martijn, C. & Lunde, C. (2019). What can my body do vs. how does it look?: A qualitative analysis of young women and men's descriptions of their body functionality or physical appearance. *Body Image*, 31, 71–80.
- Alleva, J. M., Martijn, C., Van Breukelen, G. J., Jansen, A. & Karos, K. (2015). Expand Your Horizon: A programme that improves body image and reduces self-objectification by training women to focus on body functionality. *Body Image*, 15, 81–89.
- Atkinson, M. J. & Wade, T. D. (2015). Mindfulness-based prevention for eating disorders: A school-based cluster randomized controlled study. *International Journal of Eating Disorders*, 48(7).
- Azzarito, L. & Katzew, A. (2010). Performing identities in physical education: (En) gendering fluid selves. *Research quarterly for exercise and sport*, 81(1), 25–37.
- Bakken, A. (2017). *Ungdata. Nasjonale resultater 2017, NOVA Rapport 10/17*.
- Bakken, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater*.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action – A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Barker, D., Quennerstedt, M., Johansson, A. & Korp, P. (2020). Physical education teachers and competing obesity discourses: An examination of emerging professional identities. *Journal of teaching in physical education*, 40(4), 642–651.
- Bassett-Gunter, R., McEwan, D. & Kamarhie, A. (2017). Physical activity and body image among men and boys: A meta-analysis. *Body Image*, 22, 114–128.
- Boelens, M., Smit, M. S., Raat, H., Bramer, W. M. & Jansen, W. (2022). Impact of organized activities on mental health in children and adolescents: An umbrella review. *Preventive medicine reports*, 25, 101687.
- Boerner, P. R., Polasek, K. M., True, L., Lind, E. & Hendrick, J. L. (2021). Is what you see what you get? Perceptions of personal trainers' competence, knowledge, and preferred sex of personal trainer relative to physique. *The Journal of Strength & Conditioning Research*, 35(7), 1949–1955.
- Bornioli, A., Lewis-Smith, H., Smith, A., Slater, A. & Bray, I. (2019). Adolescent body dissatisfaction and disordered eating: Predictors of later risky health behaviours. *Social Science & Medicine*, 238, 112458.
- Cash, T. F. (2004). Body image: past, present, and future. *Body Image*, 1(1). [https://doi.org/10.1016/s1740-1445\(03\)00011-1](https://doi.org/10.1016/s1740-1445(03)00011-1)
- Ciao, A. C., Latner, J. D., Brown, K. E., Ebnetter, D. S. & Becker, C. B. (2015). Effectiveness of a peer-delivered dissonance-based program in reducing eating disorder risk factors in high school girls. *International Journal of Eating Disorders*, 48(6).

- British Youth Council. (2017). *A body confident future*. Hentet 28. november 2021 fra www.parliament.uk
- Cox, L., Gibbs, N. & Turnock, L. A. (2023). Emerging anabolic androgenic steroid markets; the prominence of social media. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 1–14.
- Culbert, K. M., Racine, S. E. & Klump, K. L. (2015). Research review: What we have learned about the causes of eating disorders – a synthesis of sociocultural, psychological, and biological research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(11).
- DiBartolo, P. M., Lin, L., Montoya, S., Neal, H. & Shaffer, C. (2007). Are there «healthy» and «unhealthy» reasons for exercise? Examining individual differences in exercise motivations using the function of exercise scale. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 1(2), 93–120.
- Diedrichs, P. C., Atkinson, M. J., Steer, R. J., Garbett, K. M., Rumsey, N. & Halliwell, E. (2015). Effectiveness of a brief school-based body image intervention 'Dove Confident Me: Single Session' when delivered by teachers and researchers: Results from a cluster randomised controlled trial. *Behaviour research and therapy*, 74, 94–104.
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. & Von Soest, T. (2017). *Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. Oslo Metropolitan University-OsloMet: NOVA.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers college record*, 103(6), 1013–1055.
- Fernández-Bustos, J. G., Infantes-Paniagua, Á., Cuevas, R. & Contreras, O. R. (2019). Effect of physical activity on self-concept: Theoretical model on the mediation of body image and physical self-concept in adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10, 1537.
- Ferrari, E. P., Petroski, E. L. & Silva, D. A. S. (2013). Prevalence of body image dissatisfaction and associated factors among physical education students. *Trends in psychiatry and psychotherapy*, 35, 119–127.
- Fioravanti, G., Svicher, A., Ceragioli, G., Bruni, V. & Casale, S. (2023). Examining the impact of daily exposure to body-positive and fitpiration Instagram content on young women's mood and body image: An intensive longitudinal study. *New Media & Society*, 25(12), 3266–3288.
- Frew, M. & McGillivray, D. (2005). Health clubs and body politics: Aesthetics and the quest for physical capital. *Leisure studies*, 24(2), 161–175.
- Ginis, K. A. M., Eng, J. J., Arbour, K. P., Hartman, J. W. & Phillips, S. M. (2005). Mind over muscle?: Sex differences in the relationship between body image change and subjective and objective physical changes following a 12-week strength-training program. *Body Image*, 2(4), 363–372.
- Ginis, K. A. M., Strong, H. A., Arent, S. M., Bray, S. R. & Bassett-Gunter, R. L. (2014). The effects of aerobic-versus strength-training on body image among young women with pre-existing body image concerns. *Body Image*, 11(3), 219–227.
- Gomes, R., Gonçalves, S. & Costa, J. (2015). Exercise, eating disordered behaviors and psychological well-being: a study with Portuguese adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 66–74.

- Gonçalves, S. F. & Gomes, A. R. (2012). Exercising for weight and shape reasons vs. health control reasons: The impact on eating disturbance and psychological functioning. *Eating behaviors*, 13(2), 127–130.
- González-Calvo, G. & Fernández-Balboa, J.-M. (2018). A qualitative analysis of the factors determining the quality of relations between a novice physical education teacher and his students' families: implications for the development of professional identity. *Sport, Education and Society*, 23(5), 491–504.
- González-Calvo, G., Gallego-Lema, V., Gerdin, G. & Bores-García, D. (2022). Body image (s): Problematizing future physical education teachers' beliefs about the body and physical activity through visual imagery. *European Physical Education Review*, 28(2), 552–572.
- González-Calvo, G., Hortigüela-Alcalá, D. & Fernández-Balboa, J.-M. (2019). Foci and factors that contribute to physical educators' construction of their professional body subjectivities: a qualitative study. *Sport, Education and Society*.
- González-Calvo, G., I Barbero-González, J., Bores-Calle, N. & Martínez-Álvarez, L. (2014). (Re) construction of a Teacher ' s Professional Identity from his Initial Training: Auto-biographical Narration. *The Open Sports Sciences Journal*, 7(1).
- González-Calvo, G., Varea, V. & Martínez-Álvarez, L. (2019). Health and body tensions and expectations for pre-service physical education teachers in Spain. *Sport, Education and Society*, 24(2), 158–167.
- Grogan, S. (2021). *Body image: Understanding body dissatisfaction in men, women and children*. Routledge.
- Guest, E., Costa, B., Williamson, H., Meyrick, J., Halliwell, E. & Harcourt, D. (2019). The effectiveness of interventions aiming to promote positive body image in adults: A systematic review. *Body Image*, 30, 10–25.
- Halliwell, E. & Diedrichs, P. C. (2014). Testing a dissonance body image intervention among young girls. *Health Psychology*, 33(2), 201.
- Harter, S. (2015). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. Guilford Publications.
- Homan, K. J. & Tylka, T. L. (2014). Appearance-based exercise motivation moderates the relationship between exercise frequency and positive body image. *Body Image*, 11(2), 101–108.
- Hurst, M., Dittmar, H., Banerjee, R. & Bond, R. (2017). «I just feel so guilty»: The role of introjected regulation in linking appearance goals for exercise with women's body image. *Body Image*, 20, 120–129.
- Hutson, D. J. (2013). «Your body is your business card»: Bodily capital and health authority in the fitness industry. *Social Science & Medicine*, 90, 63–71.
- Johnson, C., Burke, C., Brinkman, S. & Wade, T. (2016). Effectiveness of a school-based mindfulness program for transdiagnostic prevention in young adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, 81, 1–11.
- Jones, D. C. & Crawford, J. K. (2006). The peer appearance culture during adolescence: Gender and body mass variations. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(2), 243.
- Jovanovic, V. (2024). *Forebygging av kroppspress gjennom kroppspøving* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger].

- Kerner, C., Haerens, L. & Kirk, D. (2018a). Body dissatisfaction, perceptions of competence, and lesson content in physical education. *Journal of School Health*, 88(8), 576–582.
- Kerner, C., Haerens, L. & Kirk, D. (2018b). Understanding body image in physical education: Current knowledge and future directions. *European Physical Education Review*, 24(2), 255–265.
- Kerner, C., Prescott, A., Smith, R. & Owen, M. (2022). A systematic review exploring body image programmes and interventions in physical education. *European Physical Education Review*, 28(4), 942–967.
- Kirk, D. (2019). *Precarity, critical pedagogy and physical education*. Routledge.
- Kristensen, T., Pettersen, T., Trøen, T. W., Bruflot, S. & Jønnes, K.-A. (2022). *Representantforslag 71 S (8:71 S)*. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/representantforslag/2021-2022/dok8-202122-071s.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. *Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, 2020.
- Kusina, J. R. & Exline, J. J. (2019). Beyond body image: A systematic review of classroom-based interventions targeting body image of adolescents. *Adolescent Research Review*, 4, 293–311.
- Lemoine, J., Konradsen, H., Jensen, A. L., Roland-Lévy, C., Ny, P., Khalaf, A. & Torres, S. (2018). Factor structure and psychometric properties of the Body Appreciation Scale-2 among adolescents and young adults in Danish, Portuguese, and Swedish. *Body Image*, 26, 1–9.
- Mathisen, T. F., Aamodt, J., Bratland-Sanda, S., Sundgot-Borgen, C., Svantorp-Tveiten, K. M. E. & Sundgot-Borgen, J. (2020). Body figure idealisation and body appearance pressure in fitness instructors. *Frontiers in Psychology*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.585901>
- Melton, D., Dail, T. K., Katula, J. A. & Mustian, K. M. (2011). Women's perspectives of personal trainers: A qualitative study. *The sport journal*, 14(1).
- Miller, K., Kelly, A. & Stephen, E. (2019). Exposure to body focused and non-body focused others over a week: A preliminary investigation of their unique contributions to college women's eating and body image. *Body Image*, 28, 44–52.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A.-M., Martin, C. & Pipe, K. (2004). An idiographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(2), 197–214.
- O'Brien, K. & Hunter, J. (2006). Body esteem and eating behaviours in female physical education students. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 11, e57–e60.
- Olson, M. S., Esco, M. R. & Williford, H. (2009). Body image concerns in college-aged male physical education students: A descriptive inquiry. *Physical Educator*, 66(1), 45.
- Pallesen, S. M. (2022). *En kvalitativ studie om hvordan kroppsøvlingslærere arbeider didaktisk med kroppspressproblematikk på mellomtrinnet* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet].
- Pilgrim, K. & Bohnet-Joschko, S. (2019). Selling health and happiness how influencers communicate on Instagram about dieting and exercise: mixed methods research. *BMC Public Health*, 19(1), 1054.

- Richardson, S. M. & Paxton, S. J. (2010). An evaluation of a body image intervention based on risk factors for body dissatisfaction: a controlled study with adolescent girls. *Int J Eat Disord*, 43(2), 112–122. <https://doi.org/10.1002/eat.20682>
- Robinson, L., Prichard, I., Nikolaidis, A., Drummond, C., Drummond, M. & Tigge-
mann, M. (2017). Idealised media images: The effect of fitspiration imagery on body
satisfaction and exercise behaviour. *Body Image*, 22, 65–71. [https://doi.org/10.1016/j.
bodyim.2017.06.001](https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2017.06.001)
- Sabiston, C., Pila, E., Vani, M. & Thogersen-Ntoumani, C. (2019). Body image, physical
activity, and sport: A scoping review. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 48–57.
- Salk, R. H. & Engeln-Maddox, R. (2012). Fat talk among college women is both contagious
and harmful. *Sex roles*, 66, 636–645.
- Schaefer, L. M. & Thompson, J. K. (2014). The development and validation of the Physical
Appearance Comparison Scale-Revised (PACS-R). *Eat Behav*, 15(2), 209–217. [https://
doi.org/10.1016/j.eatbeh.2014.01.001](https://doi.org/10.1016/j.eatbeh.2014.01.001)
- Schuck, K., Munsch, S. & Schneider, S. (2018). Body image perceptions and symptoms of
disturbed eating behavior among children and adolescents in Germany. *Child and Ado-
lescent Psychiatry and Mental Health*, 12, 1–11.
- Sonstroem, R. J., Harlow, L. L. & Josephs, L. (1994). Exercise and self-esteem: Validity of
model expansion and exercise associations. *Journal of Sport and Exercise psychology*,
16(1), 29–42.
- Stice, E., Marti, C. N., Spoor, S., Presnell, K. & Shaw, H. (2008). Dissonance and healthy
weight eating disorder prevention programs: long-term effects from a randomized ef-
ficacy trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76(2), 329.
- Stice, E., Shaw, H., Becker, C. B. & Rohde, P. (2008). Dissonance-based Interventions for the
prevention of eating disorders: using persuasion principles to promote health. *Prev Sci*,
9(2), 114–128. <https://doi.org/10.1007/s11121-008-0093-x>
- Sundgot-Borgen, C., Friberg, O., Kolle, E., Engen, K. M. E., Sundgot-Borgen, J., Rosenvinge,
J. H., Pettersen, G., Torstveit, M. K., Piran, N. & Bratland-Sanda, S. (2019). The healthy
body image (HBI) intervention: Effects of a school-based cluster-randomized controlled
trial with 12-months follow-up. *Body Image*, 29, 122–131.
- Sundgot-Borgen, C., Stenling, A., Rosenvinge, J. H., Pettersen, G., Friberg, O., Sundgot-
Borgen, J., Kolle, E., Torstveit, M. K., Svantorp-Tveiten, K. M. & Bratland-Sanda, S.
(2020). The Norwegian healthy body image intervention promotes positive embodiment
through improved self-esteem. *Body Image*, 35, 84–95.
- Sundgot-Borgen, C., Sundgot-Borgen, J., Bratland-Sanda, S., Kolle, E., Torstveit, M. K.,
Svantorp-Tveiten, K. M. E. & Mathisen, T. F. (2021). Body appreciation and body appear-
ance pressure in Norwegian university students comparing exercise science students
and other students. *BMC Public Health*, 21(1), 532. [https://doi.org/10.1186/s12889-021-
10550-0](https://doi.org/10.1186/s12889-021-10550-0)
- Sundgot-Borgen, C., Wisting, L., Sundgot-Borgen, J., Steenbuch, K., Skrede, J. V., Nilsen,
K., Stice, E. & Mathisen, T. F. (2024). The «Young Athlete Body Project» – A pilot study
evaluating the acceptability of and results from an eating disorder prevention program
for adolescent athletes. *International Journal of Eating Disorders*, n/a(n/a). [https://doi.
org/https://doi.org/10.1002/eat.24140](https://doi.org/https://doi.org/10.1002/eat.24140)

- Svantorp-Tveiten, K. M. E., Ivarsson, A., Torstveit, M. K., Sundgot-Borgen, C., Mathisen, T. F., Bratland-Sanda, S., Rosenvinge, J. H., Friborg, O., Pettersen, G. & Sundgot-Borgen, J. (2022). The Healthy Body Image intervention and reduction in eating disorder symptomatology and muscle building supplement use in high school students: a study of mediating factors. *Frontiers in Psychology*, *13*, 803654.
- Svantorp-Tveiten, K. M. E., Torstveit, M. K., Rosenvinge, J. H., Sundgot-Borgen, C., Friborg, O., Bratland-Sanda, S., Pettersen, G. & Sundgot-Borgen, J. (2021). Effect of A Healthy Body Image intervention on risk-and protective factors for eating disorders: A cluster randomized controlled trial. *Mental Health & Prevention*, *24*, 200225.
- Tatangelo, G. L. & Ricciardelli, L. A. (2017). Children's body image and social comparisons with peers and the media. *Journal of health psychology*, *22*(6), 776–787.
- Thompson, J. K. & Stice, E. (2001). Thin-ideal internalization: Mounting evidence for a new risk factor for body-image disturbance and eating pathology. *Current directions in psychological science*, *10*(5), 181–183.
- Tiggemann, M. (2011). Sociocultural perspectives on human appearance and body image. I T. F. Cash & L. Smolak (Red.), *Body image: A handbook of science, practice, and prevention* (s. 12–19). Guilford Press.
- Tylka, T. L. & Piran, N. (2019). *Handbook of positive body image and embodiment: Constructs, protective factors, and interventions*. Oxford University Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving*. <https://www.udir.no/lk20/KRO01-05>
- van Sluijs, E. M., Ekelund, U., Crochemore-Silva, I., Guthold, R., Ha, A., Lubans, D., Oyemi, A. L., Ding, D. & Katzmarzyk, P. T. (2021). Physical activity behaviours in adolescence: current evidence and opportunities for intervention. *The lancet*, *398*(10298), 429–442.
- Vani, M. F., Pila, E., deJonge, M., Solomon-Krakus, S. & Sabiston, C. M. (2021). ‘Can you move your fat ass off the baseline?’ Exploring the sport experiences of adolescent girls with body image concerns. *Qualitative research in sport, exercise and health*, *13*(4), 671–689.
- Varea, V. & Tinning, R. (2016). Coming to know about the body in Human Movement Studies programmes. *Sport, education and society*, *21*(7), 1003–1017.
- Virta, J., Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. (2019). Professional identity among student teachers of physical education: The role of physicality. *European journal of teacher education*, *42*(2), 192–210.
- Webb, L., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2008). Healthy bodies: Construction of the body and health in physical education. *Sport, education and society*, *13*(4), 353–372.
- Weigel, A., Gumz, A., Uhlenbusch, N., Wegscheider, K., Romer, G. & Löwe, B. (2015). Preventing eating disorders with an interactive gender-adapted intervention program in schools: Study protocol of a randomized controlled trial. *BMC psychiatry*, *15*(1), 1–9.
- Weinstein, E. (2018). The social media see-saw: Positive and negative influences on adolescents' affective well-being. *New media & society*, *20*(10), 3597–3623.
- Welch, R. & Wright, J. (2011). Tracing discourses of health and the body: Exploring pre-service primary teachers' constructions of 'healthy' bodies. *Asia-Pacific journal of teacher education*, *39*(3), 199–210.

- WHO. (2019). *Why invest in adolescent health?* WHO. https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/why-invest/en/
- Wilksch, S. (2019). Media literacy interventions to facilitate positive body image and embodiment. *Handbook of positive body image and embodiment*, 374–384.
- Wilksch, S. M. (2010). Universal school-based eating disorder prevention: Benefits to both high- and low-risk participants on the core cognitive feature of eating disorders. *Clinical psychologist*, 14(2), 62.
- Wilksch, S. M. (2017). How can we improve dissemination of universal eating disorder risk reduction programs? *Eating behaviors*, 25, 58–61. <https://doi.org/10.1016/j.eat-beh.2016.03.036>
- Wrench, A. & Garrett, R. (2015). PE: It's just me: physically active and healthy teacher bodies. *International journal of qualitative studies in education*, 28(1), 72–91.
- Yager, Z., Diedrichs, P. C. & Drummond, M. (2013). Understanding the role of gender in body image research settings: Participant gender preferences for researchers and co-participants in interviews, focus groups and interventions. *Body image*, 10(4), 574–582.
- Yager, Z., Diedrichs, P. C., Ricciardelli, L. A. & Halliwell, E. (2013). What works in secondary schools? A systematic review of classroom-based body image programs. *Body image*, 10(3), 271–281. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2013.04.001>
- Ziv, I. & Kiasi, M. (2016). Facebook's contribution to well-being among adolescent and young adults as a function of mental resilience. *The Journal of Psychology*, 150(4), 527–541.
- Öhman, M., Almqvist, J., Meckbach, J. & Quennerstedt, M. (2014). Competing for ideal bodies: A study of exergames used as teaching aids in schools. *Critical Public Health*, 24(2), 196–209.

Breivik, G. (2025). Smerte, risiko og glød i friluftsliv: Pedagogiske og etiske refleksjoner. I S. Loland & O. O. Sæle (Red.), *Å løpe en risiko: Etiske refleksjoner om å lede praksis i kroppsøving, idrett og friluftsliv* (s. 197–222). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa610708>

Kapittel 8

Smerte, risiko og glød i friluftsliv

Pedagogiske og etiske refleksjoner

Gunnar Breivik

Sammendrag: Dette kapittelet retter søkelyset mot ledelse i friluftsliv og drøfter hvordan man pedagogisk og etisk kan begrunne og tilrettelegge for erfaringer som kan skape personlig vekst og livsendring – erfaringer som også kan innebære smerte og risiko. Denne formen for pedagogikk omtales som *utfordringspedagogikk*. I kontrast til dagens friluftsliv, som i stor grad preges av kontroll- og sikkerhetsfokus i både offentlig politikk og utdanning, argumenterer kapittelet for verdien av erfaringer som utfordrer deltakerne på dypere måter.

Innledningsvis presenteres et bakteppe som viser hvordan tenkningen rundt risiko og sikkerhet har utviklet seg i samfunnet generelt og i norsk friluftsliv spesielt. I kapittelets første hoveddel introduseres så teoretiske perspektiver som kan gi grunnlag for en ny utfordringspedagogikk. Det begynner med Bollnows eksistenspedagogikk, med vekt på sprang og brå overganger, og fortsetter med teorier som vektlegger kontinuitet, dannelse og kapasitetsbygging.

Den neste hoveddelen undersøker hvordan smerte og risiko kan forstås som livsvilkår og som meningsbærende elementer i en pedagogisk sammenheng. Her benyttes både psykologiske og filosofiske tilnærminger. I kapittelets siste del diskuteres hvordan friluftsliv kan fungere som en arena for kontrastfylte opplevelser med risiko og smerte, og hvordan dette kan tilrettelegges pedagogisk. Forfatteren trekker inn egne erfaringer og drøfter dilemmaer som både deltakere og veiledere møter i situasjoner preget av usikkerhet, smerte og risiko.

Hovedproblemstillingen i dette kapitlet kan sammenfattes slik: Hvilken positiv rolle kan fenomener som risiko og smerte ha i friluftsliv ut fra et utfordringspedagogisk ståsted? Hvilke pedagogiske teorier kan støtte en slik tilnærming, og hvilke etiske og pedagogiske dilemmaer står veiledere overfor?

Nøkkelord: pedagogikk, utfordringspedagogikk, friluftsliv, risiko, smerte

Abstract: This chapter explores the role of leadership in outdoor education and reflects on how pedagogical and ethical frameworks can support experiences that foster personal growth and transformation – while also involving elements of pain and risk. This approach is referred to as *challenge-based pedagogy*. In contrast to dominant trends in contemporary Norwegian outdoor life – which emphasize control, safety, and risk minimization in policy and education – this contribution argues for the pedagogical value of experiences that challenge participants more deeply.

The chapter begins by outlining the societal and cultural background shaping current understandings of risk and safety, both in general and within Norwegian outdoor education. The first main section presents theoretical foundations for a renewed challenge-based pedagogy. It introduces Bollnow's existential pedagogy, focusing on rupture and sudden transitions, before moving on to more continuity-oriented theories emphasizing formation (*dannelse*) and capacity-building.

The second main section examines how pain and risk can be integrated into educational thinking, not merely as hazards to be avoided, but as vital elements of meaningful experience and growth. Psychological and philosophical perspectives are drawn upon to support this view. The final section discusses how outdoor life can offer contrasting experiences involving risk and pain, and how these can be pedagogically facilitated. Drawing on personal experience, the author highlights dilemmas faced by both participants and leaders in uncertain and demanding situations.

The core research questions in this chapter are: What positive role can phenomena such as risk and pain play in outdoor life from a challenge-based pedagogical perspective? Which educational theories can support such a pedagogy, and what ethical and pedagogical dilemmas do facilitators face?

Keywords: pedagogy, challenge-based pedagogy, outdoor education, risk, pain

Innledning

I dette bidraget vil jeg rette fokus mot ledelse i friluftsliv og drøfte hvordan man pedagogisk og etisk kan begrunne og tilrettelegge for opplevelser og erfaringer som kan gi livsendring og vekst, men som også kan innebære smerte og risiko. Jeg omtaler denne typen pedagogikk som *utfordringspedagogikk*. Mye av dagens friluftsliv, slik det fremstilles i offentlige utredninger og i utdanningssammenheng, preges av et kontroll- og sikkerhetsfokus. Dette kan føre til at deltakere i friluftsliv går glipp av erfaringer som kunne gitt dem et rikere liv.

Først vil jeg presentere et bakteppe som skisserer utviklingen av tenkningen om sikkerhet og risiko i dagens samfunn og i norsk friluftsliv. I den første hoveddelen presenterer jeg deretter teorier som kan bidra til en ny utfordringspedagogikk. Jeg begynner med Bollnows eksistenspedagogikk, med vekt på sprang og brå overganger, og går deretter videre til mer kontinuitetsorienterte teorier med fokus på dannelse og kapasitetsbygging.

I neste hoveddel diskuterer jeg hvordan vi kan forstå og integrere smerte og risiko som deler av livet og som sentrale elementer i en utfordringspedagogikk. Her benytter jeg både psykologiske og filosofiske tilnærminger. I den siste delen drøfter jeg hvordan friluftsliv kan fungere som en arena for kontrastopplevelser knyttet til risiko og smerte, og hvordan man pedagogisk kan legge til rette for dette. Jeg trekker inn eksempler fra egen erfaring og diskuterer dilemmaer som deltakere og veiledere står overfor i situasjoner preget av usikkerhet, smerte og risiko.

Problemstillingen for mitt bidrag kan kort formuleres slik: Hvilken positiv rolle kan fenomener som risiko og smerte ha i friluftsliv ut fra et utfordringspedagogisk ståsted? Hvilke pedagogiske teorier kan underbygge en slik type pedagogikk, og hvilke pedagogiske og etiske dilemmaer står veiledere overfor?

Bakteppe for en ny utfordringspedagogikk

Samfunnsmessig bakteppe for en mulig utfordringspedagogikk

Det moderne samfunn har blitt stadig mer fokusert på kontroll, sikkerhet og trygghet som grunnleggende verdier (Giddens, 1991). Dette omfatter

alle sider ved samfunnet – fra politisk ledelse, byråkratier og næringsliv til familie- og individnivå. Det finnes gode grunner til økt sikkerhet. Samtidig er det moderne samfunn et risikosamfunn (Beck, 1992). Det er komplisert og utsatt, og må ikke kollapse. Økt risiko i fremtiden kommer fra flere kilder: global oppvarming, økende migrasjon og ustabil geopolitikk med økende konfliktnivå. Risiko forstås her som noe negativt. En sentral oppgave blir å utvikle mennesker med kapasitet til å håndtere ulike typer risiko. Risiko kan imidlertid også forstås som noe positivt, siden det åpner for nye muligheter gjennom dristige innovasjoner, ny forskning og usikre investeringer. Det handler derfor også om å utvikle mennesker som er risikovillige. Det fremstår som et tilsynelatende paradoks at vi både må utvikle mennesker som er dyktige på sikkerhet, og mennesker som er risikovillige og tar sjanser. Kanskje er dette to sider av samme sak, avhengig av kontekst.

Den samme dobbeltsidigheten gjelder familie, hjem, fritid og oppvekst. I løpet av de siste par generasjoner har det blitt et sterkt sikkerhetsfokus i barnehager, skoler, fritid og idrett, med nytt sikkerhetsutstyr, strukturelle tiltak og holdningsskapende arbeid. Innen flere samfunnsområder snakker man om nullvisjoner og 24 timers sikkerhet. Effekten av dette er at barn og unge er mindre fysisk aktive, mer forsiktige, mer beskyttet, mindre ute i vær og vind, og stadig flere ungdommer sliter med fysiske og psykiske plager.

Samtidig viser studier at barna i de trygge barnehagene søker spenning (Sandseter & Kvalnes, 2021), ungdom tar risiko på både positive og negative måter (Hansen & Breivik, 2001), og i den voksne befolkningen ser det ut til å være et undertrykt behov for spenning og utfordring (Breivik, 2001; 2010). De mange nye former for risikosport og kommersielle spenningsopplegg indikerer at det dreier seg om «a quest for excitement in unexciting societies» (Elias & Dunning, 1986). Dette spenningsbehovet har antakelig en evolusjonær bakgrunn. Mennesket har overlevd på jorden ikke bare ved å søke trygghet, men også ved å ta sjanser. Man kan oppnå gevinster, men også berusende opplevelser ved å gjøre risikable ting.

Ikke bare fortiden, men i like stor grad en usikker fremtid gjør det interessant å undersøke forholdet mellom sikkerhet og risiko. Menneskeheten står overfor en uviss fremtid. Dette tematiseres på en engasjerende måte i antologien *Pedagogikk for det Uforutsette* (Torgersen, 2015). Vi trenger mer erfaring og kompetanse for å kunne mestre usikkerhet, fare og ubehag i fremtidens samfunn.

Friluftsliv er en velegnet arena for å prøve ut evnen til å håndtere utfordringer. Friluftsliv foregår i omgivelser vi er evolusjonært tilpasset, og handler om praktisk mestring av ulike situasjoner og forhold. Nordmenn kan føle et nært forhold til norsk natur, ikke bare i kulturell forstand. Det finnes en evolusjonær grunn til at naturen oppleves som vårt hjem.

Norsk friluftslivstradisjon som bakteppe for utfordringspedagogikk

Det er mulig å skille mellom to historiske tradisjoner i norsk friluftsliv (Breivik, 1978). Landsbygdas friluftsliv har røtter langt tilbake i tid og er knyttet til høsting av naturen gjennom jakt, fiske, egg-, sopp- og bærsanking. Dette friluftslivet innebar varierte utfordringer og farer, men folk på bygda tok ikke risiko uten at det hadde et formål.

Bykulturens friluftsliv er av langt nyere dato og startet på 1820-tallet med vitenskapsmenn, diktere og malere. Etter hvert sluttet byborgerskapet seg til, særlig etter etableringen av Den norske Turistforening (DNT) i 1868 (Slagstad, 2018). Også friluftslivet utviklet av bykulturen ble preget av kontroll og sikkerhet, ikke minst gjennom bygging av hytter og anlegging av stier.

Med tiden utviklet det seg flere retninger innen friluftsliv. Et mer prestasjonsorientert og risikopreget friluftsliv ble introdusert av den engelske pioneren William Cecil Slingsby, med fokus på tindesport og klatring. En slik mer risikovillig og ambisiøs holdning ble ytterligere inspirert og styrket gjennom Nansen, Amundsen og andre polfarere.

Fra 1960-tallet og utover på 1970-tallet kom miljøvern og økologi i fokus, og det som kan kalles det økologisk baserte friluftslivet ble lansert av Arne Næss, Sigmund Kvaløy Setreng, Nils Faarlund og andre. Dette fikk sterkt fotfeste i friluftslivutdanningene som etter hvert ble etablert på folkehøgskoler og i høyere utdanning. Mens Næss, særlig i unge år, var villig til å gjøre dristige bestigninger, ble vekten hos Faarlund og det økologiske friluftslivet i økende grad lagt på sikkerhet og «tur etter evne».

Betydningen av miljø og vektleggingen av folkehelse førte til at det offentlige ble stadig mer opptatt av å tilrettelegge for friluftsliv. Dette resulterte i flere stortingsmeldinger om friluftsliv og bidro til økt innsats for kommunal tilrettelegging for friluftsliv i nærmiljøet. I dette nærmiljøfriluftslivet er fokuset på sikkerhet naturlig nok sterkt. Man kan ikke ha offentlig tilrettelegging for ulykker.

Det risikopregede friluftslivet fikk imidlertid et oppsving fra 1970-tallet (Breivik, 2010). En kombinasjon av utøvere, utstyrprodusenter og mediefolk skapte en rekke nye aktiviteter og fornyet gamle. Mange av disse foregikk i naturpregede omgivelser. Noen av aktivitetene hadde sportspreg, mens andre hadde mer friluftslivspreg. Dette nye ekstreme friluftslivet var delvis en nyskaping, men kan også ses som en videreutvikling av tradisjonene fra Slingsby og Nansen, i hvert fall når det gjelder vilje til å ta risiko.

Det er derfor gode grunner til å tenke med Horgen (2016) at det i norsk friluftsliv, særlig innen klatring og tindesport, ikke har vært en entydig holdning til risiko og sikkerhet. Holdningene er mangefasetterte og påvirket av elementer fra fjellførerne i bygdene på 1800-tallet, så vel som engelsk overklassetenkning og kontinental risikokultur på 1900-tallet. I senere tid har den konservative «tur etter evne»-tenkningen stått sterkt i friluftslivspedagogisk sammenheng, inspirert av folk som Faarlund og Tordsson. Men denne holdningen er utfordret av de nye formene for et mer ekstremt friluftsliv som har utviklet seg de siste tiårene.

Spørsmålet er om den mer risikovillige typen friluftsliv kan tilrettelegges for et bredere spekter av barn, unge og voksne. Kanskje kan vi utvikle en type utfordringspedagogikk som åpner for opplevelser og erfaringer vi kan ha glede av i livene våre, og som er nyttige for samfunnet.

For å eksemplifisere denne pedagogikken og teste dens relevans og akseptabilitet, bruker jeg smerte og risiko som nøkkelfenomener. Først vil jeg imidlertid skissere noen teorier som utfordringspedagogikken kan bygge på.

Pedagogiske teorier

Bollnows eksistenspedagogikk

Moderne pedagogikk knytter seg på ulike måter til to hovedstrømninger i europeisk tenkning. Den ene hovedstrømningen går tilbake til Rousseau (1712–1778) og romantikken. Her tenker man at individet har en naturlig, innebygd trang til å lære, utforske omverdenen og oppsøke nye situasjoner. Den pedagogiske utfordringen består i å legge til rette for en prosess som er styrt innenfra av individet selv. Prosessen skjer organisk og kontinuerlig,

som en vekstprosess der individet gradvis søker nye læringsmiljøer, lærer seg nye ferdigheter og tilegner seg ny kunnskap. Siden denne prosessen styres av den lærende selv, blir læreren i stor grad en tilrettelegger, hjelper og veileder.

Den andre hovedstrømningen bygger på opplysningstidens tenkning. Her skal den nye kunnskapen, frembrakt av forskere og lærere, spres ut til befolkningen, både barn og voksne. Som ordet «opplysningstid» antyder, var metaforen en befolkning som sitter i mørket, men som nå skal opplyses av den nye kunnskapen. Her får læreren en sentral rolle som formidler og forvalter av den nye kunnskapen. På samme måte som håndverkeren gradvis former sitt materiale og bygger sitt verk, skal pedagogen gjennom undervisningen utvikle og forme eleven ut fra de målene som er satt for opplæringen. Her tar den pedagogiske prosessen på mange måter utgangspunkt i læreren og ikke i den lærende. Det er en prosess hvor den lærende mottar kunnskap, informasjon og holdninger utenfra, i motsetning til prosessen innenfra i den Rousseau-inspirerte pedagogikken.

Felles for begge disse hovedstrømningene er at man ser for seg den pedagogiske prosessen som en kontinuerlig og skrittvis utviklingsprosess. Men det finnes en annen strømning innen pedagogikken, som er mindre kjent. Denne har særlig hentet inspirasjon fra Kierkegaard og eksistensfilosofien, og slo for alvor igjennom i det 20. århundret, inspirert av filosofer som Heidegger, Jaspers, Marcel og Sartre. Den eksistensfilosofisk inspirerte pedagogikken bygger, i motsetning til kontinuitetspedagogikken, på diskontinuitet. Det er øyeblikket, den unike situasjonen, som står i sentrum, og man tenker seg at den lærende gjennomgår dramatiske endringer og faser hvor det ikke nødvendigvis er en klar kontinuitet og sammenheng.

Mitt eget møte med denne pedagogikken fant sted under et studieopphold i Tübingen i Tyskland fra 1970 til 1971. Jeg fulgte da et av seminarene til filosofen og pedagogen Otto Bollnow og ble fascinert av hans eksistenspedagogikk (Bollnow, 1959; 1969). Den bygde delvis på Heideggers (1962) tenkning og tok utgangspunkt i at menneskene lever sine liv i en uopphørlig veksling mellom det å leve ekte og ut fra sine innerste behov, og det å leve uekte, styrt av andres forventninger. I eksistensfilosofisk sjargong het det å leve *egentlig* versus *uegentlig*. I svært mange situasjoner handler vi uegentlig og ut fra det andre forventer av oss. Vi gjør slik man («das Man») gjør, slik de andre gjør. Siden vi hele tiden har en tendens til å falle eller forfalle («Verfallen») til «das Man», finnes det ingen enkel pedagogisk prosess som gjør at man kan leve

stadig mer egentlig. Vi kan likevel bidra til et skifte i retning av mer egentlighet ved å oppsøke situasjoner som fasiliterer egentlighet. Det er her farefulle og utfordrende situasjoner, og forholdet til vår egen død, kommer inn.

Heidegger hevdet at det som gir menneskelivet helhet og en slags enhet, er at våre liv avsluttes med døden (Heidegger, 1962). Døden er det eneste sikre som vi enten må forholde oss til eller flykte fra. Våre liv er derfor liv-til-døden («Sein-zum-Tode»). Døden er her ikke forstått som et biologisk faktum eller at «alle dør jo en gang». Nei, her dreier det seg om mitt eget liv og min egen død. Ifølge Heidegger er det umulig å leve ut fra våre dypeste ønsker uten at vi lever med vissheten om at vi skal dø. En av de følelsene som gir oss et forhold til døden, er angsten. I visse situasjoner i livet blir vi grepet av angst, som er noe annet enn frykt. Frykten er knyttet til bestemte objekter, personer, hendelser og situasjoner. Hvis jeg for eksempel plutselig står overfor et villdyr, er det en konkret fare som gir meg frykt. Siden det er konkret og avgrenset, kan jeg forholde meg til det og gjøre noe med det. Angsten derimot, er utydelig og utflytende. Vi vet ikke hvor den kommer fra, eller hva den er. Heidegger sier at den slår bena under oss og får oss til å sveve i en slags vektløs tilstand. Siden det ikke er noe konkret vi engster oss for, er det ingenting bestemt, det er Intet («das Nichts»). Angsten avdekker intetheten som en mulighet. Og intetheten er jo døden. Men nettopp i den eksistensielle krisen, i angsten, i møtet med intetheten og døden, ligger det muligheter for beslutsomt å ta tak i sitt eget liv («Entschlossenheit»). Vi får muligheter til å reorientere oss og komme i kontakt med de dypeste prioriteringene.

Visse situasjoner i friluftslivet kan utløse ikke bare frykt, men også angst, slik som i tåke på vidda, ved vertikale stup eller i havets dyp. Det kan hevdes at de første fallskjermhoppene skjer ut i et stort tomrom, et slags Intet, som aktiverer angst og bevisstheten om muligheten for egen død. Slike opplevelser kan derfor muliggjøre en beslutning om å leve et mer egentlig liv (Breivik, 2009). Også andre situasjoner enn angst kan bidra til at vi lever et mer egentlig liv. Fra et utfordringspedagogisk perspektiv kan man hevde at opplevelser av risiko og smerte innebærer kriser som kan føre til livsendring og nyorientering. Bollnow hevder at kriser er helt sentrale i livet: «The human being actualizes his authentic existence only in the crisis and only through the crisis. The critical moments are the only moments which really count in human life. To exist means to stand in crisis.» (Bollnow, 1987, s. 5.) Utfordringspedagogikken følger dermed livet.

Diskontinuitet i livet

Livet er preget av mange livsendrende skifter. Å bli født innebærer en dramatisk overgang fra livet i mors mage til en verden med lyder, lys, farger og luft. Den første skoledagen markerer overgangen fra fri lek til disiplinert læring. Konfirmasjon betyr overgang fra barn til en mer voksen status. Et giftermål eller samboerskap innebærer endring fra aleneliv til tosomhet. Å få barn medfører plutselig ansvar for omsorg og oppfølging. Å bli pensjonist betyr at man ikke lenger har et arbeid. Og til sist døden, som markerer overgangen fra å eksistere til ikke å eksistere mer. Bollnow hevdet at disse diskontinuerlige skiftene i livet er sterkt underkommunisert.

Også tanke- og følelseslivet vårt er preget av diskontinuitet. Et matematikkstykke kan virke ubegripelig, men plutselig får vi en «aha-opplevelse» og brikkene faller på plass. Slik kan det også være med kreativitet og innovasjon: Plutselig blir vi slått av en ny tanke eller idé, vi ser noe vi ikke har sett før – en mulighet, en løsning eller noe nytt som kan skapes.

På det følelsesmessige planet kan det skje brå skiftninger. Irritasjon eller sinne kan velte opp i oss ved en tilsynelatende bagatellmessig foranledning. Like drastisk kan forelskelsen være: Man «faller» for en annen, og plutselig ser man personen på en helt ny måte, i et annet lys. Det samme gjelder den religiøse omvendelsen. Fra å gå i én retning, snur man og går i motsatt retning. Tilsvarende endringer skjer i skyld og anger, hvor man innser at det man har gjort er galt. Man må vende om, gjøre bot og be om tilgivelse.

Pedagogikk som møteplass

De diskontinuerlige situasjonene i livet gir mulighet for nye perspektiver og dyptgående endring. Bollnow mente at dette måtte prege pedagogikken. Et nøkkelord i Bollnows pedagogikk er begrepet «møte». I en pedagogisk situasjon skjer det et møte mellom mennesker, eller mellom mennesker og situasjoner. Alle slike møter har et element av uforutsigbarhet. Det kan oppstå konstallasjoner, handlinger og overføringer som er umulige å forutsi. Dermed er ethvert pedagogisk møte et vågestykke. Man kan oppleve seier eller nederlag, man kan lykkes eller mislykkes i både smått og stort. Særlig dramatisk er dette i situasjoner der mye står på spill. I et utfordringspedagogisk perspektiv finnes det mange situasjoner i friluftslivet som innebærer forsøk og er vågestykker. Jeg skal komme tilbake til et par slike situasjoner senere.

Spørsmålet blir så om eksistenspedagogikken, med vekt på møter mellom mennesker og situasjoner, har en åpning for vekst og utvikling. Eksistenspedagogikken kan ikke garantere utvikling og vekst. Man kan utvide sitt kunnskaps- og ferdighetsområde, men det er ikke sikkert at man vil leve mer egentlig og ekte. Slik sett taler eksistenspedagogikken til en annen dimensjon i oss enn mye annen pedagogikk. Det er en parallell til det bibelske utsagnet: «Hva gagner det et menneske om det vinner hele verden, men tar skade på sin sjel.» Det betyr at en situasjon der man mislykkes rent ferdighetsmessig og faglig, og slik lider nederlag, likevel kan innebære en eksistensiell erfaring som gjør at man kommer nærmere sine egne eksistensielle og dypeste mål.

Vi kan, omvendt, i beruselsens øyeblikk når vi lykkes rent ferdighetsmessig, falle tilbake i gamle, uegentlige eksistensbaner. Det betyr at seier ikke bare er seier, og nederlag ikke bare er nederlag. I nederlagets time kan vi ha lært noe dypt om oss selv, om situasjonen, om en annen person eller om livet. Å mislykkes er i mange sammenhenger en viktig forutsetning for dypere erkjennelse. Karl Jaspers, en annen av eksistensfilosofene, hevdet at nettopp når vi mislykkes, når livsskuta går på grunn, har vi størst sjanse til å oppleve tilværelsens dypeste grunn. Han kalte slike situasjoner for eksistensens «lysning» eller «opplysning» («Existenzerhellung»). De kaster lys over vårt eget liv og eksistens. Det er utvilsomt en viktig innsikt at vi lærer på ulike måter, og også på et dypere plan, i situasjoner der vi mislykkes. Slik sett er eksistenspedagogikken realistisk, og den gir en tyngde til øyeblikket, til livet her og nå, som annen pedagogikk lett mister fordi man hele tiden ser fremover mot et mål man skal nå.

Diskontinuitet versus langsiktig dannelse (Bildung)

Spørsmålet er likevel om ikke en utfordringspedagogikk også må inneholde et kontinuitetsperspektiv. Friluftsliv, enten det er i regi av en skole eller en forening, vil bidra til noe mer langsiktig, ikke nødvendigvis til erstatning for det eksistensielle, men i tillegg. Det langsiktige kan være ferdigheter, kunnskaper og holdninger. Men det kan også være noe mer, det som kalles dannelse eller «Bildung», og som innbefatter utvikling av menneskets karakter og moral. Spørsmålet er hvilken plass utfordringer, og mer konkret eksponering for smerte og risiko, kan ha i et slikt dannelsesperspektiv. Filosofen John Russell hevder at «physical risks contribute to important physical skills and capacities, character virtues, and self-affirmation» (Russell 2007, s. 191).

Det finnes tre beslektede typer pedagogiske teorier som kan bidra til et slikt mer langsiktig perspektiv i friluftslivspedagogikken. De kan alle gi muligheter for å inkorporere spenning, risiko og kontrastopplevelser.

Den første typen teorier setter søkelys på begrepet kapasitet (*capability*) og er filosofisk utviklet som et etisk prinsipp av Martha Nussbaum (2011). Fokuset er her på utvikling av menneskelige kapasiteter og evne til økende livsmestring. Dette vil i en friluftslivsfaglig sammenheng kunne innebære et fokus på utvikling av ulike ting, som a) fysiske ferdigheter og praktiske kapasiteter, b) vurderinger og beslutninger, c) adaptiv læring, d) emosjonell tøffhet, e) inkludering og fellesskap (Stremba & Bisson, 2009). Mens punkt b er særlig relevant med tanke på å ta beslutninger under risiko og usikre forhold, vil punkt d innebære evne til å tåle og håndtere smerte og prøvelser. Dette er kapasiteter som kan trenes gjennom friluftsliv og gi økt livsmestring.

En annen relevant type teorier setter søkelys på begrepet *Bildung*, dannelse. Tradisjonen går tilbake til Wilhelm von Humboldt (1767–1835) og vektlegger et holistisk perspektiv der ikke bare tilegnelse av teoretisk kunnskap, men også personlig dannelse og kjennskap til kultur og tradisjon er sentrale mål. I friluftslivsfaglig sammenheng vil det innebære et fokus på a) holistisk utvikling av hele mennesket både fysisk, emosjonelt, intellektuelt og sosialt, b) sensitivitet for historisk og kulturell kontekst så vel som forholdet til naturen, c) kritisk tenkning og selvrefleksjon, d) etisk og moralsk utvikling, e) tverrfaglig læring (se Prouty mfl., 2007). I perspektivet fra denne teoritypen vil særlig innforlivelsen av norsk natur og norsk friluftslivstradisjon stå sterkt, gjerne kontrastert mot andre tradisjoner.

En tredje teoritype går tilbake til gresk filosofi, ikke minst Aristoteles (384–322), og tanken om dyder. Teorien innebærer at all utdanning har som et sentralt mål å utvikle menneskets personlighet og karakter. Det er her et visst slektskap med Heideggers tanke om å leve egentlig eller autentisk. Men perspektivet i gresk filosofi er mer langsiktig. Det dreier seg om å forme livet på en etisk god måte. Det dydsetiske perspektivet i friluftsliv vil kunne innebære fokus på a) karakterutvikling, b) gode etiske beslutninger, c) selvrefleksjon, d) respekt og tilpasning til natur, e) fellesskap med andre, f) utholdenhet under strabaser og farer (se Ewert & Sibthorp, 2014).

Alle disse tre teoritypene innebærer et kontinuitetsperspektiv, en målrettet utvikling av personligheten. Innenfor dette perspektivet kan evnen til å tåle smerte og handle under risiko inngå som sentrale komponenter. En robust

personlighet som tåler strabaser og evner å handle med praktisk klokskap, fremstår som et ideal både i livet generelt og som et ønsket resultat av utfordringspedagogiske bestrebelser. Utfordringspedagogikken har derfor nytte av både Bollnows perspektiv på diskontinuerlige sprang og de dannelseseoretiske perspektivene på menneskets utvikling i møte med krevende natur.

Smerte og risiko som del av utfordringspedagogikk

Kontrastopplevelser i barndom og oppvekst

Det moderne samfunn preges i økende grad av overbeskyttelse og trygghet når det gjelder barns og unges oppvekst og utvikling (Breivik, 2001). Tidligere generasjoner gjorde erfaringer gjennom oppveksten som i seg selv var utfordringspedagogiske. Disse ga møter med risiko og smerte, og forberedte på livets senere utfordringer. Eksempler på slike erfaringer er:

- Å leke ute i kalde vinterdager med snø og vind, for så å komme bunnfrossen inn på kjøkkenet til mor (slik var det før!). Stå ved ovnen og kjenne den smertefulle neglespretten i fingre og tær gradvis avta, mens kroppen blir gjennomstrømmet av blod og varme.
- Å være ute på tur, kald og sulten, og så finne en grovbrødskeiv med brunost nederst i sekken, klaka og stiv. Og så smaker den som manna fra himmelen når du får tint den i munnen og kjenner brunosten mot tunga.
- Å løpe i full fart bortover grusveien og så gå på trynet. Skrubbe seg opp på knærne med striper av blod, ispedd grus og småsteiner. Kjenne tårene sprette, smerten jage, men bite det i seg. Ta fingeren på blodet og smake på det. Deilig og søtt.

Denne typen opplevelser ser ut til å bli stadig sjeldnere, og kanskje kan utfordringspedagogikken bøte noe på dette. Det er en gammel erkjennelse at kontrastopplevelser som kulde/varme, sulten/mett, smerte/lyst er grunnleggende i livet og tilværelsen.

Omkring 500 år før Kristus hevdet filosofen Heraklit fra Efesos at alt er i bevegelse, alt flyter (*panta rei*). Tilværelsen består av motsetninger og

spenninger: lys/mørke, varmt/kaldt, lyst/smerte, oppover/nedover. Det er spenningen mellom kontraster som driver tilværelsen og livet. Dette skaper bevegelse. Elva og ilden i dynamisk endring er de beste symbolperspektivene på tilværelsen.

En psykologisk teori om kontrastopplevelser

Det finnes nyere psykologiske teorier som trekker i samme retning som Heraklits tenkning. Etter ti års arbeid la Solomon-gruppen i 1980, og senere, frem resultatene av sin forskning på lyst- og smerteopplevelser. De kalte teorien «the opponent-process theory of acquired motivation» (Solomon, 1980). Teorien antar at det i hjernen finnes en mekanisme som gjør at enhver følelsesmessig prosess som oppstår, vil bli møtt av en motsatt prosess som gradvis eliminerer den første og bringer systemet tilbake til normalen.

Eksempelvis vil det å spise en sjokolade sette i gang en positiv lystprosess. Denne når raskt et toppunkt (kjempegodt), før opplevelsen når et noe lavere og mer stabilt nivå (godt med sjokolade). Men så synker den raskt. Den motvirkende ubehagsopplevelsen setter inn litt senere enn lystprosessen, er mindre sterk, men varer lenger. Når den positive lystprosessen etter hvert dør bort, har den negative ulystprosessen fremdeles tid igjen. En viss kvalmende ettersmak varer en stund til før utgangstilstanden er gjenopprettet.

Dersom man gjentar stimuleringen, spiser en sjokolade til, vil det skje en devaluering. Den positive opplevelsen blir mindre, og den negative ettervirkningen større. Den sjette sjokoladen smaker ikke noe særlig, og nå blir kvalmen etterpå svært tydelig. Konsekvensen blir at det lønner seg å være «moderat puritaner». Det lønner seg å ta lystopplevelser med måtehold, med en viss avstand og med variasjon.

Med smerteopplevelser skjer noe tilsvarende, men med motsatt fortegn – pluss er nå minus og minus er pluss. Hvis man ligger én natt på spikerseng, er det en intens negativ opplevelse, men den ledsages av en positiv ettervirkning. Ligger man derimot mange netter på rad på spikerseng, blir smerteopplevelsen gradvis mindre, og den mer langvarige positive ettervirkningen stadig større.

Teorien innebærer at lystopplevelser bør nytes med måte og gjerne varieres, mens smerteopplevelser bør oppsøkes jevnlig – dersom de ikke kan unngås, eller hvis man ønsker å trene seg på å håndtere dem. Erfarne isbadere har det ikke så ille som mange tror. Herding og regelmessig eksponering for

ubehag og smerte kan, paradoksalt nok, bidra til å øke det samlede lystbudsjettet, samtidig som det styrker robustheten og evnen til å fungere under krevende forhold.

Teorien til Solomon bekrefter på mange måter Heraklits tanke om sammenhengen mellom kontrastene: lys forutsetter mørke, lyst forutsetter smerte. Den støtter også Epikurs idé om at man må vurdere det samlede lystbudsjettet. For å vurdere en lystopplevelse, må man også ta hensyn til den negative ulysten den medfører. Videre må man se på hvordan regelmessig eksponering for noe negativt, for eksempel kaldt vær, kan gjøre den negative opplevelsen mindre intens og den positive ettervirkningen sterkere. Dette kan være en god grunn til å utsette oss selv – og eventuelt deltakere i en utfordringspedagogisk friluftslivssituasjon – for gode kontrastopplevelser.

Arne Næss om smerter og glød

En annen interessant tilnærming til lyst og smerte har Arne Næss (2005). Han har en mer viljestyrt og bevisst tilnærming, og mener at vårt trivselsnivå kan styrkes gjennom entusiasme og indre glød. Nøkkelordet hos Næss er «glød» eller «begeistring». For de fleste av oss er målet, både i hverdagen og i livet som helhet, å oppnå et høyt nivå av trivsel. Opplevelser av legemlig eller sjelelig smerte vil senke trivselsnivået, men Næss foreslår at vi kan overvinne smerte og ubehag ved å være glødende opptatt av noe. Gløden kan være både faglig og personlig.

For å illustrere poenget sitt har han laget en brøk for Trivselsnivå (T) (Næss, 2005, s. 183). I telleren, over brøkestreken, står Glød (G) opphøyd i annen potens. Under brøkestreken, i nevneren, står Legemlig lidelse (L_L) pluss Sjelelig lidelse (L_S). Siden glød er i annen potens, vil den kunne overvinne mye legemlig og sjelelig lidelse. Hvis intensiteten settes til 100 for både legemlig og sjelelig lidelse, vil en glød i annen potens tilsvare 10 000. Ved en gitt tilstand vil en økning i glød gi stor gevinst, siden den er i andre potens.

Næss sier: «Er gløden stor vet vi altså at vi kan tåle store påkjenninger av både sjelelig og legemlig art. Derfor er det viktig å fokusere nettopp på gløden. Det er ikke bare i sport og på ekspedisjoner den teller, men i vennskap, ekte-skap og all skapende virksomhet.» (Næss, 2005, s. 188). Næss sier videre at verdenshistorien har fortalt mye om heroisme. Om martyrer som gikk i døden med et smil. Men også om den aldrende Churchill som gjorde V-tegnet når

han klarte å ta på seg tøflene selv. Glød er uavhengig av prestasjonsnivå. Det er for alle, ikke minst de som opplever smerte eller er redde. Derfor er glød svært relevant også for deltakere på friluftslivsturer.

Oppsummert kan vi si at a) smerter har positive ettervirkninger, b) ettervirkningene kan styrkes ved gjentatt eksponering for smerte, og c) glød og begeistring kan bidra til å overvinne smerter. Dette gjelder både fysiske og mer mentale smerter og ubehag.

Risiko og farer i friluftslivet

Friluftsliv innebærer mulig eksponering for risiko og farer. Disse kan oppstå på ulike måter. Usikkerhet og en følelse av økende fare kan snike seg inn sammen med den tette tåka på breen. Eller faren kan åpenbare seg i det øyeblikket snøbrua kollapser, og du innser i løpet av et øyeblikk at du faller ned i det ukjente isdypet. Steinsprang, skred, uvær – det lurte mange farer og utfordringer, både brå og langsomme overganger, alle preget av usikkerhet, men også av muligheter for læring. I farlige situasjoner kan ens egen eksistens settes på spill, med påfølgende usikkerhet om hvem man er og hva man vil. Man kan lammes av frykt, men også overvinne seg selv.

Siden risiko er valgt som et sentralt begrep i diskusjonen om utfordringspedagogikk, er det nødvendig å si litt mer om hva jeg legger i begrepet risiko. I de fleste faglige sammenhenger defineres risiko som sannsynlighet eller mulighet for tap av en eller annen type. Tapet kan være knyttet til ulike forhold. I en empirisk studie av holdninger til risiko i den norske befolkningen skilles det mellom åtte ulike former for risiko og risikotaking (Breivik mfl., 2020). I diskusjonen om utfordringspedagogikk er det særlig fysisk, eksistensiell og sosial risiko som er aktuelle. Man kan bli alvorlig skadet eller dø, ens selvbylde og livsprosjekt kan settes på prøve, og man kan miste status og anseelse blant deltakere og venner.

I mange sammenhenger brukes begrepet risiko ikke bare om muligheten eller sannsynligheten for at noe går galt, men også om selve det som kan gå galt – selve faren som truer (Hansson, 2023). Skred er på denne måten en risiko, ikke bare som sannsynlighet, men som selve faren man frykter.

Noen former for risiko kan vi påvirke eller mestre, mens andre skyldes rene sjansesfaktorer utenfor vår kontroll. I utfordringspedagogisk sammenheng er det aktuelt å eksponere deltakerne mest mulig for risikofaktorer de selv

kan påvirke eller mestre. Man ønsker også at risikoen deltakerne møter skal være relevant i forhold til det de prøver å mestre. Et slitt og dårlig klatretau er et eksempel på en irrelevant risiko man ikke ønsker å utsette noen for. Derimot er en vanskelig klatrerute på fast fjell en relevant utfordring.

Risiko kan knyttes både til handling og til arena. Mange tenker at folk som driver med risikosport er dristige og impulsive typer som tenker «går det så går det». Men det motsatte er tilfelle. Basehoppere kaller seg kontrollfrikere fordi de prøver å kontrollere mest mulig før et farlig basehopp. Den vertikale veggen er en farlig og risikabel arena, og da må man være ekstremt forsiktig. Det er som med mineryddere – i et farlig minefelt kan man ikke ta unødige sjanser. I utfordringspedagogisk sammenheng er det derfor aktuelt å trene deltakere til stadig større årvåkenhet og kontroll jo farligere arenaen blir.

Våre vurderinger av hva som er farlig, er imidlertid ikke alltid til å stole på. Man skiller mellom subjektiv og objektiv risiko. Den objektive risikoen er den som kan fastslås over et visst tidsrom gjennom objektive registreringer, for eksempel antall døde i klatring i løpet av et år. Den subjektive risikoen representerer en persons egen vurdering av risiko knyttet til en situasjon eller hendelse. Denne avviker ofte fra den objektive risikoen, men kan nærme seg den objektive gjennom trening og involvering. En erfaren fjellturist er mye bedre enn en nykommer til å bedømme hvor farlig en bestemt tur vil være. Akseptabel risiko er den risikoen en person, gruppe eller organisasjon vil akseptere som grense for involvering eller handling i en gitt situasjon. Den akseptable risikoen ønsker vi skal fastsettes best mulig i forhold til den objektive risikoen, ikke den subjektive.

Dersom risiko innebærer en viss sannsynlighet for tap, hvorfor bør man da ta risiko? Her er det viktig å skille mellom påtvungen og frivillig risiko. I enkelte fagtradisjoner hevdes det, som nevnt, at det ikke finnes noe slikt som akseptabel risiko. Risiko skal alltid unngås. Dette gjelder primært påtvungen risiko. Det er åpenbart at vi ikke ønsker broer som kan kollapse, eller at uønsket smitte spres.

Risiko kan imidlertid også innebære positive gevinster. Næringslivet trenger risikokapital og innovasjon. Risiko kan lønne seg dersom det er store gevinster å hente. Ut fra et evolusjonært synspunkt hadde mennesket neppe overlevd på jorden uten å ta betydelig risiko ved å krysse elver, sette ut på havet, finne nye habitater og levemåter (Zuckerman, 2007). Ut fra et kost-nytteperspektiv kan det altså lønne seg å ta risiko i visse sammenhenger.

Men kan risiko også ha verdi i seg selv? For en klatrer vil risikoen ved å gå en vanskelig rute med lite sikring innebære mestring, ikke bare av kroppen, men også av tankene, følelsene og alt indre liv. Opplevelsen får en ekstra farge av risikoen. Det er noe annet å klatre en rute under full sikkerhet og med topptau, sammenliknet med å klatre den samme ruta med liten eller ingen sikring. Idrettsfilosofier snakker om den søte spenningen («sweet tension») av usikkerhet som knytter seg til resultatet i en konkurranse. I friluftsliv som innebærer opplevd risiko, er det ikke bare en søt smak av spenning, men snarere en bittersøt smak av risiko. Det handler ikke bare om et resultat i en konkurranse, men om overlevelse med liv og lemmer i behold. Dette farger hele opplevelsen og gir den en spesiell spenning og verdi. Heldigvis kan deltakere i utfordringspedagogisk friluftsliv få denne bittersøte smakserfaringen ved opplevelse av subjektiv risiko, mens den objektive risikoen holdes svært lav.

Hvordan tilrettelegge for utfordringspedagogikk?

Jeg har argumentert for at utfordringspedagogikk kan være et viktig bidrag til utviklingen av et mer interessant og meningsfullt friluftsliv for barn og unge. Både opplevelsen av risiko og smerte kan være sentrale ingredienser i et slikt friluftsliv.

Men hvordan kan man mer konkret gå frem for å tilrettelegge for utfordringspedagogikk innen friluftsliv? Hvilke etiske og pedagogiske dilemmaer står man overfor? I denne avsluttende delen vil jeg først a) diskutere betydningen av pedagogisk kontekst, samt forskjeller i deltakernes målsettinger og forutsetninger. Deretter vil jeg b) skissere et konkret eksempel på utfordringspedagogikk slik det gjennomføres i Outward Bound-programmene, etterfulgt av en refleksjon rundt betydningen av kompetente veiledere i krevende friluftsliv. Til slutt skal jeg c) drøfte etisk ansvar, risiko og sårbarhet hos veileder og deltakere, med eksempler fra egen erfaring.

Betydningen av pedagogisk kontekst

I et utfordringspedagogisk opplegg har veilederen som oppgave å tilrettelegge for turer der deltakerne kan oppleve utfordringer som innebærer opplevd

risiko og reelle strabaser. Jo større utfordringer og potensielle farer en tur inneholder, desto høyere kompetanse kreves det av veilederen når det gjelder sikkerhetshåndtering – som kloke vurderinger av turopplegg, fornuftige veivalg, raske beslutninger under press og god krisehåndtering dersom noe går galt. Utfordringspedagogikken stiller mennesket overfor utfordringer som delvis er skjult, og som man må bruke alle sanser for å forutse. Man lever i en tilstand av det Peter Becker (2007) kaller *coniunctivus potentialis* – hva ville skje hvis?

Veiledning i friluftsliv krever tilpasning til gruppas forutsetninger og egenart. Både pedagogisk og etisk er det stor forskjell på å gjennomføre en krevende tur med en skoleklasse på et obligatorisk leirskoleopphold, og å være veileder for en gruppe ungdom på en frivillig og spennende fjelltur. Målet med turen, konteksten den inngår i, deltakernes kvalifikasjoner og innholdet i turprosjektet må klargjøres på forhånd. Det innebærer også at veilederen vil bli stilt til ansvar i langt større grad dersom noe går galt på leirskoleturen, som var obligatorisk, enn på den frivillige turen. Selv om den frivillige turen kanskje krever mer friluftslivsfaglig kompetanse, er leirskoleturen mer krevende med tanke på vurderinger og ansvar. Ingenting må gå galt! I dagens samfunn, preget av stort sikkerhetsfokus og kravstore foreldre, er ulykker noe man for enhver pris vil unngå. I tillegg kan medieoppslag og reaksjoner i sosiale medier være ødeleggende for den ansvarlige læreren.

Noen lærere i dag tør ikke ta med elever på tur av frykt for anklager fra foreldre, samfunnet og media dersom noe går bare litt galt, for eksempel at man kommer noen timer for sent hjem på grunn av tåke. Disse forholdene i dagens sikkerhetskultur og trygghetsdiskurs kan gjøre det krevende å drive utfordringspedagogikk.

En mellomting mellom en obligatorisk tur i grunnskolen og en helt frivillig tur for en påmeldt gruppe, er turer i folkehøgskolesammenheng eller i høyere utdanning. Her endrer veilederens rolle seg. Mens leirskoleelevene krever tydelig styring og ledelse fra en kompetent og ansvarlig leder, kan høgskolestudentene delta i planleggingen, bestemme innholdet og ta ansvar underveis på turen. Nils Faarlund, som drev Høgfjellsskolen i Hemsedal i mange år, ønsket en mest mulig demokratisk ledelse i friluftsliv, der man tok seg tid til diskusjoner under planlegging, gjennomføring og etterarbeid av turen.

Problemet med sterk involvering av hele gruppa er at turen lett blir gjennomført på de svakeste og mest forsiktige sine premisser. Slagordet er ofte at

heterogenitet i gruppen gjør at alle må bidra ut fra sine forutsetninger og evner, slik det også er i samfunnet ellers. Men dette fører lett til at mange blir frustrert fordi det blir for lite utfordrende. Da kan det være aktuelt å differensiere ved å dele gruppen i mindre enheter med ulike turvalg og ulike utfordringer. Dersom man tar Martha Nussbaum (2011) sin teori om utvikling av «capabilities» på alvor, vil ferdighets- og erfaringsbasert inndeling av en gruppe kanskje være den beste løsningen i en utfordringspedagogisk sammenheng. Det gir bedre muligheter for at ikke bare de svakeste deltakerne, men også de mer kompetente, får anledning til å utvikle sine kapasiteter ved å tøye sine grenser.

Et annet spørsmål er hvor mye man skal pushe grensene for den enkelte. I programmer med preg av «adventure» i England og USA forsøker man å overtale og stimulere deltakerne til å tøye grenser og bryte barrierer. Dette har vært lite utbredt i norsk friluftslivspedagogikk, som i større grad har vært omsorgsbasert og preget av respekt for hva deltakerne umiddelbart aksepterer. Det er interessant å se hvordan man, i riktignok konstruerte TV-settinger som «71 grader nord» og «Kompani Lauritsen», får innblikk i hvordan «vanlige folk», ofte kjendiser, blir pushet til å overskride egne grenser ved å svømme i iskaldt brevann eller rappellere ned bratte stup. Sammenlignet med dette kan mye av den tradisjonelle friluftslivspedagogikken fremstå som forsiktig og kjedelig. Mange barn og unge ønsker flere utfordringer. Derfor lager mange folkehøgskoler opplegg inspirert av utfordringspedagogikk.

Outward Bound – et konkret eksempel på utfordringspedagogikk

Utfordringspedagogiske ideer, slik de brukes på enkelte folkehøgskoler, har en lang tradisjon i England, USA og en rekke andre land. De omtales ofte som «Adventure programs». Et eksempel er Outward Bound-kursene, som den tyske pedagogen Kurt Hahn lanserte i Storbritannia under andre verdenskrig, og som senere spredte seg til USA og mange andre land. Hahn hadde observert at når skip ble torpedert, var det ikke nødvendigvis de unge og sterke som klarte seg best, men de godt voksne med erfaring fra farer og strabaser. På Outward Bound-kursene fikk deltakerne mulighet til å møte nye og krevende utfordringer, og til å utvikle sine egenskaper og sin personlighet i samspill med andre (Meyer mfl., 1979).

Outward Bound-kursene varer typisk fra 10 til 20 dager i naturpregede omgivelser, særlig skog og fjell, men også kyst. Man blir del av en gruppe som

må ta seg frem gjennom ulike naturområder og terreng med svært enkelt utstyr. Deltakerne blir med på lange fotturer, klatring i bratt terreng eller fjell, padling på elv eller roing til havs. Ofte er det laget installasjoner av tau og stokker oppe i tretoppene, eller hinderløyper på bakken som gruppa skal forsere gjennom samarbeid og individuelle utfordringer.

Personene som deltar på slike kurs varierer i alder, bakgrunn og forutsetninger. Det er ikke bare de spreke som melder seg på. Ofte er det eksistensielle behov som trekker folk til kursene. Jeg deltok selv på et kurs i North Carolina for mange år siden. Jeg spurte en av de kvinnelige deltakerne, en trebarnsmor i trettiårene fra Michigan, hvorfor hun hadde meldt seg på kurset. Svaret hun ga var følgende: «Jeg har vokst opp i et samfunn som hele tiden har beskyttet meg. Jeg har aldri vært stilt overfor utfordringer hvor jeg virkelig må ta ut det dypeste og ytterste i meg. Jeg vet ikke hvem jeg er, jeg vet ikke hvordan jeg reagerer i virkelig krevende situasjoner. Jeg er på dette kurset fordi jeg vil vite mer om meg selv.» Svaret tyder på at mange mennesker i dagens kontrollerte trygghetssamfunn ønsker å utvide sitt erfaringsrom og sine utviklingsmuligheter.

På mange måter representerer Outward Bound-kursene en eksistenspedagogikk med muligheter for diskontinuerlige sprang i selverkjennelse. Samtidig kan slike kurs gi inspirasjon til mer langvarig kapasitetsbygging og karakterutvikling. Flere empiriske undersøkelser viser at barn og unge er i stand til å integrere opplevelser av fare og frykt i sin selvutvikling. En studie av Green (1997) viser for eksempel at barn kan snakke om ulykker og frykt på en måte som bidrar positivt til sosial identitet. En annen studie viste at ungdom som opplevde sterk frykt i forbindelse med ekstremidrett, integrerte opplevelsen som en meningsfull del av livene sine (Brymer & Schweitzer, 2012). Spørsmålet er hvordan man best kan tilrettelegge for slike erfaringer, og hvilke dilemmaer det medfører med tanke på sikkerhet og ansvar.

Kompetente veiledere for et krevende friluftsliv

Utfordringspedagogikk krever kompetente veiledere. Man må kunne tilrettelegge for reelle utfordringer, samtidig som man ivaretar sikkerheten. Lena Dahl (2021) fant i sin doktoravhandling om ulykker og sikkerhet i friluftsliv i norsk videregående skole at lærere med formell friluftslivsutdanning hadde færre ulykker med sine elever enn de uten utdanning. Men i tillegg til formell utdanning og kompetanse trenger veiledere det Nygren (2008) kaller «pro-

fesjonell handlingskompetanse». Det innebærer evne til situasjonsbestemt ledelse (Tannenbaum & Schmidt, 1973) og realkompetanse når det gjelder planlegging, gjennomføring og evaluering av ulike typer krevende turer med ungdom.

Mens Den Norske Turistforening (DNT) gjennom sin kursvirksomhet har ivaretatt sikkerheten gjennom sterk ledelse og styring fra kompetente instruktører, har Faarlund-tradisjonen lagt vekt på deltakernes medvirkning og ansvar, med et sterkt fokus på tur etter evne og sikkerhet. I begge tilfeller kan man spørre seg om deltakerne får tilstrekkelige utfordringer. Et alternativ kan være en utfordringspedagogikk der veilederen tilrettelegger for krevende situasjoner, men der deltakerne gjøres ansvarlige for egen utvikling og sikkerhet.

Marius Morstad, som i mange år har drevet opplæring i klatring og andre ferdigheter i bratt terreng, gir på sine kurs deltakerne en kort introduksjon i bruk av knuter, tau og sikring før de umiddelbart må sikre hverandre under klatring, uten medvirkning fra veiledere. Dette innebærer at man overlater sitt liv i et annet menneskes hender, og samtidig holder et annet menneskes liv i sine egne hender. Her må man både ha stor tillit og vise stort ansvar på en konkret måte. Ingen har hittil omkommet i ulykker på Morstads kurs. Dette viser at utfordrende pedagogikk ikke nødvendigvis fører til ulykker eller er uansvarlig.

Etisk ansvar, risiko og sårbarhet hos veileder og deltakere

Utfordringspedagogikk innebærer etiske dilemmaer. I den internasjonale diskusjonen om «Outdoor leadership» og «Adventure education» fremheves særlig betydningen av risikostyring og inkludering, og balansen mellom utnyttelsen av pedagogiske muligheter og hensynet til sikkerhet (Beames, 2012; Prouty mfl., 2007). I norsk sammenheng har Horgen (2019) i sin doktoravhandling diskutert hvordan den norske diskursen om utfordring, sikkerhet og inkludering har utviklet seg i et historisk og kulturelt perspektiv, og Lena Dahl har i sine empiriske studier vist hvordan de ulike balanse ganger håndteres i dagens friluftsliv i videregående skole. For å kunne begrunne de pedagogiske og sikkerhetsmessige avveiningene dypere, vil man trenge ulike etiske teorier, fra etiske dannelses teorier i den aristoteliske tradisjonen til konsekvensetiske teorier i utilitaristisk tradisjon. Uansett må generelle pedagogiske og etiske teorier kontekstualiseres og vurderes i forhold til konkrete

situasjoner og hendelser. La meg avslutte med noen slike kontekstualiserte eksempler.

Da jeg var ansvarlig for utviklingen av friluftsliv ved Idrettshøgskolen i perioden 1975–1985, utviklet vi enkelte kurs som var preget av utfordringspedagogikk. Sikkerhet er avgjørende og viktig, men det er krevende å ivareta den i alle situasjoner. Uforutsette ting skjer. Under et kurs i elvepadling i Hemsedal oppsto en krevende situasjon. Alle deltakerne var nybegynnere og hadde ikke lært seg eskimorulle. Et stykke ovenfor et kraftig og farlig stryk gikk plutselig fem av gruppa på sju rundt omtrent samtidig. De måtte svømme med båt og padleåre på slep mot land i stri strøm. Jeg padlet rundt, hjalp til, guidet, og etter hvert kom alle til land. De var kalde, redde, men lykkelige over å ha mestret risiko og kaldt vann.

Noe lignende skjedde med en gruppe studenter på en fire dagers tur ned Glomma i åpen kano. I de lange strykene ovenfor Elverum ble bølgene så store at kanoene begynte å ta inn vann. Snart gikk den ene etter den andre kanoen ned, og siden kanoene var fulle av sekker og utstyr, tok det lang tid å karre seg til land. Men da vi satt ved bålet om kvelden, var kulda og sulten blåst bort, og en dyp og viktig erfaring om både mestring og feilvurdering, kulde og risiko ble diskutert.

Som veileder tok jeg en kalkulert risiko i begge disse tilfellene. Et viktig prinsipp er å tenke gjennom «worst case»-scenarier. Hva skjer hvis det verst tenkelige skjer? I det første tilfellet angret jeg på hva jeg hadde gjort, siden det var et krevende fossestryk lenger nede i elva. I det andre tilfellet visste jeg at elva flatet ut. De kunne komme til å oppleve drama og fryse, men ville klare seg. I det første tilfellet var det jeg som ledet deltakerne. De var nybegynnere. I det andre tilfellet var det viderekomne studenter som jeg ga frihet til å gjøre egne vurderinger. Men alle fulgte den samme litt for dristige løsningen. De undervurderte hvordan en dypt lastet kano er et lett bytte for skvulpene elvebølger.

De to eksemplene viser hvor vanskelig det kan være å trekke grensen mellom ansvarlighet og uansvarlighet innen utfordringspedagogikk. De illustrerer også hvor sårbar ikke bare deltakerne, men også veilederen er. Hadde noe gått galt, ville jeg ha opplevd sorg og skyldfølelse. Jeg ville fått anklager fra pårørende og muligens negative oppslag i media. Jeg måtte ha båret en rekke faglige og menneskelige omkostninger ved å ha gjort feilvurderinger og vist manglende ansvarsfølelse. Dette ville antakelig gjelde for begge turene, selv om jeg selv mener at jeg bare i det ene tilfellet viste mangel på faglig dømmekraft.

I stedet ble det to turer der både veileder og deltakere opplevde diskontinuerlige situasjoner som ga nye erfaringer og ny eksistensiell selvinnsikt. Som veileder hadde jeg her kanskje det filosofen Bernard Williams (1981) kaller «moral luck». Jeg hadde en god dose moralsk flaks. Å helt eliminere flaks og det tilfeldige er verken mulig eller ønskelig i utfordringspedagogikken. Det er heller ikke ønskelig dersom man skal forberede mennesker på hva som kan skje i eget liv og hva som kan skje i et fremtidig samfunn som i økende grad må forberede seg på det uforutsette.

Avslutning

Jeg har i dette bidraget forsøkt å vise at utfordringspedagogikk kan være et viktig bidrag i friluftslivet som et alternativ til den forsiktige og kontrollorienterte pedagogikken som dominerer. Jeg har skissert pedagogiske teorier både av eksistensfilosofisk og dannelsesteoretisk art som kan underbygge en slik pedagogikk. Utfordringspedagogikken kan bidra til et fokus både på øyeblikket og livsendrende bruddsituasjoner, samt på mer langsiktig og karakterdannende utvikling.

Jeg har argumentert for at smerte og risiko, som ofte oppfattes utelukkende negativt, også kan innebære positive muligheter og gevinster, ikke minst gjennom sterke kontrastopplevelser og opplevelser av spenning. Jeg har vist til ulike utfordringer man møter når man pedagogisk skal legge til rette for utfordrende friluftsliv, og trukket frem eksempler som Outward Bound og egne erfaringer for å skissere dilemmaer knyttet til sikkerhet og fare. Fra et etisk perspektiv vil veilederen stilles overfor vanskelige dilemmaer og være sårbar hvis ulykker skulle skje. I en realistisk utfordringspedagogikk kan imidlertid usikkerhet og flaks aldri elimineres helt.

Referanser

- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. (Ritter, M., Overs.) Sage Publications.
- Becker, Peter (2007). «What would happen if ...? About the elective affinity between adventure and the 'coniunctivus potentialis'», *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 7(1), 77–89.
- Bollnow, O. F. (1959). *Existenzphilosophie und Pädagogik*. W. Kohlhammer Verlag.
- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Fabritius & Sønners Forlag.
- Bollnow, O. F. (1987). *Crisis and new beginning. Contributions to a pedagogical anthropology*. (Moss, D. & Moss, N., Overs.) Duquesne University Press.
- Breivik, G. (1978). To tradisjoner i norsk friluftsliv. I G. Breivik & H. Løvmo (Red.) *Friluftsliv fra Fridtjof Nansen til våre dager*. Universitetsforlaget.
- Breivik, G. (2001). *Sug i magen og livskvalitet*. Tiden Forlag.
- Breivik, G. (2009). Mellom væren og intet. Å hoppe fallskjerm med Heidegger. I K. Steen-Johnsen & I. B. Neumann (Red.) *Meningen med idretten*. Unipub. s. 115–137.
- Breivik, G. (2010). Trends in adventure sports in a post-modern society. *Sport in Society*, 13(2), 260–273.
- Breivik, G. (2013). *Jakten på et bedre liv. Fysisk aktivitet i den norske befolkning 1985–2011*. Universitetsforlaget.
- Breivik, G., Sand, T. S. & Sookermany, A. M. (2020). Risk-taking attitudes and behaviors in the Norwegian population: the influence of personality and background factors, *Journal of Risk Research*, 23(11), 1504–1523. <https://doi.org/10.1080/13669877.2020.1750455>
- Brymer, E. & Schweitzer, R. (2012). Extreme sports are good for your health: A phenomenological understanding of fear and anxiety in extreme sport. *Journal of Health Psychology*, 18(4), 477–487.
- Dahl, L. (2021). *Ulykker og sikkerhet i friluftsliv på norsk videregående skole: En empirisk studie av ulykkeshendelser og lærerrefleksjoner om sikkerhet i friluftslivsundervisningen på studieretning for idrettsfag* [PhD-avhandling, NIH].
- Elias, N. & Dunning, E. (1986). *Quest for excitement: Sport and leisure in the civilizing process*. Blackwell.
- Ewert, A. W. & Sibthorp, J. (2014). *Outdoor adventure education: Foundations, theory and research*. Human Kinetics.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Stanford University Press.
- Green, J. (1997). Risk and the construction of social identity: Children's talk about accidents. *Sociology of Health and Illness*, 19(4), 457–479.
- Hansen, E. B. & Breivik, G. (2001). Sensation seeking as a predictor of positive and negative risk behaviour among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 30(4), 627–640.
- Hansson, S. O. (2023). «Risk», *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2023 Edition) Edward N. Zalta & Uri Nodelman (Red.), <https://plato.stanford.edu/archives/sum2023/entries/risk/>
- Heidegger, M. (1963). *Sein und Zeit*. Max Niemeyer Verlag.

- Horgen, A. (2019). *Sikkerhet og risiko i norsk friluftsliv og naturbasert reiseliv – en kulturhistorisk studie*. [PhD-avhandling, Universitetet i Sørøst-Norge].
- Horgen, A. Respons på fare i naturen, holdninger og sikkerhet i friluftslivet. I Horgen, A., Lund Fasting, M., Lundhaug, T., Magnussen, L. I., & Østrem, K. (2016). *Ute! Friluftsliv -pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver*. Fagbokforlaget. s. 185–201.
- Jaspers, K. (2013). *Philosophie. II. Existenzerhellung*. Springer.
- Meyer, D., Ustin, A. & Bryant, P. (1979). *The instructor's handbook*. North Carolina Outward Bound School.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Belknap Press.
- Nygren, P. (2008). *Handlingskompetanse – Om profesjonelle personer*. Gyldendal Akademisk.
- Næss, A. (2005). *Livsfilosofi. Et personlig bidrag om følelser og fornuft*. Universitetsforlaget.
- Prouty, D., Panicucci, J. & Collinson, R. (2007). *Adventure education: theory and applications*. Human Kinetics.
- Russell, J. S. (2007). Children and dangerous sport and recreation. *Journal of the Philosophy of Sport*, 34(2), 176–193.
- Sandseter, E. B. & Kvalnes, Ø. (2021). *Risikofylt lek. En etisk utfordring*. Universitetsforlaget.
- Slagstad, R. (2018). *Da fjellet ble dannet*. Dreyer Forlag.
- Solomon, R. L. (1980). The opponent-process theory of acquired motivation. *American Psychologist*, 35, 691–712.
- Stremba, B. & Bisson, C. A. (Red.). (2009). *Teaching adventure education theory: Best practices*. Human Kinetics.
- Tannenbaum, R. & Schmidt, W. H. (1973). How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review*, 36, 95–101.
- Torgersen, G.-E. (Red.). (2015). *Pedagogikk for det uforutsette*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Williams, B. (1981). Moral luck. I Williams, B. *Moral luck: Philosophical papers 1973–1980* (s. 20–39). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zuckerman, M. (2007). *Sensation seeking and risky behavior*. American Psychological Association.

Engelsrud, G. (2025). Å lede og å bli ledet – å møtes i gjensidig dynamikk. I S. Loland & O. O. Sæle (Red.), *Å løpe en risiko: Etiske refleksjoner om å lede praksis i kroppsøving, idrett og friluftsliv* (s. 223–242). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa610709>

Kapittel 9

Å lede og å bli ledet – å møtes i gjensidig dynamikk

Gunn Engelsrud

Sammenheng: Kapitlet bidrar til kunnskap om det å lede praksiser eller undervisning, med særlig fokus på risikoen lærere tar ved å ikke «kjenne seg selv». I kapitlet utlegges det «å kjenne seg selv» som gjensidig og prosessuelt, som kontrast til å innta objektiv og utvendig posisjon overfor de og det som undervises. Forfatteren utforsker undervisning gjennom eksempler fra kommunikasjon mellom lærer og elever i kroppsøving, og diskuterer de etiske dilemmaene som følger med det å undervise og lede andre. Med støtte i et fenomenologisk perspektiv vektlegges det at mennesker eksisterer i en grunnleggende gjensidighet til andre. Den som underviser, vil i et slikt perspektiv involvere de som undervises i å forme innholdet i undervisningspraksisen, i et samspill med det faglige innhold lederen bringer inn. Konsekvensene av en etikk som skapes i gjensidighet, understøttes av en fenomenologisk og etisk forpliktende innstilling til en selv, andre og verden.

Nøkkelord: ledelse, undervisning, fenomenologi, etikk, gjensidighet, kroppsøving, lærer-elev-relasjon

Abstract: The chapter contributes to knowledge about leading practices or teaching, with a particular focus on the risk teachers take by not «knowing themselves». In the chapter, «knowing oneself» is interpreted as reciprocal and procedural, as a contrast to taking an objective and external position vis-à-vis those and what is taught. The author explores teaching through examples from communication between teachers and students in physical education, and discusses the ethical dilemmas that come with teaching and leading others. Supported by a phenomenological perspective, emphasis is placed on the fact that people exist in a fundamental reciprocity to others. In this perspective, the teacher will involve those who are taught to shape the content of the teaching practice, in an interaction with the academic content the leader brings in. The consequences of an ethic that is created in reciprocity are underpinned by a phenomenological and ethically binding attitude towards oneself, others and the world.

Keywords: leadership, teaching, phenomenology, ethics, reciprocity, physical education, teacher-student relationship

Innledning

I kapitlet undersøkes spørsmålet: *Hva gjør kommunikasjon mellom mennesker etisk?* Spørsmålet er omfattende og er et spørsmål som, slik jeg har valgt, må belyses via tenkning og eksempler som igjen gir opphav til nye spørsmål. Mitt valg er å belyse spørsmålet ved å bruke eksempler fra en tenkt kommunikasjon mellom lærere og elever i kroppsøving. Kroppsøving er det tredje største faget i skolen målt i timetall, og har vært gjenstand for økende forskningsinteresse siden 2010-tallet. Både nasjonal og internasjonal forskning viser at det i undervisningen legges for stor vekt på ferdigheter, idrettsaktiviteter, prestasjoner og vurderingssituasjoner (Aasland & Engelsrud, 2019), heller enn å rette undervisningen mot elevene som «kroppslig erfarende subjekter» (Engelsrud, 2024, s. 166), og at de som underviser tar opp etiske spørsmål med elevene.

Det er imidlertid en stadig sterkere interesse for det som kalles meningsfull kroppsøving, «Meaningful Physical Education» (Beni mfl., 2021, 2024; Walseth mfl., 2018). Meningsfull kroppsøving, som begrep impliserer at det finnes en praksis som mening og meningsfullhet står i kontrast til. Det er midlertid misvisende da mening er dypt involvert i livsprosesser og noe mennesker er dømt til å ha i livene sine. Det er likevel interessant å forfølge denne interessen om at mening og meningsfullhet har fått eksplisitt innpass i kroppsøvfaget, og forsøke å vise hvordan mening skapes i relasjoner – at mening alltid er mening for noen, og at det påhviler den som argumenterer for mening å vise *til en etisk relasjon*. Gjennom kapitlet undersøker jeg hva som *gjør kommunikasjon mellom mennesker etisk* ved hjelp av eksempler fra kroppsøvfaget. Eksempelene er utformet for å belyse hva jeg sikter til med etisk kommunikasjon. Jeg beskriver og analyserer eksemplene med et fenomenologisk blikk, og kapitlet har *en teoriutviklende ambisjon*.

Jeg har valgt en skrivemåte som henvender seg til leseren, slik at vedkommende kan reflektere over om eksemplene gir mening og angår vedkommende. Jeg bruker henvendelsesformen *du* i teksten, og taler til en voksen profesjonell. Jeg bruker også pronomenet *vi*, men det er ikke brukt for å indikere enighet, men en form for fellesskap i teksten. Jeg bruker *hun* om læreren. Min tanke er at eksemplene, som er hentet fra kroppsøving, kan ha relevans for undersøkelsen av spørsmålet om hva som *gjør kommunikasjon mellom mennesker etisk*, og gi mulighet for å ta stilling til om det jeg skriver gir mening eller ikke.

Jeg starter med et eksempel på en situasjon jeg antar at også andre enn meg kan assosiere til:

Tenk deg at du som lærer kommer opp i en diskusjon med en elev. Diskusjonen starter rolig og saklig, idet du gir eleven tilbakemelding om at du har opplevd vedkommende som bråkete og forstyrrende for undervisningen. Du starter med rolig stemme, men etter hvert stiger energinivået i stemmen din fordi du opplever at tilbakemeldingen ikke gjør inntrykk på eleven, som ser på deg med et blick du opplever som hånlige. Plutselig utbryter du: du skal høre på det jeg forteller deg, det er frustrerende at du ikke hører – du gjør det vanskelig for meg å undervise i kroppsøving! Ytringen blir hengende litt i lufta, og eleven sier: at jeg ødelegger undervisningen og er irriterende er bare tull, spør de andre elevene, de liker meg og synes at jeg bidrar positivt i timen, så dette har nok like mye med din undervisning å gjøre. Utsagnet får deg til å bli enda mer frustrert, og du begynner å peke på eleven og legger trykk på ditt utsagn om at neste gang vil en slik oppførsel få konsekvenser for eleven, som fortsatt likevel ikke ser ut til å ta tilbakemeldingen til seg.

Det å være en lærer som ender med å karakterisere en elev som en som «forstyrrer og ødelegger» undervisningen i kroppsøving, er trolig gjenkjennbart. Poenget med eksemplet er å få fram at egen frustrasjon fra undervisningen lett kan handle om at det er den andre (eleven) som blir ansett som den som ødelegger. Her skal vi ikke ta stilling til om læreren har rett eller ikke – mange av oss som er lærere vil kanskje umiddelbart se eksemplet som en anledning til en slik diskusjon – men heller undersøke og synliggjøre noen perspektiver på å forstå det som skjedde i eksemplet.

Når intensiteten i lærerens stemme stiger og hun opplever eleven som uberørt av tilbakemeldingen, blir det utfordrende for læreren å nå frem til eleven. Eleven blir «den andre», og eksemplet viser at de to kommer lenger og lenger fra hverandre. Det illustrerer hvordan kommunikasjon kan utvikle seg slik at det ene ordet tar det andre. Ord som *separasjon* og *oppdeling* karakteriserer forholdet mellom de to.

Dette er ord vi skal komme tilbake til i den videre undersøkelsen av eksempler fra kommunikasjon, med sikte på å komme fram til en måte å forstå det etiske på, ved å bruke eksempler fra det å undervise og lede elevers læring i kroppøving. Videre følger en kilde til å forstå *separasjon og oppdeling* som norm i kommunikasjon.

Et glimt inn i tenking som separerer og deler opp menneskers selvforhold

En kjent og mye kritisert posisjon for å forstå seg selv som menneske og relasjoner mellom mennesker, finnes i en dualistisk teori. Filosofen Rene Descartes (1559–1650) la grunnlaget for det ettertiden har benevnt som dualistisk teori, karakterisert ved å skille mellom en utstrakt, ytre, materiell verden – «res extensa» – og en ikke-utstrakt, indre, ikke-materiell verden – «res cogitans». Descartes plasserte de to verdenene i et kontingent forhold, og disse verdenene kunne ikke blandes sammen. Kort sagt, arven etter Descartes har gitt ettertiden en forståelsesform og et språk som har gitt og gir muligheten til å atskille kropp og sjel, atskille subjektet fra objektet og verden, og videre betrakteren fra det som betraktes. Til tross for massiv kritikk lever oppdelingen videre, og er mye i bruk som kategoriseringsredskap som gjennomsyrer offentlig og vitenskapelig begrepsbruk (se Engelsrud 2020, s. 146–150). Dualistisk teori blir synlig både som kategoriseringsredskap og som innvevet i legitimeringsstrategier der det verdifulle ved mennesket, ble forlagt til «res cogitans».

For undervisning i kroppøvingsfaget vil det å, enten ubevisst eller bevisst, være innlemmet i et dualistisk språk innebære en risiko for å basere seg på en forståelse av kroppen som ikke-intensjonell og mekanisk – noe som i praksis ikke er mulig å opprettholde for en underviser. Som det innledende eksempelet viser, er læreren i kommunikasjonen med eleven fullt klar over at eleven er et tenkende, kroppslig menneske. Det gjelder både for læreren og eleven, men kommunikasjonen mellom dem stopper likevel opp. Hva er grunnen til det?

Et forslag til hvorfor kommunikasjonen stopper opp, er at læreren i første rekke har definisjonsmakt til å karakterisere eleven. Læreren kan uttale seg om

eleven uten å måtte redegjøre for sitt eget perspektiv. Selv om læreren riktignok sier at hun har sin opplevelse av eleven, gjør ikke det at eleven har en annen versjon av situasjonen inntrykk på lærerens forståelse. Vedkommende blir heller sikrere i sin egen forståelse av eleven. Det mangler noe i kommunikasjonen. Vi skal foreløpig holde det åpnet hva som mangler. For å gå videre i spørsmålet om etisk kommunikasjon, la oss ta et eksempel til fra en situasjon i kroppsøvfaget.

Tenk deg at du møter en lærer som akkurat har gjennomført undervisning i kroppsøving¹. Slik ser den ut:

Tenk deg at du møter en kollega på vei ut av gymsalen og læreren har akkurat avsluttet undervisning med en klasse i kroppsøving. Du ser at kollegaen din går med langsomme skritt og ser ned i bakken. Du får en umiddelbar følelse av at kollegaen ikke er særlig fornøyd, og spør: «Har elevene tatt knekken på deg i dag?» Du traff tydelig spikeren på hodet, for du har nesten ikke fått stilt spørsmålet før kollegaen din begynner å fortelle om elevene; mange hadde glemt gymtøy, flere gadd ikke å løpe, men gnålte om de fikk karakter på innsatsen, flere hadde frekk språkbruk. Du ble stående og snakke med kollegaen din om dagens elever, og hvordan de ødela undervisningen.

Her kommer også læreren inn på hvordan vedkommende omtaler elever. Mosvold & Ohnstad (2016) viser at det er lett for lærere å omtale elevene ved å ta i bruk grove og unøyaktige begreper for å karakterisere dem og karakterisere elevens læring. De skriver (s. 27): «Eksempler kan være når lærere omtaler en elev som «aktiv», «passiv», «svak» eller «sterk». Wadel (1991) kaller dette for dekkbegreper, og han hevdet at slike begreper ofte brukes på en måte som skjuler at det skjer en samhandling mellom mennesker». Henvisningen til Wadels (1991) «dekkbegrep» er treffende for eksemplene mine, der elevens

1 Jeg har ikke tatt opp en omfattende redegjørelse for forskning om kroppsøving og vurdering av elever her, men ny forskning finnes bl.a. i artikkelen. [#-jeg-har-ikke-tatt-opp-en-omfattende-redegjørelse-for-forskning-om-kroppsøving-og-vurdering-av-elever-her-men-ny-forskning-finnes-bla-i-artikkelen-httpsdoiorg105617adno9962-}](https://doi.org/10.5617/adno.9962)

egenskaper blir fremtredende og skygger over handlingene og samhandlingen som skjer i vurderingspraksiser i kroppøving. Elevene blir «gode eller dårlige» og forstås nettopp via egenskapsforklaringer, basert på effekter av testing av ferdigheter og egenskaper som utholdenhet og muskelstyrke.

Testing er et av de fenomenene Aasland mfl. (2020, s. 489) trekker fram som har muliggjort å omtale elever som dyktige eller mindre dyktige, slik at «we are concerned that conceptualisations of ability, and thus what is valued in student assessment, unfairly privilege some students over other». At elevers dyktighet defineres ved det de oppviser og presterer i idrettsferdigheter, bekreftes også av Van Doodewaard & Knoppers (2022). Læringen og dannelsen som læreplanen (LK20) angir som kroppøvingfagets hensikt og mål, underordnes det læreren vurderer som det synlige uttrykket for – eller objektet for – læringen. Spørsmålet blir om en slik handling er forenlig med å handle etisk.²

Risikoen som ligger i å omtale den andre som et objekt for egen undervisning

De to eksemplene gir et utgangspunkt for å diskutere kapitlets etiske tematikk: risikoen som ligger i å omtale, karakterisere og vurdere elever ved hjelp av egenskapsforklaringer, og dermed dekke over hvilke forutsetninger som finnes i det å uttale seg om noe eller noen. Spørsmålet en må stille seg er: Hva er mine forutsetninger for å uttale meg om andre? Ser jeg også meg selv som adskilt og allerede separat fra den andre (her eleven)?

Som en kontrast til å se seg selv som adskilt fra andre, bidro Edmund Husserl (1859–1938) med å anerkjenne at all erkjennelse, også vitenskapelig erkjennelse, i bunn og grunn hviler på våre subjektive erfaringer, og at vi ikke

2 Det betyr ikke at jeg ikke verdsetter opplæringsloven, menneskerettigheter og juridiske rettigheter den enkelte har der de begås urett. Se Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2023) On investigating phenomena without losing sight of them: The dialectics of observation and the phenomenological gaze in a kindergarten setting, *International Journal of Social Research Methodology*, DOI: 10.1080/13645579.2023.2223065

kan observere andre uten samtidig å observere vår egen observasjon, ifølge Ingarden (1970). Zahavi & Zelinsky (2023) skrev med referanse til Husserl at det er i den subjektive opplevelsen at mennesket oppdager at de også er «kastet ut i»³ intersubjektivitet. Ved å være subjekter i verden med våre egne erfaringer og perspektiver på andre og verden, er vi samtidig mennesker som er «født inn i» intersubjektivitet og lever blant andre mennesker. En etisk refleksjon om undervisningen skapes ikke i isolasjon, men i gjensidigheten.

Eksempelene vi til nå har møtt i kapitlet, illustrerer måter å omtale elever på som er basert i lærerens subjektive opplevelse, men på en måte der den subjektive omtalen ikke er fullt ut erkjent som det, og egen posisjon brukes til å uttale seg om elevene (jf. Mosvold & Ohnstad, 2016). Dersom lærer-elev-relasjonen ses som et eksistensielt møte, gis det færre muligheter til å definere elevene som noen som «ødelegger undervisningen», da det å oppfatte en elev som en som ødelegger, skjer i en situasjon.

Et alternativ er å forstå gjensidige møter, hvor det som blir risikofylt for læreren, vil være å åpne for å være synlig som «seg selv» og kunne gjenkjenne sårbare sider både hos seg selv og andre, og ikke kun tenke «ødeleggelse». Det risikofylte for læreren vil handle om å være ydmyk for å se seg selv som en fortolker av den andre, og erkjenne den andres livs- og erfaringsverden, noe som neste avsnitt omhandler.

Gjensidigheten i relasjoner mellom mennesker

Som vist i eksemplet med kroppsøvingslæreren som kom fra undervisning, er det nærliggende å tenke at «elevene» plasseres i en annen «verden» enn læreren. Ved å karakterisere elevene uten å inkludere sin egen måte å karakterisere eleven på, løper læreren en risiko for å ikke forstå sitt eget bidrag til kommunikasjonen med elevene. Det å leve i den tro at en kan uttale seg om andre uten å redegjøre for sin egen posisjon, gir en feilaktig erkjennelse.

3 Husserl er kritisert for at han i arbeidet med å finne allmenne lover for «bevissthetens arbeid» gikk for langt i å nærme seg naturvitenskapen metoder og evidens (se Bengtsonn, 2005), men det er ingen enighet om det blant Husserls fortolkere.

Ved å bruke gjensidighet som utgangspunkt for å drøfte en etisk risiko, blir det risikofylte å basere sin forståelse på at det kun er eleven som ødelegger. Å kun se den ene part vil innebære å basere seg på en falsk separasjon mellom en selv og eleven. Det at eleven enten ses som «flink», «svak» eller en som ødelegger undervisningen for læreren, og som noe som ikke har noe med læreren selv og situasjonen å gjøre, blir her et uttrykk for *separasjon*, der det å karakterisere den andre skjer uten å reflektere over seg selv. Det betyr imidlertid ikke at læreren har et uendelig ansvar for å underkaste seg elevens væremåte, men snarere blir klar over egne tålegrenser og tenkemåter om den andre.

Poenget her er et å peke på en form for kommunikasjon, som kan tenkes om, som om både en selv og den andre, var *isolerte individer med sine følelser inne i seg*, kanskje til og med som en egenskap ved dem. En konsekvens av en slik måte å oppfatte den andre som den som utgjør «problemet», er at både en selv og den andre låses i en statisk forståelse.

Som Mosvold og Ohnstad (2016, s. 20) skriver: «I lys av profesjonsetiske perspektiver og teorier om tenkning som kommunikasjon diskuterer vi hvorfor slik språkbruk er etisk problematisk. I språkbruken om elevene vil dermed også følelser og ytringer bli individualisert, og ikke forstått som å ha både opphav i og være uttrykt i menneskelig sosialt liv og tilhøre en sosial verden som mennesker deler og er del av.»

I et perspektiv der alle mennesker er en del av verden og verden er en del av menneskene, finnes det ikke et eksklusivt, utenforstående perspektiv å betrakte andre fra uten å inkludere sin egen betraktning. Betrakteren må inkludere seg selv og sin respons – altså vedkjenne seg den frustrasjonen som kjennes i kroppen når diskusjonen hardner til.

Hvordan bidrar eksemplene til en forståelse av etisk refleksjon?

Som allerede nevnt brukes eksemplene som et springbrett for å belyse forskjellen på hva som kjennetegner en innvendig og gjensidig relasjon, og en utvendig og ensidig relasjon. Eksemplene gir innblikk i hvordan en utvendig relasjon trer fram og ytres. I en utvendig og objektiverende relasjon skiller Dag Østerberg mellom

«tre forskjellige slags former for værender, nemlig utvendighet, identitet og innvendighet» (Østerberg, 1966, s. 9). Et utvendig forhold, ifølge Østerberg, bygger på en forståelse av at de to separate værender, eller saksforhold som praksiser, slik nettopp det å lede/undervise i *kroppsoving* ofte forstås som. Han innførte ikke et begrep om relasjoner, men omtaler utvendighet som noe som ikke berøres av noe annet. «En sak berøres ikke av det som er den utvendig, dvs. den forblir den samme hvordan det enn forholder seg med det som er den utvendig. Et utvendig eller ytre forhold mellom to saker (hendinger, gjenstander, værender) foreligger når hver enkelt av dem betraktes for seg, uavhengig av den andre, og er hva den er, hva enten den andre er eller ikke er» (Østerberg, 1966, s. 9). «Ved bestemmelsen av utvendighetsforholdet inngikk allerede begrepet om det samme, eller det identiske. Leddene i et utvendig forhold er identiske med seg selv: De er hva de er, lukket om seg selv, uten noen henvisning til noe annet enn seg selv» (Østerberg, 1966, s. 10). Østerberg forbinder utvendighet med behovet vi mennesker har for å være sikre i en sak. Tvilen, beskriver han, er noe vi prøver å fri oss fra ved å falle tilbake på det sikre – det vi tror er det sikre. I eksemplene blir «sikkerheten» lagt til uttalelsene om den andre, som om de eksisterte uavhengig av den som uttaler seg.

Følges Østerberg og det fenomenologiske tankegodset, får vi øye på at situasjonene eksemplene viser også kunne vært fortalt på en annen måte. Begreper fra fenomenologi gir anledning til å reflektere over kroppslige erfaringer og den levde kroppen som kunnskapskilder for å forstå hva det betyr at en underviser/lærer (og mennesker mer allment) kan handle og opptre som om de sto i et utvendig forhold til andre mennesker og verden. Det finnes likevel muligheter til å handle i tråd med mer omsorgsetiske perspektiver, der det å inkludere seg selv og sin (for)forståelse er innvevd i det å omtale andre. Eksempelvis, som en kontrast til det innledende eksemplet:

Tenk deg at du som lærer kommer opp i en diskusjon med en elev. Diskusjonen starter saklig, da du gir eleven tilbakemelding om at du har opplevd vedkommende som bråkete og forstyrrende i undervisningen. Du starter med rolig stemme, men etter hvert stiger energinivået i stemmen din fordi du opplever at tilbakemeldingen ikke gjør inntrykk på eleven, som ser på deg med et blikk du opplever som hånlig. Plutselig utbryter du: Jeg lurer på hva ved undervisningen du la merke til i dag, var det noe jeg sa eller gjorde som du særlig ble opptatt av? Jeg er jo klar over at vi er

flere parter om å skape det som skjer i rommet. Det blir en liten pause, og eleven sier: Jeg skjønner hva du mener og kjente at jeg hadde en litt dårlig dag selv. Du blir glad og sier: La oss reflektere litt sammen. Dette var jo faktisk spennende å utforske sammen.

I eksemplet når læreren fram til eleven ved å vise fram sine egne tanker og sitt eget ståsted, uten å karakterisere eleven, men ved å være åpen om det hun selv merker. Dette gjør et annet inntrykk på eleven, og de to kan utveksle erfaringer i *gjensidighet*.

Tenk deg at du møter en kollega på vei ut av gymsalen, der hun akkurat har avsluttet undervisning med en klasse i kroppsøving. Du ser at kollegaen din går med langsomme skritt og ser ned i bakken. Du får en umiddelbar følelse av at kollegaen ikke er særlig fornøyd, og spør: «Hva opplevde du med elevene dine i dag?» Du treffer tydelig spikeren på hodet, for du har nesten ikke fått stilt spørsmålet før kollegaen din begynner å fortelle om seg selv og sine opplevelser av å ha vært for brå og oppgitt overfor elevene som hadde glemt gymtøy. Hun tenkte rett etterpå at hun hadde overreagert, og at hun hadde opplevd flere elever som lei seg og slitne. Det hadde virket sterkt på henne, og hun var glad for å møte deg og kunne dele noen av sine erfaringer fra undervisningen.

Her gir læreren egne følelser plass i kommunikasjonen og opplever å bli lyttet til og forstått av sin kollega.

En videre teoretisering av kommunikasjonen fra eksemplene?

Jeg har laget disse eksemplene for å kunne diskutere forskjellen mellom en kommunikasjon uttrykt via *separasjon* versus *gjensidighet*. I livet er det likevel ikke slik at vi «går rundt med» begreper som kan forutsi hvordan kommunikasjonen med andre vil forløpe. Ingen kan på forhånd vite sikkert

hva som vil skje i et møte, en dialog eller situasjoner med andre. At det kan oppstå uforutsette opplevelser, er like fullt noe betrakteren eller fortelleren i eksemplene overser.

Som nevnt kan valg av perspektiv være implisitt og ikke redegjort for, eller vanskelig å redegjøre for, da perspektivet virker gjennom – og er levde som en kroppslig vane. Frustrasjon oppstår ikke i Descartes' immaterielle sfære, men i den levde kroppen. Den som uttaler at den andre ødelegger, må for å kunne si dette, gjenkjenne en følelse i egen kropp. Å oppfatte at det som skjer i egen kropp har noe med kunnskap å gjøre, er nærmest umulig dersom vi holder oss til Descartes, som ikke forbandt kroppen med kunnskap – et syn som har hatt stor innflytelse på forståelsen av kroppen, også i et fag som kroppssøving (Modal Moen & Rugseth, 2018).

Fuchs & Koch (2014), i kontrast til Descartes, åpner for å forstå følelser som oppstår og merkes i egen kropp, som kroppslige resonanser med et handlingspotensial, og som må vedkjennes for å telle med i det som blir «virkelig». Som et alternativ til å utelate kroppen fra viten og kunnskap, åpnes det innen fenomenologisk filosofi for at kroppen og kroppslige erfaringer inngår i relasjoner, og at det er gjennom kroppen relasjoner skapes – som noe mennesker allerede inngår i og ikke kan separeres fra, men også må overgi oss til, slik Merleau-Ponty (1962, s. 245) skrev:

The subject of sensation is neither a thinker who takes note of a quality, nor an inert setting which is affected or changed by it, it is a power which is born into, and simultaneously with, a certain existential environment, or is synchronized with it. The relations of sentient to sensible are comparable with those of the sleeper to his slumber; sleep comes when a certain voluntary attitude suddenly receives from outside the confirmation for which it was waiting.

En endring i pusterytme bringer oss over fra en situasjon til en annen, og kroppen overgir seg som en måte å være i verden på, fra noe som er (s. 245) «sized and acted upon by our body, provided that it is capable of doing so, and that sensation is literally a form of communication». Perspektivene gjør det mulig å forstå at det er begrensninger ved å basere seg på et perspektiv der relasjoner etableres via intellektuelle begrunnelser og verbal kommunikasjon, slik det er vist i eksemplene.

Følger vi Merleau-Ponty, er sansning og persepsjon noe som skjer «av seg selv» og som inngår i relasjoner og er rettet mot *noe eller noen*. I artikkelens eksempler er det rettet mot den andre, der begge parter allerede er del av den situasjonen de uunngåelig er del av og selv bidrar til å skape videre. Et allment fenomenologisk poeng er at *vi skaper videre med det skapte*, og som Merleau-Ponty skrev i forordet til *Phenomenology of Perception*, gjelder det å finne en filosofi for den verdenen som er «already there», og som det dermed gjelder å reetablere kontakt med og gi filosofisk status.

Det som allerede er til stede før refleksjonen begynner, utgjør både et utgangspunkt og noe som må reflekteres over når vi forsøker å forstå hva som skjer – og kunne ha skjedd – i relasjoner. Det Husserl kalte «den naturlige innstillingen», er noe subjektet både er bundet til å ta for gitt, og som fungerer slik at det er unødvendig å måle høyden på en døråpning for å vite om en kan passere. En slik kunnskap om forholdet mellom kroppen og omgivelsene er levd og innarbeidet i kroppens måte å bevege seg i verden på, med sine ting og relasjoner.

I forskning på hverdagsfenomener kreves det imidlertid at forskeren bryter med «den naturlige innstillingen». For å være etterrettelig må forskeren oppdage mønstre og vaner som går ubemerket hen i den naturlige innstillingen, og innta en fenomenologisk holdning, kalt *epoché*: Dette innebærer å utvide forståelsen av det som tas for gitt i den naturlige innstillingen, og bli klar over hva som konstituerer den verdenen som tas for gitt. Gjennom en reflekterende og utforskende prosess arbeider fenomenologer med å begrunne sin metodiske tilnærming.

Ifølge Englander og Morley (2023) er det å innta en reflekterende posisjon det som gjør at forskere kan se sine ubevisste, tatt-for-gitte antakelser om verden. Dette er et avgjørende første skritt i å arbeide fenomenologisk, fordi *epoché* som tilnærming gir tilgang til å undersøke bevissthetens strømmende liv slik den gjennomsyrer og opprettholder all erfaring. Å gjenkjenne den «naturlige holdningen» åpner også for å gjenoppdage verden som allerede er der, og hva «vi har ventet på» (Merleau-Ponty, 2005, s. viii).

Et slikt perspektiv gir betrakteren, fortelleren eller kroppsovingslæreren muligheten til å oppdage seg selv i sin persepsjon av den andre. Når eleven viser seg for læreren, må læreren, hvis vi følger Bengtsson (2005, s. 11), ta ansvaret for å inkludere sin egen ytring om den andre i sitt perspektiv, og se seg selv som en den andre trer frem for, og at karakteristikken av den andre er noe betrakteren/fortelleren er med på å frembringe. Karakteristikken kunne ikke oppstått i et vakuum,

men forutsetter det subjektet som former karakteristikken. At det er slik, gjør at læreren kan ta ansvar for sin karakteristikk av eleven, og heller enn å rette søkelyset mot eleven, kan fortelle seg selv: Jeg har fått nok, her er min grense.

Kroppen som «stedet» for å oppleve både seg selv og den andre

I et fenomenologisk perspektiv har kroppen både intensjonalitet og mening, og opplevelser og erfaringer merkes i kroppen i de situasjonene en person inngår i. Merleau-Ponty uttrykte også at den sanne meningen – «the true meaning of phenomenology» (2005, viii) – er noe vi må finne i oss selv. Det er en mer grunnleggende måte å finne mening i oss selv i livet på enn å skille ut meningsfull kroppsøving som noe i seg selv (jf. innledningen).

For å utvide en kroppslig tatt-for-gittethet som ligger i den naturlige innstillingens verden, tilbyr filosofen Elisabeth Behnke et begrep som *interkinestetisk affektivitet*. Begrepet fanger inn erfaringer som merkes som – om enn vage – insitamenter i kroppen, og som den som er åpen for å kjenne etter, kan bruke til egen selvinsikt. Det å bli klar over egne følelser og bevegelser (som kroppslige resonanser) skjer ved å være vitne til og merke seg hva en selv blir beveget av og mot i en situasjon. «Stedet» for å merke seg selv er i kroppen. Behnke (2008, s. 143) beskriver det slik: «To bring certain moments in the deep structure of bodily life to lucid awareness».

Sensasjoner som kan passere ubemerket i hverdags- og yrkeslivet, inkludert i dialoger med andre (som eksemplene viser), er ledetråder til innsikt. Det å legge merke til, for eksempel, en plutselig trøtthet, varme, kulde, svette eller oppspilthet, er ifølge Fuchs & De Jaegher (2009) sensasjoner som kan lede til å forstå mer om ens egen posisjon i en kommunikasjon. Videre vil det å merke seg selv også inspirere til å kjenne etter hvordan og hva som oppfattes å høre til ens egen erfaring, og/eller om en selv overser egen kropp (her som frustrasjon).

Fraværet av å være opptatt av egne grenser blir i stedet til fristelser til å definere den andre som irriterende, og sine studenter som late og uten initiativ. Følelsene som aktiveres i kroppen, får betydning for valget om å nærme seg eller fjerne seg, snu seg vekk fra den andre. Å fjerne seg fra seg selv og erfaringene

som situasjonen byr på, kan for eksempel skje ved å stramme seg opp, holde pusten, bite sammen tennene og lignende. En annen måte er å stå i situasjonen og være i kontakt med egne følelser. Det innebærer også å stå ved egne følelser som oppstår i møtet med den andre, slik de to andre utgavene av eksemplene viser.

Det å ta vare på egne erfaringer ved å kommunisere dem til andre, i et ønske om å dele verdener og erfaringer, er en side ved å handle etisk. Dette videreutvikles i neste avsnitt.

Hva betyr det å bygge en etikk på å «la den andre være»?

Eksemplene har fått fram to ulike perspektiver – å være i verden sammen med andre, versus det å posisjonere og karakterisere den andre eller eleven med egenskaper og det Wadel (1991) kaller dekkbegreper. I egenskapstilskriving kommer elevenes subjektivitet og erfaringer i skyggen av det som skjer i kommunikasjonen. Ved å bruke egenskapstilskriving usynliggjøres konkrete handlinger og kommunikasjon.

Den etiske fordringen ligger i å reflektere over hvordan egne følelser spiller seg ut i relasjonen til andre, og hva som skal til for også å innlemme den andres eller elevens følelser og erfaringer i kommunikasjonen. Kjentetegnet ved et etisk perspektiv er at vi er delaktige i situasjonen med eleven, og ikke betrakter elevene som noe eller noen læreren har til rådighet for sitt formål med undervisningen. Eleven bør ikke tas for gitt eller karakteriseres på gruppenivå, men forstås som levende og foranderlige subjekter.

Et fenomenologisk begrep som inspirerer til innsikt om etikk, er fenomenet «å la andre være» (Maclaren 2002). Det å «la den andre være» kan ved første øyekast virke utfordrende og gi assosiasjoner til en passiviserende innstilling overfor andre, eller slik det kunne vært uttrykt i hverdagspråket: å la andre seile sin egen sjø. Å la noen være er imidlertid ikke det samme som å ikke bry seg. For en kroppsøvingslærer kan det bety å både bry seg om elevene og lære dem å gjøre det samme overfor hverandre, samt å bry seg om seg selv.

I artikkelens andre eksempel skaper det elevene ikke gjør, frustrasjon hos læreren. Det eleven forventes å gjøre, er imidlertid forhåndsbestemt av læreren og de institusjonelle rammene, noe som skyves i bakgrunnen i eksemplet.

Elevene blir isolerte værender og inngår i allerede etablerte forståelser av det læreren underviser. Ved å la elevene være i verden slik de er, åpnes det for å bry seg om dem uten å ty til dekkbegreper om at elevene er «svake» eller «dyktige» (jf. Aasland mfl. 2020; Mosvold & Ohnstad 2016). Både om seg selv og andre handler det om å være opptatt av å forstå og anerkjenne elevens kroppslige være- og handlemåte, uavhengig av hvilke ferdigheter en elev oppviser og kan.

Det handler om å oppøve sensitivitet til å legge merke til, respondere på og være i kontakt med den andres være- og handlemåter – for eksempel hvis de trekker seg unna, eller ikke er aktive og viser innsats på en forventet måte. Maclaren (2002) skriver at det å la andre være ikke er noe som skjer som en intellektuell prestasjon; det kan ikke «tenkes ut». Vi må heller slippe øyeblikket til og bevege oss «bortenfor» det vante.

Det å anerkjenne og praktisere å «la andre være» gir opphav til noe nytt i vår forståelse av den andre. Ifølge Maclarens (2002) argumentasjon har prosessen mot å forstå oss selv basis i at vi er sammenvevde med andre og den implisitte metafysikken, som hver av oss erfarer i vår måte å «ta inn» verden og andre gjennom kroppen (188). Å kjenne nærværet så vel som fraværet av den andre skjer i min egen kropp, og begrepet *interkinestetisk affektivitet* henviser, som allerede nevnt, til det å merke et annet menneske ved og i vår egen kropp. Ved å stå eller sitte ved siden av en person på trikken eller på kino, merkes den andre – mer eller mindre tydelig.

MacLaren tydeliggjør videre (2018) at mennesker alltid er sammenvevd, og at det er uunngåelig at vi overskrider hverandres grenser i vår omgang med hverandre. Derfor må vi være varsomme, slik at vi ikke skaper mer ufrihet for den andre ved å trenge oss på eller legge fram vår egen oppfatning av den andre uten å forstå at det er vi som gjør nettopp dette. Her ligger mulighetene for å ta ansvar for egen selvavgrensning.

Konklusjon

Jeg har diskutert at den som underviser, løper en risiko for å objektivere både seg selv og elevene ved å overse elevens erfaringer og kroppslige væremåter. Eksempelene har vist at det å lede eller undervise, og det å bli ledet eller

lære, som konkrete erfaringer, må diskuteres med referanse til omsorg og profesjonsetikk.

I kapitlet knyttes risiko til avskjæring fra – og reduksjon av – intersubjektiviteten mellom lærer og elev, til en egenskapsbasert karakterisering av eleven. Kapitlet bidrar dermed med etiske refleksjoner over hva et fenomenologisk blikk på eksempler fra lærer-elev-kommunikasjon kan belyse. Det viser også at læreres responser til elever som oppleves emosjonelt opprørende, kan «løses» på mange måter, der det å prosessere følelser med en klar kroppslig bevissthet er svært forskjellig fra det å argumentere for å «vinne» over andre eller eleven i kommunikasjonen.

Ved å forstå seg selv som alltid involvert, og merke at en selv blir del av og tar del i, styrkes mulighetene for å handle etisk. Å handle etisk blir, slik jeg har diskutert det, å kunne omfavne følelser som tilhører relasjonen og merkes i egen kropp. Med eksemplene vises det at det å «finne frem til hverandre» i kommunikasjon er noe som skjer ved å søke innsikt gjennom kroppens sanser, følelser og tanker.

Et etisk perspektiv er forankret i den levde kroppen og i dialektikken mellom subjektivitet, intersubjektivitet og verden. En etisk væremåte ligger i å leve det å være-i-verden i et gjensidig, innvendig og intersubjektivt forhold, på ens egen (kroppslige) måte. Konsekvensen er at en etikk som skapes i gjensidighet, men der underviseren har det største ansvaret, innebærer å legge mer vekt på at profesjonsetikk handler om å forplikte seg til å orientere seg som en selv, andre og verden på en åpen, undersøkende og refleksiv måte. I en slik åpenhet ligger mulighetene til å trekke distinksjoner og avgrensinger basert på egenkroppens språk og fornemmelser.

Eksemplene i kapitlet får fram kontraster som forhåpentligvis bidrar til en slik refleksjon. En omsorgs- og profesjonsetikk kan ikke baseres på at den andre omtales og ikke selv kommer til orde.

Referanser

- Behnke, E. A. 2008. Interkinaesthetic affectivity: A phenomenological approach. *Continental Philosophy Review* 41(2),143–161.
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Studentlitteratur.
- Beni, S., Chróinín, D. N. & Fletcher, T. (2021). «It's how PE should be!»: Classroom teachers' experiences of implementing Meaningful Physical Education. *European Physical Education Review*, 27(3), 666–683. <https://doi.org/10.1177/1356336X20984188>
- Beni, S., Fletcher, T. & Chróinín, D. N. (2024). Two teachers' positioning toward Meaningful PE: agency, sensemaking, and ownership. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2439966>
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2023) On investigating phenomena without losing sight of them: The dialectics of observation and the phenomenological gaze in a kindergarten setting. *International Journal of Social Research Methodology*. <https://doi.org/10.1080/13645579.2023.2223065>
- Dahlberg, K., Nyström, H., Dahlberg, H. & Nyström, M. (2008). *Reflective lifeworld research* (2 utg, s. 370). Studentlitteratur.
- De Jaegher, H. (2021). Loving and knowing; reflections for an engaged epistemology. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. 20, 847–870.
- De Jaegher, H., Pieper, H., Clénin, D. & Fuchs, T. (2017). Grasping intersubjectivity: an invitation to embody social interaction research. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 16(3), 491–523. <https://doi.org/10.1007/s11097-016-9469-8>
- Engelsrud, G. (2020). Kropp-sinn; fysisk-psykisk: et bidrag til avklaring av et grunnlagsproblem i helse- og sosialfagene. I: *Vitenskapsteori for sosial- og helsefag*. s. 138–161. I D. Jensen, M. Kjørstad, S. Seim & P. A. Tufte. Gyldendal Akademisk.
- Englander, M. & Morley, J. (2023). Phenomenological psychology and qualitative research. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 22(1), 25–53. <https://doi.org/10.1007/s11097-021-09781-8>
- Fuchs, T. & de Jaegher, H. (2009). «Enactive Intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation.» *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 8(4): 465–486.
- Fuchs, T. (2016). Intercorporeality and interaffectivity. *Phenomenology and Mind*, (11), 194–209.
- Ingarden, R. (1970). *Innføring i Edmund Husserls fenomenologi*. Tanum.
- Maclaren, K. (2018). Intimacy as Transgression and the Problem of Freedom. *Journal of Critical Phenomenology*, 1(1), 18. <https://doi.org/10.31608/PJCP.v1i1.3>
- Maclaren, K. (2002). Intercorporeality, Intersubjectivity and the Problem of «Letting Others Be». *Chiasmi International* 4, 187–208. <https://doi.org/10.5840/chiasmi2002431>
- Merleau-Ponty, M. (1962/2005). *Phenomenology of perception* C. Smith, (Trans.). Routledge. Original work published 1945.
- Moen, K. M. & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvningsfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1). <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1052>

- Mosvold, R. & Ohnstad, F. O. (2016). Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(1), 26–36. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-01-04>
- Van Doodewaard, C. & Knoppers, A. (2022). Paradoxes in practices of inclusion in physical education. *Frontiers in Sports and Active Living*, 4, 978612–978612. <https://doi.org/10.3389/fspor.2022.978612>
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. SEEK.
- Walseth, K., Engebretsen, B. & Elvebakk, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students: an activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 235–249. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429590>
- Zahavi, D. & Zelinsky, D. (2023). Experience, Subjectivity, Selfhood: Beyond a Meadian Sociology of the Self. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12396>
- Østerberg, D. (1966). Forståelsesformer. Pax.
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2023). Kunnskapsformer i kroppsøvlingslæreres undervisning – en analyse av profesjonskunnskap. *Acta Didactica Norden*, 17(3). <https://doi.org/10.5617/adno.9962>
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2020) The constitution of the «able» and «less able» student in physical education in Norway, *Sport, Education and Society*, 25(5), 479–492. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>

Del 3: Inkludering

Korshavn, R. N. & Svendsen, S. H. B. (2025). Når skolen gjør barn urett : Etisk ansvarlighet overfor transkjønnede elever i kroppsøving. I S. Loland & O. O. Sæle (Red.), *Å løpe en risiko: Etiske refleksjoner om å lede praksis i kroppsøving, idrett og friluftsliv* (s. 245–274). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa610710>

Kapittel 10

Når skolen gjør barn urett

Etisk ansvarlighet overfor transkjønnede elever i kroppsøving

Runa Næss Korshavn og Stine Helena Bang Svendsen

Sammendrag: Transkjønnede elever kan møte betydelige utfordringer i både den pedagogiske og uformelle organiseringen av kroppsøvfingsfaget i skolen. I dette kapitlet benytter vi en profesjonsetisk tilnærming for å identifisere og diskutere etiske problemområder for lærere i møte med disse elevene. Dette innebærer å undersøke komplekse maktforhold og hvordan makt distribueres og uttrykkes i relasjoner mellom lærere og elever, samt gjennom læringsaktiviteter. De etiske diskusjonene tar utgangspunkt i transkjønnede elevers egne beskrivelser og opplevelser fra kroppsøvfingsundervisning, samlet inn gjennom retrospektive intervjuer med transkjønnede ungdommer i alderen 17–25 år høsten 2022. Deres erfaringer brukes til å identifisere etiske problemområder og verdikonflikter, som drøftes med utgangspunkt i sårbarhetsetikk slik den fremstilles hos Judith Butler (2020) og Martha Nussbaums teori om sosial rettferdighet (2011). I analysen identifiserer vi sosiale dynamikker og institusjonelle praksiser som skaper utsatthet for enkeltelever, og utforsker lærerhandlinger som kan bidra til rettferdighet. Vi løfter konkret frem og diskuterer de etiske utfordringene som oppstår når elever gjøres til tilskuere for hverandres kroppslige utfoldelse, og når læreren både skal skape et trygt undervisningsrom og vurdere elever gjennom blant annet observasjon. Garderobens betydning for transkjønnede elevers opplevelse av seg selv og kroppsøvfingsfaget diskuteres også, da den er sentral i fortellingene om faget.

Nøkkelord: transkjønnede elever, kroppsøving, etikk, profesjonsetikk, makt, sårbarhet, sosial rettferdighet, Judith Butler, Martha Nussbaum, garderobe, læringsmiljø.

Abstract: Transgender students may face significant challenges in both the pedagogical and informal structuring of physical education in schools. In this chapter, we use a professional ethics approach to identify and discuss ethical issues that teachers may encounter when working with such students. This involves examining complex power relations and how power is distributed and expressed in relationships between teachers and students, as well as through learning activities. The ethical discussions are based on transgender students' own descriptions and experiences from physical education classes, gathered through retrospective interviews with transgender youth aged 17–25 in the autumn of 2022. Their experiences are used to identify ethical dilemmas and value conflicts, which are discussed using vulnerability ethics as presented by Judith Butler (2020) and Martha Nussbaum's theory of social justice (2011). In the analysis, we identify social dynamics and institutional practices that create vulnerability for individual students and explore teacher actions that can contribute to justice. We specifically highlight and discuss the ethical challenges that arise when students become spectators to each other's body expressions, as well as how teachers must navigate the need to create a safe learning environment while also utilizing observation as an assessment tool. The significance of the locker room for transgender students' perception of themselves and the subject of physical education is also discussed, as it plays a central role in their narratives about the subject.

Keywords: transgender students, physical education, ethics, professional ethics, power, vulnerability, social justice, Judith Butler, Martha Nussbaum, locker room, learning environment.

Innledning

I kroppsøving aktiviserer vi hele mennesker. Elever, som med sin kroppslige åpenhet for å oppnå læring, setter seg selv på spill. Gjennom aktivitet gjør de seg synlige og sårbare, og risikoen er høy i et fag som fordrer kroppslig utfoldelse (Duesund, 1995, s. 123). Denne utfoldelsen synliggjør også kroppen og dens kjønnede markører, noe som gjør transkjønnede elever til en særlig utsatt gruppe i faget (Block, 2014; Drury mfl., 2017; Ferguson & Russel, 2021; Korshavn mfl., 2023).

Samtidig har kroppsøvingfaget som ambisjon å «fremme et positivt selvbylde som kan gi elevene en trygg identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3), noe som nødvendigvis må omfatte forhold knyttet til kropp og kjønn. Forskning viser imidlertid at transkjønnede elever påføres både psykiske og fysiske belastninger i faget, og at undervisningen gir snevre rammer for å utvikle sin (kjønns)identitet (Landi, 2017; Durey mfl., 2017; Drury mfl., 2022; Litlere, 2022; Müller & Böhlke, 2021). Belastningene som transkjønnede barn opplever, er i noen tilfeller så store at det er grunn til å undersøke hvorvidt deres grunnleggende rettigheter blir ivaretatt.

FNs barnekonvensjon har fire hovedområder som tydeliggjør barns rettigheter: rett til liv og helse, skolegang og utvikling, omsorg og beskyttelse, samt deltakelse og innflytelse (De forente nasjoner, 2003). I sin handlingsplan for kjønns- og seksualitetsmangfold uttrykker Regjeringen et behov for en veileder som kan støtte lærere i å skape praksiser og situasjoner som fremmer et godt selvbylde og en positiv kroppsidentitet for elever i kroppsøvingfaget (2023, s. 33).

Flere transinkluderende studier understreker viktigheten av å utdanne kroppsøvingslærere med kunnskap om kjønnsmangfold og kjennskap til de utfordringene transkjønnede elever som gruppe står overfor i faget (Landi, 2017; Ferguson & Russell, 2021; Drury mfl., 2022). Samtidig må lærerne kunne anvende en elevsentrert tilnærming som verdsetter den enkeltes behov og synliggjør at transkjønnede elever først og fremst utgjør en heterogen elevgruppe (Drury mfl., 2022).

I dette kapittelet benytter vi historier fra transkjønnede elever for å belyse forhold og praksiser som begrenser og potensielt skader deres identitetsutvikling, og som gjør deltakelse i kroppsøvingfaget vanskelig. Med utgangspunkt i disse erfaringene skal vi beskrive og diskutere hvordan kroppsøvingslærere

kan bidra til å styrke elevenes identitetsutvikling og utforme praksiser og situasjoner som skaper større rom for deltakelse i faget.

Vi trekker i kapitlet frem to retrospektive intervjuer med transkjønnede ungdommer, samlet inn høsten 2022, som en del av en studie med totalt åtte transkjønnede informanter. Vi anvender en bred etisk tilnærming for å identifisere og diskutere etiske problemområder i kroppsvøingsfaget, slik de trer frem i transkjønnede elevers fortellinger fra faget. Problemområdene som kommer til syne, drøfter vi med utgangspunkt i sårbarhetsetikk, en videreutvikling av nærhetsetikken slik den kommer til uttrykk hos Judith Butler (2020). Butlers sårbarhetsetikk er fundert i Emmanuel Levinas' ontologiske etikk på den ene siden, og psykoanalytiske grunninnsikter på den andre. Vi trekker også på Knud Eiler Løgstrups etikk (1999) og Martha Nussbaums teori om sosial rettferdighet (2011) for å synliggjøre sentrale etiske dimensjoner i kroppsvøingsfaget. Transinkluderende studier benyttes for å diskutere og konkretisere disse perspektivene ytterligere.

Med utgangspunkt i dette rammeverket vil vi identifisere sosiale dynamikker og institusjonelle praksiser som skaper utsatthet hos enkeltelever. I diskusjonen vil vi peke på lærerhandlinger som kan bidra til at også transkjønnede elevers grunnleggende rettigheter blir ivaretatt. Den overordnede problemstillingen vi ønsker å belyse, er:

Hvordan kan kroppsvøingslæreren vise omsorg for transkjønnede elever?

Et etisk perspektiv bør tydeliggjøre hva som er godt, for å kunne si noe om hva som er en god handling. Vi tar utgangspunkt i skolens formål når vi vurderer hvilke handlinger som kan regnes som gode i henhold til kapittelets tematikk. Det står at «Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Disse verdiformuleringene peker på et bredt spekter av goder, og er i så måte lite handlingsveiledende.

For å kunne vurdere om en handling er etisk, må vi vite om den fremmer et konkret gode. Derfor vil det være mer hensiktsmessig å forankre skolens etikk i det mer nøkterne formålet: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunn-

skap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Denne formuleringen er konkret nok til at vi kan vurdere hvilke handlinger som faktisk fremmer dette godet for hver enkelt elev. Kroppsøvingsfagets målsetting om å «fremme et positivt selvbilde som kan gi elevene en trygg identitet» kan på samme måte være handlingsveiledende, fordi det er mulig å vurdere hvorvidt godet, et positivt selvbilde, fremmes i kroppsøvingsfaget (Udir, 2019, s. 3).

Et etisk perspektiv på kropp, kjønn og kategorisering

Den italienske filosofen Adriana Cavarero (2000) har formulert en etisk holdning som kan danne utgangspunkt for læreres involvering i barn og unges identitetsutvikling. Denne holdningen kan oppsummeres i spørsmålet: «Hvem er du?», og beskrives som en undrende og åpen innstilling til menneskers identitetsutvikling som en uavsluttet prosess. Spørsmålet om hvem den andre er, kan ikke besvares endelig, sier Cavarero, uten at relasjonen også avsluttes.

Filosofen Judith Butler (2020) har brukt Cavareros etiske holdning til å utvikle et etisk perspektiv på kjønn og kropp. For henne omsettes den etiske fordringen om åpenhet i møte med den andre til en åpen og spørrende holdning til kjønn og kroppens kapasitet. På tvers av kulturer er det vanlig å naturalisere forestillinger om kjønn, det vil si at forskjeller mellom kjønn utover fysiologiske faktum forstås som «naturlige». Man trenger imidlertid bare begrenset innsikt i ulike samfunns kjønnsnormer, både historisk og på tvers av steder i verden, for å forstå at ideer om mannlige og kvinnelige kroppers kapasitet kan være svært ulike og forandres raskt. For Butler er ideen om at man kan fastslå kjønnsidentitet én gang for alle, og dømme et menneskes kroppslige kapasitet ut fra dets kjønnstegn, et brudd med det etiske påbudet om å holde spørsmålet om hvem den andre er åpent (2020). Et levende menneske vil alltid forandre seg, og kroppens kapasitet kan endres gjennom trening, aldring, sykdom og andre hendelser.

Cavareros (2000) etiske påbud utgjør en stor utfordring for lærere. Det kan fremstå som praktisk å dele elever inn etter ferdighetsnivå eller kjønn for å tilrettelegge læringssituasjoner for enkeltelever eller grupper. Gjennom slik gruppeinndeling risikerer elevene imidlertid å bli karakterisert, eller preget, av gruppeegenskapene. En enklere måte å forklare dette på er at vi blir farget

av de merkelappene andre setter på oss, og læreres merkelapper på elever vil på effektivt vis forme elevenes handlingsmønster. At gruppeinndeling basert på karakteristikk er forbundet med etiske problemer, gjenspeiles i Opplæringslovens § 8-2, der det står: «Til vanleg skal organiseringa ikkje skje etter fagleg nivå, kjønn eller etnisk tilhør» (1998). Slik inndeling står i fare for å låse fast elever i lærerens oppfatning av dem, eller i gruppekarakteristikkene. Det er ikke alle jenter som liker dans, og det er slett ikke alle gutter som er sterkere enn alle jentene.

Flere studier trekker frem ulikheter mellom jenters og gutters opplevelser i kroppspøving, og beskriver hvordan faget fremstår som kjønnsstereotypt og favoriserer gutter (Dowling, 2006; Fagrell mfl., 2012; Säfvenbom mfl., 2014; Lagestad, 2017; Lamb mfl., 2018; Metcalfe, 2018; Engebretsen mfl., 2020). I forlengelsen av dette diskuterer blant annet Klomsten (2016) og Hills og Croston (2012) hvordan en kjønnsdelt undervisning kan øke jentenes involvering, trivsel, motivasjon og utbytte av undervisningen.

Imidlertid vil en kategorisering av kvinnelige og mannlige kapasiteter og interesser, som også legger til grunn at de sammenfaller med kjønnsidentitet, videreføre standardiserte forestillinger om kjønn, noe som er en utfordring i faget (Larsson mfl., 2011; Walseth & Hæhre, 2014; Müller & Böhlke, 2021). Fagets binære kjønnsorientering gjør inkludering av kjønns mangfold og sosial rettferdighet vanskelig (Landi, 2017; Ferguson & Russell, 2021). I beste fall vil man ivareta mange jenters interesser i en klasse og bedre deres mulighet til å utvikle og utfolde sin identitet. Men muligheten til å bryte med eller orientere seg vekk fra gitte forestillinger om kjønn begrenses også for dem.

Med Butler (2020) og Cavarero (2000) kan vi se at kjønnsdeling kan frita noen jenter fra en «guttentorm», samtidig som kjønnskategoriseringen av elevers kroppslige uttrykk blir sterkere. For å skape et trygt og støttende undervisningsrom for transkjønnede elever, er det imidlertid nødvendig å rette blikket mot andre måter å organisere og tilpasse undervisningen på, som tar utgangspunkt i andre forhold eller behov. Kjønnskategorisering i seg selv gjør det vanskeligere å delta i faget.

For eksempel er interessebasert kroppspøving en organiseringsform som gir elever anledning til å gjøre valg i undervisningen med utgangspunkt i egne interesser eller ønsker, og legger dermed til rette for mer medvirkning i faget (Lomsdal mfl., 2021). En slik innfallsvinkel kan fungere som et verktøy som bidrar til å løse noen av utfordringene som løftes frem i diskusjoner om kjønn i faget.

Både Butler og Cavarero regnes som sårbarhetsetikere. Sårbarhetsetikken forankrer menneskers etiske kapasitet i vissheten om at vi alle er, rent fysisk, avhengige av hverandre og grunnleggende sårbare i møte med hverandre. Med utgangspunkt i Emmanuel Levinas' etiske tenkning og psykoanalysen forklarer Butler at mennesket fra fødselen av er overgitt til sine omsorgspersoner, og at denne primære kroppslige avhengigheten er konstituerende for selvet (Butler, 2020). Sårbarhet for andre menneskers godhet, likegyldighet og vold utgjør grunnlaget for den innsikten vi kan ha om hvordan våre handlinger virker på andre. Dette er også grunnlaget for vår samhörighet som mennesker og dyr, og dermed et faktum i vår eksistens slik Emmanuel Levinas ser det (Levinas, 2000).

Butler understreker at vi ikke bare er overgitt til den andre slik Levinas beskriver. Vi er allerede overgitt gjennom våre primære relasjoner, og vi overgir oss selv gjennom språket når vi forsøker å gjøre rede for oss selv (Butler, 2020). Gjennom språket overlater vi definisjonsmakten over oss selv til de normene, reglene og forståelsesformene som finnes i kulturen (Butler, 2020, s. 102). Løgstrup (1999), som også representerer nærhetsetikken, beskriver at vi har hverandres liv i våre hender, og at våre holdninger til andre kan gjøre deres verden både romslig og trang, truende eller trygg (s. 39–40). Å ikke anerkjenne at forholdet mellom mennesker er maktforhold, er ifølge Løgstrup det samme som å stille seg likegyldig til hvorvidt makten over den andre skal brukes til hans beste eller til eget beste på hans bekostning (1999, s. 76).

Sårbarhetsetikken krever at vi forholder oss til vold som en mulighet som alltid er til stede i menneskelig samhandling, på samme måte som muligheten for omsorg og ivaretagelse også er det (Butler, 2020). For Butler hviler denne innsikten på den psykoanalytiske forståelsen av kjærlighet og avhengighet, som uløselig er forbundet med et ønske om løsrivelse og aggresjon. Voldspotensialet er altså større jo sterkere og nærere relasjonen er. I et fenomenologisk perspektiv kan vi forstå vold som handlinger mennesker opplever som smertelige eller skadelige (Dahlberg & Krug, 2006, s. 279). Med en slik forståelse er det mulig å se hvordan mennesker vi har en nær relasjon til, lettere kan skade oss enn de vi står fjernt fra. I dette perspektivet kan vold også utøves gjennom unnlattelse, for eksempel ved å la være å si fra eller hjelpe når en ser at noen utsettes for urett. Dermed vil vold som fysisk maktbruk og trakassering, handlinger der et maktforhold

øker skadepotensialet, samt fravær av omsorg eller unnlatteshandlinger, være relevant i denne sammenhengen.

Smerte varsler om skade og om behov for omsorg. Følelsene er redskapet vi har for å vurdere hva som er godt og hva som er vondt, både for oss selv og for andre. Vi kan ikke forsikre oss mot å utøve vold mot andre, verken ved å følge regler eller ha gode intensjoner. Men vi kan åpne oss for den andres opplevelse av våre handlinger, og forsøke å leve oss inn i hvordan handlingene våre virker på andre og oss selv. Vi kan undersøke hva vi gjør med handlingene våre. Med andre ord er sårbarhetsetikken verken dydsetikk (det finnes ikke på forhånd gode handlinger), regelettikk (en regel kan alltid slå feil), eller konsekvensetikk (konsekvensene av handlinger kan ikke forutses, og konsekvensene kan heller ikke overskues). Det er en relasjonell etikk der spørsmålet om hvorvidt handlingen er god, avgjøres av de som rammes av den.

Det er imidlertid ikke bare relasjonene mellom elever, og mellom lærere og elever, som har betydning for om skolen eller kroppsøvingsfaget bidrar til «et positivt selvbilde som kan gi elevene en trygg identitet» (Udir, 2019). Også institusjonelle forhold har stor betydning for om opplæringen samlet sett blir god for eleven. Foucault (1977) viser gjennom sine undersøkelser av indirekte og disiplinerende maktformer i det moderne samfunnet hvordan institusjoner og institusjonelle strukturer benyttes for å styre og regulere menneskers utfoldelse i bestemte retninger. Han beskriver hvordan disiplin normaliserer og virker gjennom materielle strukturer, for eksempel i skolen. Disse strukturene bidrar til å forme og bearbeide elever til subjekter med bestemte kjennetegn og kvaliteter. Ved å identifisere, synliggjøre og klassifisere elevene, virker disiplineringen både korrigerende og standardiserende. På den ene siden fremtvinger slik standardisering homogenitet blant elevene og gir det normale fotfeste. Samtidig fungerer normaliseringen individualiserende ved at den markerer en ytre grense mot det unormale og avvikende (Foucault, 1977, s. 171–173).

Garderoben, som sorterer elever etter kjønn, er et eksempel på en materiell struktur som identifiserer og klassifiserer. Inndelingen i «jentegarderobe» og «guttgarderobe» baserer seg på, og representerer, en forståelse av hva som er normalt og unormalt, og markerer samtidig en ytre grense mot det avvikende. Becker (1963, s. 9) beskriver hvordan forholdet mellom normalitet og avvik også har en interaksjonell dimensjon, ved at regler for hva som er greit og ikke,

normalt og unormalt, hele tiden forhandles i respektive (kjønns)grupper. For elever som ikke svarer til disse reglene, blir garderobesituasjonen vanskelig. Private avlukker i garderobesammen med et kjønnsnøytralt alternativ, er blant tiltakene som foreslås for å bedre transkjønnede elevers muligheter til deltakelse i faget (Ferguson & Russell, 2021).

For å vurdere institusjoner som rom for etiske relasjoner og handlinger, er det nyttig å ha et rettferdighetsperspektiv. Martha Nussbaum (2011) forklarer hvordan rettferdighet kan vurderes ut fra hvorvidt mennesker får anledning til å utfolde seg med sin naturlige kapasitet. Hennes «kapabilitetstilnærming» er spesielt relevant i kroppsøvningsfaget, ettersom fagets formål nettopp handler om å motivere til fysisk aktivitet og la elevene trene på å utvikle kroppslige ferdigheter på måter de mestrer (Udir, 2019).

Nussbaum mener at et samfunn er rettferdig hvis deltakerne opplever at ti sentrale menneskelige kapasiteter kan brukes. Disse er knyttet til liv og helse, følelsesmessig og intellektuell utfoldelse, sosialt samspill med andre dyr og mennesker, samt innflytelse over eget politiske og materielle livsmiljø (2011, s. 33). De tre første kapasitetene, som kan omsettes til rettigheter, er et liv med akseptabel varighet, god helse og kroppslig integritet. Med kroppslig integritet menes bevegelsesfrihet og vern mot vold og seksuelle krenkelser, samt retten til seksuell utfoldelse (Nussbaum, 2011, s. 33).

En rettferdig skole gir elevene like muligheter til å «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, § 1-1). Skolen må også forventes å ivareta barns rett til liv, helse og kroppslig integritet. Når denne muligheten finnes for noen elever, men ikke for andre, er dette et symptom på urett i institusjonen.

Som vi skal se i analysen under, er det grunnlag for å si at kroppsøvningsfaget og skolen gjør transkjønnede elever urett, slik faget er organisert og garderobesystemet fungerer i dag. Det blir også tydelig hvordan læreres omsorgshandlinger kan være et bidrag til rettferdighet.

Metode, materiale og analytisk perspektiv

Både den opprinnelige studien og det videre arbeidet med dette kapitlet tar utgangspunkt i et kroppsfenomenologisk perspektiv (Merleau-Ponty, 1994) for å få tak i de subjektive sanseerfaringene til informantene. Dette innebærer et fokus på hvordan de har deltatt med kroppene sine, og hvordan de samtaler om egne kroppslige opplevelser fra faget, garderoben og gym-salen. Perspektivet har menneskers sansebevissthet og subjektive erfaring av virkeligheten i forgrunnen, og har derfor vært mye brukt i transstudier (Salamon, 2014).

Det empiriske materialet vi benytter, er hentet fra en studie gjennomført høsten 2022, hvor vi intervjuet åtte transkjønnede elever om deres erfaringer fra kroppsøvningsfaget (Korshavn mfl., 2023). For å få best mulig innsikt i konkrete erfaringer fra deres tid som elever, satte vi en øvre aldersgrense for deltakelse på 25 år. Vi rekrutterte informantene ved hjelp av snøballmetoden (Johannessen mfl., 2021), der to kontakter fra tiden som kroppsøvingslærer i skolen og to som var åpne som transkjønnede i sosiale medier, utgjorde startpunktet for rekrutteringen.

I tråd med det fenomenologiske perspektivet fikk informantene påvirke intervjuforløpet. Vi startet intervjuene med åpne spørsmål for å gi rom til å utforske det som var viktig for dem. Fordi transpersoner er mer utsatt for hets, mobbing og diskriminering (Anderssen mfl., 2021), var det særlig viktig å respektere deres grenser i intervjusituasjonen og ikke be dem dele mer enn det vi vurderte som nødvendig for å få frem deres erfaringer og følelser knyttet til kroppsøvningsundervisningen.

I dette kapitlet trekker vi frem to utvalgte intervjuer med «Morten» og «Mille». Vi har valgt å fokusere på disse fortellingene fordi de tydeliggjør kjerneproblemer i kroppsøvningsfagets kjønnede organisering, noe vi også har sett hos flere andre informanter. De synliggjør dessuten hvilken betydning læreres handlinger kan ha for å begrense lidelse og gjøre kroppsøvningsfaget mulig å delta i. Informantene kommer fra hver sin storby i Norge og var i starten av tjuetårene da vi intervjuet dem. Begge beskrev seg selv som binære transpersoner, det vil si at de identifiserer seg som enten mann eller kvinne. Fortellingene deres presenteres gjennom to rekonstruerte historier, fortolket og skrevet frem som sammenhengende, komprimerte og forkortede fortellinger (Kvaale & Brinkmann, 2015, s. 251). Til felles med informantene i den opprin-

nelige studien har de erfaringer knyttet til det å være elev i kroppsøvingsfaget, som gjorde det til et vanskelig eller umulig fag for dem.

Analyse 1: Mille om å føle seg avkledd og utenfor

Mille er tidlig i tjuårene når hun deler fra sin tid som elev. Hele skoletiden har vært preget av at hun var grunnleggende usikker i sin egen kropp. Den har vært vanskelig å forstå og håndtere helt siden hun var 5–6 år gammel. Hun har hele tiden vært redd for spørsmål rundt hennes kjønnsidentitet fordi hun var usikker på om hun ville tåle det. Fysisk aktivitet har hun alltid likt, men aldri i kroppsøving. Hun forteller om følelsen av å bli sett på i undervisningen, være synlig hele tiden og bli glodd på. Hun snakker om blikkene og forteller at hun i kroppsøving opplevde «å være på utstilling». En følelse som gjorde noe med hele opplevelsen av faget. Hun beskrev det som at «de mer vil at du skal kle av deg istedenfor å ha gym på en måte». Denne følelsen gjorde kroppsøvingstimen ubehagelige og vanskelige og ble til timer hun fryktet. Å vite at hun kanskje måtte ha fysisk kontakt med andre beskrev hun som helt forferdelig. Det var ekkelt både å bli tatt på og ta på andre. Hun hatet konkurranser. Ingen ville være på hennes lag, og hun opplevde at hun ikke var ønsket noe sted. Det kjentes vondt. Kjønnssdelingen hun opplevde i faget har hun fortrent. Det utfordret hennes kamp om å være god nok og riktig nok, og ble en stadig påminnelse om at hun ikke var det. Hun ønsket å være med jentene, men hun fikk stygge blikk både fra elevene og læreren. Hun forteller om episoder der hun ble utsatt for psykisk og fysisk vold i tilknytning til kroppsøving. En gang dro kroppsøvingslæreren henne ut fra jentegarderoben med fysisk makt og plasserte henne i guttegarderoben. Doen der inne ble låst slik at hun ikke skulle bruke den. En annen gang gjemte hun seg i badstua i svømmehallen og ble oppdaget av gutter i klassen som banket henne opp. Helt siden Mille åpnet opp om sin kjønnsidentitet har hun opplevd baksnacking og mobbing. På ungdomsskolen eskalerte dette og kroppsøving gikk fra å være vanskelig til for-

ferdelig. Garderoben har vært uhåndterlig. Hun har forsøkt alle mulige teknikker for å være usynlig i den eller slippe unna. Hun har gjemt seg, ventet til sist, dusjet i lunsjen eller skulket. Hun har opplevd garderoben som en arena for psykisk og fysisk vold. Hun fikk en egen garderobe på videregående og det var på et vis bra, forteller hun. Samtidig ble hun enda mer annerledes og utenfor. Kroppsøving og garderoben har vært så vanskelig at skulk ofte har vært den eneste håndterlige utveien.

Milles fortelling viser hvordan skolegang generelt, og kroppsøving spesielt, kan skade barn som ikke ivaretas gjennom de rammene opplæringen tilbyr. FNs barnekonvensjon har fire hovedområder: Barn har rett til liv og helse, skolegang og utvikling, omsorg og beskyttelse, samt deltakelse og innflytelse (De forente nasjoner, 2003). Mille har blitt krenket på samtlige områder. Hun har blitt utsatt for vold fra både lærere og elever, og forteller om en opplærings situasjon som med stor sannsynlighet har bidratt til varige helseskader. Hun har ikke opplevd å bli beskyttet – tvert imot har hun blitt tvunget inn i situasjoner hun har opplevd som farlige og truende. Fortellingen vitner om få betydningsfulle omsorgshandlinger fra voksne i skolen, med unntak av tildelingen av egen garderobe på videregående. Retten til deltakelse har hun aldri opplevd å ha hatt i kroppsøving, noe som trolig henger sammen med at hun i liten grad har hatt innflytelse over egen opplærings situasjon. Oppsummert kan Milles erfaring med kroppsøving forstås som et overgrep i skolens regi.

Hvordan kan en opplæring som har de beste intensjoner om å fremme elevenes «selvbilde og identitet» (Udir, 2019), samt å bidra til at alle elever utvikler «kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine» (Opplæringslova, 1998), resultere i overgrep mot barn som Mille? De ulike bestanddelene i fortellingen hennes kan gi noen pekepinner.

Mille forteller at kropp har vært vanskelig gjennom hele skolegangen. I likhet med mange andre transkjønnede barn har hun opplevd forholdet mellom kropp og identitet som krevende siden før skolealder (Jessen, 2021). Ut fra fortellingen kan vi lese at hun ikke opplever å få tilstrekkelig voksenstøtte i sin egen identitetsutviklingsprosess. Vi kan forestille oss muligheten for at noen hadde sett hennes ubehag med kroppen i kroppsøvingsfaget og engasjert seg i hvordan hun kunne fått det bedre. I stedet for å bli sett som et barn som trenger hjelp til å forholde seg positivt til kroppen sin, opplever

hun å bli betraktet som en elev med en avvikende, abnorm kropp i andres øyne. Hun føler at alle ser at det er noe rart med henne, og opplever at de stirrer henne i senk og regelrett kler av henne med øynene for å finne ut av dette rare. Samtidig ser de voksne tilsynelatende bort fra hennes smerte. Hvordan er det mulig å ikke se et barn som åpenbart har det vondt? Mille tar sin del av ansvaret. Hun sier at hun gjorde alt hun kunne for å gjemme seg. Det kan se ut som Mille utsettes for vold fordi andre overser hennes sårbarhet og unnviker hennes smerte.

I et sårbarhetsetisk perspektiv er det mulig å forstå dette som et forsøk på å verge seg selv mot Milles smerte. Vi tolker dette, i psykoanalytisk tradisjon og med Butler (2020), som en fornektelse av egen sårbarhet. Dette forsvaret innebærer å avvise Mille og ansvaret i relasjonen, og plasserer Mille i en svært utsatt posisjon. Hun utsettes også for bevisste voldshandlinger av både voksne og barn som utnytter hennes sårbarhet (Dahlberg & Krug, 2006). Disse voldshandlingene forstår vi med Butler som en forlengelse av fornektelsen av egen sårbarhet. Voldsutøvelsen plasserer sårbarheten hos Mille og avviser den relasjonelle samhörigheten Mille har med voldsutøveren. Når ingen må stå til ansvar for volden de utøver, blir dette også virkeligheten – Mille blir stående alene på et farlig sted.

For Mille blir normene som er nedfelt i skolebygningen, med sine kjønnsdelte toaletter og garderober, farlige fordi hun ikke kan følge dem. Hun blir utsatt i kraft av å ikke passe inn i de institusjonelle rommene som er bygd inn i skolen. Det hele settes på spissen i garderobesituasjonen. I tråd med Foucault (1977) sine beskrivelser av standardisering og normalisering gjennom materielle strukturer, både identifiserer og synliggjør garderobekonstruksjonen henne som et avvik. Den symboliserer en tydelig grense mellom det normale, klassen, og det unormale, Mille.

Dette kommer også til uttrykk på andre måter i undervisningen. Kjønnsdeling i aktivitet synliggjør at hun er en normbryter og gjør henne ytterligere utsatt. Mille beskriver at hun har fortrenget dette, og at det er vanskelig å snakke om det. Hun jobber hardt for å passere som jente og er oppriktig redd for spørsmål rundt hennes kjønnsidentitet i frykt for å knekke sammen – ikke tåle det. Når kjønnsdeling gjøres i undervisningen, går hun alltid til jentene, men opplever å få reaksjoner både fra elever og læreren. Alt arbeidet med å passere som jente, holde kroppen skjult, bare få være i fred, utfordres til det ytterste når kjønn på ulike måter blir tema

i undervisningen – ikke minst når hun blir tvunget til å ta stilling til sitt kjønn som en todelt størrelse.

Det sosiale aspektet ved normaliseringen settes i spill ved at medelevene får mulighet til å påvirke og avgjøre hvorvidt hun er «jente nok» for dem (Becker, 1963). Hun arbeider for å tilpasse seg, men er usikker på hvordan hun blir oppfattet og om hun aksepteres. Reaksjonene hun får i form av blikk og kommentarer, blir en påminnelse om at hun ikke blir det. Hun er annerledes og et avvik på utsiden av gruppen. Normene hun kjemper for å imøtekomme, får både plass og legitimitet når en binær kjønnslogikk får definere undervisningen. Mille må hele tiden forhandle om sin plass og sin identitet.

Hun forklarer at konkurranser også er vanskelige. Først og fremst fordi hun ikke er ønsket på noen lag; hun plasseres igjen utenfor gruppen. Dette forsterker en følelse hun er vant til – å ikke være god nok. Samtidig opplever hun at konkurranser gjør henne utsatt fordi kroppen hennes og prestasjonen blir synlig for alle. Mille, som kontinuerlig tenker på hvordan hun skal presentere kroppen sin, opplever at konkurranser eksponerer den og viser den frem med klassen som publikum. Når hun løper på friidrettsbanen, er hun synlig for alle. Denne synligheten er det verste med kroppsøvfaget for henne. Den er ubehagelig, skremmende og noe hun frykter. Frykt hemmer prestasjon. Hun blir igjen synlig som en som ikke får det til.

Det er sannsynlig at deltagelse i kroppsøvfaget har bidratt til å skade Milles selvbilde og identitet, til tross for læreplanens ambisjon om det motsatte (Udir, 2019). Milles fortelling viser hvordan kroppsøvfaget, både i måten det blir praktisert og organisert på, og i måten elevene inngår i kjønnsdelte institusjonelle strukturer, gjør at hun hele tiden blir nødt til, og vant til, å innta et utenfra-blikk på kroppen sin (Svendsen, 2021). Arbeidet med å svare til normene som settes i spill, krever av henne at hun ser seg selv med andres øyne og justerer fremføringen av kroppen sin deretter. Er jeg riktig nå, er jeg jente nok nå? For garderoben? For læreren? For elevene? De samme strukturene gjør henne utsatt for psykisk og fysisk vold.

I fortsettelsen skal vi høre om hvordan kroppsøvfaget oppleves for Morten, som i motsetning til Mille har hatt lærere som har bidratt til å gjøre deltagelse mulig.

Analyse 2: Morten om lærerens betydning

Morten går fortsatt på videregående når vi snakker med ham om kroppsoving. Han har kjent på å være annerledes fra barneskolealder av og kroppen har siden den gang vært vanskelig å forholde seg til. Han fikk kunnskap om ulike kjønnsidentiteter og transkjønn først på mellomtrinnet og forsto da mer av seg selv og sin egen situasjon. På ungdomsskolen åpnet han etter hvert opp om sin kjønnsidentitet. Da ble alt mye verre. Baksnakkingen eskalerte og ungdomsskolen ble bare ugrei, især i kroppsovingsfaget. Det handlet bare om å komme seg gjennom timene. Morten har alltid likt å være i aktivitet, men innholdet i kroppsovingsfaget og organiseringen der gjorde det vanskelig å delta. Det var lærerens interesser som styrte aktivitetene. Han fortalte at han ofte opplevde å bli presset til å gjøre styrkeøvelser av læreren. Øvelser han ikke mestret og som han følte han utførte dårligere enn de andre guttene. Samtidig opplevde han det å bli vurdert av andre, både av lærer og medelever, som vanskelig. Han sammenliknet seg med guttene i klassen og følte ikke at han strakk til. Morten sa flere ganger at «den stirringa» var det mest krevende med kroppsoving. Han forsøkte å pakke inn kroppen i baggy klær, men opplevde at folk stirret likevel. Han benyttet binder for å skjule brystene, men det gjorde det også fysisk tungt å delta. Kjønnssdeling var grusomt. Guttene ville ofte deles inn etter kjønn og læreren tillot det. For Morten ble det galt uansett hvor han gikk. Han opplevde stadig at læreren plasserte han i «feil» kjønnsgruppe. Det gjorde at han ofte gikk lei og ofte gikk til styrkerommet alene isteden. Garderobesituasjonen var krevende. Han følte seg ikke velkommen i garderoben og det var ubehagelig å være til stede i den. Så fikk han sin egen garderobe, som i utgangspunktet var en positiv opplevelse. Men han ble ofte sittende utenfor å vente på at læreren skulle komme og låse opp. Læreren glemte det. Så ble dette gjort mens alle de andre stod og så på. Det fikk han til å føle seg rar og ydmyket. Mot slutten av videregående ble det bedre. Da fikk han en lærer som tok seg tid til å prate med han. Spurte hvordan det gikk, og ikke minst, møtte ham som den han ønsket å være. Av

denne læreren fikk han velge kjønnsgruppe selv. Dette beskrives som et vendepunkt i faget for Morten. Alt ble mye bedre.

Fortellingen til Morten synliggjør flere av de samme barrierene i faget som Mille møter. Til forskjell fra fortellingen om Mille, kommer lærerens betydning – både på godt og vondt – tydeligere frem her. Når Morten snakker om å være synlig, om innholdet i faget og om hvordan garderoben er et problem, har læreren en sentral plass i fortellingen. Morten opplever at læreren styrer hvilke aktiviteter de skal ha, og han føler ikke at hans egne ønsker og behov betyr noe. Han må gjøre ting han verken vil eller mestrer, noe som åpenbart er krevende for ham.

Tematikken er ikke unik for transkjønnede elever, men er relevant i møte med ulike elevforutsetninger i faget, som ulike sykdommer, funksjonsvariasjoner, overvekt og sosiale vansker. På den ene siden skal læreren hjelpe elevene til å utfordre egne grenser, men lærerens makt til å presse er stor. Utfordringen ligger i å kunne identifisere dem som trekker seg unna når presset blir for stort, og å ha blick for dem som får sin selvfølelse skadet. Det handler om å vite når det faktisk går ut over deltakelsen og skaper angst og nervøsitet i møte med faget.

Morten snakker mye om ubehaget ved å være synlig. Det er ubehagelig i seg selv fordi kroppen er noe han ønsker å skjule. Samtidig knytter han dette til det å bli vurdert av læreren, og dermed også rangert og sammenlignet. Morten er opptatt av at han vurderes, og lærerens forventninger ser ut til å ha betydning for hva han oppfatter som en god prestasjon. Likevel er han først og fremst opptatt av hvordan han presterer sammenlignet med de andre guttene i klassen. Morten rangerer seg selv ut fra de andre guttenes prestasjoner. Dette påvirker tankene hans om hvordan han lykkes eller mislykkes i faget, og hvordan han lykkes eller mislykkes som «gutt». Forventningene til hva det innebærer å være gutt innenfor rammene av kroppsøvningsfaget konfronteres han med når kjønnsdeling finner sted. Dette skaper et kroppslig ubehag han ikke alltid klarer å håndtere. Å gruppere etter kjønn er ikke lærerens plan, men læreren lar det likevel skje. At Morten forlater undervisningen, er et uttrykk for hvor krevende og fastlåst situasjonen oppleves. For ham blir det galt uansett hvor han går. Han konfronteres med forventninger til kropp og kjønn som han ikke opplever å innfri på åpen scene, foran sine medelever og guttene han sammenligner seg med – tilsynelatende uten at læreren stiller spørsmål ved hvorfor han velger å gå.

Garderobesituasjonen utpeker seg også som krevende i Mortens fortelling. Den har alltid vært vanskelig. Etter hvert får han riktignok sin egen garderobe, men også dette blir problematisk for ham. Det fører til at han plasseres utenfor et fellesskap han jobber hardt for å høre til. Samtidig synliggjøres og forsterkes dette utenforskapet når læreren glemmer å låse opp garderoben hans, og til slutt gjør det mens de andre elevene er til stede og bivåner det hele.

Fortellingen viser hvordan læreren er med på å opprettholde praksiser og forventninger i kroppsøvningsfaget som gjør undervisningen vanskelig for transpersoner. Vi er vitne til lærere som av ulike grunner ikke ser eller stiller spørsmål ved sin undervisningspraksis og de kjønnsdelte strukturene som faget er underlagt, og som rammer Morten. For ham blir det vanskelig å være til stede som den han er. Trolig skjer ikke dette med viten og vilje fra lærerens side, men fortellingen synliggjør konsekvensene av å ikke stille spørsmål ved opplevelsen av disse strukturene og praksisene. Det viser oss også hvordan fraværet av omsorgshandlinger kan gjøre stor skade (Dahlberg & Krug, 2006, s. 279).

Men viktigst av alt viser fortellingen hvor lite som skal til for å gjøre godt. Hvordan én lærer kan redusere smerten til Morten ved å lytte til hva han ønsker. På den måten opplever Morten å bli både sett og hørt av læreren. Han får en egen garderobe, og ikke minst blir han plassert i ønsket kjønnsgruppe i undervisningen. Han beskriver ikke at kroppsøvningsfaget blir bra, men mye bedre. Bekreftelsen han får av læreren – det å bli sett og hørt – utgjør et tydelig vendepunkt i Mortens fortelling fra faget.

Mille og Mortens fortelling synliggjør både strukturelle og lærerpersonlige utfordringer av etisk art knyttet til transpersoners deltagelse i kroppsøvningsfaget. Vi er vitne til elever som blir trakassert og ekskludert på grunn av sin kropps- og kjønnsidentitet, som bryter med «normalen», og som dermed også fratras muligheten til å utvikle en positiv identitet. Et sentralt spørsmål er hva kroppsøvingslærere kan gjøre i faget for å inkludere og vise omsorg for transkjønnede elever.

Sårbarhetsetikkens muligheter – hvem er du?

Både Mille og Morten har, i møte med skolen og samfunnets forventninger, jobbet aktivt med å utforske og finne ut av sin egen identitet. Begge har fra barneskolealder kjent på en følelse av at noe er rart, og at de er annerledes.

I fortellingene fra kroppsøvingsfaget får deres identitetsarbeid konkrete uttrykk gjennom møter med strukturer og praksiser som utvilsomt har formet deres opplevelse av både kroppsøvingsfaget og dem selv.

Som Adriana Cavarero (2000) skriver, er det nødvendig å være interessert i og åpen overfor barn og unge dersom en har et reelt ønske om å bli kjent med og finne ut av hvem de er. Butlers (2020) omsetting av denne etiske fordringen viser hvordan tilsvarende åpenhet og undring er nødvendig dersom barn og unge skal få mulighet til å utvikle sin egen identitet, særlig når det gjelder forhold knyttet til kropp og kjønn. Det ligger både en mulighet og et ansvar for å vise omsorg overfor eleven i relasjonen mellom lærer og elev. Både Mille og Morten kunne fått god voksenstøtte dersom lærerne hadde snakket med dem og de andre elevene om kjønn, og samtidig vært åpne for nye og tilpassede praksiser.

Fortellingen til Morten synliggjør konsekvensene av at en lærer ikke inntar Cavareros (2000) etiske holdning. Den viser hvordan det kan kjennes på kroppen når læreren ikke tar hensyn til elevens behov, eller ikke undersøker hvordan handlinger og valg i undervisningen oppleves. Samtidig kan vi se for oss at en lærer i kroppsøving, med ansvar for mange elever og lite tid, heller ikke alltid opplever å ha en reell mulighet til å undersøke og lytte til elever som har andre behov enn flertallet. Like fullt kan ikke en lærer, uten å spørre, forstå hvor vanskelig det er å gjøre øvelser en ikke mestrer foran et publikum som oppleves viktig.

Når vi legger til grunn at vold også er fravær av omsorgshandlinger, og at opplevelsen til den som utsettes har betydning, er det nettopp vold Morten utsettes for (Butler, 2020; Dahlberg & Krug, 2006). Både i møte med garderoben og undervisningen. Kanskje er det mye å forlange at en lærer skal komme på å spørre av seg selv, når vi vet at tid er et knapphetsgode. Morten sender imidlertid et tydelig og sterkt signal når han flere ganger velger å forlate undervisningen.

Det kan tenkes å være en selvsagt praksis i faget at aktiviteter ofte bestemmes, styres og settes i gang for en samlet klasse. Samtidig er det lærerens ansvar å handle godt. Dersom læreren skulle utvist omsorg og godhet overfor Morten, ville det vært avgjørende å ha grunnleggende kunnskap om hans situasjon og kjenne til hva som står på spill når han forlater undervisningen (Landi, 2017; Drury mfl., 2022). At læreren ikke har den kunnskapen som kreves for å kunne utøve omsorg, får store konsekvenser her. Den kunne hjulpet læreren

å forstå at dette ikke handler om interesser eller vilje, men om retten til liv, helse og skolegang (De forente nasjoner, 2003). Om å klare å være til stede som seg selv i undervisningen.

Med noe grunnleggende innsikt i transkjønnede barns situasjon kunne læreren vært bevisst på og anvendt det Drury mfl. (2022) beskriver som en elevsentrert tilnærming i møte med Morten. I dette tilfellet ville det innebåret å spørre etter hans opplevelser av aktivitetene, særlig de aktivitetene han forlater, unngår og velger bort. Først da ville læreren fått innblikk i hans smerte og fått muligheten til å finne veien til gode handlinger for Morten. Kanskje ville det handlet om å utforme oppgaver som legger vekt på egen mestring og glede, heller enn prestasjon? Flere tar til orde for at faget generelt vil være tjent med å inkludere nye og ukonvensjonelle aktiviteter for å skape et slikt fokus og tone ned idrettens snevre fokus på kroppslige prestasjoner (Block, 2014; Landi, 2017; Ferguson & Russell, 2021; Drury mfl., 2022; Korshavn mfl., 2023).

Kanskje ville det handlet om å organisere undervisningen på andre måter, slik at ikke alle elevene tar armhevinger samtidig, men i mindre grupper, på stasjoner og kanskje til ulik tid. Det kunne også handlet om å innlemme øvelser og aktiviteter elevene kan velge mellom, slik at Morten kan velge bort de han ikke holder ut. Eller om noe så enkelt som å låse opp garderoben hans først. Disse grepene ville trolig gjort det lettere for Morten å være til stede. Samtidig ville de sannsynligvis bedret undervisningens betingelser for å «fremme et positivt selvbylde som kan gi elevene en trygg identitet» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3).

Som beskrevet kan Cavareros (2000) etiske påbud være en utfordring for lærere, ettersom de er forpliktet til å vurdere elevenes arbeid, noe som vanskelig kan frikobles fra elevens kropp i kroppsoving (Forskrift til Opplæringslova, 2006, § 3). På samme måte kan faste gruppeinndelinger gi elever merkelapper som strider mot dette påbudet. I Opplæringsloven § 8-2 (1998) står det at opplæringen til vanlig ikke skal skje etter faglig nivå eller kjønn. Dersom dette gjøres, tildeles elevene kjønnede merkelapper med utgangspunkt i samfunnets forestillinger om det kvinnelige og mannlige (Butler, 2020).

Kjønn og forfordeling av jenter er samtidig et tilbakevendende tema i kroppsovingsfaget (Dowling, 2006; Fagrell mfl., 2012; Säfenbom mfl., 2014; Lagestad, 2017; Lamb mfl., 2018; Metcalfe, 2018; Engebretsen mfl., 2020), og kjønnsdeling diskuteres som et grep for å imøtekomme utfordringene dette skaper for jentene (Hills & Croston, 2012; Klomsten, 2016). Dette vil trolig

frita mange jenter fra en «guttentorm» og dermed kunne bedre mange jenters motivasjon og utbytte av undervisningen, samt deres betingelser og muligheter til å utforske hvem de er. Men å sortere etter kjønn vil samtidig tildele jenter egenskaper som ikke alle identifiserer seg med, og skape forventninger til jenter som slett ikke alle kan eller vil innfri. Å uttrykke seg kjønnsbinært er en forutsetning for å passe inn i et slikt rammeverk. Derfor trekkes det frem som avgjørende å orientere seg vekk fra en slik forståelse dersom en skal ha mulighet til å inkludere transkjønnede elever i kroppsøvfaget. Samtidig er det nødvendig å åpne elevens forståelsesrammer når det gjelder kjønn, seksualitet og identitet, også når disse er kjønnsbinære (Block, 2014; Landi, 2017; Ferguson & Russell, 2021).

For Morten oppleves rammene for kjønn som snevre. Han bruker mye tid på å vurdere seg selv opp mot de andre guttene i klassen, både når det gjelder prestasjoner og utseende. Når læreren tillater inndelinger i grupper med kjønn som utgangspunkt, kan det ses som en praksis som på vegne av Morten strider mot fagets mål om å «fremme et positivt selvbylde som kan gi elevene en trygg identitet» (Udir, 2019, s. 3). Kjønnssdeling representerer en todeling som ekskluderer de som ikke svarer til eller identifiserer seg med kategoriene og normene som til enhver tid er gjeldende. Det er også i strid med Cavareros (2000) etiske påbud, som krever at spørsmålet om hvem eleven er, holdes åpent. Han tildeles merkelapper og kjennetegn og plasseres i en bås han føler seg ukomfortabel i, samtidig som han frarøves muligheten til selv å fortelle hvem han er i møte med undervisningen. Muligheten til å svare på dette grunnleggende spørsmålet innskrenkes av organiseringsformen som sådan, samtidig som lærerens oppfatning av Morten bestemmer hvem han skal være i faget. Ikke bare er dette fravær av godhet og omsorg, men det frarøver også Morten muligheten til å utforske sin identitet i kroppsøvfaget og skader selvbylde hans.

Som beskrevet viser forskning på kroppsøvfaget at det preges av en heteronormativ diskurs med kjønnede praksiser som gjør deltakelse vanskelig for transkjønnede elever (Larsson mfl., 2011; Walseth & Hæhre, 2014; Landi, 2017; Müller & Böhlke, 2021; Litlere, 2022; Korshavn mfl., 2023). Når Morten opplever dette, er det i beste fall lærerens uvitenhet, i verste fall lærerens likegyldighet. I møte med disse elevene er det like fullt lærerens ansvar hvorvidt og hvordan kjønn benyttes i undervisningen. Dersom en lærer lar egenskaper ved elevenes kjønn påvirke valg i undervisningen, lukkes Cavareros

spørsmål og elevenes mulighet til å svare selv. Kjønnssdeling som tilnærming er med på å standardisere og kommunisere kjønnsforskjeller som vil påvirke alle elevers identitetsutvikling i bestemte retninger, og ikke minst opprettholde ideer og normer om kjønn som vi må til livs dersom vi skal ta elever som Mille og Morten på alvor.

Spørsmålet er om det finnes andre virkemidler for å skape rom for alle uten å forsterke kjønnskategoriseringen av elevers kroppslige egenskaper og uttrykk. Ved å dele inn etter andre forutsetninger, som interesser eller foretrukket arbeidsmetode, kan man endre opplevelsen av faget og betingelsene for identitetsutvikling, uten at forståelsen av eleven baseres på kjønn. På samme måte som læreren kan gjøre organisatoriske grep for å dempe fokuset på prestasjon og sammenligning, kan valgmuligheter i undervisningen være en vei mot bedre tilpasning til forutsetninger, samt en måte å gi elever medvirkning i undervisningen på (Lomsdal mfl., 2021). Dette kan handle om å la elevene velge mellom ulike øvelser, varianter av en aktivitet, eller mellom to forskjellige spill når taktikk, samarbeid eller ballkontroll er i fokus. Det forutsetter at læreren har tid og rom til å planlegge for dette. Samtidig må læreren se verdien av at læringsmål kan arbeides med på ulike måter og med forskjellige metoder. Dette gir rom for tilpasning til den enkelte langs flere akser, og styrker samtidig elevenes medvirkning i faget. Slike tilnærminger vil komme alle elever til gode dersom vi skal skape likeverdige praksiser i faget fremover (Kultur- og likestillingsdepartementet, 2023).

Mortens fortelling viser oss også hvor enkelt det kan være, og hvor stor betydning det kan ha, når en lærer møter eleven med et ønske om å finne ut «hvem er du»? Morten opplever på et tidspunkt å bli sett og hørt, og får blant annet mulighet til å velge kjønnsgruppe selv. Dette endrer ikke mekanismene som er i spill når en lærer grupperer elever, men her blir det svært tydelig hvordan muligheten til å påvirke gjør kroppsøvingsfaget bedre for Morten. Det synliggjør omsorgen og bekreftelsen som ligger i et slikt møte og i selve spørsmålsstillingen. Ikke minst viser det hvor lite som skal til for å utgjøre en positiv forskjell for den enkelte elev.

Omsorgshandlinger som kilde til rettferdighet i kroppsøving

I Milles fortelling er ikke lærerens rolle like tydelig, og det er også vanskeligere å plassere ansvaret for opplevelsen av faget der. I en fortelling der den

individuelle agensen, og dermed den etiske ansvarligheten, ikke er så tydelig, trer normenes betydning for menneskers handlinger frem. Milles fortelling illustrerer hvor farlig kroppsøvningsfagets heteronormativitet og binære kjønnslogikk kan være for transkjønnede elever. Normbruddene hennes gjør henne utsatt for psykisk og fysisk vold. Som normbryter ser det ut til at hun i praksis mister retten til beskyttelse som barn og elev i skolen. I Milles fortelling straffes ikke volden hun utsettes for. Skolens rettssystem fungerer ikke for henne. I tillegg til å bli utsatt for vold, opplever hun også den uretten det er at volden ikke blir sett og anerkjent.

Hvordan blir Milles smerte usynlig i skolekonteksten? På ett nivå er det så enkelt som at den ikke hører hjemme der, og ikke passer inn. Det er ikke meningen at det skal være så vondt for et barn å måtte gå inn i en kjønnert garderobe eller gjøre en øvelse mens medelevene ser på. Derfor kan også den sterke opplevelsen av at disse tingene er umulige for Mille, være vanskelig å forstå for voksne som aldri har ofret kjønnsidentitet videre oppmerksomhet. Normen er gjerne usynlig for dem som har en personlighet som holder dem trygt innenfor, og de kjenner ikke til farene som normbryterne møter. Derfor er hennes opplevelser både vanskelige å relatere til og å oppdage for læreren. I dette perspektivet blir Milles smerte ubegripelig for læreren og medelevene, og ettersom de ikke kan forstå den, klarer de heller ikke å ta inn over seg at den finnes.

Men mennesker oppfatter ikke andres smerte kognitivt, og vi trenger ikke teoretiske begreper for å kjenne at andre har det vondt. En annen forklaring kan være at Mille nærmest strålte av smerte, og at lærernes kropp fortalte at det ville bli smertefullt å ta i henne. For å hjelpe Mille måtte de ha tatt del i hennes smerte. Men mennesker unnviker intuitivt smerte. For å hjelpe barn som har det vondt, må voksne overstyre en kroppslig refleks og gå inn i noe kroppen oppfatter som farlig. Faresignalet er affektivt; det kjennes som en følelse av ubehag eller uro. Det er med andre ord lærerens egen sårbarhet for elevens smerte som utgjør den etiske muligheten for å gripe inn når et barn som Mille blir sviktet (Levians, 2000; Butler, 2020), ikke bare av skolen, men også av dens struktur.

Denne sårbarheten gir en mulighet til å se skolen og kroppsøvningsfaget med Milles øyne. Det innebærer å leve seg inn i hvordan garderoben fremstår for henne som en avvisende struktur som ikke gir henne en likeverdig mulighet til å delta i kroppsøvningsfaget. Selv om opplæringen til vanlig ikke skal

organiseres etter kjønn (Opplæringslova, 1998, § 8-2), er det likevel akseptert at garderoben alltid er det. For Mille er dette urettferdig, og det påfører henne tydelig smerte. Slik garderoben er utformet, ser det ut til at den legitimerer de psykiske og fysiske voldshandlingene hun opplever, fordi den peker henne ut som et avvik.

Fortellingen om Mille, som ikke får beskyttelse eller hjelp, tydeliggjør hvor viktig det er med kunnskap om kjønns mangfold i skolen generelt og transkjønnede elevers utfordringer i faget spesielt (Drury mfl., 2022). Selv om transkjønnede elever utgjør en mangfoldig gruppe med individuelle behov, representerer garderoben en felles barriere (Korshavn mfl., 2023). Den er ikke tilpasset dem. For at en lærer skal kunne møte denne utfordringen på best mulig måte for eleven, kreves det kunnskap om hva garderoben og den binære kjønnslogikken setter på spill for elever som Mille. En lærer med innsikt i transelevers opplevelser av garderobesituasjonen vil kunne forstå at det å vise aktiv omtanke og gjøre konkrete omsorgshandlinger overfor disse elevene er avgjørende for at de skal kunne delta i faget på lik linje med andre.

Opplevelsen av å være avkledd og på utstilling er sterk i Milles fortelling om faget. En lærer måtte hatt god dialog med Mille for å forstå hvordan hen kan dempe eller avhjelpe denne opplevelsen. Kan undervisningens organisering justeres for å redusere følelsen av å være på utstilling foran et publikum? Kan en time med løping på en friidrettsbane gjennomføres et annet sted? Kan økten foregå i mindre grupper eller individuelt? Kan det legges inn noen frihetsgrader og valgmuligheter som gjør at en kan velge å vises litt mindre? Og kan en logg hjelpe læreren å få innsikt i nettopp Milles opplevelse?

I likhet med kjønnsdeling finnes det også organisasjonsmessige strukturer som er blitt naturliggjort og sjelden undersøkes kritisk i faget. At en ofte er i bevegelse sammen, kanskje også foran noen som venter på tur, eller har i oppgave å se og veilede, kan, slik Duesund (1995, s. 123) beskriver, gjøre elever særlig sårbare i kroppsøvningsfaget. For Mille er også vissheten om at fysisk berøring kan oppstå når som helst i undervisningen en overhengende trussel. Hun kan ikke forestille seg noe verre.

For en lærer innebærer det å vise omsorg for elevene å ha blikk for hvilke normer, strukturer og normaliserte praksiser som finnes i faget, og hvilke elever som kan bli utsatt på grunn av disse. En må forsøke å finne alternativer som gjør at de føler seg trygge, og som også gir dem mulighet til å medvirke. Verken Mille eller Morten har erfart at deres behov har hatt noen

plass i undervisningen. Det har ikke vært rom for å påvirke. Interessebasert kroppsøving kan være et utgangspunkt for å utforske kroppsøvingsfagets muligheter til å inkludere elevenes interesser og forutsetninger (Lomsdal mfl., 2021). Samtidig handler dette om å ivareta grunnleggende rettigheter barn har: retten til deltakelse og innflytelse, og retten til omsorg og beskyttelse (De forente nasjoner, 2003).

For å kunne ivareta disse rettighetene er det avgjørende å stille seg følelsesmessig åpen for elevers smerte når de skulker, vegrer seg for å delta, gjemmer seg i klær eller på andre måter forsøker å forsvinne fra gymsalen. Mille og Mortens fortellinger illustrerer hvordan det blir, og må være, den enkelte lærers personlige etikk som ivaretar dem som faller utenfor skolens normer. Denne etikken er følelsesbasert, og avhenger av lærerens vilje til å anerkjenne egen sårbarhet og smerte i møte med eleven.

Avslutning

I dette kapitlet har vi brukt sårbarhetsetikken som linse for å identifisere og vurdere problemområdene som trådte frem i Mille og Mortens fortellinger fra kroppsøvingsfaget (Cavarero, 2000; Butler, 2020). Det er tydelig at kroppsøvingsfaget kan gjøre transkjønnede barn og unge som Morten og Mille urett, ettersom fagets normer og strukturer setter dem i svært utsatte posisjoner. Med Nussbaums kapasitetsperspektiv kan vi se hvordan kroppsøvingsfaget svekker, heller enn styrker, Mille og Mortens muligheter til et langt og godt liv, til god helse og til kroppslig integritet (2011).

For at transkjønnede barn skal kunne utfolde sin kapasitet som mennesker i kroppsøving, kreves det aktive omsorgshandlinger fra lærere for å kompensere for den institusjonelle uretten disse barna står overfor. Kapitlets overordnede problemstilling er derfor: *Hvordan kan kroppsøvingslæreren vise omsorg for transkjønnede elever?* Omsorgshandlinger som fremmer et gode for eleven. Forståelsen av dette godet har vi forankret i Opplæringsloven og målsettingene i læreplanen for kroppsøvingsfaget. Skolegangen skal gjøre elever i stand til å mestre livene sine og delta i samfunnets fellesskap (1998, §1.1), og faget kroppsøving skal eksplisitt fremme et positivt selvbilde og en trygg identitet (Udir, 2019).

Problemstillingen vår kan fremstå som enkel, men som kapitlet har vist, er fraværet av omsorg det mest påfallende ved disse historiene. Få, om noen, voksne i skolen har sett eller tatt ansvar for den uretten de har blitt utsatt for i møte med kroppsøvingsfagets praksiser og strukturer. Dette har gjort det mulig at de har vært utsatt for vold, både fra lærere, medelever og strukturene rundt. De har erfart at det ikke finnes noen forsikring i skolen som system som forhindrer at de utsettes for dette. Elevene er avhengige av at enkeltmennesker, i dette tilfellet kroppsøvingslæreren, ser volden og reagerer på den. Bare da kan den forhindres eller mildnes.

Fortellingene viser også hvor viktig det er at lærere har kunnskap om og forstår hvilken risiko det innebærer å bryte normer. Hvis ikke kroppsøvingslæreren ser hvordan heteronormen utspiller seg i kroppsøvingfaget, er hen heller ikke i stand til å se farene transkjønnede barn og unge møter i faget. Gjennomgående har Mille og Morten hatt liten medvirkning over egen situasjon i kroppsøvingfaget. På den ene siden har vi forsøkt å vise potensialet som kontakten og den spørrende holdningen «hvem er du» har overfor den enkelte. På den andre siden har vi også ønsket å inspirere til å gjøre faget mer inkluderende ved å justere og endre innhold og organiseringsform. Valg av aktiviteter, inndeling i grupper og rommet en gir elevene til å medvirke, er noe av det vi har trukket frem som faktorer en kan justere for å gjøre undervisningen mer inkluderende for alle elever. Samtidig kan dette være helt avgjørende for at undervisningen skal være mulig å delta i for elever som Mille og Morten.

Mille og Mortens fortellinger viser oss hvor sårbare elever er når ansvaret for å utvise omsorg ligger hos enkeltmennesker, hos læreren. Samtidig viser de også frem rommet en har til å vise omsorg og mulighetene en lærer har til å endre betingelsene for involvering og deltakelse i kroppsøvingfaget.

Læreren Morten fikk på videregående spurte ham «hvem er du?» og plasserte ham i ønsket kjønnsgruppe. Dette endret Mortens innstilling og opplevelse av faget. Å innta en slik etisk holdning er både en betingelse og en mulighet for å involvere seg i og styrke barn og unges identitetsutvikling. Det er også en mulighet for den enkelte lærer til å bli en agent for rettferdighet i en urettferdig skole.

Referanser

- Anderssen, N., Eggebø, H., Stubberud, E. & Holmelid, Ø. (2021). *Seksuell orientering, kjønns mangfold og levekår. Resultater fra spørreundersøkelsen 2020*. Institutt for samfunnspsykologi, Universitetet i Bergen.
- Becker, H. S. (1963). *Outsiders: studies in the sociology of the deviance*. Free Press of Glencoe.
- Block, B. A. (2014). Supporting LGBTQ students in physical education: changing the movement landscape. *Quest*, 66(1), 14–26. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.824904>
- Butler, J. (2016). Rethinking vulnerability and resistance. I J. Butler, Z. Gambetti & L. Sabsay (Red.), *Vulnerability in resistance* (s. 12–27). Duke University Press.
- Butler, J. (2020[1999]). *Kjønn, performativitet og sårbarhet* (L. Holm-Hansen, Overs.). Cappelen Damm Akademisk.
- Cavarero, A. (2000). *Relating narratives: storytelling and selfhood* (P. A. Kottman, Overs.). Routledge.
- Dahlberg, L. L. & Krug, E. G. (2006). Violence a global public health problem. *Ciência & saúde coletiva*, 11(2), 277–292. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232006000200007>
- De forente nasjoner. (2003). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Barne- og familiedepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Dowling, F. (2006). Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical education and sport pedagogy*, 11(3), 247–263. <https://doi.org/10.1080/17408980600986306>
- Drury, S., Stride, A., Firth, O. & Fitzgerald, H. (2022). The transformative potential of trans-inclusive PE: the experiences of PE teachers. *Sport, education and society*, 28*(9), 1118–1131. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2034142>
- Drury, S., Stride, A., Flintoff, A. & Williams, S. (2017). Lesbian, gay, bisexual and transgender young people's experiences of PE and the implications for youth sport participation and engagement. I J. Long, T. Fletcher & R. Watson (Red.), *Sport, leisure and social justice* (s. 84–97). Routledge.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Universitetsforlaget.
- Engebretsen, B., Walseth, K. & Elvebakk, L. (2020). Jenter og kroppsøving: hvordan kan en aktivistisk tilnærming bedre jenters erfaring med kroppsøvingsfaget? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), 361–375. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-04>
- Fagrell, B., Larsson, H. & Redelius, K. (2012). The game within the game: girls' underperforming position in physical education. *Gender and education*, 24(1), 101–118. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.582032>
- Ferguson, L. & Russell, K. (2021). Gender performance in the sporting lives of young trans* people. *Journal of homosexuality*, 70(4), 587–611. <https://doi.org/10.1080/00918369.2021.1996099>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2006-06-23-724>
- Foucault, M. (1977). *Det moderne fengsels historie*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Fuentes-Miguel, J., Pérez-Samaniego, V., López-Cañada, E., Pereira-García, S. & Devis-Devis, J. (2022). From inclusion to queer-trans pedagogy in school and physical

- education: a narrative ethnography of trans generosity. *Sport, education and society*, 28(9), 1132–1145. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2073437>
- Hills, L. & Croston, A. (2012). 'It should be better all together': exploring strategies for 'undoing' gender in coeducational physical education. *Sport, education and society*, 591–605. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.553215>
- Jessen, R. S. (2021). *Inside out and outside in: towards a clinical and dialectical model of gender dysphoria amongst transgender and gender non-conforming youth* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-91643>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Klomsten, A. T. (2016). Begrunnelser for å praktisere kjønnsdelt kroppsøving i norsk skole. *Tidsskriftet FOU i praksis (trykt utg.)*, 10(1), 63–84.
- Korshavn, R. N., Svendsen, S. H. B., Ingebrigtsen, J. E. & Holten, E. S. (2023). Jeg tenkte at jo mindre jeg bevegde på meg, jo mindre av kroppen min synes: Åtte transkjønnede elev-ers erfaringer med kroppsøving. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 47(4), 161–180. <https://doi.org/10.18261/tfk.47.4.2>
- Kultur- og likestillingsdepartementet. (2023). *Regjeringens handlingsplan for kjønns- og seksualitetsmangfold (2023–2026)*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/regjerin-gens-handlingsplan-for-kjonn-og-%09seksualitetsmangfold-20232026/id2963172/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lagestad, P. (2017). Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving? -En studie av jenter og gutters kroppsøvingsskarakterer i den videregående skolen. *Acta didactica Norge*, 11(1). <https://doi.org/10.5617/adno.2609>
- Lamb, C. A., Oliver, K. L. & Kirk, D. (2018). 'Go for it Girl' adolescent girls' responses to the implementation of an activist approach in a core physical education programme. *Sport, education and society*, 23(8), 799–811. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1484724>
- Landi, D. (2017). Toward a queer inclusive physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1341478>
- Larsson, H., Redelius, K. & Fagrell, B. (2011). Moving (in) the heterosexual matrix. On heteronormativity in secondary school physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(1), 67–81. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.491819>
- Levinas, E. (2000). *Entre Nous. Essays on Thinking-of-the-Other*. Columbia University Press.
- Litlere, J. S. (2022). "Be weird, be gay, that's the way!" – Trans* og kjønnskreative unge sine erfaringer fra og oppfordringer til skolen [Masteroppgave, Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet].
- Lomsdal, S., Skjesol, K. & Ulstad, S. O. (2021). Interessebasert kroppsøving. I K. Skjesol & I. Lyngstad (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven. Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (s. 141–156). Fagbokforlaget.
- Løgstrup, K. E. (1999). *Den etiske fordring*. (B. Engen, Overs.). (Opprinnelig utgitt 1956).
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax.
- Metcalfe, S. (2018). Adolescent constructions of gendered identities: the role of sport and (physical) education. *Sport, education and society*, 23(7), 681–693. <https://doi.org/10.1080/13573322.2018.1493574>

- Müller, J. & Böhlke, N. (2021). Physical education from LGBTQ+ students' perspective. A systematic review of qualitative studies. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/17408989.2021.2014434>
- Nussbaum, M. C. (2011). The Central Capabilities. I M. C. Nussbaum, *Creating Capabilities: The Human Development Approach* (s. 17–45). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt2jbt31.5>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Salamon, G. (2014). Phenomenology. *TSQ: Transgender Studies Quarterly*, 1(1-2), 153–155. <https://doi.org/10.1215/23289252-2399884>
- Svendsen, S. H. B. (2021). Kroppslig læring i møte med kjønnsnormer og rasisme. I Ø. Bjerke, G. H. Engelsrud, A. G. Sørsum & T. Østern (Red.), *Kroppslig læring: perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Walseth, K. & Hæhre, H. (2014). Heteronormativitet i kroppsøvingfaget. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(2). <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1602>

Sæle, O. O., Stakseng, V. F. & Gundersen, H. (2025). Å lede crossfit-inspirerte aktiviteter i kroppsøving med vekt på differensiering og sosialisering. I S. Loland & O. O. Sæle (Red.), *Å løpe en risiko: Etiske refleksjoner om å lede praksis i kroppsøving, idrett og friluftsliv* (s. 275–302). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa610711>

Kapittel 11

Å lede crossfit-inspirerte aktiviteter i kroppsøving med vekt på differensiering og sosialisering

Ove Olsen Sæle, Vilde Femsteinevik Stakseng og Hilde Gundersen

Sammendrag: Kan crossfit være et fruktbart bidrag inn i kroppsøvingsfaget, en aktivitet som mange kobler tett opp til en usunn fitness- og prestasjonskultur hvor det «å bygge kropp» står sentralt? I denne studien undersøkes hvilke refleksjoner tre kroppsøvingslærere, én på barneskolen, én på ungdomsskolen og én i videregående skole, gjør seg omkring det å lede og gjennomføre crossfit-inspirerte aktiviteter i kroppsøvingsfaget. Kjennetegn ved crossfit om *skalering* og *community* mener vi er forenlig med de metodisk-didaktiske prinsippene om *differensiering* og *sosialisering*, prinsipper som utgjør dette kapittelets teorigrunnlag. Vår studie viser at crossfit-lignende aktiviteter lar seg anvende i kroppsøvingsfaget både på barne-, ungdomsskole og i videregående så lenge øvelsene tilpasses elevenes ulike ferdighetsnivå og de får erfaring med å inngå i et sosialt (trenings-)fellesskap hvor det gis mulighet for å støtte og veilede hverandre i aktivitetene. Studien viser også at lærerens bruk av crossfit-inspirerte aktiviteter i faget hovedsakelig er lærerstyrt, men åpner samtidig opp for bruk av en mer delegert og demokratisk lærerstil hvor elever gis mulighet til medvirkning og til å veilede, støtte og motivere sine medelever. Studien konkluderer med at crossfit-økter tilpasset en kroppsøvingsfaglig undervisningskontekst kan fungere som allsidig læringsarena for elevene og bidra til både fysisk, helsemessig, sosial, refleksiv og moralsk utvikling hos elevene.

Nøkkelord: crossfit-inspirerte aktiviteter, kroppsøvingsfaget, kroppsøvingslærere, delegert ledelse, differensiering, sosialisering

Abstract: Can crossfit be a fruitful contribution to the field of physical education (PE), an activity that many people associate closely with an unhealthy fitness and performance culture where «building the body» is central? This study examines the reflections made by three PE teachers, one working in primary school, one in secondary school and one in upper secondary school, about their own practice of crossfit-inspired activities in the PE sessions. We discovered that the informants particularly emphasized two distinctive features of crossfit; that everyone can participate based on their own skill level (because of scaling) and that everyone is part of a social community. In the study these principles were linked to didactic-methodical principles of educational differentiation and the socialization, which is the theoretical framework of this article. The study concludes that crossfit-inspired activities can facilitate a democratic and delegated leadership style where students have the opportunity to guide, support and motivate their fellow students. It also concludes that crossfit-inspired activities can contribute to learning and development for all student, as long as the principle of scaling and community is emphasized. Such activities seem not only to contribute to the development of physical and health-related qualities, but also social, reflexive and moral qualities.

Keywords: crossfit-inspired activities, physical education, teachers, delegated leadership, differentiation, socialization

Innledning

I denne studien undersøkes hvilke refleksjoner et lite utvalg kroppsøvingslærere gjør seg om sin praktisering av crossfit-lignende aktivitet i kroppsøvingsfaget, med vekt på det didaktiske og lederaspektet, og hvorvidt slik aktivitet kan fungere som en allsidig og inkluderende pedagogisk læringsaktivitet.

Først bør man imidlertid stille spørsmål som: Hvorfor skal man drive med crossfit i kroppsøvingsfaget når den nye læreplanen legger opp til en nedtoning av idretts- og konkurranseaspektet i faget? Og hvorfor skal man gjennomføre en treningsform i faget som mange forbinder med et sterkt kroppsfokus? Dette er berettigede og viktige spørsmål, særlig når vi vet at noen elever opplever kroppsøvingsfaget som utfordrende fordi det praktiseres som et idretts-, aktivitets-, helse- og prestasjonsfag (Augestad, 2003; Kirk, 2010; Londos, 2012; Säfvenbom mfl., 2014; Aasland mfl., 2017), i tillegg til at enkelte elever har følt seg ekskludert fra faget (Standal & Rugseth, 2015).

Samtidig vet vi at kroppsøvingslærere i for liten grad tenker nytt om faget og tar i bruk innovative aktivitetsformer (Bala & Petrova, 2019; Moen mfl., 2018). Ikke bare kroppsøvingsfaget, men også idretter ellers i samfunnet er i endring, og det kommer stadig til nye innovative idretter og idrettsaktiviteter. Hvorfor da ikke som kroppsøvingslærer se til idretten og «spille på lag» med denne? Som dette kapittelet vil vise, er det mulig å drive en alternativ crossfit i kroppsøvingsfaget, noe vi kaller en crossfit-inspirert aktivitet, som synes å innfri flere av de kompetansemålene som er gitt i læreplanen for faget.

I læreplanen i kroppsøving (LK20) står det at kroppsøvingsfaget skal inneha et allsidig aktivitets- og bevegelsesmangfold, og at det skal praktiseres som et lærings- og danningsfag (Kunnskapsdepartementet, 2020). Samtidig er læreplanen tydelig på at kroppsøvingslæreren også skal legge til rette for å fremme elevenes fysiske helse og lære elevene idrettsaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2020). Faget skal dessuten vektlegge det sosiale aspektet og legge opp til elevenes medvirkning og en demokratisk leder- og lærerstil (Kunnskapsdepartementet, 2020).

I vår studie poengteres det at når kroppsøvingslærere på barne- og ungdomsskolen og videregående skole vektlegger inkluderende og sosiale aspekter ved crossfit, kan aktiviteten bidra til utvikling av flere kvaliteter som autonomi, samspill og medvirkning hos elevene. Studien viser også at en crossfit-inspirert

aktivitet i kroppsøving ikke trenger å være ensidig lærerstyrt, men at læreren også kan dra vekslers på en delegert og demokratisk lederstil.

Problemstillingen for denne artikkelen er: Hvilke refleksjoner kommer til uttrykk hos et utvalg kroppsøvingslærere rundt egen undervisning av crossfit-inspirerte aktiviteter, med fokus på det didaktiske aspektet, lærer-/lederstil og kompetanseområder som aktiviteten kan fremme hos elevene?

Tidligere forskning

Crossfit er et forholdsvis nytt treningskonsept (Glassman, 2002). Det er forsket en del på fysiske helsegevinster knyttet til crossfit som treningsform (Smith mfl., 2013; Hellesen, 2014), og det finnes sosiologiske studier fra crossfit-miljøer knyttet til fellesskapet/community (Pickett mfl., 2016; Whiteman-Sandland mfl., 2016), samt studier knyttet til identitets- og kjønnsaspektet (Woolf & Lawrence, 2017).

Det finnes også noen få studier om bruk av crossfit i kroppsøving i ungdomsskole, videregående skole og høyere utdanning (Sibley, 2012; Haug & Bachmann, 2007; Bodrov mfl., 2018), som er konsentrert rundt fysiske og helsemessige aspekter, og delvis det sosiale. En artikkel argumenterer også didaktisk for crossfit som aktivitet i kroppsøvingsfaget (Boge & Gundersen, 2020). Det finnes dessuten en artikkel (Eich, 2013) som argumenterer pedagogisk for bruk av crossfit-lignende øvelser allerede i førskolealder. Men det forutsetter at øvelsene tar utgangspunkt i det Eich kaller «the literal model», det vil si at undervisningsøktene bygger på barnas grunnleggende bevegelsesrepertoar: å løpe, sitte på huk, kaste, dytte, dra og lignende. Her er det det fysiske aspektet som vektlegges, der øvelsene kan fremme barnas fysiske evne og virke skadeforebyggende.

Det finnes derimot ingen studier som har undersøkt læreres refleksjoner rundt egen gjennomføring av crossfit-inspirerte aktiviteter i kroppsøvingsundervisningen, med fokus på det didaktiske aspektet eller hvilken lærer- eller ledelsestil som praktiseres. Det finnes heller ikke studier som viser at crossfit-aktiviteter tilpasset en kroppsøvingsfaglig kontekst kan bidra til å fremme kompetanse eller kvaliteter som strekker seg utover de fysiske, helsemessige og sosiale.

Læreplanen i kroppsøving i Norge

I læreplanen for kroppsøving presiseres det under fagets relevans og sentrale verdier at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Videre står det følgende:

Gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel sammen med andre fremmer kroppsøving samarbeid, forståelse og respekt for hverandre. Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse og erfarer hva egen innsats betyr for å oppnå mål. Innsatsen til elevene er derfor en del av kompetansen i kroppsøving. Faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i fremtidig arbeidsliv. (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Kompetanse rundt trening, livsstil, helse og innsats er aspekter de fleste vil kunne assosiere med crossfit. Det står også i fagets læreplan at faget skal «bidra til å gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd», og at de skal «håndtere utfordringer og løse oppgaver i et mangfoldig læringsfellesskap» samt bli utfordret «til å tøye egne grenser» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Samarbeid, medvirkning, likestilling og et mangfoldig læringsfellesskap er også kvaliteter vi mener crossfit-aktiviteter kan fremme, i tillegg til å utvikle kompetanse om trening og helse.

Videre presiserer læreplanen at faget skal ivareta tradisjonell bevegelsesaktivitet i samfunnet, samtidig som det skal stimulere til alternative bevegelsesformer (Utdanningsdirektoratet, 2019). Crossfit ser vi på som en slik alternativ bevegelsesaktivitet. I den generelle delen av læreplanen vektlegges det dessuten at «skolen skal vere ein stad der barn og unge opplever demokrati i praksis» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det utdypes med at «Elevane skal erfare at dei blir lytta til i skolekvardagen, at dei har reell innverknad, og at dei kan påverke det som vedkjem dei» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Vi oppfatter crossfit-aktiviteter der elevene får medvirke i selve gjennomføringen, som et eksempel på en delegert og demokratisk organisering og lederpraksis.

Crossfit som fenomen

Hva er så crossfit? Crossfit ble i sin tid lansert av amerikaneren Greg Glassman (2002) og er et trenings- og konkurransekonsept som i dag har spredt seg globalt (Crossfit, 2020). Glassman formulerer treningsformen slik (2011, s. 3): «In implementation, Crossfit is, quite simply, a sport – the ‘sport of fitness’. We’ve learned that harnessing natural camaraderie, competition, and fun of sport or game yields an intensity that cannot be matched by other means». Crossfit består av høyintensive økter med et bredt spekter av funksjonelle aktiviteter og øvelser, hvor man tar i bruk kroppen som belastning, supplert med noe utstyr (Sibley, 2012, s. 42). Det arrangeres også konkurranser i crossfit, med bestemte programmer som skal gjennomføres. Crossfit inngår som en del av fitnesskulturen, og målet er å komme i god form (Barland, 2016, s. 48) og å kunne mestre et bredt utvalg av aktiviteter (Boge mfl., 2022).¹

Et velkjent trekk ved fitnesskulturen er at den vanligvis oppfattes som en del av en kommersiell virksomhet hvor målsetningen er å disiplinere og bearbeide kroppen etter gitte kroppsidealene (Steen-Johnsen & Engelsrud, 2002). Crossfit er kjent for å inneha et stort utvalg av utholdenhets- og styrkeøvelser, bestående av både enkle og mer tekniske øvelser eller ferdigheter (Crossfit Norge, 2017). Treningen foregår i et treningsstudio (engelsk *gym*), og skiller seg fra ordinære treningsstudioer ved at det består av et mindre rom med lite utstyr og uten speil. Et sentralt element i rommet er crossfit-boksen der felles aktiviteter og økter foregår. I organiserte crossfit-økter deltar gjerne 10–15 personer med en instruktør (Hellesen, 2014) som leder en såkalt *WOD* (*Workout of the day*). Øvelsene kan gjennomføres på flere måter, hvor målet er at alle deltakerne kan yte maksimalt i forhold til egne forutsetninger. Et eksempel kan være å gjennomføre så mange repetisjoner eller runder som mulig innenfor en gitt tid (*AMRAP*; *As Many Rounds/Repetitions As Possible*), og de gjennomføres individuelt eller i grupper. Selv om man stiller med ulike forutsetninger, kan alle delta på en *WOD* fordi den enkelte kan *skalere* (tilpasse) øvelsen og belastningen til eget ferdighetsnivå (Gordon, 2017). I crossfit

1 Mer detaljert er målet med Crossfit å optimere ulike fysiske kvaliteter og kapasiteter, som kardiovaskulær og respiratorisk utholdenhet, styrke, fleksibilitet, kraft, hurtighet, koordinasjon, smidighet, balanse og presisjon (Ramsgaard, 2014).

gjøres det også øvelser som er relatert til dagliglivet, som for eksempel å skyve, dra eller løfte noe tungt (Crossfit Norge, 2017).

Team-tanken står sentralt i crossfit, på fagspråket kalt *community*, med tette bånd mellom instruktør–deltaker og deltaker–deltaker. Dette bidrar til en sterk følelse av tilhørighet og fellesskap blant deltakerne (Pickett mfl., 2016). Et slikt treningsfellesskap utvikles fordi øktene organiseres som felles *WOD*-økter i en boks, der man kommer tett på hverandre og får mulighet til å bli kjent med nye personer og pleie eksisterende relasjoner (Hagland, 2013). Instruktøren leder økten, samtidig som alle deltakerne motiverer hverandre til å yte sitt beste. Dette forsterker tilhørighetsfølelsen og bidrar til utviklingen av et sterkt sosialt nettverk innad (Hagland, 2013; Pickett mfl., 2016).

I denne studien benyttes begrepet *crossfit-inspirerte aktiviteter* i stedet for *crossfit*. Dette skyldes at crossfit er et begrep som assosieres med en idrettsbasert og kommersiell virksomhet som ligger utenfor det profesjonsfaglige feltet som skole og kroppsøvingfaget inngår i.² De som driver med ordinær crossfit, deltar også i et mer personlig og langsiktig treningsopplegg, noe det ikke vil være kapasitet til i kroppsøvingfaget, som skal romme et større utvalg av bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2020). Crossfit stiller dessuten krav til spesifikke treningsrom (crossfit-bokser) og utstyr som de fleste skoler ikke har tilgang til. Som vi skal se i denne studien, er det likevel mulig å gjennomføre crossfit-lignende økter i skolen, ved å bruke øvelser, begreper og arbeidsmetoder hentet fra eller inspirert av crossfit-trening.

Teorigrunnlaget

Det teoretiske grunnlaget for denne studien tar utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen, med fokus på arbeidsmåter og elevforutsetninger. Her er fokuset avgrenset til de didaktiske prinsippene *pedagogisk differensiering* i tilknytning til arbeidsmåter og *sosialisering* i tilknytning til elevforutsetninger.

2 At crossfit er uttrykk for en kommersiell virksomhet, kommer tydelig til uttrykk i det crossfit er et merkenavn forbeholdt bransjen.

Når det gjelder *arbeidsmåter*, omfatter disse lærerens metodiske og organisatoriske virksomhet, og hvordan denne legger til rette for elevenes læring. I planleggingsarbeidet tas det hensyn til ulike didaktiske prinsipper, som inkludering, tilpasning, medbestemmelse, individuelt arbeid versus gruppearbeid, læringsklima, type læringsarena og lignende (Haaland & Nilsen, 2020, s. 90). Relasjonsmodellen er et didaktisk planleggings- og vurderingsverktøy for undervisning og læringsarbeid (Haaland & Nilsen, 2020, s. 89). Modellen ble først tatt i bruk på 1970-tallet av Bjørndal og Lieberg (1978), og har senere fått noe ulik utforming. Relasjonsmodellen består av seks didaktiske komponenter som står i gjensidig avhengighetsforhold til hverandre, og illustrerer at det didaktiske arbeidet er komplekst. At relasjonsmodellen er kompleks, er også en grunn til at denne studien avgrenser seg til de to nevnte didaktiske prinsippene.

Pedagogisk differensiering

Arbeidsmåten *differensiering* grenser opp til begrepet *tilpasset opplæring*. Tilpasset opplæring er et mer omfattende begrep som innebærer å legge til rette for et bredt spekter av de ulike komponentene i den didaktiske relasjonsmodellen, slik at flest mulig får best mulig utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Selve ordet *differensiering* kommer av verbet *differere*, som betyr å avvike eller å være ulik (av lat. *dis*; *fra hverandre* og *ferre*; *bære* (Caprona, 2013, s. 1254).³ Differensiering i pedagogisk sammenheng innebærer at «elevene får lærestoff og oppgaver av ulik art og/eller vanskegrad i overensstemmelse med modenhet, interesser, prestasjoner, aspirasjoner ...» (Bø & Helle, 2008, s. 54). Når differensieringen skjer i form av individuelle tilpasninger innenfor klassens rammer, kalles det *pedagogisk differensiering*, og den foregår vanligvis ved å dele inn grupper etter nivå (Bø & Helle, 2008, s. 228). Det finnes også såkalt *organisatorisk differensiering*, der elevgruppene i større grad har ulike undervisningsopplegg (Bø & Helle, 2008, s. 222).

3 Det ligger en vakker språklig detalj når *ferre* oversettes med å bære eller holde oppe (Caprona, 2013, s. 86), noe som samsvarer godt med differensieringens formål; å ta hensyn til og støtte opp under elever med ulike forutsetninger.

Crossfit-øktene minner derfor mest om pedagogisk differensiering, etter som elevene deltar i det samme undervisningsopplegget. I hovedsak er det også pedagogisk differensiering lærerne skal benytte, begrunnet i de sterke føringene som ligger i opplæringslovens § 1-2: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven ...» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Samtidig må den enkelte lærer selv tolke læreplanens formuleringer, der det er gitt et stort lokalt handlingsrom til å utforme og fortolke læreplanens kompetansemål og innhold. Dette omfatter også de praktisk-metodiske grepene kroppsøvingslæreren tar i bruk i sin undervisning. For enkelthets skyld bruker vi videre i teksten begrepet *differensiering*, underforstått at det er *pedagogisk differensiering* vi sikter til med ordet.

Crossfit-økten, som vektlegger differensiering, mener vi også bygger på en *inkluderende lærerstil* (*The Inclusion Style*, Mosston & Ashworth, 2008), der målsetningen er å inkludere alle elevene i aktiviteten, og hvor de selv velger vanskelighetsgrad på øvelsene. Det kan tilføyes at en slik inkluderende lærerstil forutsetter at læreren anerkjenner elevenes avgjørelser og veileder dem til å sette seg nye mål for videre utvikling i læringsprosessen (Mosston & Ashworth, 2008). Styrken ved denne lærerstilen er at den søker å imøtekomme individuelle forutsetninger, og at elevene skal lære å vurdere seg selv og sitt ferdighetsnivå. Ifølge Mosston og Ashworth vil et slikt differensiert opplegg bidra til at elevene anerkjenner individuelle ulikheter og øker den enkeltes autonomi.

Sosialiseringsprinsippet og sosialisering

Vi har vist til at læreplanens overordnede del er tydelig på at differensiert undervisning ikke bare har som hensikt å gi enkeltelever mulighet til å lære og utvikle seg ut fra egne forutsetninger, men også skal bidra til å fremme læringsfellesskapet ved at elevene skal «lære å samarbeide, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Som det presiseres i læreplanen for kroppsøvingsfaget: «I kroppsøving skal elevene håndtere utfordringer og løse oppgaver i et mangfoldig læringsfellesskap» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Dette er sosiale kvaliteter som samlet rommer undervisningsprinsippet om sosialisering. Det skilles mellom begrepene *sosialiseringsprinsipp* og *sosialisering*. Det første betegner et pedagogisk-metodisk grep eller tiltak som settes inn i skolen for «å fremme elevenes sosiale utvikling, selvstendighet og modenhet.

F.eks. gjelder det egenskaper som samarbeidsevne, fellesskapsfølelse, disiplin, ansvarsfølelse, solidaritet, toleranse, demokratisk funksjonsdyktighet o.l.» (Bø & Helle, 2008, s. 287). Det handler om det metodiske handlingsrepertoaret læreren benytter for å fremme sosial kompetanse og utvikling hos elevene.

Sosialisering som begrep peker derimot på sosialiseringens prinsippets målsetning. Dette er et vidt begrep med flere konnotasjoner, men innebærer samlet sett en «samfunnsgjøring» (Bø & Helle, s. 287). Det vil si en form for selvstendiggjøring og internalisering av «fellesskapets og kulturens koder, væremåter, verdi- og livsmønstre» (s. 287). Språklig stammer begrepet fra det latinske *socialis*, som er avledet av *socius, forbundsfelle* (Caprona, 2013, s. 824), og understreker at man trer inn i et større fellesskap med de andre.

Sosialisering er et sentralt aspekt i skolens opplæring og kan leses i ulike deler av skolens læreplan. Mye av den sosiale læringen som skjer på skolen, foregår gjennom samhandling om faglig innhold og i læringsaktiviteter. I overordnet læreplan nevnes for eksempel følgende:

Elevenes identitet og selvbylde, meninger og holdninger blir til i samspill med andre. Sosial læring skjer både i undervisningen og i alle andre aktiviteter i skolens regi. Faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen. (Utdanningsdirektoratet, 2017)

I vår studie brukes begge betydninger av begrepet, altså både som uttrykk for et bevisst organisatorisk og metodisk-didaktisk grep, samtidig som det fokuseres på aktivitetens målsetning om å fremme sosiale kvaliteter – sosialisering – hos elevene.

Metode

Det ble gjennomført individuelle intervjuer med tre informanter. Utvalget ble gjort strategisk ut fra tre kriterier: 1) Informanten er utdannet kroppsøvlingslærer, 2) arbeider som kroppsøvlingslærer i grunnskolen eller i den videregående skolen, og 3) har praktisert crossfit-inspirerte aktiviteter i kroppsøvlingsfaget.

Informasjon om studien ble delt på Facebook-sidene til 77 ulike trenings-sentre i Norge. 59 av disse var «Crossfit-bokser», «Performance-senter» eller sentre som driver såkalt «functional fitness», og hvor alle baserer seg på trenings-metodikken til crossfit. Med en så bred deling av prosjektet ut til crossfit-miljøet i Norge, var det en viss sannsynlighet for at noen lærere i dette miljøet, som anvendte crossfit-inspirerte aktiviteter i sin egen kroppsøvingundervisning, meldte sin interesse. Det var kun tre informanter som meldte sin interesse: én fra barneskolen, én fra ungdomsskolen og én fra videregående skole.

Alle informantene har praktisert crossfit som metode i én eller flere kroppsøvingstimer, og alle er del av ulike crossfit-miljøer i Norge. Informant Anders jobber både som kroppsøvingslærer i videregående skole og som crossfit-instruktør. Han har praktisert crossfit i flere kroppsøvingstimer og driver selv med crossfit på fritiden. Informant Carsten har tidligere jobbet som kroppsøvingslærer i ungdomsskolen, og driver nå to ulike crossfit-bokser. Også han har praktisert mye crossfit i kroppsøvingstimene og driver selv med crossfit på fritiden. Informant Bente jobber som kroppsøvingslærer i småskolen. Hun har også praktisert crossfit i flere av sine kroppsøvingstimer og driver med crossfit på fritiden.

Det ble gjennomført et semistrukturert intervju, hvor intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i problemstilling og teorigrunnlag. Det ble videre lagt opp til åpne spørsmål for å få informantene mest mulig i tale og for å få med deres autentiske bidrag (Thagaard, 2018, s. 97). Sentrale spørsmål i intervjuguiden var følgende:

- Hva legger du i begrepet «crossfit»?
- Hvilke erfaringer har du med praktisering av crossfit i kroppsøving knyttet til læreforutsetninger?
- Hva er dine erfaringer med praktisering av crossfit i kroppsøvingsfaget relatert til skolens rammefaktorer?
- Hvilke erfaringer har du til planlegging og gjennomføring av crossfitøkter i kroppsøving?
- Hvilke erfaringer har du til vurdering av elevene i din praktisering av crossfit i faget?
- Har du eksempel på crossfitøkter som du har praktisert i kroppsøvingundervisningen?
- Hva tenker du om å anvende crossfit-inspirerte økter i kroppsøvingundervisningen sett i lys av LK20?

To av intervjuene ble gjennomført fysisk, det tredje digitalt – som synkront online-intervju – på grunn av store geografiske avstander. Intervjuene varte mellom 40 og 60 minutter, og det ble brukt lydopptaker. Én av forfatterne gjennomførte intervjuene og foretok transkribering av lydopptakene. Studien er godkjent av NSD (876295) og følger krav til gjeldende forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2009).

Det er blitt anvendt en tematisk manuell innholdsanalyse (Anker, 2020) bestående av a) en første innsamling og begynnende analyse hvor tema knyttet til denne studiens problemstilling ble tatt med videre. Det ble deretter foretatt b) en kondensering eller fortetning, koding og kategorisering av materialet, og c) disse kategoriserte tekstene ble skrevet med utgangspunkt i forskernes fortolkningsperspektiver. I kondenseringsfasen ble det valgt ut bruddstykker av tekster som videre ble manuelt samlet i ulike kategorier, og som i drøftelsen ble redusert til følgende to kategorier: *differensiering* og *sosialisering*.

Funn

Differensiering

Alle de tre informantene er opptatt av differensiering og erfarer at det lar seg gjennomføre greit i de crossfit-inspirerte øktene. Det forutsetter at *skaleringen* av øvelsene blir gjennomgått felles, og at det legges opp til flere skaleringsalternativer for hver øvelse. Bente bruker skalering flittig i sine crossfit-inspirerte økter: «Jeg differensierer i disse øktene der jeg har alternative øvinger til dem som ikke mestrer øvelsen som er satt opp. ... Jeg forklarer elevene at de får alternativer, ikke fordi de ikke er gode, men fordi alle er ulike og har ulike forutsetninger». Bente ser ikke på klassens mangfold som en begrensning eller et problem, men heller som en utfordring. Crossfit er så allsidig at noen elever kan være gode i gymnastiske øvelser, mens andre kan være gode i styrkeøvelser. Carsten antyder noe av det samme når han sier: «På en crossfit-box er alle gode på noe og mindre gode på andre ting». Bente ønsker at elevene skal oppdage og erfare at de er ulike, og at de kan hevde seg på ulike måter. Hun er tydelig på at de skal lære å trene sammen uten å måtte sammenligne seg med andre, og begrunner det med at elevene skal bli rustet til å møte et større mangfold – av mennesker – senere

i livet. Bente er også opptatt av det fysiske og funksjonelle aspektet ved crossfit, og mener at treningen kan knyttes til hverdagslivet – for eksempel bevegelsene i en *Wall Ball*⁴, som kan overføres til det å løfte opp en handlepose på butikken.

Carsten har bred erfaring med å tilrettelegge for elever med ulike forutsetninger. Han har blant annet hatt crossfit-inspirerte økter med en elev som satt i rullestol, og som tidligere aldri hadde deltatt i kroppsøvingundervisningen:

Jeg hadde en elev med cerebral parese som var med på alle øktene. ... Da la jeg opp til mange øvelser som gikk på armer og overkropp fordi eleven satt i rullestol. Jeg var opptatt av at eleven skulle kunne delta på lik linje med resten av klassen og gjennomførte derfor konsekvent øvelser som jeg visste eleven kunne utføre. Vi hadde for eksempel skulderpress i økten. Eleven hadde aldri deltatt i kroppsøving før disse timene, og jeg opplevde det som veldig givende at eleven fikk oppleve det. Også de andre elevene gjorde de samme øvelsene, og fikk utbytte av timen.

I likhet med de andre gjennomfører Anders øvelser der elevene bruker sin egen kropp som belastning. Som eksempel på en slik øvelse nevner han *single under* i stedet for *double under*.⁵ Siden han underviser en stor klasse alene, er det utfordrende å følge opp flere elever eller elevgrupper samtidig. Dette løser han ved å oppfordre enkeltelever til å velge den vanskeligste «skaleringen» i en øvelse. Også Carsten utfordret noen av sine elever når han ser at de mestrer et enklere nivå, for eksempel ved å la dem prøve tauklatring og *hand stand walk* (å gå på hendene). Han opplever at mange får det til, og at de setter pris på slike utfordringer.

Også Bente i småskolen legger opp til utfordrende tekniske øvelser, som for eksempel *pistol squats* (knebøy på ett bein), for å stimulere og utfordre enkeltelever. Anders mener elevene bør starte med grunnleggende øvelser fordi man står overfor en klasse med ulike forutsetninger:

-
- 4 Wall Ball er en øvelse hvor man står på huk (bøyde knær) og kaster en vektball (medisinball) høyt opp mot en vegg. I mellomtiden reiser man seg og går ned igjen på huk, og mottar ballen. Det finnes ulike måter å gjøre denne øvelsen på. Også ballen som brukes i crossfit, kalles wall ball (Crossfit, 2020).
 - 5 Single under er en hoppetauøvelse der tauet passerer én gang under føttene for hvert hopp, mens ved double under passerer tauet to ganger under føttene for hvert hopp.

Øvelsene jeg har i timene mine er stort sett monostructural og gymnastics. Jeg har likevel også hatt kettlebell swings i tillegg til øvelser som burpees, roing, knebøy og hoppetau. Jeg har også hatt en del øvelser som ikke er typisk Crossfit, som å springe med andre på ryggen, trillebår, og ulike øvelser med tau.

Anders kombinerer tradisjonelle crossfit-øvelser med alternative øvelser. Målet hans er at opplegget skal treffe flest mulig elever, og han har derfor inkludert øvelser som elevene kjenner til fra før. Likevel er det omtrent tjue prosent av hans elever som velger å ikke delta, og som får et alternativt opplegg, for eksempel at de går en tur.

Siden crossfit er en aktivitet som stiller krav til god fysikk, styrke, utholdenhet og teknikk, understreker Anders og Carsten at elever som er idrettsaktive på fritiden, har fordeler ved å delta i de crossfit-inspirerte aktivitetene. En grunn til at det fungerer så godt i øktene til Bente på barneskolen, kan være at mange av hennes elever kjenner til crossfit gjennom foreldre som driver med det på fritiden. Noen har sett foreldrene trene og kjenner til flere av øvelsene, og Bente opplever at disse elevene blir ressurspersoner som «drar med seg resten, og smitter engasjementet for crossfit over på klassekameratene».

Alle informantene underviser alene i faget. Selv om det legges opp til differensierte opplegg, er det begrenset mulighet til å følge opp den enkelte elev. Bente og Carsten trives med å undervise klassen alene. Carsten begrunner det med at han da kan «ha full styring på timen». Bente uttaler at «god læring skjer ikke nødvendigvis med mange voksne til stede». Samtidig innrømmer hun at med flere voksne ville det vært lettere å følge opp hver elev. Anders problematiserer det å være alene og uttaler at «det er utfordrende å være alene i en klasse der det er mange ulike behov».

Bente har konsekvent hatt TABATA⁶ i sine timer, slik at elevene er godt kjent med hva som venter når timen starter:

De 24 elevene får beskjed om å spre seg på åtte stasjoner, og de gjør det de får beskjed om. Plakatene med øvelser ligger klare

6 En type økt som opprinnelig består av åtte intervaller og fire øvelser, og som varer i fire minutter. Man arbeider i 20 sekunder og tar ti sekunder pause mellom hvert intervall (Crossfit Molde, 2005).

på stasjonene og når jeg setter på musikken, er de i gang. De jobber stort sett i 30 sekunder og har deretter 30 sekunder pause. Appen jeg bruker teller ned høyt på stereoeanlegget, slik at jeg kan bruke tiden til å være med elevene på stasjonene. Jeg deltar selv og passer på å være innom alle gruppene i løpet av økten.

I og med at hennes elever har hatt crossfit-inspirerte økter over tid, ser det ut til at Bente har lykket med å skape en forutsigbar undervisning for elevene. I tillegg modellerer hun for elevene ved aktivt å delta selv i undervisningsøkten. Anders og Carsten deltar ikke selv i disse øktene, men modellerer for elevene i samlet klasse før økten starter.

Sosialisering og delegert lederansvar

Alle som er medlem av en crossfit-boks, er som nevnt del av et lite samfunn, et sosialt nettverk kalt *community* på fagspråket (Crossfit, 2022). I denne delen presenteres materialet som berører *sosialiseringssprinsippet* og *sosialisering*.

Carsten er opptatt av sosialiseringssprinsippet i sine crossfit-inspirerte aktiviteter. Han organiserer økten rundt team eller lag, og han veksler mellom hvem som deltar i de ulike teamene og på antall:

Jeg opplever at de gjør sitt beste uansett, da konkurranseinstinktet «kicker» inn. De er også nødt til å samarbeide i teamet, og slik blir det også sosialt. Jeg opplever at elevene blir bedre kjent med hverandre og at de til tider til og med blir venner med andre i klassen som de før ikke har vært sammen med.

Han mener også at elevene sjelden irriterer seg over hvem de er på lag med. De aksepterer at de stiller med ulike forutsetninger fordi de forstår at de er avhengige av de andre på laget for å få gjennomført økten.

Anders er opptatt av å bygge et godt læringsmiljø, men nevner ikke eksplisitt at det eksisterer gode relasjoner i klassen. Han organiserer elevene i parvise grupper, og i noen av øktene velger de selv hvem som skal gjøre «hva og når». Hovedregelen er at den ene på laget arbeider, mens den andre har pause. Dette gir elevene god trening i å vente på tur, hjelpe andre, dele og finne balansen mellom å bestemme og la andre bestemme, legger han til.

Bente, som er kontaktlærer for klassen, har snakket mye med elevene om hvor viktig det er å etablere et godt og inkluderende læringsmiljø. Hun har øvd mye på å anerkjenne elevene og inkludere dem, til tross for ulike forutsetninger, og opplever at det har gitt resultater. Elevene er svært inkluderende, for eksempel i *TABATA*, hvor de plasserer seg tilfeldig rundt på mattene og ikke er opptatt av hvem de havner på gruppe med.

Alle tre informantene hevder at de crossfit-inspirerte aktivitetene bidrar til å bygge opp under et godt læringsmiljø i klassen. De erfarer at nye relasjoner og vennskapsbånd etableres i klassen, og at elever anerkjenner og verdsetter medelevers kvaliteter.

Carsten uttaler: «Jeg liker samarbeidet i team-økter, der det er helt nødvendig at en løfter hverandre for at begge skal gjøre det bra, som igjen vil slå positivt tilbake på en selv». Anders mener at elever (med idrettsbakgrunn) som stiller sterkt i utgangspunktet, har et særskilt ansvar for å holde intensiteten oppe i økten: «Jeg er ikke opptatt av at enkeltelever skal briljere time etter time, for som lærer vet jeg som regel hvilket nivå eleven ligger på. Da er det viktigere at eleven hjelper andre å briljere. Det har jeg fortalt elevene mange ganger». Det kan handle om å heie på medeleven som man er på lag med, rose medelevens prestasjoner eller å ta ansvar med å delegere oppgaver innad i laget, legger han til.

Carsten uttaler seg slik om team-øktene:

Elevene delte repetisjonene mellom seg og samarbeidet om oppgaven innenfor oppsatt tidsramme. Jeg likte best å ha *AMRAP* eller *EMOM*⁷ fordi disse øktene er forutsigbare med tanke på tid. I tillegg ble alle elevene ferdig samtidig slik at ingen ble hengende etter og kom sist. Elevene fikk også lagt inn pause i øktene, siden bare én på teamet jobbet om gangen.

Vi har sett at Bente er opptatt av å modellere ved selv å delta i øktene som lærer. Carsten gikk mer inn i instruktørrollen:

7 *EMOM* står for every minute on the minute. I denne typen crossfit-økt skal man i løpet av ett minutt utføre et bestemt antall repetisjoner av én eller flere bevegelser og hvile til neste minutt og øvelse starter (Harbor Square, 2018). Noen ganger opererer man også med 30 sekunders pause mellom hver øvelse, i tillegg til den pausen man eventuelt får ved å gjøre antall øvelser på under ett minutt.

Jeg var alltid ganske dominant som lærer i de crossfit-inspirerte timene. Og jeg ser tydelig en sammenheng mellom rollen jeg hadde som lærer, og rollen jeg nå har som coach på crossfit-boksen. Jeg var nesten identisk i rollene som lærer og coach. Den eneste forskjellen var tallet på deltakere og motivasjonen for å delta.

Samtidig som Carsten mener han går mer inn i en tydelig instruktørrolle, er han opptatt av å skape gode relasjoner og trygghet i elevgruppen. Carsten har også erfaring med egne elever som, etter å ha deltatt i crossfit-inspirerte aktiviteter i faget, har begynt med crossfit på fritiden. Han hevder at han gjennom slike økter i faget kan inspirere elevene og så noen frø hos dem til senere å velge en aktiv livsstil.

Anders har over tid som lærer blitt mildere og mer ettergivende overfor elevene. Han prøver å pushe elevene forsiktig til å delta, møte dem med forståelse og legge til rette så godt han kan.

Drøftelse

Pedagogisk differensiering

I våre funn har vi sett at crossfit er blitt gjennomført som undervisningsopplegg i kroppsøvingfaget på både barne- og ungdomsskolen og i videregående skole. En hovedgrunn til at dette er mulig, er sannsynligvis at denne treningsformen opererer med *skaleringer* på alle øvelser og tilpasninger til den enkelte deltaker (Gordon, 2017), noe som synes å korrespondere godt med skolens krav til differensiert undervisning. Funnene viser at alle tre informanter klarer å inkludere elever med ulike forutsetninger i slike crossfit-inspirerte aktiviteter. Det gjelder også eleven til Carsten som satt i rullestol.

Studier viser at kroppsøvingfaget tradisjonelt har vært praktisert som et idretts- og prestasjonsfag, noe som har bidratt til å favorisere elever, ofte knyttet til gutter og ballspill, mens andre har opplevd mistriivsel eller blitt ekskludert fra fagets undervisningspraksis (Londos, 2020; Säfvenbom mfl., 2014). I studien til Moen mfl. (2018) viste det seg at ikke bare ballspill, men også grunn trening ble favorisert i faget. Crossfit kan karakteriseres som nettopp grunn trening.

Vi ser i vår studie at det også er elever som driver med idretter på fritiden, som behersker crossfit-øktene best. Umiddelbart kan man tenke at crossfit-økter i skolen dermed bidrar til å nettopp favorisere de idrettsflinke og de som har de beste fysiske forutsetningene for å delta i slike aktiviteter. Men bildet virker mer nyansert. I vår studie har vi vist at lærerne både på barne- og ungdomsskole og videregående skole legger til rette for crossfit-øvelser som er tilpasset elevenes ulike fysiske forutsetninger, noe som gjør det mulig å få med de fleste elever, også de som ikke er idrettsaktive eller fysisk aktive på fritiden. Det er også blitt pekt på at ikke bare de idrettsaktive på fritiden, men også de mer idrettspassive, ikke bare inkluderes, men også synes å trives i slike crossfit-økter. Hovedgrunnen synes å være at slike økter gir mulighet til pedagogisk differensiering, der alle elever kan delta ut fra egne forutsetninger. Det innebærer at de «flinkeste» også får mulighet til å gjennomføre mer krevende øvelser enn de «mindre flinke», samtidig som det oppfordres til at de «flinkeste» også støtter sine «mindre flinke» medelever, et aspekt vi kommer tilbake til.

Vi har samtidig pekt på at favorisering av enkeltelever ikke synes å være et større problem fordi de fleste elever aldri har drevet med slike aktiviteter. Det skyldes også, som vi har vist, at de crossfit-inspirerte aktivitetene består av et variert øvelsesutvalg som tilpasses elevenes ulike fysiske forutsetninger. Det er vist at alle informantene tar utgangspunkt i grunnleggende crossfit-øvelser før de gir noen elever større utfordringer.

For å begrensen den fysiske belastningen for å unngå skader (Cross Norge, 2019), gjør elevene stort sett øvelser med bruk av egen kropp, i tillegg til å inkludere andre kjente øvelser og lekpregede aktiviteter. Siden crossfit regnes for å være en fysisk og teknisk krevende treningsform, understrekes det at bruk av crossfit i barne- og ungdomsskole og videregående skole vil kreve at lærerne legger opp til en god progresjon i vanskelighetsgrad (Sibley, 2012), noe våre lærer-informanter synes å legge opp til.

Når lærerne påpeker at de fleste elevene synes å trives i disse øktene, indikerer det at de har lykkes med en differensiert undervisning som bidrar til at elevene også mestrer innholdet i faget. Studier viser, med utgangspunkt i Banduras sosial-kognitive læringsteori (Bandura, 1977), at det er viktig med mestringsforventning og mestringsoppnåelse i faget (Ulstad mfl., 2020; Lagestad, 2021). Lagestad poengterer at dette nettopp forutsetter at læreren evner å tilpasse undervisningen til elevenes ferdighetsnivå. Det understrekes

også at det er viktig å utvikle et mestrings- og oppgaveorientert læringsklima i klassen (Ommundsen & Kvalø, 2007), hvor elevene setter seg egne mål og fokuserer på de oppgavene og øvelsene de skal utføre. Vi har vist at lærerne i studien også driver med ulike former for modellering, enten ved å vise øvelsene i begynnelsen av økten eller veilede elevene underveis.

Noen studier viser at elever ikke bare ekskluderes fra faget, men også benytter ulike skjulestrategier for å unngå å komme i fokus under kroppsøvingsøktene (Hagen mfl., 2014; Lyngstad mfl., 2016). Slike skjulestrategier uttrykker at elever ikke trives eller opplever manglende mestring av innholdet i timen, og at de yter lite eller mindre innsats.

Det er mulig at noen av elevene lærerne observerte faktisk benytter slike skjulestrategier, for eksempel ved å late som de yter hundre prosent under øvelsene, eller ved å yte stor innsats ikke fordi de trives, men fordi de vet at de blir sett og vurdert av læreren ut fra hvor mye innsats de legger ned i økten. Samtidig har crossfit-aktivitetene en mer oversiktlig organisering, der læreren lettere kan observere alle elevene enn tilfellet er for eksempel i ballspill, og dermed lettere kan fange opp slike skjulestrategier. Det betyr likevel ikke at læreren vil kunne oppdage enhver skjuleteknikk elevene kan ta i bruk, også når det gjelder deltakelse i crossfit-aktiviteter.

I vår studie er det lærerne som er blitt intervjuet, ikke elevene. Vi har derfor kun annenhåndsinformasjon om hvorvidt elevene trives og mestrer crossfit-aktivitetene. Vi kan altså ikke med sikkerhet si om elevene faktisk trives og opplever mestring. Dette ville bare kunne avdekkes dersom vi hadde hatt som mål å få fram elevenes stemmer, og det gjelder også hvorvidt elevene benytter skjulestrategier eller ikke.

Elevenes fysiske helse og innsats

Vi har påpekt at alle informantene vektlegger crossfit som en aktivitetsform som kan bidra til å fremme elevenes fysiske helse. Dette skyldes at crossfit er lagt opp som en allsidig fysisk treningsform, med formål om å fremme og forbedre den enkeltes fysiske form. Flere studier viser at de som deltar i crossfit, opplever økt allsidig fysisk form og helse, noe som også utgjør et hovedmotiv for å delta i treningsformen (Smith mfl., 2013; Hellesen, 2014; Eather mfl., 2016).

Det er også gjennomført en oversiktsstudie på fysisk effekt av bruk av crossfit i kroppsøvingfaget. Den konkluderer med at bruk av funksjonelle og

høyintensive crossfit-økter i faget gir god effekt på elevenes fysiske styrke og kondisjon (Han mfl., 2021). En studie med 70 ukrainske høyskolestudenter som i sitt kroppsøvingstudium deltok i crossfit i tolv uker, viste også gode resultater når det gjelder fysisk fremgang. Studentenes hovedmotivasjon for å delta var et ønske om å bedre sin fysiske form. Ilyina mfl. (2014) konkluderer også med det samme, og begrunner det med at crossfit er et svært allsidig treningskonsept.

Crossfit er kjent for at øktene drives intensivt og derfor krever stor innsats av elevene. Dette samsvarer med studier som konkluderer med at høyere intensitet i undervisningen bidrar til bedre fysisk form og økt fysisk kapasitet hos elevene (Brattli mfl., 2014; Van den Tillaar mfl., 2016).

Studien til Aasland og Engelsrud (2017) påpeker at kroppsøvlingslærere har vært for ensidig opptatt av innsats knyttet til elevens fysiske utvikling, mens utviklingsområder som angår elevenes kroppslige erfaringer, selvregulert læring og refleksivitet, har blitt oversett. I vår studie viste det seg at lærerne også var opptatt av at crossfit-inspirerte aktiviteter kan fungere som en læringsarena som ikke bare bidrar til utvikling på det fysiske og helsemessige området, men også på områder som gjelder sosial kompetanse, refleksivitet, ansvarlighet og selvstendighet.

Vi har sett at informantene i vår studie ikke la opp til å favorisere enkelt-elever, men var opptatt av at alle skulle oppleve mestring. Det er viktig prinsipielt å skille mellom crossfit i skolen og crossfit som konkurranseform. Crossfit som mosjonsaktivitet og crossfit i skolen skal drives ut fra en ideologi om at man ikke først og fremst konkurrerer mot andre, men mot seg selv (Woolf & Lawrence, 2017).

Resultatene fra en russisk studie, hvor crossfit-programmet ble tatt i bruk i kroppsøvlingsundervisningen i høyskolen, viste også at studentene utviklet økt sosial kompetanse (Bodrov mfl., 2018). I tillegg viser Hynes (2021) at crossfit kan fungere som en inkluderende praksis også for barn, uavhengig av deres fysiske og kognitive evner.

Sosialisering og delegert lederansvar

Det er noen som hevder at læring er uttrykk for en kroppslig, situert og relasjonell virksomhet (Dahl, 2021). Vi har vist til at informantene oppfatter crossfit-inspirerte aktiviteter som nettopp en kroppslig, kollektiv og sosial

virksomhet, der læreren vektlegger *sosialiseringssprinsippet* som et metodisk grep, og hvor et sentralt mål med crossfit-aktivitetene er å fremme sosiale kvaliteter hos elevene. Vi har sett at lærerne i studien også nedtoner det å være best, og heller fokuserer på at elevene skal samarbeide i grupper, samtidig som de skal yte sitt beste.

Haug og Bachmann (2007) fant i sin studie at differensiering i kroppsøving blir praktisert ut fra en smal forståelse, der tiltakene er rettet mot enkeltindividet og ikke mot fellesskapet. En bred forståelse av differensiering, som her betegnes som pedagogisk differensiering, innebærer at fokuset i større grad rettes mot det kollektive, og at en inkluderende undervisningspraksis vektlegges (Standal & Rugseth, 2015).

Det kan se ut til at lærerinformantene i sin crossfit-undervisning legger opp til en mer praktisk lærerstil (engelsk: *The Practice Style*), der læreren på forhånd har bestemt undervisningsinnholdet (SueSee mfl., 2019). Denne lærerstilen kjennetegnes også av at elevene gjennomfører øvelser instruert av læreren.

Det finnes også studier som understreker at det er viktig med samarbeidslæring i kroppsøvfingsfaget⁸, og som vektlegger et støttende læringsmiljø (Casey & Goodyear, 2015; Dyson & Casey, 2016). I studien til Casey og Goodyear (2015) vises det til at samarbeidslæring i faget ikke bare bidrar til fysiske og sosiale læringsgevinster hos elevene, men også til kognitiv og affektiv læring. Det sosiale aspektet ved crossfit trekkes også frem som sentralt i flere studier (Schwarzenberger & Hyde, 2013; Dawson, 2015; Sibley & Bergman, 2018; Coyne, 2019).

Flere av de nevnte studiene over poengterer at det sosiale aspektet fremmes fordi crossfit organiseres mye i team, der alle heier hverandre frem og ønsker at alle skal gjøre det bra ut fra sitt nivå. Vi ser at informanten Anders noen ganger legger opp til medinnflytelse og medbestemmelse hos elevene, ved at de selv får avgjøre hvilke øvelser de skal gjennomføre og hvordan de skal organisere dette innad i parvise grupper. Med en parvis organisering gir han elever som venter på tur mulighet til å veilede og støtte andre elever som gjerne sliter. Han bruker ordene «hjelp andre, dele og finne balansen mel-

8 En utdyping av forskning på samarbeidslæring i en norsk kroppsøvfingskontekst, se kapittel 2 i antologien.

lom å bestemme og la andre bestemme», noe som kan tolkes på flere måter. Det kan handle om hjelp til å vise hvordan øvelser teknisk skal gjøres, eller at medelever heier andre frem til å fullføre sin øvelse.

Det fremstår uansett som en demokratisk måte å gjennomføre økten på, der læreren går bort fra en ren lærerstyrt eller autoritær lederstil, og heller viser til en mer delegert lederstil, hvor elevene får mulighet til å veilede sine medelever på ulike måter. Det er også vist til at medelever støtter hverandre i team, noe som kan forstås som et uttrykk for en utvidet modellæring (Lyngstad, 2021), der det gis rom for at ikke bare læreren, men også elevene kan støtte og veilede hverandre.

Konklusjon

I denne studien har vi undersøkt hvordan tre lærere – i barneskole, ungdomsskole og videregående skole – reflekterer rundt egen praktisering av crossfit-inspirerte aktiviteter i sine kroppøvingstimer, en aktivitet som man skulle tro klart bryter med kravet om et dempet idrettsfokus og større medvirkning fra elevenes side.

Et interessant hovedfunn i vår studie er at crossfit som aktivitet, helt fra barneskolen og ut videregående skole, kan fungere som en inkluderende, helsefremmende og sosial aktivitetsform, så lenge aktiviteten tilpasses elevenes ulike fysiske forutsetninger. Vi har sett i studien at crossfits iboende prinsipp om *skalering* og *community* synes å passe som «hånd i hanske» til det kravet skolen og kroppøvingslæreren har til å drive en forsvarlig pedagogisk undervisning som bygger på didaktiske prinsipper om differensiering og sosialisering.

Referanser

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Augustad, P. (2003). *Skolering av kroppen: om kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget* [Doktoravhandling, Høgskolen i Telemark].
- Bala, T. & Petrova, A. (2019). Analysis of the attitude of high school students to innovative types of motor activity in the system of school physical education. *Slobozhanskyi herald of science and sport*, 2019/7 (72), s. 13–16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3542414>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barland, B. (2016). *Fortellinger om doping og kropps kultur*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken*. Aschehoug.
- Bodrov, I. M., Kokorev, D. A. & Vyprikov, D. V. (2018). Adapted version of multisport crossfit system for academic physical education service. *Teoriya i praktika fizicheskoy kultury*. <http://www.teoriya.ru/en/node/9091>
- Boge, A. & Gundersen, H. S. (2020, 24. november). Crossfit i kroppsøvningsfaget. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/bevegelse-fagartikkel-kroppsoving/crossfit-i-kroppsøvningsfaget/263162>
- Boge, A., Sæle, O. O. & Gundersen, H. S. (2022). Reflections from Crossfitters on the themes of body and community. *Scandinavian sport studies forum*, 13, 85–110.
- Brattli, V. H., Hansen, K. L., Steiro, M. J. & Ingebrigtsen, J. (2014). Intensitet og involvering i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 43–59.
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Universitetsforlaget.
- Caprona, Y. C. D. (2013). *Norsk etymologisk ordbok: tematisk ordnet*. Kagge.
- Casey, A. & Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. *Quest (National Association for Kinesiology in Higher Education)*, 67(1), 56–72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Coyne, P. (2019). Examining the influence of Crossfit participation and the Crossfit environment on body image, self-esteem, and eating behaviours among women using a mixed methods approach [Master's thesis, University of Windsor]. ProQuest Dissertations Publishing.
- Crossfit (2020). *What is crossfit?* <https://www.crossfit.com/what-is-crossfit/>
- Crossfit Norge (2017, 1. februar). Hva er crossfit? *Crossfit Norge*. <https://crossfit-norge.no/hva-er-crossfit/>
- Crossfit Norge. (2019, 1. januar). Crossfit: Effektiv trening eller den direkte veien til skader? *Crossfit Norge*. <https://crossfit-norge.no/crossfit-effektiv-trening-eller-den-direkte-veien-til-skader/>
- Dahl, T. (2022). All læring er kroppslig. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørum (Red.), *Kroppslig læring, perspektiver og praksiser* (s. 31–43). Universitetsforlaget.
- Dawson, M. C. (2015). Crossfit: Fitness cult or reinventive institution? *International Review for the Sociology of Sport*. <https://doi.org/10.1177/1012690215591793>

- Dyson, B. & Casey, A. (2016). *Cooperative learning in physical education and physical activity: A practical introduction*. Routledge.
- Eather, N., Morgan, P. & Lubans, D. (2016). Effects of exercise on mental health outcomes in adolescents: Findings from the Crossfit™ teens randomized controlled trial. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 26(1), 14–23. <https://doi.org/10.1016/j.psych-sport.2016.05.008>
- Eich, P. (2013). CrossFit Kids as a physical-education curriculum: A pedagogical perspective. *The Crossfit Journal*. https://library.crossfit.com/free/pdf/CFJ_Pedagogical_Eich_130523.pdf
- Glassman, G. (2002, 1. oktober). What is fitness? *Crossfit Journal*. https://journal.crossfit.com/article/what-is-fitness?_ga=2.254860232.1795194152.1643550611-63714521.1565083097
- Glassman, G. (2011). Crossfit level 1 training guide. *Crossfit Journal*.
- Gordon, J. (2017, 20. januar). Scaling Crossfit workouts. *Crossfit Journal*. <https://journal.crossfit.com/article/cfj-scaling-crossfit-workouts>
- Haaland, G. & Nilsen, S. E. (2020). *Læring gjennom praksis: En grunnbok i yrkesdidaktikk*. Pedlex.
- Hagen, P. M., Aune, O. & Lyngstad, I. (2014). Skjuleteknikk i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 61–78.
- Hagland, M. (2013). «Det har på en måte blitt en del av meg» – Samhandling, fellesskap og sammenligning: En analyse av treningsmiljøets betydning for unge, styrketrenende menn sin forståelse av egen kropp og identitet [Masteroppgave, Universitet i Bergen]. Bora. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/6983/106754165.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Han, Y., Ali, S. K. B. S. & Ji, L. (2021). Effects of Crossfit intervention on students' physical fitness in physical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Physical Education and Sport*, 21(5), 2585–2590. <https://doi.org/10.7752/jpes.2021.05346>
- Harbor Square. (2018, 14. mars). *EMOM workouts: What it is & how to make your own*. Harbor Square Athletic Club. <https://harborsquare.com/emom-workouts/>
- Haug, P. & Bachmann, K. (2007). Grunnleggende element for forståing av tilpassa opplæring. Ei utdanningspolitisk og didaktisk ramme. I G. D. Berg & K. Nes (Red.), *Kompetanse for tilpasset opplæring: Artikkelsamling* (s. 15–38).
- Hellesen, M. (2014). Crossfit i et folkehelseperspektiv: effekt av Crossfit på fysisk form, kroppssammensetning, selvurdert helse og motivasjon blant inaktive voksne [Masteroppgave]. Universitetet i Agder.
- Hynes, J. (2021, 1. oktober). Creating an inclusive Crossfit environment for children with developmental disabilities. *Palaestra*, 35(4), s. 21–26. <https://eds.s.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=f95b3df5-5793-4dc8-81fb-76fd82385a30%40redis>
- Ilyina, K., Libovych, H., Kushnir, I. & Pavlyshyn, O. (2014). *Innovative technologies in the system improvement of qualification of specialists, physical education, and sport: Crossfit as modern means of physical education* (Sammendrag av rapporter fra Internasjonal vitenskapelig-metodisk konferanse ved Sumy State University, 17.–18. april 2014). https://essuir.sumdu.edu.ua/bitstream-download/123456789/49501/1/Ilyina_physical_education.pdf

- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Lagestad, P. (2021). Faktorer som ligger til grunn for at elever opplever å bli sett av læreren i kroppsøving. I K. Skjesol & I. Lyngstad (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven. Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (s. 157–172). Fagbokforlaget.
- Londos, M. (2010). Spelet på fältet: Relationen mellan ämnet idrott och hälsa i gymnasieskolan och idrott på fritid [Doktorgradsavhandling]. Malmö Högskola.
- Lyngstad, I., Hagen, P. M. & Aune, O. (2016). Understanding students' hiding techniques in physical education. *Sport, Education and Society*, 21(8), 1127–1143. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.993960>
- Lyngstad, L. (2021). Profesjonskunnskap i kroppsøving. I K. Skjesol & I. Lyngstad (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven. Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (s. 19–38). Fagbokforlaget.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. [Oppdragsrapport;1/2018]. <https://brage.inn.no/inn-xmllui/handle/11250/2482450>
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching Physical Education: First Online Edition*. <https://spectrumofteachingstyles.org>
- Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy – mastery, supportive or performance focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385–413. <https://doi.org/10.1080/00313830701485551>
- Pickett, A. C., Goldsmith, A., Damon, Z. & Walker, M. (2016). The influence of sense of community on the perceived value of physical activity: A crosscontext analysis. *Leisure Sciences*, 38(3), 199–214. <https://doi.org/10.1080/01490400.2015.1090360>
- Ramsgaard, K. B. (2014). *Crossfit – en rapport omhandlende Coach Greg Glassman's programmeringsmodel*. <https://www.sportshojskolen.dk/media/KristofferBanasikRamsgaardCrossfit.pdf>
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sports Pedagogy*, 20(6), s. 629–646. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17408989.2014.892063>
- Schwarzenberger, V. & Hyde, K. (2013). The role of sports brands in niche sports subcultures. *International Journal of Sports Marketing & Sponsorship*, 15, 40–56. <https://doi.org/10.1108/IJSMS-15-01-2013-B004>
- Sibley, B. & Bergman, S. (2018). What keeps athletes in the gym? Goals, psychological needs, and motivation of Crossfit™ participants. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(5), 555–574.
- Sibley, B. (2012). Using Sport Education to implement a Crossfit unit. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 83(8), 42–48.
- Smith, M. M., Sommer, A. J., Starkoff, B. E. & Devor, S. T. (2013). Crossfit-based high intensity power training improves maximal aerobic fitness and body composition. *The journal of strength and conditioning research*, 27(11), 3159–3172.
- Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (2015). *Inkluderende kroppsøving*. Cappelen Damm akademisk.

- Steen-Johnsen, K. & Engelsrud, G. (2002). Mellom selvutfoldelse og konformitet – trenings-senteret som arena for tvetydig erfaring. I Ø. Seippel (Red.) *Idrettens bevegelser. Sosiologiske studier av idrett i et moderne samfunn* (s. 255–283). Novus forlag.
- SueSee, B., Edwards, K., Pill, S. & Cuddihy, T. (2019). Observed teaching styles of senior physical education teachers in Australia. *Curriculum Perspectives*, 39(1), 47–57. <https://doi.org/10.1007/s41297-018-0048-8>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Ulstad, S., Valstadsve, V. & Skjesol, K. (2020). Mestringsorientert klima – veien til høy innsats, indre motivasjon og karakter i kroppsøving. *Acta Didactica Norden*, 14(1).
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del-–-verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Van den Tillaar, R., Rangul, V. & Lagestad, P. (2016). Effekten av økt fysisk aktivitet i skolen. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk & Kritikk*, 2. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.147>
- Whiteman-Sandland, J., Hawkins, J. & Clayton, D. (2016). The role of social capital and community belongingness for exercise adherence: An exploratory study of the Crossfit gym model. *Journal of Health Psychology*, 30(1–12). <https://doi.org/10.1177/1359105316664132>
- Woolf, J. & Lawrence, H. (2017). Social identity and athlete identity among Crossfit members: An exploratory study on the Crossfit Open. *Managing Sport and Leisure*, 22(3), 166–180.
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «I kroppsøving så tenker jeg nok mest på det fysiske» – En studie om kroppsøvingslæreres forståelse av helse. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 34–45.
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2017). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilizing exercise as punishment in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1268590>

Hjelseth, A. (2025). Lek eller spill? Rollekonflikter og etiske dilemmaer i ungdomsidrett i et trener- og lederperspektiv. I S. Loland & O. O. Sæle (Red.), *Å løpe en risiko: Etiske refleksjoner om å lede praksis i kroppsøving, idrett og friluftsliv* (s. 303–326). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa610712>

Kapittel 12

Lek eller spill?

Rollekonflikter og etiske dilemmaer i ungdomsidrett i et trener- og lederperspektiv

Arve Hjelseth

Sammendrag: I dette kapittelet diskuteres de dilemmaer som oppstår blant trenere og ledere i møte med ungdom som deltar i idretten med ulike forventninger og mål. Noen har sosiale mål, andre liker aktiviteten uten å ha store sportslige mål, mens andre er opptatt av konkurranse og prestasjonsutvikling. Balansen mellom disse forventningene er i tillegg ofte skiftende over tid. De spenninger og utfordringer dette skaper for trenere og ledere, analyseres dels med utgangspunkt i det sosiologiske begrepet om rollekonflikter, og dels i lys av distinksjonen mellom lek og spill. Typiske dilemmaer drøftes i lys av tre konstruerte case som setter noen av spenningene knyttet til sportslig satsing, deltakelse og frafall på spissen. I en avsluttende drøfting stilles spørsmålet hvorvidt idretten bør fortsette å håndtere dette dilemmaet ved å satse på å inkludere flest mulig, eller om man kan se for seg en modell hvor idretten i større grad må velge mellom å prioritere enten lek- eller spillorientert ungdom.

Nøkkelord: ungdomsidrett, trenerroller, inkludering og ekskludering i idrett, frafall i idrett

Abstract: This chapter discusses dilemmas that occur among coaches and leaders in sport clubs, when they are confronted with youth who participate with a wide range of different expectations and aims. Some are there for the social benefits, some enjoy the activity without a strong urge to perform and compete, while others are motivated by the desire to compete and reach the top level. The tensions and challenges faced by coaches and leaders are analysed through the concept of role conflicts, as well as through a distinction between 'play' and 'game'. The dilemmas are discussed using three cases designed to identify tensions concerning the importance of performance and competition, participation and drop-out. In a conclusive discussion, the question is raised whether sports clubs should continue to aim to include as many as possible, or whether we can imagine a model where greater emphasis is placed on choosing between play- or game-oriented youth.

Keywords: youth sport, coaching roles, inclusion and exclusion in sport, drop-out in sport

Innledning

Ungdomsidretten omfatter et bredt spekter av aktiviteter, og variasjonen er stor både når det gjelder utøvernes motiver og hvilken mening de tillegger deltakelsen. Noen har først og fremst sosiale mål, andre drømmer om å bli toppidrettsutøvere, mens atter andre trives med aktiviteten uten spesielle sportslige ambisjoner. Sosiale mål og sportslige ambisjoner utelukker ikke nødvendigvis hverandre. I tillegg vil det ofte variere over tid hvilke av disse – eller andre – motiver ungdom legger mest vekt på.

Fra et trener- og lederperspektiv er dette mangfoldet av motiver både berikende og utfordrende. Ungdomsidretten favner mange, og idretten møter dermed et stort mangfold av ulike forventninger. En av utfordringene, og utgangspunktet for dette kapittelet, er at idretten må håndtere et bredt spekter av forventninger innenfor rammen av én organisasjon, og ofte også innenfor ett lag eller én treningsgruppe. Spørsmålet som drøftes her, er derfor hvilke trener- og lederdilemmaer som oppstår i møte med utøvere som kan ha svært ulike forventninger til balansen mellom sportslige og sosiale ambisjoner i en treningsgruppe.

I tillegg til at deltakerne i ungdomsidretten har varierte motiver og mål med aktiviteten, er også de *politiske* og *samfunnsmessige* målene for den organiserte idretten mangfoldige. For å anvende et begrep fra statsvitenskapen, opprinnelig knyttet til analysen av offentlige organisasjoner, er idretten *multifunksjonell* (Christensen mfl., 2004, s. 17). Den skal realisere flere ulike mål, som ofte er vanskelige å forene og til tider kan være innbyrdes motstridende. Ungdomsidretten skal ha et tilbud til flest mulig, ivareta demokratiske prosedyrer og prinsipper, oppmuntre til autonomi og medbestemmelse, og tilby et trenings- og læringsmiljø som muliggjør sportslig framgang. En sentral ambisjon er å tilby en arena hvor ungdom kan ha det gøy og være sosiale, siden dette er viktig for ungdommen selv (Strandbu mfl., 2016). I beste fall kan dette også forene ungdommer med ulikt sportslig ambisjonsnivå.

I denne artikkelen diskuteres ulike dilemmaer som oppstår når idretten skal ivareta dette mangfoldet av hensyn. Det legges særlig vekt på hvordan dette utspiller seg i det enkelte idrettslag og i den enkelte trenings- eller prestasjonsgruppe. Spørsmålet er hvordan disse spenningene kan komme til uttrykk i et trener- og lederperspektiv i den enkelte klubb. Diskusjonen tar utgangspunkt i tre konstruerte case, som er ment å illustrere ulike, men typiske

dilemmaer og spenninger som ofte oppstår i ungdomsidretten. Et gjennomgående tema er variasjonen i motivasjon og mål blant ungdom. Noen utøvere er spesielt talentfulle og/eller motiverte og har klare sportslige mål, mens andre først og fremst har sosiale mål, uten spesielle sportslige ambisjoner.

Teoretisk hviler analysen for det første på et skille mellom idrett som *lek* og idrett som *spill*. Det gis en tolkning av disse begrepene som innebærer at lek-orienterte ungdommer er opptatt av idrett som *gøy* og som en ramme for å være sosial, mens spill-orientert ungdom i større grad legger vekt på idrettens egenlogikk, knyttet til konkurranse, prestasjonsutvikling og perfektjon. For det andre brukes sosiologiens begreper om roller og rollekonflikter som rammeverk for å forstå de dilemmaene trenere og ledere står overfor når slike spenninger skal håndteres.

Idrett som lek – idrett som spill

På svensk brukes betegnelsen «tävlingsfostran» om opplæring i idrettens konkurranse- og organiseringslogikk. Begrepet beskriver prinsippene som omfatter idrettens interne verdier, for eksempel innlæring av spesifikke idrettsferdigheter og forståelse for konkurransens kjennetegn: sammenligning, seier og tap, innsikt i at øvelse gjør mester og normer for fair play (Peterson mfl., 2008, s. 23).

Men i tillegg til denne formen for fostring, er idretten også omfattet av *politiske* mål. I den svenske utredningen ble disse beskrevet som «föreningsfostran». I det som fortsatt er den seneste stortingsmeldingen om norsk idrett (Meld. St. 26 (2011–2012)), pekes det på en rekke positive konsekvenser av at ungdom er aktive i idrett, som ikke er del av idrettens *interne* logikk. Idretten er «kilde til glede, overskudd, fysisk og psykisk mestring» (s. 13) og skaper «deltakelse i sosiale fellesskap» (s. 13). Videre bidrar den til folkehelse og sosial inkludering (s. 97–104) og er en «sosial møteplass, arena for meningsdannelse og ... opplæring i en frivillighetskultur» (s. 86). Disse verdiene omhandler idrettens *konsekvenser* mer enn dens *egenverdi*. Samlet betyr dette at idretten er forankret i to ulike søyler eller legitimeringsgrunnlag. Den ene handler om idrettens egenlogikk, mens den andre er politisk og samfunnsmessig.

I tråd med Goksøyr (1991, jf. også Hjelseth, 2016) kan vi dermed skille mellom to sett av begrunnelser for idrett. Noe av attraksjonen ligger i at idretten er et mål i seg selv. Idrett bare *er gøy* (Strandbu mfl., 2016). Den er sitt eget mål, enten det er som arena for å treffe venner, som ramme for å konkurrere, eller for å perfektionere idrettslige ferdigheter. Slike verdier er basert på det vi kan kalle en *indre* rasjonalitet. Begrunnelsen for idrettsaktivitet ligger i aktiviteten selv og trenger ingen ytterligere legitimering.

Andre begrunnelser – og i et politisk perspektiv er disse vel så viktige – er basert på en *ytre* form for rasjonalitet. Her er ikke idretten primært verdifull i seg selv, men den har positive konsekvenser på andre områder. Både folkehelse, sosial inkludering og frivillighetskultur er slike ytre begrunnelser. Idretten er verdifull fordi den bidrar til å realisere samfunnsmessige mål utenfor seg selv.

Det ligger dermed en spenning i at både barn, unge og voksne, både på utøver-, trener- og ledersiden, først og fremst drives av motiver som er forankret i idrettens indre rasjonalitet, mens dens politiske legitimitetsgrunnlag først og fremst er knyttet til dens ytre rasjonalitet. Riktignok bidrar staten også med støtte til toppidretten, som er forankret i en form for indre rasjonalitet. Men også her er begrunnelsen at toppidrett har positive konsekvenser på andre områder. Den fremmer en positiv prestasjonskultur med overføringsverdi til andre samfunnsområder, og den bidrar til å rekruttere barn og unge til idrettsaktivitet (Meld. St. 2011–2012, s. 92).

Også ungdom som først og fremst har sosiale mål med idrettsdeltakelsen, uten spesielle sportslige ambisjoner, vil altså peke på at idrett er *gøy* som begrunnelse for å delta. De tenker naturligvis ikke primært at de må komme seg på trening for å styrke frivillighetskulturen eller for å lære mer om demokratiske deltakelses- og beslutningsprosedyrer. Slike faktorer er mer en positiv og til dels utilsiktet bivirkning av at idrett er *gøy*.

Men selv om idretten i et aktørperspektiv først og fremst er motivert av en form for indre rasjonalitet, har deltakerne ulike motiver. Med utgangspunkt i Loland (2002) kan vi oppsummere dette mangfoldet ved hjelp av begrepene *lek-* og *spillorientering*. Loland (2002, s. 22) definerer idrett som *en form for konkurransespill der vi måler, sammenlikner og rangerer utøvere i henhold til prestasjoner som avhenger av kroppslige bevegelsesferdigheter*. Definisjonen hviler på et skille mellom lek og spill. Leken er ikke-instrumentell, den er mål i seg selv (Loland, 2002, s. 14). Samme aktivitet kan imidlertid arte seg

både som lek og spill. En vennegjeng som spiller fotball på løkka kan ønske både å mestre en bestemt ferdighet (lek) og å forbedre seg slik at de får fast plass på laget som skal slåss om kretsmeesterskapet senere samme år (spill). Spillet har tydelig definerte regler, som i en idrettskontekst gjør måling og rangering mulig.

Som Loland (2002, s. 17) peker på, er det nyttig å skille mellom konstitutive og regulative regler. En konstitutiv regel er det som muliggjør spill overhodet. Giddens' (1984) strukturasjonsteori er et mulig utgangspunkt for å utdype dette. Han definerer en struktur som regler og ressurser som anvendes i reproduksjonen av sosiale systemer (Giddens, 1984, s. 377). Mens vi i dagligtalen – og mye sosiologi – har lett for å tenke på strukturer som noe som *begrenser* en aktørs handlingsmuligheter, peker Giddens på hvordan slike strukturer på samme tid også er ressurser, som *muliggjør* handling overhodet. Språket er en struktur som begrenser hva som kan uttrykkes på en meningsfull måte. Vi må følge visse syntaktiske, grammatiske og språklige normer for å gjøre oss forstått. Men språket er samtidig en *ressurs*: Det konstituerer og utvider det kognitive og praktiske handlingsrommet (Giddens, 1984, s. 170).

På samme måte er det i sport og idrett. Reglene i sjakk tilsier at løperen kun kan bevege seg diagonalt. Den er dermed strukturelt begrenset. Men det er slike regler som gjør sjakk mulig. Reglene kunne vært annerledes, men spillet *forutsetter* tydelige regler. Det samme gjelder all organisert idrett. Reglene for hvordan hockeyspilleren kan berøre pucken og for hvordan hun eller han kan takle, er samtidig både begrensende og muliggjørende, som Giddens formulerer det. De setter rammene for aktiviteten, men muliggjør samtidig aktiviteten som spill.

Regulative regler regulerer aktiviteter som er uavhengige av reglene selv (Loland, 2002, s. 17). I langrenn finnes det rammer for hvordan løypeprofilen bør være, men disse reglene er ikke konstitutive; de er ikke en forutsetning for eksistensen av langrenn som sport. På samme måte finnes det regler for draktene i svømming, men svømming har også eksistert med andre regler enn dagens. For eksempel brukte svømmere heldekkende drakter noen år før disse ble forbudt i 2010.

Hva har en slik utlegning med ungdomsidrett og forholdet mellom lek og spill å gjøre? Først og fremst at spillet er mer «alvorlig» enn leken. Når tittelen på en bok om en svensk fotballklubb er *Leken som blev allvar* (Peterson, 1990), illustrerer det hvordan en aktivitet som opprinnelig var lekbetont,

gradvis ble institusjonalisert og regulert. Treningsmengden øker, metodene blir mer avanserte, fotballen veves inn i medie verdenen og blir mer avhengig av markedet. Profesjonalisering fører til at virksomheten gradvis baseres på standardiserte arbeidskontrakter.

Halmstad er imidlertid en toppfotballklubb, og slike prosesser er derfor bare delvis virksomme i det meste av ungdomsidretten. I stedet fremstår den organiserte ungdomsidretten som en slags hybrid: Den skal ivareta sosiale mål og fremme lek og aktivitet, samtidig som det gjennom ungdomstiden oppstår tydeligere forventninger om at den også skal legge til rette for ungdom med sportslige ambisjoner. Det blir mer «spill» enn tilfellet var i barneidretten.

Barne- og ungdomsidretten befinner seg dermed i et uavklart grenseland mellom spill og lek. Tenk på en gruppe på tre–fire barn som bruker en liten rydning i skogen som lekeplass, et par hundre meter unna boligfeltet. Om de bestemmer seg for å dra dit sammen, vil en av dem gjerne rope «førstemann!» og sette av gårde, med de andre i hælene. Dette er en måte å leke på. Et stykke på vei er det riktignok målbart hvem som vinner konkurransen, nemlig den som når lekeplassen først. Men grunnlaget for sammenligning er usikkert: Barna startet ikke nødvendigvis fra nøyaktig samme punkt, den som ropte «førstemann!» vil som regel få et urettferdig forsprang, og det er heller ikke særlig godt avklart *hvor* på lekeplassen målstreken er. Der rydningen åpner seg? Midt på plassen? I enden av den?

I noen tilfeller kan denne leken gradvis anta spilllets egenskaper og bli til idrett i strengere forstand. Kanskje foreslår en voksen å gjøre det til en mer transparent konkurranse, med start- og målstrek. Han eller hun kan også sørge for at de starter likt. Er den voksne – eller noen av barna – ekstra ivrige, kan det til og med tenkes at man begynner med tidtaking og fører lister over personlige rekorder. Typisk vil noen barn bli interessert, mens andre vil vegre seg. Dette gjenspeiler overgangen fra spontant organisert lek blant barn til en mer organisert form for «konkurransespill» (Loland, 2002), som gjør det mulig nettopp å sammenligne, måle og rangere prestasjoner.

Både i barne- og ungdomsidretten gjenspeiles denne spenningen mellom lek og spill, slik jeg skal forstå begrepene her. Prinsipielt representerer selve overgangen fra barne- til ungdomsidrett at idretten gradvis får mer karakter av spill: Blant yngre barn teller man ikke scoringer i håndball og fotball, og det publiseres ikke rangerte resultatlistor før 11-årsalderen. Først når ungdom blir 13 år, kan de delta i nasjonale konkurranser. Men spenningen gjenspeiles også

internt i klubber, lag og treningsgrupper. Jeg vil i denne artikkelen benevne dette som en spenning mellom henholdsvis *lek-* og *spillorientering*.

Noen ungdommer forblir lek-orienterte og er lite opptatt av formelle konkurransesystemer og målrettet trening. Andre blir tidlig spill-orienterte og opptatt av måling, rangering, fremgang og resultater. Idretten har en ambisjon om å ivareta behovene både til lek- og spillorienterte. Dette skaper både etiske og praktiske spenninger i treneres og lederes praksisfelt.

Det må understrekes at skillet mellom lek- og spillorientering er en analytisk distinksjon. De er å betrakte nærmest som «idealtyper» i Webers (1971) forstand. Empiriske tilfeller vil oftest inneholde elementer av begge orienteringene, og ikke minst vil ungdommer gjerne veksle mellom ulike subjektiv betoning av spill og lek i ulike faser av oppveksten.

Ett av spørsmålene som reises i drøftingen, er om den organiserte idretten fortsatt bør ha som mål å favne et størst mulig mangfold av ungdoms motiver og forventninger, eller om visse typer forventninger heller bør ivaretas på andre arenaer. Dette kapitlet tar utgangspunkt i slike spørsmål og anvender sosiologisk rolleteori for å drøfte de etiske og praktiske dilemmaene som oppstår i samspillet mellom trenere, ledere og ungdom med ulike beveggrunner for å delta i idretten.

Trener- og lederrollen

En rolle er summen av stabiliserte forventninger og normer knyttet til en posisjon (Aubert, 1979, s. 99; Schiefloe, 2011, s. 206). Slike forventninger er ofte institusjonalisert, det vil si omgitt av formelle eller uformelle normer som regulerer våre forventninger til rolle innehaverne, så vel som deres faktiske atferd. Uten nærmere overveielser antar vi vanligvis at bussjåføren er edru, at kabinpersonalet sier adjø når vi forlater flyet, eller at datterens trener kjenner til retningslinjene for ungdomsidrett.

Det er viktig å understreke at innholdet i en rolle ikke først og fremst defineres av rolle innehaveren selv. Det er andre aktørers mer eller mindre institusjonaliserte forventninger som regulerer hvordan en aktør antas å ivareta en rolle. Rollen defineres altså i større grad av omgivelsene enn av aktøren som har den aktuelle posisjonen.

En trener i ungdomsidretten vil ofte befinne seg i et spenningsforhold mellom de formaliserte retningslinjene for ungdomsidrett på den ene siden, og ungdommers eller foreldres mer konkrete forventninger på den andre. Når en aktør opplever og må håndtere slike motstridende forventninger, omtales dette som *rollekonflikter*. Det finnes to hovedtyper. *Interrollekonflikter* oppstår fordi aktøren har *flere* roller. Treneren for småguttelaget i fotball er kanskje også kjæreste, student og deltidsarbeidende på den lokale dagligvarebutikken, og vil møte motstridende forventninger til hvordan han skal prioritere mellom de ulike rollene.

De problemstillingene som opptar oss her, er imidlertid knyttet til rollekonflikter som skyldes at aktøren i kraft av én rolle (trener) konfronteres med ulike forventninger fra andre aktører, som av og til har motstridende interesser eller verdier. Dette kalles intrarollekonflikt eller rollestress (Schiefløe, 2011, s. 210). Trenerens rollestress skyldes at hun må forholde seg til ulike *normsendere*, hver med sine forventninger til hva jobben innebærer. Blant ungdommene i en treningsgruppe vil det for eksempel ofte være noen som ønsker «mer spill og mindre lek», eller motsatt; mer lek og mindre spill. Fra klubbens ledelse signaliseres forventningene kanskje i form av verdidokumenter, handlingsplaner og strategier, som i større eller mindre grad er forankret i overordnede retningslinjer for ungdomsidrett. Foreldres forventninger kan variere like mye som ungdommenes: Noen drømmer om å bli foreldre til idrettsstjerner, andre ser på idretten som en verdifull sosial arena, mens atter andre kanskje ville foretrukket at idretten ble nedprioritert til fordel for skole.

For trenere kan slike situasjoner skape både praktiske og etiske dilemmaer. Uansett hvor tydelige de overordnede retningslinjene for ungdomsidrett er, vil man ofte møte forventninger som helt eller delvis går på tvers av dem. Dette kan løses ved at alle aktører internaliserer både bakgrunnen for og innholdet i retningslinjene. Retningslinjer er i sin natur tøyelige, og kan derfor sjelden gjøres helt entydige. De er utviklet nettopp for å håndtere idrettens multifunksjonalitet. Dette må håndteres i en situasjon preget av rollestress, hvor ulike interessenter kan ha svært ulike forventninger til rollens innhold. Mange trenere er unge og kanskje usikre, og valgene de tar – av og til i samråd med ledere i laget – kan få betydelige konsekvenser.

En slik generell teori om roller kan suppleres med en mer spesifikk teori om trener- og lederrollen i idrett. Chelladurai (2006) peker på tre vesentlige dimensjoner: kjennetegnet ved henholdsvis trenersituasjonen, utøverne og

treneren (eller lederen) selv. Trenersituasjonen beskriver de generelle rammebetingelsene aktiviteten foregår innenfor, for eksempel tilgang til anlegg og utstyr og kvaliteten på slike omgivelser. Kjennetegn ved utøverne handler blant annet om alder, ferdighetsnivå og deres sportslige ambisjoner. Til sist kan kjennetegn ved treneren identifiseres gjennom variabler som kjønn og alder, men også gjennom pedagogisk praksis, erfaring og kompetanse. En slik modell understreker også dynamikken i trener–utøver-relasjonen. Egenskaper ved utøverne påvirker (eller bør påvirke) trenerens praksis, og omvendt, slik rollebegrepet generelt også peker på at innholdet i en rolle bestemmes av andres forventninger.

I det følgende brukes rollestresset som trenere i ungdomsidretten står overfor som utgangspunkt for å forstå typiske dilemmaer som oppstår internt i idrettslag og treningsgrupper. I noen av eksemplene og diskusjonene har jeg inkludert ledernivået, siden både diskusjoner og beslutninger ofte tas i samråd mellom et lags daglige leder og en eller flere trenere.

Videre drøftes tre eksempler eller case. Felles for dem er at de reiser spørsmålet om hvordan trenere – og eventuelt ledere – håndterer det rollestresset som oppstår på grunn av spenningen mellom lek- og spillorientering. Casene er konstruert av forfatteren, men er neppe urealistiske. De er ment å beskrive situasjoner som mange helt eller delvis kan kjenne seg igjen i.

Case 1: Den «talentfulle» utøveren

I friidrettsgruppen i et idrettslag trener en 14-åring som på distanser som 200 og 400 meter løper langt raskere enn de jevnaldrende i laget. På disse distansene er han blant de fem-seks beste nasjonalt i sin årsklasse. Utøveren selv er motivert for videre utvikling og følger opp et treningsprogram utviklet i samarbeid med treneren, som også er forankret i friidrettsforbundets utviklingstrapp. Mye av treningen må gjennomføres på egen hånd, ettersom friidrettsgruppas felles treningsaktiviteter ikke er tilpasset hardtsatsende utøvere. Flertallet av utøverne i denne aldersgruppen liker å trene, men har små sportslige ambisjoner.

Både ledelsen i laget og hovedtreneren i friidrett ønsker å støtte utøverens videre utvikling, men uten at de øvrige i treningsgruppen får et dårligere tilbud. Praktisk kan utfordringene løses på ulike måter, noe som i sin tur aktualiserer ulike etiske problemstillinger. Det kanskje mest aktuelle er å la talentet trene

oftere sammen med eldre utøvere, som er i stand til å henge med og som kan pushe og motivere den aktuelle utøveren ytterligere.

Utfordringene ligger for det første i at dette innebærer å splitte opp en gruppe jevnaldrende som kanskje har utgjort én treningsgruppe i lang tid. Det påvirker ikke bare den aktuelle utøveren, men også de som blir igjen. En treners oppgave er dels å ivareta behovene til alle i en treningsgruppe, dels å gi utøvere mulighet til å definere sine egne mål. I den grad den talentfulle utøveren får «hospitere» med eldre utøvere, utfordres dermed uvegerlig én av disse potensielt motstridende verdiene.

For det andre må treneren være oppmerksom på at både motivasjon og fysisk og mentalt utviklingsnivå vil variere over tid. Motivasjon skapes av fellesskapet i treningsgruppen (idrett er gøy og sosialt), og kan styrkes i perioder hvor utøveren opplever mestring og framgang. I puberteten og ungdomstid er rask og stor framgang ofte forbundet med fysiske og/eller kognitive utviklings-sprang. Slike sprang er i de fleste tilfeller «naturlige»; de skyldes ofte kroppens modning vel så mye som det systematiske treningsarbeidet.

Enhver trener bør for eksempel være kjent med den relative alderseffekten (Musch og Grondin, 2001): Barn og unge født tidlig på året har i gjennomsnitt fysiske og kognitive fortrinn fremfor dem som er født i siste del av året. Disse fortrinnene er ikke knyttet til «talent» eller «motivasjon», men er først og fremst knyttet til at de – i gjennomsnitt – har kommet lenger i den fysiske og mentale utviklingen.

På aggregert nivå viser den relative alderseffekten seg ved at sjansen for å bli oppfattet som et talent som er verdig ekstra oppfølging, er betydelig større for barn og unge som er født tidlig på året, dersom 1. januar er seleksjonsdatoen som skiller mellom årsklassene (Peterson, 2011). Kunnskapen om dette har økt i idrettsmiljøet, men mye tyder på at effekten fortsatt er betydelig. På trener- og ledernivå i den enkelte klubb er det viktig å ha kjennskap til dette.

Men aggregerte gjennomsnittsmønstre fungerer ikke like godt for den enkelte trener og leder. Det finnes mange unntak fra det gjennomsnittet som den relative alderseffekten skaper. Det er ingenting i veien for at det i et idrettslag finnes en ungdom født sent på året som er foran sine jevnaldrende i fysisk og/eller mental utvikling. Fødselstidspunkt slår først og fremst inn på aggregert nivå, men gir begrenset veiledning på individnivå. I stedet er det av stor betydning at trenere og ledere vurderer i hvor stor grad en 14-årings prestasjoner skyldes utvikling av ferdigheter (i tilfellet med friidrett: effektivt løpstepg,

treningsvilje, motivasjon og lignende), og i hvor stor grad de skyldes relativt tidlig utvikling (fysisk kapasitet og styrke, kognitiv og mental utvikling).

I mange tilfeller vil det som ofte oppfattes som store talenter, i stor grad ha sin bakgrunn i fysiske fordeler som over tid vil jevnes ut. På den ene siden fører dette til at talent raskt kan forveksles med biologisk alder. På den andre siden kan konsekvensen være at utøvere med stort utviklingspotensial, men som ligger etter jevnaldrende når det gjelder biologisk alder, blir oversett. Slik går idretten glipp av talenter fordi kunnskapen om den relative alderseffekten er for liten.

Treneren er imidlertid også forpliktet til å se den talentfulle 14-åringen som individ, med egne behov og motivasjon. Uavhengig av om prestasjonsnivået skyldes fysisk utviklingsnivå eller et spesielt stort idrettslig potensial, ligger det i trenerrollen at utøveren skal kunne forvente at hans eller hennes ønske om videre utvikling tas på alvor. For treneren blir det derfor et spørsmål om å innfri slike forventninger, samtidig som treneren må ha autoritet til å *bremse* utøvere som står i fare for å presse seg for hardt, for eksempel ved å ville nå sine sportslige mål så raskt som mulig (jfr. neste case).

Friidrett er dessuten en individuell idrett, hvor det er lettere å gjøre tilpasninger enn i lagidretter. En treningsgruppe i håndball blir trolig mer skadelidende enn i friidrett dersom en eller flere spesielt talentfulle utøvere forlater gruppa for å trene med eldre spillere. Den etiske utfordringen består imidlertid i begge tilfeller i at det er krevende å innfri forventningene til *både* lek- og spillorientert ungdom.

Case 2: Utviklingstrapper: Å bremse de ivrigste?

I en større svømmeklubb viser en 13 år gammel utøver gode ferdigheter og holdninger, og ser ut til å ha fysiske forutsetninger for å nå langt. Svømmeren fremstår som svært ivrig og har som mål å kvalifisere seg til NM for ungdom, som inkluderer utøvere til og med 16 år. I klubben trener utøverne i grupper, uavhengig av alder. Utøverne kvalifiserer seg for en høyere treningsgruppe når de oppfyller visse prestasjons- og treningskrav, og samtidig har tilstrekkelig treningsgrunnlag til å tåle overgangen til en gruppe med større fysisk belastning. Utøveren tilfredsstillter de sportslige kravene til opprykk. Opprykk vil øke sjansen til å kvalifisere seg, men treneren frykter at en slik forsert utvikling kan være uheldig, fordi utøveren ikke har vært i den nåværende treningsgruppen lenge nok til å opparbeide det fysiske grunnlaget som antas

å være nødvendig for å mestre overgangen. Dette øker risikoen for skader og psykososiale helseeffekter (Côté mfl., 2008). På den annen side vil det trolig bli vanskeligere å nå målet dersom treneren velger å ikke la utøveren rykke opp.

Svømming er en idrett hvor mange utøvere trener relativt mye fra ung alder. Dels er dette begrunnet i ønsket om å utnytte den motoriske gullalderen fram til 13-årsalderen best mulig. I tillegg er svømming en idrett hvor en del utøvere, særlig blant jenter, kan nå elitenivå i relativt ung alder. Den amerikanske svømmeren Katie Ledecky vant for eksempel OL-gull på 800 meter fri som 15-åring i 2012.

I den organiserte idretten brukes begrepet «utviklingstrapp» om den langsiktige innarbeidingen av ferdigheter, rutiner og motivasjon. Dette gjelder både generelt og i den enkelte idrett. I for eksempel svømming defineres en utviklingstrapp som en langsiktig, ideell plan som beskriver hvordan man bør øve og trene for å skape en hensiktsmessig utvikling i et langsiktig perspektiv. Det vil si en beskrivelse av innhold, metoder og omfang, som begynner med innlæring og mestring av grunnleggende motoriske ferdigheter (første treningsår), og som ender opp med å beskrive alle viktige faktorer i treningsprosessen på elitenivå, frem mot et livslangt engasjement og mestring på seniornivå (Norges Svømmeforbund, 2019, s. 10).

I det ovenfor nevnte dokumentet understrekes det videre at utviklings-trappen ikke skal brukes til å legitimere elitesatsing. De skal «først og fremst utdanne kunnskapsrike og selvstendige mennesker, som også kan være gode idrettsutøvere» (Norges Svømmeforbund, 2019, s. 11). Denne vektleggingen av å bli kjent med og å utvikle utøvere som hele mennesker illustrerer generelt hvordan norsk idrett tenker når det gjelder utviklingen av både trenere og utøvere også på elitenivå (Augestad og Hjelseth, 2024).

Utviklingstrappen for svømming har naturlig nok mange fellestrekk med utviklingstrappene i andre idretter. Når det gjelder den første delen av ungdomstiden, definert som 12–15 år for gutter og 11–14 år for jenter, understrekes det at trenerens primære handlingsform skal være å «vedlikeholde følelsen av målrettet lek, men dreie utviklingen mot læring og utvikling», mens utøverens primære handlingsform blant annet er å «øve, trene, konkurrere, komme med ideer, avtale og beslutte» (Norges Svømmeforbund, 2019, s. 17).

I vår case befinner utøveren seg altså på dette utviklingsnivået. Norsk idrett legger stor vekt på å utvikle selvstendige og autonome utøvere, og det forventes derfor at utøveren skal kunne medvirke i beslutninger som angår eget trenings-

miljø. Dersom utøveren i vår case tilfredsstillende de sportslige og treningsmessige kravene, som oppmøte og motivasjon, finnes det dermed en legitim rett bak ønsket om å rykke opp til en annen treningsgruppe. Samtidig er det ofte trenerens oppgave å bremse de ivrigste ungdommene, slik at de kan ta valg som gir best utvikling på lang sikt. Å hente ut mest mulig av det sportslige potensialet tidlig, særlig hvis utviklingen forseres, kan på lang sikt ikke bare føre til skader og utbrenthet, men også svekke motivasjonen på et senere utviklingstrinn. Normalt vil utøveren på et eller annet tidspunkt oppleve mindre framgang enn konkurrenter som mer tålmodig har fulgt utviklingstrappens progresjon. Den som er best som 14-åring, er ikke nødvendigvis best også som 18-åring. Noe av utviklingstrappenes filosofi ligger nettopp i denne kunnskapen: I sportslig forstand er målet å skape prestasjoner på lang sikt, inkludert toppidrettsutøvere. Resultater er underordnet i de første ungdomsårene. Svaret på om progresjonen har vært fornuftig, kommer først når utøverne når voksenalder.

Men også denne løsningen innebærer et etisk dilemma. Bør man uten videre fraråde en løsning som optimaliserer resultatene på kort eller mellomlang sikt, på bekostning av muligheten til å nå lengst mulig på lang sikt, det vil si i voksenalder? Utviklingstrappenes filosofi bygger på at utvikling skal skje harmonisk og over tid, men det er ikke opplagt at dette etisk sett er den selvsagte løsningen.

Selv om det er naturlig å slutte seg til normen om å prioritere langsiktig fremfor kortsiktig utvikling, er følgende resonnering likevel verdt en etisk refleksjon: En av idrettens oppgaver er å skape fremtidige toppidrettsutøvere. Det er liten tvil om at utviklingstrappene delvis er motivert av et ønske om å optimalisere utviklingsbanen i retning av toppidrettsprestasjoner, selv om de også inkluderer et «breddespor». Sjansen for å nå det absolutte elitenivået øker ofte dersom man bremser utviklingen til ambisiøse 13–14-åringer. Slik tilbakeholdenhet er gunstig på lang sikt.

Her er det interessant å merke seg at også denne begrunnelsen for ungdomsidretten i en viss forstand blir preget av ytre rasjonalitet. Som nevnt er for eksempel folkehelse og demokratisk medborgerskap positive konsekvenser, av og til bare delvis tilsiktede, av aktiviteter som fra barn og unges perspektiv har andre formål knyttet til mening, sosialitet, moro og/eller glede over mestring og konkurranse. På samme måte, i den grad ungdomsidretten legitimeres av målet om å bidra til å skape fremtidens toppidrettsutøvere mot slutten av ungdomstiden eller i voksenalder: Ungdomsidretten og dens innretning er

et virkemiddel for å skape toppidrettsutøvere, vel så mye som den er et mål i seg selv.

Ambisiøse idrettsungdommer kan opptre svært målrettet. Mange drømmer nok også om å nå det absolutte toppnivået når de kommer i en alder hvor det er mulig. Men bare noen få vil naturligvis nå dette målet. Hvis vi tar utgangspunkt i at ungdomsidrett er en aktivitet som har verdi i seg selv, og ikke bare et virkemiddel for å skape toppidrettsutøvere om noen år, står vi her overfor et etisk paradoks. Satt på spissen kan vi si at utviklingstrappene er innrettet mot at barn og unge skal nå sitt fulle potensial på et tidspunkt hvor de aller fleste uansett ikke lenger driver med idrett. Det er ikke sikkert gleden ved å kvalifisere seg til NM for ungdom, eller gleden ved å vinne et kretsmesterskap i 13-årsalderen, er stort mindre enn gleden ved å ta medalje i NM i voksen alder. Om man anlegger et perspektiv hvor ungdomsidretten først og fremst skal bidra til å realisere mål utenfor seg selv, er det stor risiko for at dens egenverdi går under radaren.

Det betyr ikke at den riktige konklusjonen i dette eksemplet er at 13-åringen bør få best mulige vilkår for å kvalifisere seg for NM for ungdom så snart som mulig. Det finnes mange grunner både til å bremse ungdom og til å realitetsorientere dem. Samtidig viser dette at det er etiske problemstillinger innbakt i ungdomsidrettens struktur, knyttet til forholdet mellom spissing og balansert utvikling, samt til forholdet mellom ambisjoner, realisme og risiko. Ikke minst minner det oss om et viktig etisk prinsipp: Barn og unges aktiviteter bør oppfattes som verdifulle i seg selv, ikke bare som virkemidler for å realisere andre mål. En sportslig triumf for en 13-åring har ikke nødvendigvis mindre verdi selv om han eller hun ga opp idrettssatsingen to år senere.

For treneren blir det et spørsmål om å balansere mellom de institusjonaliserte forventningene som ligger i retningslinjene for ungdomsidrett og i utviklingstrappene, og forventningene til den enkelte ungdom.

Case 3: Frafallsproblematikken

I et fotballag i en by har kjernen i gruppa spilt sammen siden 6-årsalderen. De fleste går også på samme skole og tilbringer dermed både hverdagen og flere ettermiddager sammen. Laget har en deltidsansatt trener, som også har ansvar for andre lag i klubben. Lagets inntekter kommer fra treningsavgifter og fra foreldrenes dugnadsinnsats, hvor deltakelsen tradisjonelt har vært god.

Når utøverne i laget begynner på ungdomsskolen, velger imidlertid tre av spillerne å slutte. Én av disse tre var sosialt toneangivende i laget, men var mer opptatt av fotballen som sosial arena enn av sportslig utvikling. Noen måneder senere har dette bidratt til at tre andre også har valgt å slutte.

I samråd med klubbledelsen beslutter treneren for laget å senke ambisjonsnivået, ettersom flere av de gjenværende spillerne har signalisert at de synes den økte treningsmengden siden 12-årsalderen er vanskelig å forene med økt arbeidsmengde på ungdomsskolen. Dette fører imidlertid til at tre spillere som *har* sportslige ambisjoner, velger å melde overgang til et mer hardtsatsende lag i en nabobydel. I løpet av ett år har laget gått i oppløsning.

Denne situasjonsbeskrivelsen er neppe spesielt original. For det første viser den at frafallet fra organisert idrett ofte begynner i overgangen fra barne- til ungdomsidrett. Videre beskriver casen hvordan ungdom som har en sentral sosial rolle i et lag, kan fungere som normsendere. Dersom disse velger bort den organiserte idretten, er det stor risiko for at de drar flere med seg.

For det tredje illustrerer dugnadsarbeidet som foreldrene (og kanskje til dels også utøverne) deltar i, hvordan et fotballag kan fungere som sosialt lim i lokalsamfunnet. De sosiale møtepunktene som dugnadene skaper, kommer til nytte også i andre sammenhenger, men de er avhengige av laget som samlingspunkt. Selv om foreldrene, som jo bor i samme nabolag, fortsetter å møtes tilfeldig også etter at laget går i oppløsning, forvitrer slike møtepunkter gjerne gradvis.

Som nevnt er det primært idrettens ytre rasjonalitet, altså dens positive konsekvenser for folkehelse, demokratisk medborgerskap, sosial inkludering og lokalsamfunn, som gjør at det lenge har vært en politisk ambisjon å begrense frafallet fra den organiserte idretten. Idrett og politikk inngår i et nærmest symbiotisk forhold for å ivareta dette målet. For det politiske systemet er idretten det sentrale redskapet for å ivareta slike verdier. For eksempel kan treningssettene utvilsomt ivareta folkehelseperspektivet, men siden de er basert på en kunde- og ikke en medlemsrelasjon, kan de i mindre grad bidra til demokrati og sosial inkludering. Idretten henter på sin side sin legitimitet i at den er Norges største frivillige organisasjon. Stort frafall blant ungdom vil svekke denne legitimiteten, og det politiske systemet kan i så fall komme til å se seg om etter andre arenaer hvor målene kan realiseres mer effektivt.

Spørsmålet om frafallets årsaker, og hvordan det kan forebygges, er derfor blitt et idrettspolitisk nøkkelspørsmål. Dette framgår både av politiske dokumenter, av idrettens egne strategier, av offentlig debatt og av forsknin-

gen på feltet. Selve ordet – frafall – vil normalt oppfattes som noe uønsket. Undersøkelser tyder på at frafall har et vidt spekter av årsaker (Seippel, 2005). Økonomi, som får mye oppmerksomhet i offentlig debatt, er trolig en mindre hyppig årsak enn mange tror, selv om det utvilsomt spiller en rolle i lavinntektsfamilier (Skauge & Hjelseth, 2021).

Grovt sett kan en skille mellom frafallsbegrunnelser som skyldes endrede *prioriteringer* mellom idrett og andre aktiviteter på den ene siden, og begrunnelser som handler mer om *idrettsinterne* forhold på den andre siden, for eksempel økte treningskrav, større konkurranse- og prestasjonsfokus, skader eller forholdet til treneren eller trenerne.

Overgangen fra barne- til ungdomsidrett utgjør en betydelig endring, selv om den skjer gradvis og kanskje ikke alltid merkes som et tydelig sprang. Utviklingstrappene i de ulike særforbundene innebærer gradvis mer trening, økte forventninger til prestasjons- og ferdighetsnivå, og også gradvis mer spesialisering. Ungdoms evne til å strukturere hverdagen blir viktigere.

Men ikke alle adopterer idrettens logikk. Om vi igjen tar utgangspunkt i skillet mellom lek- og spillorientering, innebærer ungdomsidretten at det gradvis legges mer vekt på spill-aspektet: Treningen får en mer målrettet karakter, konkurransene blir mer seriøse, og forventningen om at utøverne selv skal bidra til å sette seg mål innebærer i seg selv en understreking av at nå er «alvoret» begynt. Ungdom som primært har betraktet idretten som «gøy», som «lek» eller som «sosialt», internaliserer ikke uten videre denne logikken. De opplever oftere at idretten ikke passer dem og den de vil være.

Mange utviklingstrapper beskriver et veivalg rundt 12–13-årsalderen, som er innrettet mot å ivareta det økende gapet mellom «spill»-orientert, prestasjons- og konkurranseorientert ungdom på den ene siden, og «lek»-orientert ungdom på den andre siden. I utviklingstrappen for svømming heter det for eksempel at fra rundt 12-årsalderen «står dessverre ofte valget mellom å fortsette i «spesialiseringssfasen» eller å slutte. ... Ved å tilby for eksempel treningsgrupper for ungdom, vil vi kunne beholde mange flere ungdommer i klubben».

Slike «treningsgrupper» står her i motsetning til «konkurransegrupper». Den førstnevnte typen gruppe representerer et breddespor i ungdomsidretten og er basert på en nedtonet konkurranse- og prestasjonslogikk. Målet er å beholde også «lek»-orientert ungdom i den organiserte idretten. Som nevnt øker dette idrettens legitimitet: Hvis flere av disse ungdommene forblir i idretten, oppfylles i større grad de politiske forventningene. I tillegg pekes det på at

en slik mulighet også gir rom for å vende tilbake til den mer spillorienterte idretten på et senere tidspunkt. Derimot er det liten sjanse for at ungdom kommer tilbake til konkurranseidretten dersom de, som følge av manglende breddespor, har sluttet.

Å tilrettelegge for et slikt breddespor er naturligvis også aktuelt i fotball, som engasjerer så mange. I et trener- og lederperspektiv representerer dette en praktisk mulighet til å håndtere at skillet mellom lek- og spillorientering blir tydeligere i ungdomstiden. I praksis er imidlertid slike løsninger vanskelige å håndtere på lagsnivå og i den enkelte treningsgruppe, for et bredde- og et konkurransespor vil nærmest per definisjon innebære at ett lag splittes i to. Treneren må dessuten selv velge om han eller hun skal prioritere en treningsgruppe, en konkurransegruppe, eller begge deler. I for eksempel en liten klubb, som bare har ett lag per årsklasse, blir det i praksis ofte et dilemma hvor man på en eller annen måte må prøve å finne balansen mellom lek- og spillorientering.

Som nevnt oppgis det at idretten blir for seriøs og tar for mye tid, som en relativt hyppig årsak til å slutte. En nærliggende løsning er derfor å nedtone den sportslige satsingen for å holde på flest mulig lek-orienterte så lenge som mulig. Dilemmaet er at laget i så fall kan begynne å lekke i andre enden, slik casen forsøker å illustrere: Hvis det ikke signaliseres et tydelig ønske om å satse på sportslig utvikling, vil de spill-orienterte se seg om etter andre lag hvor de i større grad kan realisere ambisjonene sine. I en idrett som fotball er eksistensen av «satsingslag» og private akademier et tydelig uttrykk for denne logikken. For treneren og for ledelsen er dette en typisk rollekonflikt: I forsøket på å balansere lek- og spillorienteringen mot hverandre, kan resultatet i verste fall bli at alle blir mindre tilfredse.

Avsluttende drøfting

Som en innledning til en sammenfattende diskusjon med utgangspunkt i casene som er presentert her, er det grunn til igjen å understreke at distinksjonen mellom lek- og spillorientering naturligvis halter litt på enkelte punkter. Det er en analytisk distinksjon. Den enkelte ungdom kan i mange tilfeller

veksle mellom lek- og spillorientering. En 13-åring kan delta på et håndballag som følger breddesporet, men senere orientere seg mot mestrings- og prestasjonsorienteringen og gradvis adoptere konkurranseidrettens logikk. På den andre siden fører selvsagt ikke sterk spillorientering til at betydningen av sosiale mål og verdier i idretten er underordnet. Hardt satsende ungdommer er som regel hardt satsende *sammen*, det er det som gjør aktiviteten meningsfull. Også i spillorienterte treningsgrupper er den sosiale dimensjonen en vesentlig motivasjonsfaktor. Dimensjoner ved leken er derfor integrert i en spillorientert tilnærming til idrett. Forskjellen fra lekorienteringen er at verdien av den sosiale dimensjonen *forutsetter* at utøverne enes om at de utgjør en spillorientert trenings- og konkurransegruppe.

Dette kan utdypes med innsikter fra modellen til Chelladurai (2006). Det er stor variasjon i utøvernes motivasjon og i forholdet mellom spill- og lekorientering. Aktiviteter som noen setter mest pris på, kan av andre oppleves som negative (Ingebrigtsen, 2015, s. 21).

Casene som brukes som illustrasjoner i dette kapitlet, har til felles at de tegner opp en spenning mellom spill- og lekorientering, mellom hensynet til den enkelte utøver og hensynet til *laget og treningsgruppen*, eller mellom det å ha sportslige ambisjoner på kort sikt versus lang sikt. Hvordan håndteres denne spenningen i praksis? En undersøkelse i regi av NIF viser stor enighet om hva som er viktig for trivsel i idretten. Faktorer som mestring, sosialt miljø, glede og ros fra trener får høy score, mens ferdigheter og streng trener får lav score (Ingebrigtsen, 2014). Resultatene tyder også på at utøverne og trenerne har relativt like verdier.

I praksis viser det seg også at idretten, i hvert fall et stykke på vei, lykkes rimelig godt med å håndtere disse dilemmaene. Den organiserer fortsatt et imponerende antall ungdommer, skaper sosiale fellesskap og mestringsglede, og dersom målet er å produsere toppidrettsutøvere, lykkes norsk idrett relativt godt også med dette.

Men faresignalene er tydelige. Frafallet ser ut til å starte tidligere enn før, den organiserte idretten møter sterk konkurranse fra alternative arenaer for fysisk aktivitet, og mange stiller spørsmål ved i hvor stor grad idretten samlet sett faktisk realiserer de politiske målene den har fått en privilegert posisjon for å ivareta (se f.eks. Bergsgard, 2024). Dette er verdt en diskusjon, både for idretten samlet sett og i det enkelte idrettslag. Kort sagt består dilemmaet i om idretten bør fortsette å organisere et størst mulig mangfold av motiver og

forventninger blant ungdom, altså både lek- og spillorienterte, eller om man heller bør åpne for at visse typer forventninger bedre kan ivaretas utenfor det vi i dag forstår som organisert idrett.

Det er en viss fare for at idretten kan gape over for mye (Hjelseth, 2016). Når målet er å *hindre* eller i det minste *begrense* frafall, innebærer det at den må gi et tilbud til ungdommer med svært ulikt motivasjonsgrunnlag. Dette påvirker også trenerrollen, og kan for eksempel skape forventninger om økt spesialisering blant trenere også i breddeklubber: Noen trenere får først og fremst kompetanse på spillorientert ungdom, andre på lekorientert ungdom.

Dersom man skulle gå videre med tanken om at idretten bør rette seg mot en mer avgrenset del av ungdoms fysiske aktivitet, finnes det prinsipielt to veier å gå. Den første innebærer at den organiserte idretten, forankret som den er i breddeaktiviteter og demokrati, nedtoner satsingen på «elitegrupper», i hvert fall for ungdom under 16–17 år. Idretten bør gi et sportslig godt tilbud til dem som ønsker det, men overlate finsliping av unge talenter til akademier og andre profesjonelle, oftest kommersielle, aktører. I en idrett som fotball er dette allerede delvis tilfelle.

Det er flere utfordringer ved en slik modell. Den mest åpenbare er at det vil bidra til å øke den sosiale ulikheten i toppidretten. Selv om også den organiserte idretten gradvis blir dyrere, vil normalt tilbudene fra kommersielle aktører øke kostnadsnivået betydelig mer. Trenere kan orientere seg mot private aktører, kanskje også fordi deres økonomiske tilbud er mer attraktive. Toppidretten blir i større grad tilgjengelig bare for relativt privilegerte. Videre kan det tenkes at ambisiøse ungdommer, som i stor grad vil forsvinne fra den organiserte idretten dersom foreldrene har råd til å betale for et mer profesjonalisert tilbud, har bidratt til at også mindre ambisiøse har deltatt mer og lenger enn de ellers ville gjort. Disse eventuelle sammenhengene har vi relativt lite kunnskap om.

Et slikt scenario innebærer dermed at den organiserte idretten lar de mest elite- og spillorienterte seile sin egen sjø, og innser at den ikke er i stand til å gi dem et tilbud de er fornøyde med. På trener- og ledernivå i den enkelte klubb må en kommunisere disse valgene tydeligere, enten det er snakk om å implementere idrettspolitiske retningslinjer ovenfra eller om en policy laget selv har vedtatt. I så fall løses altså trenerens rollestress ved å prioritere mellom normsenderne: De som forventer et lekorientert breddetilbud får det i størst grad som de vil. En gradvis mer individualistisk kultur peker kanskje

i en slik retning. Foreldre og ungdommers vilje til å forstå seg som *medlemmer* i et lag er antakelig svekket, til fordel for en forståelse som i større grad bygger på en *kundemetafor*: Gjennom medlems- og treningsavgift betales det for en tjeneste som må tilfredsstillende ambisiøse ungdommers sportslige behov. Hvis tjenesten ikke oppfattes som god nok, går man til andre aktører som har et bedre tilpasset tilbud. Kundemetaforen passer naturligvis bedre på virksomheten i for eksempel private fotballakademier.

En annen strategi er i stedet å la de lekorienterte seile sin egen sjø. Her løses treneres og lederes rollekonflikt ved å prioritere de spillorienterte. I så fall signaliserer idretten at overgangen fra barne- til ungdomsidrett også markerer en tydelig overgang fra lek til spill, slik jeg har forsøkt å definere begrepene her. Et mulig utgangspunkt for et slikt veivalg er å hevde at det er en tid for alt. Idretten driver primært med «tävlingsfostran», og de som fortsetter i idretten etter barneårene, forutsettes i hvert fall til en viss grad å adoptere denne logikken. Deretter kommer alle de andre mulige positive konsekvensene – medlemsdemokrati, folkehelse og sosiale mål – som et resultat av at den grunnleggende logikken er internalisert.

Det er trolig behov for mer forskning på de lekorienterte ungdommene, for eksempel i bredde- eller «treningsgruppene» i den organiserte idretten: Hvor mange som velger dette sporet der det er tilgjengelig, hva som kjennetegner motivasjonen deres, og i hvilken grad noen av dem senere går over i konkurransesporet. Generelt er det imidlertid mulig å argumentere for at den organiserte idretten, i ønsket om å favne flest mulig, har altfor store ambisjoner om å organisere ungdom som i liten grad ønsker å internalisere idrettens egenlogikk.

Det er særlig tre utfordringer med denne modellen. For det første er det en fare for at elitelogikken, og tanken om ungdomsidrett som en arena hvor man skal «foredle» et talentmateriale, blir enda mer fremtredende enn den allerede er. Modellen løser for eksempel ikke utfordringen som ble påpekt i det andre scenariet: Den legger til rette for å optimalisere prestasjoner langt fram i tid, i stedet for å tilkjenne ungdomsidretten mening i seg selv, her og nå.

Den andre utfordringen er at det å «gi opp» lekorientert ungdom vil svekke idrettens politiske legitimitet. De politiske forventningene utgjør også et premiss for de rollekonfliktene trenere og ledere står i. Den store bredden er idrettens beste kort dersom den ønsker å opprettholde sin privilegerte posisjon overfor myndighetene. Denne legitimiteten er først og fremst knyttet til bredden, ikke til fremelsking og prioritering av spillorienteringen.

En tredje utfordring er at man, slik blant annet svømmeforbundet peker på i sin utviklingstrapp, vil kutte båndet til lekorientert ungdom som senere kanskje kunne utviklet seg i retning av større konkurranseorientering.

I det enkelte lag og i den enkelte treningsgruppe vil altså forventningene til både trenere og ledere påvirkes, enten man beveger idretten i retning av den første eller andre modellen. Intuitivt kan man tenke seg at dette vil redusere omfanget av rollestress: Hvis enten de mest ambisiøse eller de mest lekorienterte ikke lenger inngår i en treningsgruppe, vil trenerne stå igjen med ungdommer som er mer ensartede med hensyn til motivasjon og forventninger. Situasjonen blir dermed mer håndterbar.

En slik konklusjon er likevel altfor enkel. Selv om mangfoldet fra et trenerperspektiv er en utfordring som skaper flere typer rollekonflikter, er det også en styrke: Som de fleste andre har ungdom godt av å erfare at det finnes et mangfold av begrunnelser for både å søke seg til og å forbli i idretten. Som trener kan man også spille på dette mangfoldet, og man lærer mye av å forsøke å håndtere det.

Den svekkede politiske legitimiteten dette ville medføre, gjør at idretten trolig vil vegre seg mot å gå for langt i retning av den andre modellen, selv om kritiske røster nok vil hevde at flere klubber i større eller mindre grad har beveget seg den veien. Den første modellen kan eventuelt tvinge seg fram som følge av ytre omstendigheter. Her er det ikke nødvendigvis idretten selv, og enda mindre den enkelte trener eller leder, som sitter med kontrollen. Den er i så fall i hendene på ambisiøse utøvere og foreldre, i den grad de erfarer at klubbens strategi ikke tilfredsstiller deres rolleforventninger.

Referanser

- Aubert, V. (1979). *Sosiologi I. Sosialt samspill*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Augustad, P. & Hjelseth, A. (2024). Science in the clutches of elite sports: Hard science, relational skills and power in Norwegian sports coaching. Under utgivelse i *Sport in Society*.
- Bergsgard, N. A. (2024). Norsk idrettspolitikk – en forsøksvis evaluering med utgangspunkt i lokal anleggspolitikk. I Iversen, E. B., Ibsen, B. & Hansen, J. (Red.), *Idrættens og civilsamfundets knaster*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Chelladurai, P. (2006). *Human resource management in sport and recreation*. Leeds: Human Kinetics.
- Christensen, T., Lægread, P., Roness, P. G. & Røvik, K. A. (2004). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Côte, J., Strachan, L. & Fraser-Thomas, J. (2008). Participation, personal development, and performance through youth sport. I Holt, N. L. (Red.), *Positive youth development through sports*. London: Routledge.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society. Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Goksoyr, M. (1991). *Idrettsliv i borgerskapets by: en historisk undersøkelse av idrettens utvikling og organisering i Bergen på 1800-tallet*. Dr.scient.-avhandling. Oslo: NIH.
- Hjelseth, A. (2016). Frafall i ungdomsidretten – et overvurdert problem? I Seippel, Ø., Sissjord, M. K. & Strandbu, Å. (Red.), *Ungdom og idrett*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ingebrigtsen, J. E. (2014). *Trenerundersøkelsen 2013*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS, Senter for idrettsforskning.
- Ingebrigtsen, J. E. (2015). Treneren – hvordan er det mulig å ta hensyn til alt og alle? I Sæther, S. A. (Red.), *Trenerroller*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Loland, S. (2002). Lek, spill og idrettens egenart. I Seippel, Ø. (Red.), *Idrettens bevegelser. Sosiologiske studier av idrett i et moderne samfunn*. Oslo: Novus forlag.
- Meld. St. 26 (2011–2012). *Den norske idrettsmodellen*. Oslo: Det kongelige kulturdepartementet.
- Musch, J. & Grondin, S. (2001). Unequal competition as an impediment to personal development: A review of the relative age effect in sport. *Developmental Review*, 21(2), 147–167.
- Norges Svømmeforbund. (2019). *Utviklingstrapp svømming. Norges svømmeforbunds langsiktige utviklingsplan for svømmere*. NSF-utviklingstrapp-høyoppl.pdf (svømming.no)
- Peterson, T. (1990). *Leken som blev allvar. Halmstads bollklubb mellan folkrörelse, stat och marknad*. Lund: Arkiv.
- Peterson, T. (2011). *Talangutveckling eller talangavveckling?* SISU Forlag.
- Peterson, T., Norberg, J. R., Grujoska, I. & Thiborg, J. (2008). *Föreningsfostran och tävlingsfostran. En utvärdering av statens stöd till idrotten*. SOU 2008:59. *Föreningsfostran och tävlingsfostran – En utvärdering av statens stöd till idrotten*, SOU 2008:59 (regeringen.se)
- Schieffloe, P. M. (2011). *Mennsker og samfunn. Innføring i sosiologisk forståelse*. 2. utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Seippel, Ø. (2005). *Orker ikke, gidder ikke, passer ikke? Om frafallet i norsk idrett*. Rapport 3/2005. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.

- Skauge, M. & Hjelseth, A. (2021). Alternative forklaringer på sosioøkonomisk ulikhet i ungdomsidretten. s. 283–303 i Tjønndal, A. (Red.), *Idrett, kjønn og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Strandbu, Å., Stefansen, K. & Smette, I. (2016). En plass i jevnalderfellesskapet. Idrettens betydning i ungdomstida. I Seippel, Ø., Sisjord, M. K. & Strandbu, Å. (Red.), *Ungdom og idrett*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Weber, M. (1971). *Makt og byråkrati*. Oslo: Gyldendal.

Bentzen, M. & Engdahl-Høgåsen, L. (2025). «Én idrett – like muligheter»: en evigvarende utopisk visjon? I S. Loland & O. O. Sæle (Red.), *Å løpe en risiko: Etske refleksjoner om å lede praksis i kroppsøving, idrett og friluftsliv* (s. 327–354). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa610713>

Kapittel 13

«Én idrett – like muligheter»: en evigvarende utopisk visjon?

Marte Bentzen og Linn Engdahl-Høgåsen

Sammendrag: Imponerende 93 prosent av barn og unge deltar i organisert idrett i løpet av barne- og ungdomsårene i Norge. Nasjonale og internasjonale trender viser derimot at det samme tallet dessverre ikke er like høyt for barn og unge med funksjonsnedsettelse. Lav deltakelse blant barn og unge med funksjonsnedsettelse gjelder både i organisert idrett og i fysisk aktivitet generelt. Disse skjevhetene i deltakelse er ikke noe nytt. Lavere deltakelse i idretten for mennesker med funksjonsnedsettelse er belyst både i nasjonal og internasjonal forskning, og strategier for å imøtekomme denne utfordringen har i flere tiår vært på agendaen til Norges Idrettsforbund. Resultatet så langt: vi får det ikke til. Det er et åpenbart dilemma at det viser seg vanskelig for norsk idrett å oppfylle sitt eget uttalte mål om en «Idrett for alle», som i sin forlengelse også er nedfelt i den nye parastrategien for norsk idrett for 2022–2027: «En idrett – like muligheter». Dette kapittelet bygger på funn fra en nylig publisert litteraturstudie som systematiserer tidligere forskning om deltakelse i organisert idrett for mennesker med funksjonsnedsettelse. Når forskere har studert deltakelse i idrett, bruker de bevisst eller ubevisst ofte en medisinsk eller instrumentell forståelse av deltakelse der målet er å «kurere funksjonsnedsettelsen» (Engdahl-Høgåsen & Bentzen, 2023). I en slik forståelse blir idrettsdeltakelse for mennesker med funksjonsnedsettelse sett på som et middel for å oppnå både «normalitet» og «et godt liv». Å forstå idrettsdeltakelse i hovedsak som et middel for å oppnå noe annet medfører dilemmaer knyttet til å gi et likeverdig idrettstilbud til alle, i tillegg til at det påvirker måtene idrettsorganisasjoner, trenere og ledere jobber med og mot deltakelse for mennesker med funksjonsnedsettelse. I dette kapittelet skal vi diskutere de utfordringene den rådende forståelsen av deltakelse for mennesker med funksjonsnedsettelse medfører innen den organiserte idretten.

Nøkkelord: funksjonsnedsettelse, idrettsdeltakelse, barn og unge, inkludering, parastrategi, like muligheter, Norge

Abstract: An impressive 93 percent of children and adolescents in Norway participate in organized sport. This high participation rate sharply contrasts with the persistently lower levels of engagement in organized sport among their peers with disabilities. This disparity is neither new nor unique to the Norwegian context, but is consistently observed across national and international studies. Furthermore, the participation gap extends beyond organized sport to encompass leisure-time physical activity and physical education, thereby underscoring the enduring structural and cultural barriers that limit equitable access to physical activity for individuals with disabilities. Lower participation rates in organized sports for people with disabilities has been on the agenda of the Norwegian Olympic and Paralympic Committee and Confederation of Sports for several decades. The result so far: we are not able to fix it. It is an obvious dilemma that it is proving difficult for Norwegian sports to meet its own stated goal of «Sport for All», which by extension is also enshrined in the new para-strategy for Norwegian sports for 2022–2027: «One sport – equal opportunities». This chapter builds on findings from a recently published literature review that systematizes previous research on participation in organized sports for people with disabilities. When researchers have studied participation in sports, they often consciously or unconsciously use a medical or instrumental understanding of participation where the goal is to «cure the disability» (Engdahl-Høgåsen & Bentzen, 2023). In such an understanding, sports participation for people with disabilities is seen as a means to achieve both «normality» and «a good life». Understanding sports participation mainly as a means to achieve something else, entails dilemmas related to providing equal sports to all, in addition to affecting the ways in which sports organizations, coaches and leaders work with and for participation among people with disabilities. In this chapter, we will discuss the challenges that the prevailing understanding of participation for people with disabilities entails in organized sports.

Keywords: disability, sport participation, youth sports, parasport, inclusion

Innledning

Deltakelse i organisert idrett – et skjevt fordelt gode

Organisert idrett er en av de mest populære fritidsaktivitetene for barn og unge globalt (Aubert mfl., 2018). I Norge viser det seg at imponerende 93 prosent av barn og unge deltar i organisert idrett i løpet av barne- og ungdomsårene (Bakken, 2019). Deltakelse er knyttet til positive faktorer for barn og unge, slik som tilhørighet, vennskap, fysisk og psykisk helse, samt identitetsutvikling og skoleprestasjoner (Eime mfl., 2013; Wiium & Säfvenbom, 2019). Likevel har ikke alle barn og unge like tilganger til organisert idrett. Studier over tid viser at barn og unge med nedsatt funksjonsevne er mindre fysisk aktive sammenlignet med jevnaldrende uten funksjonsnedsettelse (Bloemen mfl., 2015; Shields & Synnot, 2016) og deltar sjeldnere i organisert idrett (Katsarova, 2021; NIF, 2022).

NIFs nøkkeltallsrapport fra 2022 og tidligere rapporter (Bakken, 2019; Barne- og likestillingsdepartementet, 2019) viser utfordringer med rekruttering og frafall, spesielt i ungdomstiden. Nær 20 prosent slutter før ungdomsskolen, mens 30 prosent slutter i løpet av ungdomsskolen, med størst frafall fra 9. trinn til første år på videregående (Bakken, 2017).

Barn og unge med funksjonsnedsettelse opplever ofte økende distanse til jevnaldrende i skole og fritid etter hvert som de blir eldre (Wendelborg, 2010) og deltar oftere i aktiviteter med foresatte enn med jevnaldrende, spesielt de med alvorlige funksjonsnedsettelse (Neter mfl., 2011; Tonkin mfl., 2014). Skjevhet i deltakelse har vært en vedvarende utfordring for norsk idrett, noe som historisk har preget NIFs strategier. I langtidsplanen 2023–2027, «Idretten vill!», slås det fast: «Norges idrettsforbund skal arbeide for at alle mennesker gis mulighet til å utøve idrett etter egne ønsker og behov, uten å bli utsatt for usaklig eller uforholdsmessig forskjellsbehandling» (NIF, 2023, s. 7). Den påfølgende visjonen er «Idretts glede for alle» (s. 7), en visjon som var identisk med visjonen i den forrige langtidsplanen for norsk idrett (2019–2023) (NIF, 2019). Verdier for langtidsplanen for 2019–2023 var «Leken, Ambisiøs, Ærlig, Inkluderende» (NIF, 2019, s. 8), og for 2023–2027 er de «Felleskap, Mestring, Ærlighet» (NIF, 2023, s. 10). Særlig utmerker verdiene «Inkluderende» og «Felleskap» seg i arbeidet NIF gjør for idretten som en arena som skal tilpasses, være ivaretagende og inkluderende for alle. Ord som «trygghet, respekt, og tilhørighet» står sentralt i planene, og NIF skriver videre at det er «verdiene våre som gjør idretten unik!» (NIF, 2023, s. 10).

For å realisere disse målene trengs ny innsikt, kompetanse og konkrete tiltak for å imøtekomme barrierene mennesker med funksjonsnedsettelse opplever i organisert idrett (Rambøll, 2023). Det er derfor relevant å undersøke hvordan idrettsdeltakelse for denne gruppen er forsket på fordi det sier oss noe om hvilken kunnskap som deles knyttet til mennesker med funksjonsnedsettelse i idretten. Dette kapittelet bygger på en nylig publisert litteraturstudie (Engdahl-Høgåsen & Bentzen, 2023) som systematiserer forskning med fokus på hvordan deltakelse i idrett for mennesker med funksjonsnedsettelse er forstått og hvilke temaer relatert til deltakelse som har vært sentrale. Studien diskuterer metodiske funn og implikasjoner for videre forskning, men berører i mindre grad de praktiske implikasjonene disse funnene har for det fremtidige arbeidet i den organiserte idrettskonteksten, og da spesielt for å kunne nærme seg målet om en idrett for alle. Det er i særlig grad en tydeligere diskusjon om hva de ansvarlige som arbeider i den organiserte idretten kan gjøre for å nå dette målet som dette kapittelet vil ha fokus på.

Før vi kommer dit, er det behov for å løfte frem hva som kjennetegner paraidretten, og rette et blikk mot de varierende forståelsene av begrepet «deltakelse».

(Para)idrettens egenart og historiske utvikling

Den paralympiske bevegelsen har vært avgjørende for utviklingen av paraidretten slik vi kjenner den i dag (Ferez mfl., 2020). En historisk milepæl for «sportifiseringen» av idrett for mennesker med funksjonsnedsettelse var etableringen av den Internasjonale Paralympiske Komité (IPC) i 1989 med mål om å fungere som et globalt styringsorgan for den paralympiske bevegelsen (International Paralympic Committee, u.å.). Siden opprettelsen av IPC inntok konkurransepreget for alvor idrett for funksjonshemmede med økt fokus på treningsregimer, konkurranse og «individuelle forbedringer». Av nyere systematiske oversiktsartikler med fokus på idrett for mennesker med funksjonsnedsettelse er det et økt fokus på prestasjon, (para)utøvere og klassifisering (Anderson, 2003; Liu mfl., 2022), og ikke kun rehabilitering av krigsrammede og attføring. Idrett for mennesker med funksjonsnedsettelse har altså endret seg i takt med historien og er etter hvert anerkjent som en prestasjonskultur med tydelige rammer og regler for trening og konkurranse (Legg & Steadward, 2013). Slik sett kan idrett for mennesker med

funksjonsnedsettelse innlemmes under de samme tre hovedkriteriene for organisert idrett som annen øvrig idrett: konkurranse, fysisk aktivitet og struktur underbygget av regler og rammer (Guttmann, 2004).

I 2017 ble benevnelsen «Idrett for mennesker med funksjonsnedsettelse» endret til betegnelsen «paraidrett» i Norge. Paraidrett er en samlebetegnelse for idrett for mennesker med bevegelseshemming, synshemming, utviklingshemming og hørselshemming. Begrepet paraidrett omfatter aktivitet på alle nivåer, fra bredde til topp. Para betyr «parallell» og «ved siden av», og viser til idrett som utøves parallelt og likeverdig med annen idrett.

I dag deles paraidretten ofte inn i integrerte og segregerte tilbud. Integrerte tilbud innebærer at mennesker med funksjonsnedsettelse deltar på lik linje med mennesker uten funksjonsnedsettelse, mens segregerte tilbud er særskilt tilrettelagt for mennesker med funksjonsnedsettelse. I nyere tid har det også kommet til en tredje kategori, såkalte omvendt-integrerte tilbud («reversed integration»). Omvendt-integrering er aktiviteter for mennesker med funksjonsnedsettelse der mennesker uten funksjonsnedsettelse inviteres inn med tilpasninger som likestiller dem fysisk med mennesker med funksjonsnedsettelse.

Et kort historisk blikk på framveksten av norsk paraidrett gir innsikt i sentrale trekk ved utviklingen slik vi kjenner paraidretten i dag. Den første sportsklubben for døve (tidligere benevnelse) ble stiftet i Norge i 1892, mens den første sportsklubben for synshemmede ble opprettet på 1940-tallet. Idrettsaktiviteter for dem som ble omtalt som «vanføre» ble arrangert på vanføre hjem og ved ulike spesialskoler av Norges Blindforbund og Norges Handikapforbund.

Generelt ble idrettsaktiviteter for mennesker med funksjonsnedsettelse på denne tiden tilrettelagt og organisert av spesialiserte organisasjoner eller forbund med særskilt kompetanse på visse typer funksjonsnedsettelse, altså gjennom segregerte tilbud og aktiviteter.

I 1959 fikk Norges Idrettsforbund, ved Norges Bedriftsidrettsforbund, ansvaret for organiseringen av idrett for funksjonshemmede innen NIF-organisasjonen. I årene som fulgte, pågikk det store diskusjoner innad i NIF og i idrettsstyret om de handicappedes (tidligere benevnelse) plass i idretten. Blant annet førte disse diskusjonene til at Norges Handicapidrettsforbund (NHIF) ble dannet i 1970, hvor idretten i stor grad foregikk frivillig og ble arrangert som segregerte tilbud av helsesport- og handicapidrettslag utover på 1970-tallet.

Det langsiktige målet for NHIF var at all idrettsaktivitet for funksjonshemmede skulle integreres som en del av den ordinære idretten i alle organisasjonsledd. Det skulle imidlertid ta om lag 20 år, til 1991, før NHIF vedtok denne endringen på idrettstinget. Videre vedtok idrettstinget i 1996 at idrett for funksjonshemmede skulle integreres i alle organisasjonsledd i NIF, noe som førte til opprettelsen av Norges Funksjonshemmedes Idrettsforbund (NFI) året etter, i 1997. Formålet for NFI var full integrering i særforbundene og derav også nedleggelse av NFI på sikt.

Integreringsprosessen kom som et ønske fra ulike organisasjoner som på den tiden arbeidet med mennesker med funksjonsnedsettelse og opplevde store utfordringer, for eksempel med organisering og rekruttering til handicap-idrettslagene. Samtidig var det også et politisk press for å få dette til, da flere integrerings- og likestillingsprosesser pågikk i samfunnet generelt. Det uttalte målet var at alle skulle ha like muligheter ut fra sine forutsetninger, geografi og befolkningspredning.

Integreringsprosessen var dermed i full gang, men utviklet seg også til å bli en langsom prosess. Først i 2007 hadde alle særforbund inkludert idrett for funksjonshemmede i sine organisasjoner, og NFI ble samme år oppløst. Flere evalueringsrapporter ble skrevet underveis i integreringsprosessen (Sørensen mfl., 1999; Sørensen mfl., 2003a, b, c, d, e), hvor konklusjonene pekte på at utfordringene for å nå målene for integreringsprosessen var manglende kompetanse knyttet til tilrettelegging for alle i idrettslagene, samt organisatoriske utfordringer i selve integreringsprosessen.

Videre viste konklusjonene positive effekter av integreringsprosessen, blant annet gjennom et økt tilbud av idretter å velge mellom. Utøvere med funksjonsnedsettelse opplevde dessuten økt bestemmelsesrett og kontroll over egen idrettsdeltakelse, ettersom idrettens hittil manglende tilpasning for mennesker med funksjonsnedsettelse endelig fikk plass i den sosiale debatten (Sørensen & Kahrs, 2006). Det er imidlertid viktig å understreke at de som opplevde mest selvbestemmelse og bedre muligheter for deltakelse, var mennesker med lav grad av funksjonsnedsettelse på konkurranse- eller toppnivå (Sørensen & Kahrs, 2006).

I løpet av de siste tiårene har det vært en stadig utvikling i integreringen i norsk idrett, både organisatorisk og økonomisk. Blant annet har spillemidler fra den norske pengespillmodellen ført til flere ansatte i både særforbund og idrettskretser, og det rapporteres om stor vilje i organisasjonene. Det er

vanskelig å tallfeste antall parautøvere på grunn av underrapportering i særforbundene, og fordi flere barn, unge og voksne med funksjonsnedsettelse deltar i integrerte tilbud der de telles som aktive medlemmer og ikke som parautøvere. Det er også utøverne selv som velger om de vil registrere at de har en funksjonsnedsettelse, og for mange er det ikke naturlig å gjøre dette. Nøkkeltallene fra NIF baserer seg derfor på det de selv kaller et «grovt anslag», og de siste tallene viser at det var 10 484 aktive medlemmer innen paraidrett i 2022 (NIF, 2022). For å se på utviklingen i antall aktive parautøvere rapporteres det en økning på 2,8 prosent fra 2016 til 2022, med en sterkere økning blant gutter og menn sammenlignet med jenter og kvinner.

I paraidrettsstrategien (NIF, 2022) vektlegges det at «for at mennesker med funksjonsnedsettelse skal oppleve glede ved idretten, er det både viktig at en skaper gode sosiale miljøer, og at trenere innehar kompetanse til at den enkelte kan oppleve mestring og utvikling» (NIF, 2022, s. 1). Samtidig har regjeringen gjennom idrettsstrategien «Sterkere tilbake – en mer inkluderende idrett» øremerket 30 millioner kroner for perioden 2022–2024 til et «krafttak for mangfold og inkludering». Ett av fire satsingspunkter i dette prosjektet er å styrke deltakelsen for mennesker med funksjonsnedsettelse i idretten.

Til tross for økt politisk vilje og bevilgninger til paraidretten, viser evalueringer av paraidretten (Oslo Economics, 2020) at det fremdeles er betydelige utfordringer knyttet til å tilrettelegge idretten for alle. Det er et misforhold mellom hva som oppleves som nødvendige endringer på utøvernivå, i idrettsklubbene og idrettskretsene, og for de enkelte særforbundene, og hva som faktisk prioriteres politisk. Gode sosiale miljøer og kompetente trenere ser ut til å være viktige faktorer for varig deltakelse i idretten, og at: «Nøkkelen til suksess ligger i å gjennomføre tiltak som gir flere i målgruppen et ønske om å begynne med idrett, og en glede over å utøve idretten når de først er i gang» (s. 5, Oslo Economics, 2020). Selv om det er enighet om behovet for bedre tilbud, informasjon og mobilisering, tar endringene tid og krever harde prioriteringer i flere ledd.

Selv om det er bred enighet om at norsk idrett skal være inkluderende og tilgjengelig for alle, viser historien at det kontinuerlig må jobbes for å tette gapet mellom målsetninger og realiteten slik særforbund, idrettskretser, idrettslag, utøvere og trenere opplever den i hverdagen. Både i langtidsplanen for norsk idrett i perioden 2019–2023 (NIF, 2019) og i den nyeste paraidrettsstrategien for Norge for 2022–2027 (NIF, 2022), understrekes viktigheten av at «Norges idrettsforbund skal arbeide for at alle mennesker får mulighet til å utøve idrett etter egne ønsker

og behov, uten å bli utsatt for usaklig eller uforholdsmessig behandling». Samtidig kan målene og midlene som bevilges, også ses som et uttrykk for at vi i 2025 fortsatt ikke er i mål med visjonene for norsk idrett om en idrett som faktisk er tilgjengelig for alle, selv om dette har vært et uttalt mål siden integreringsprosessen startet i 1997. Derfor er det nødvendig å vende blikket mot forskningen for å få en dypere forståelse av hva deltakelse i paraidrett faktisk innebærer.

Hvordan blir deltakelse forstått, målt og diskutert i paraidrettsforskningen?

Deltakelse har lenge vært studert som en sentral faktor for trivsel og livskvalitet, også for mennesker med funksjonsnedsettelse (Moeijes mfl., 2018). Deltakelse er anerkjent som et menneskerettslig prinsipp (FN, 2006) og har en sentral plass i idrettspolitikken og folkehelsearbeid. Likevel preges deltakelsesbegrepet av konseptuell tvetydighet og fagspesifikke tilnærminger (Dijkers, 2010). Innen rehabiliteringsfeltet har deltakelse ofte blitt forstått som individets evne til å gjenoppta «normale» livssituasjoner gjennom fysisk aktivitet (Cardol mfl., 2001). Denne forskningen har tradisjonelt hatt et mer naturvitenskapelig og medisinsk fokus.

I paraidrettsforskningen har ulike perspektiver vært fremtredende, avhengig av både fagtradisjon og forskningsspørsmål. Forskning med fokus på politikk og inkludering har for eksempel sett på deltakelse som en sosial rettighetskamp (Kiuppis, 2018; Marcellini, 2018; FN, 2006). Studier med et mer sosialpsykologisk perspektiv har vært opptatt av hvordan kontekstuelle faktorer samspiller med motivasjonen for deltakelse i fysisk aktivitet for mennesker med funksjonsnedsettelse (for eksempel Saebu & Sørensen, 2011). Disse ulike perspektivene har bidratt til varierende definisjoner og forståelser av hva deltakelse er og innebærer.

WHO sitt rammeverk International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) definerer deltakelse som «involvering i en livssituasjon» (WHO, 2001) og operasjonaliserer dette ut fra individets funksjon og aktivitetsnivå. Denne forståelsen har blitt kritisert for å være for ensidig opptatt av observerbare faktorer og for å overse den subjektive opplevelsen av deltakelse (Dean mfl., 2016; Ueda & Okawa, 2003). Rammeverket Family of Participation Related Constructs (fPRC) (Imms mfl., 2017) forsøker å bøte på dette ved å inkludere både fysisk tilstedeværelse – «oppmøte» – og den subjektive dimensjonen av tilstedeværelse – «involvering».

Det anses som viktig å inkludere begge dimensjonene for å oppnå en helhetlig forståelse av deltakelse: både innsikt i den faktiske deltakelsen (tilstedeværelsen) og hvordan denne tilstedeværelsen oppleves for individet (involvering), samt kunnskap om konteksten, altså samspillet mellom individet som deltar og omgivelsene der deltakelsen foregår. For å fange den subjektive opplevelsen av deltakelse hos individet, legges det vekt på både hvor involvert individet føler seg, og kvaliteten på denne involveringen mens hen er til stede i aktiviteten. Dette er avgjørende for å få bedre innsikt i hvordan man kan legge til rette for optimale deltakelsesopplevelser, også kalt kvalitetsdeltakelse (Martin Ginis mfl., 2017). Viktige aspekter ved kvalitetsdeltakelse er opplevelse av autonomi (selvbestemmelse), tilhørighet, engasjement, utfordring, mestring og mening.

Funn fra den systematiske litteraturstudien om deltakelse i paraidrett (Engdahl-Høgåsen & Bentzen, 2023) viste at av de 58 inkluderte fagfelle-vurderte studiene, ble deltakelse studert som tilstedeværelse eller oppmøte i 67 % av studiene. Kun 24 % av studiene målte den subjektive dimensjonen (involvering) av deltakelse, og 7 % målte både oppmøte-dimensjonen og utøvernes subjektive opplevelse av å delta. Flertallet av studiene forsto altså deltakelse som «å være der» og målte dette gjennom frekvens (hvor ofte), tilstedeværelse eller ikke (ja/nei), varighet av tilstedeværelse i aktiviteten, fullføring av en sesong eller kombinasjoner av disse.

Av de totalt 18 studiene (31 %) som undersøkte subjektive opplevelser av deltakelse, var 15 kvalitative og brukte intervjuer som datainnsamlingsmetode. Disse studiene satte søkelys på følelser knyttet til deltakelse, hvordan individene selv forsto begrepet deltakelse, og deres kroppslige erfaringer med å delta. Samlet sett viser disse resultatene at hovedfokuset har vært på tilstedeværelse, snarere enn på opplevelsen av deltakelse.

Videre undersøkte litteraturstudien hva deltakelse har blitt studert i relasjon til, og resultatene identifiserte to sentrale temaer: 1) Normalitet gjennom idrett og 2) «Det gode liv» gjennom idrett (se Figur 1). Under temaet «Normalitet gjennom idrett» har forskningen ofte en medisinsk eller funksjonell tilnærming, der idrett forstås som et verktøy for å forbedre generell fysisk funksjon eller prestasjon i idretten.

«Det gode liv»-perspektivet retter oppmerksomheten mot kvalitetsdimensjoner ved involvering, som autonomi, tilhørighet, utfordring, engasjement, mestring og mening, eller mot positive utfall som økt selvillit, bedre livskvalitet, vennskap og fysisk helse.

Oppsummert viser disse funnene at både hvordan deltakelse hovedsakelig blir forstått, og hva deltakelse studeres i relasjon til, overordnet har en medisinsk eller instrumentalistisk tilnærming. Disse forståelsene av hva deltakelse i paraidrett innebærer, får reelle konsekvenser for idrettsdeltakelsen til mennesker med funksjonsnedsettelse. Særlig er disse – ofte implisitte – oppfatningene og forståelsene av deltakelse i paraidrett noe trenere og ledere blir påvirket av og må forholde seg til i sin praksis og kommunikasjon. Spenninger og etiske dilemmaer kan oppstå, og disse skal vi diskutere videre.

Figur 13.1

Hovedtemaer studert i relasjon til deltakelse i organisert idrett for mennesker med funksjonsnedsettelse. Note: Tilpasset resultatfigur, Engdahl-Høgåsen & Bentzen, 2023, s. 15.



Diskusjon

Hensikten med dette kapittelet er å utdype diskusjonen rundt sentrale funn fra en nylig systematisk litteraturstudie om deltakelse i organisert idrett for mennesker med funksjonsnedsettelse (Engdahl-Høgåsen & Bentzen, 2023). Med utgangspunkt i resultatene ønsker vi særlig å trekke fram tre dilemmaer som diskusjonspunkter: 1) at deltakelse forstås som «oppmøte», 2) at deltakelse forstås som et middel for å oppnå normalitet, og 3) at deltakelse forstås som et middel for å oppnå et bedre liv.

Diskusjonen vil hovedsakelig rette søkelyset mot hvordan disse tydelige dilemmaene kan få konkrete konsekvenser i det praktiske arbeidet i den organiserte idretten, særlig med tanke på målet om «en idrett for alle». Det er avgjørende å drøfte hvordan implikasjonene av disse dilemmaene kan bli framtrepende i idretten, og hvordan de påvirker praksisen til ledere og trenere. Dette er viktig fordi slike forhold har direkte og/eller indirekte betydning for den subjektive opplevelsen til den enkelte utøver, og dermed kan påvirke både antallet mennesker med funksjonsnedsettelse i idretten og deres trivsel når de deltar.

Videre er det et vedvarende behov for å synliggjøre og debattere hvordan paraidretten skal videreutvikles – både med tanke på praksis og på hvordan implisitte holdninger knyttet til deltakelse i idrett for mennesker med funksjonsnedsettelse påvirker arbeidet med å utvikle disse praksisene.

Deltakelse i paraidrett: Fra oppmøte til kvalitet

Funn fra litteraturstudien viser at majoriteten av studier om deltakelse i paraidrett siden 2001 har fokusert på én dimensjon: tilstedeværelse. Måling av deltakelsesrate gir innsikt i utvikling over tid og kan indikere hvorvidt idretten lykkes med tilrettelegging, for eksempel fra år til år eller over en lengre tidsperiode (NIF, 2020). Likevel peker både NIF og evalueringer (Oslo Economics, 2020) på utfordringer med underrapportering, ettersom idrettslag ofte ikke registrerer funksjonsnedsettelse av hensyn til personvern (GDPR) og et ønske om en inkluderende idrett. Dette utgjør en selvmotsigelse der behovet for dokumentasjon kolliderer med prinsippet om full integrering.

Videre er deltakelsesstatistikk begrenset i sin forklaringskraft: Den sier lite om utøvernes subjektive opplevelser. Med andre ord, hva er det som

eventuelt fører til at noen ikke finner sin plass og slutter, mens andre trives godt og fortsetter?

Når deltakelse reduseres til oppmøte, risikerer vi at trenere og ledere i idretten overser viktigheten av å rette oppmerksomheten mot kvalitetsdimensjoner som engasjement, mestring og autonomi (Martin Ginis mfl., 2017) – dimensjoner som kan bli tilsidesatt til fordel for fokuset på å «få med flest mulig». Breddeidretten har et uttalt mål om å få med «flest mulig – lengst mulig», men for å oppnå dette ligger det et tydelig premiss om et tilbud som er «best mulig» for alle.

Dersom paraidretten i hovedsak er opptatt av å forbedre tilgang til haller, baner og idrettsarenaer (et rettighetsbasert fokus), og i mindre grad retter oppmerksomheten mot kvaliteten i det arbeidet ledere og trenere utfører i møtet med paraidrettsutøveren, kan vi, til tross for økte medlemstall ett år, risikere å miste disse igjen ved årsslutt. Politiske føringer om inkludering og like muligheter vil alltid påvirke paraidrettens drift og tilbud, og ledere må derfor være oppmerksomme på nasjonale og internasjonale initiativer og politiske målsettinger for å fremme inkludering av mennesker med funksjonsnedsettelse i idretten.

Dette arbeidet må imidlertid ikke bare handle om politiske prosesser for å sikre at idrettsanlegg blir tilrettelagt og tilgjengelige for alle, men også om politikk som støtter utdanning og opplæring innen tilrettelegging av idrett for mennesker med funksjonsnedsettelse. Dette er avgjørende for å utvikle kompetente ledere og trenere i paraidretten.

Breddeidrettens mål om «flest mulig – lengst mulig» forutsetter et tilbud som er «best mulig» for alle. For å oppnå dette er trenernes og idrettsledernes arbeid med å skape gode opplevelser for alle avgjørende. Studier på idrettsfeltet viser at *kvaliteten* på idrettsopplevelsen og innsatsen utøveren legger ned, er viktigere for fremgang enn hvor mange ganger utøveren møter på trening. Markører på kvalitetsopplevelse er, som nevnt, autonomi, mestring og sosiale relasjoner (Martin Ginis mfl., 2017), noe som sammenfaller med de tre psykologiske behovene beskrevet i selvbestemmelsesteorien.

Forskning har imidlertid vist at trenere, foresatte og jevnaldrende kan hindre ungdommer med funksjonsnedsettelse i å oppleve behovstilfredsstillelse ved å undervurdere deres evner, ta beslutninger på deres vegne og gjennom negative stereotypier (Bantjes mfl., 2015; Bredahl, 2013; Steinhardt mfl., 2021). En av hovedårsakene til dette kan være den største og mest hyp-

pige barrieren paraiddrettsutøvere rapporterer: trenerens manglende kunnskap om hvordan tilrettelegge for en kvalitetsrik deltakelse (Alexander mfl., 2020; Allan mfl., 2020; Pomerleau-Fontaine mfl., 2022).

For å møte utfordringer knyttet til kunnskap om paraiddrett og trening av parautøvere, er det viktig at klubber og særforbund satser på kompetanseheving for trenere gjennom utdanning, praktisk erfaring eller mentorordninger med erfarne paraiddrettstrenerne. Forskning viser at trenere innen paraiddretten ofte føler seg usikre i sin rolle, og at de har manglet både formell kursing og utdanning for å tilegne seg paraspesifikk trenerkompetanse og bedre kunne tilrettelegge for et større mangfold av utøvere (Bentzen mfl., 2020). Økt tilgjengelighet til ressurser, som veiledningsmateriell og digitale kurs, kan bidra til at trenere føler seg mer kompetente, men dette må ses som en prosess som krever strukturert tilnærming og støtte fra ledelsesnivå over tid, både fra NIF som øverste idrettsorgan i Norge og fra de ulike særforbundene.

Under Covid-pandemien ble det iverksatt digitale treningskurs og mentorprogrammer innen paraiddretten i Canada (Alexander & Bloom, 2023), noe som med fordel kan videreføres med tanke på stor geografisk spredning og begrensede økonomiske ressurser i den norske konteksten. I tillegg til økt kompetanse blant trenere bør paraiddrettsutøvere i større grad involveres aktivt i utviklingen av treningsopplegg sammen med treneren, slik at tilpasningene bygger på felles erfaringer og behov. Idrettsorganisasjoner har en sentral rolle i å skape inkluderende treningsmiljøer gjennom retningslinjer, økonomiske insentiver og krav til trenerutdanning. Samtidig er det avgjørende å arbeide for holdningsendring og bevisstgjøring for å utfordre stereotyper og fremme forståelse for paraiddrettens egenverdi.

Et annet dilemma knyttet til et for stort fokus på kun oppmøte, er at det kan bidra til økt stigmatisering av mennesker med funksjonsnedsettelse i idretten. Oppmøte tolkes ofte som et innsatsparameter i organisert idrett, men dette parameteret bør nyanseres i paraiddrett. Parautøvere kan ha særlige utfordringer knyttet til smerter, energinivå og praktisk tilgjengelighet (Steffen mfl., 2022), noe som krever fleksibilitet fra trenere og ledere med tanke på oppmøte og innsats på trening (Liu mfl., 2024).

Differensiering av innsatsforventninger basert på bredden i type funksjonsnedsettelse (Shakespeare, 2013) kan redusere risikoen for at utøvere velger å slutte med idrett. I paraiddretten, som i idretten ellers, finnes det ingen «en størrelse passer alle», men trenere må i større grad møte utøveren med

hens utgangspunkt, ønsker og mål for å delta i idretten. Dette gjelder spesielt kanskje de integrerte aktivitetene, men variasjon blant utøvere finnes også i de segregerte tilbudene.

Reversert integrering (det vil si aktiviteter der funksjonsfriske deltar på lik linje med funksjonsnedsatte) kan være et eksempel på en tilnærming der aktiviteten tilpasses deltakerne, snarere enn at deltakelsen må tilpasse seg en forhåndsdefinert aktivitet. Denne modellen utfordrer den tradisjonelle tankegangen om at mennesker med funksjonsnedsettelse må tilpasse seg en normativ idrettspraksis, og setter i stedet premissene ut fra et mangfoldig deltakergrunnlag. Det kan bidra til å normalisere ulike måter å delta på og samtidig redusere opplevelsen av annerledeshet eller utenforskap.

Samtidig kan det være verdt å reflektere over hvilke forutsetninger som ligger til grunn for at reversert integrering faktisk fungerer i praksis. For eksempel kan maktbalansen mellom funksjonsfriske og funksjonsnedsatte deltakere spille en rolle, og det er avgjørende at tilretteleggingen ikke blir symbolsk, men faktisk bidrar til reell inkludering og likeverdige deltakelsesmuligheter.

Det kan hevdes at forskningens vektlegging av oppmøte har vært nødvendig, siden tilgang er en forutsetning for deltakelse. Likevel er ikke forbedringer på papiret tilstrekkelige dersom praksisfeltet henger etter (Nick Watson, personlig kommunikasjon, NNFF-konferansen, Bodø juni 2024). Både forskning, rapportering og idrettens praksis må i tiden framover rette oppmerksomheten mot kvaliteten på deltakelsen. Det er viktig at denne endringen skjer snart, ettersom vi vet at endringsprosesser tar tid.

Arbeidet for likestilling og inkludering i idretten gjennom prosjekter som «Krafttak for mangfold» (2021–2025), strategiplaner som «Idretten Vil!» og «Paraidrettsstrategien» kan alle risikere å bli en diskurs og «anekdoter om paraidrett» heller enn veiledninger for endring av praksis. Fra NIFs konferanse om «Erfaringsutveksling etter Krafttaket for mangfold», der paraidretten var ett av fire satsingsområder, var det dessverre lite som tydet på at det er gjort konkrete tiltak for å øke kvaliteten i paraidrettstilbudene (personlig kommunikasjon, Krafttakets erfaringskonferanse, Oslo 28. januar 2025). Narrativene i dette seminaret om paraidrett handlet fortsatt primært om det å tilgjengeliggjøre tilbud og få flere utøvere med ulike typer funksjonsnedsettelse med, mens det ble vist til lite kunnskap eller erfaring om hvordan trenere og ledere skal jobbe for å «beholde» de utøverne som allerede deltar.

Deltakelse – et middel for å bli mer normal?

Resultatene fra litteraturstudien (Engdahl-Høgåsen & Bentzen, 2023) viser videre at forskning på deltakelse ofte vektlegger hvordan idrett kan bidra til at mennesker med funksjonsnedsettelse fungerer «bedre» og blir mer «normale». Et slikt forbedringsfokus er ikke unikt for idrett, men finnes også i kroppspøving (for eksempel Larsson, 2023). Likevel skiller idrett seg ut ved at den, ifølge Tangen (2004), defineres som en kontekst hvor «kroppslig skal vise frem og sammenligne dyktighet ved å konkurrere» (s. 60). Konkurransen og den binære koden vinn/tap blir dermed sentrale elementer i idrettens sosiale struktur.

Selv om vinn/tap-koden er åpenbar i konkurranseidrett, som Paralympics, er den mindre dominerende i breddeidrett, hvor koder som aktivitet/ikke-aktivitet eller inkludering/ekskludering kan være mer styrende. Praksiser styres sjelden av én enkelt kode, men av komplekse systemer. Likevel kan forståelsen av idrett som en arena for «kroppslig dyktighet og seier» skape utfordringer for mennesker med funksjonsnedsettelse. Ifølge Tangen (2004) skjer all idrett innenfor dens etablerte koder (vinn/tap, oppmøte/fravær), som også påvirker hvem som anses som legitime deltakere i denne konteksten. Idretten blir dermed ikke nødvendigvis sett på som en naturlig arena for mennesker med funksjonsnedsettelse.

Fitzgerald og Jobling (2009) påpeker at den typiske «idrettskroppen» står i kontrast til hvordan funksjonsnedsettelse forstås, mens DePauw (1997) beskriver en spenning mellom funksjonshemming og idrettens vektlegging av kroppslig prestasjon. Trenerne og ledere kan møte denne utfordringen ved å utfordre tradisjonelle idrettsnormer og bevisstgjøre seg selv, utøvere og miljøet rundt om hvordan idrettens strukturer, språk og logikker kan virke ekskluderende. Mange av idrettens etablerte praksiser og forventninger tas for gitt, noe som kan forsterke «ableistiske» holdninger og gjøre det vanskeligere for mennesker med funksjonsnedsettelse å bli anerkjent som fullverdige deltakere. Ved å skape en kultur der funksjonsnedsettelse ses som en naturlig del av idrettens mangfold, utfordres også trenerrollen, da kjerneoppgaven deres – å gjøre utøvere gode – må tilpasses ulike forutsetninger og forståelser av hva dyktighet og suksess innebærer.

I forlengelsen av dette kan det å betrakte idrettsdeltakelse som et middel for å oppnå normalitet, forsterke stigmatiserende oppfatninger om mennesker med funksjonsnedsettelse som avviker fra samfunnets normer. Dersom

ledere og trenere i idretten opprettholder en tanke om at idretten skal være et middel for parautøvere til å oppnå større grad av normalitet ved å bli integrert i samfunnet – selv med gode hensikter – kan dette få en slagside dersom tilbudet ikke tilrettelegges godt nok til at fullverdig deltakelse kan oppleves.

Dersom det er en forventning om at det finnes noe «normalt» som alle skal trenes opp til, kan dette skape utfordringer for ledere gjennom manglende motivasjon hos parautøvere og trenere som skal klare å tilrettelegge for alle. Viktigst av alt kan dette føre til at parautøveren opplever seg som annerledes og avvikende i forhold til hva som forventes ved idrettsdeltakelsen, med påfølgende opplevelser av mindreverd, undertrykkelse og eksklusjon. Spesielt kan spørsmålet om å tilpasses en «normalitet» være en utfordring i segregerte tilbud, der noen typer funksjonsnedsettelse har vist seg å bli forstått som «mer normale» enn andre, og dermed at tilpasninger er enklere.

Et viktig prinsipp innen tilpasset fysisk aktivitet er at det ikke er personene som skal tilpasses – gjøres mer normale eller sterkere – men at det er aktiviteten som skal tilpasses (Hutzler & Sherill, 2007). Det skal og kan ikke forventes at alle aktiviteter skal gjøres likt av alle, og dette må gjennomsyre aktivitetstilbudet som gis. For ledere og trenere blir det helt avgjørende at de i sitt arbeid klarer å fremme en bredde i hva som ansees som «normalt» i idrettsutøvelsen, slik at alle kan oppleve kvalitetsdeltakelse og for å kunne nå målet om en idrett for alle.

For ledere og trenere er det avgjørende at de i sitt arbeid fremmer mangfold og tilrettelegger deretter. Gjennom egen praksis og holdninger kan dette skape synergier som etter hvert preger hele idrettsklubbens kultur. Som NIFs politiske gruppe for påvirkningsarbeid i idretten påpeker (personlig kommunikasjon, Frida Blomgren, Oslo 10. februar 2025), ligger en vesentlig del av påvirkningsarbeidet i å anvende et inkluderende språk, fremme inkluderende holdninger og synliggjøre utfordringer knyttet til inkludering i paraidretten i alle relevante sammenhenger. Dette innebærer at utøvere, trenere, ledere, rådgivere og foresatte i idretten har en aktiv rolle i påvirkningsprosesser. Politisk arbeid bør derfor ikke utelukkende forstås som en sak mellom Idrettstinget og den nasjonale politikken, men også som en kontinuerlig prosess som finner sted i det daglige arbeidet i idrettslag over hele landet.

Et annet perspektiv knyttet til diskusjoner om «normalitet» er at mennesker med funksjonsnedsettelse kan oppleve muligheten til å rekonstruere sin identitet gjennom den organiserte idretten nettopp *på grunn av* idrettens

koder som henviser til å utvise eksellense. For eksempel trekker utøvere i studien til de Cruz mfl. (2019) frem at ved å overse de biologiske forskjellene mellom dem og utøvere uten funksjonsnedsettelse, kunne de omskape seg til idrettsutøvere (s. 75). På den måten kunne de også nærme seg det «normale» individet og bli deltakere i en aktivitet som anses som en sosialt verdsatt arena. De sekundære kodene «forbedring av prestasjoner» og «idrettsutøver» (Tangen, 2004, s. 79) kan altså fungere som en viktig grunn til at mennesker med funksjonsnedsettelser ønsker å delta i den organiserte idretten.

Dette er et potensial ledere og trenere i idretten bør merke seg, ved å fokusere på de universelle, iboende og tiltrekkende egenskapene til den organiserte idretten – som for eksempel et ønske om trivsel, prestasjon og det å strekke seg etter noe som idrettsutøver. Dette er egenskaper mange ønsker seg ved idrettsdeltakelse, uavhengig av funksjonsgrad.

Imidlertid har dette perspektivet vist seg å ha en ytterligere dimensjon for parautøvere, ved at de ofte ikke bare blir akseptert i idrettssystemet for sine idrettsprestasjoner, men også for deres evne til å overkomme sin funksjonsnedsettelse. En slik fremstilling fremhever at disse utøverne, til tross for sitt utgangspunkt, på en heltmodig måte likevel kan vise til idrettslige prestasjoner (f.eks., Bentzen & Evensen, 2021). Å bli ansett som en «helt» kan oppfattes som både uheldig og heldig. Forståelsen av parautøvere som helter er i forskningen blitt omtalt som «supercrip», og uttrykket er blitt kritisert for nettopp å overse parautøveres idrettslige prestasjoner og i stedet rette søkelyset mot deres «skjebne» som individer med funksjonsnedsettelser (Schalk, 2016).

Videre rettes kritikken mot at individet selv gjøres ansvarlig for egen innsats og setter egne begrensninger for deltakelse, selv om sannheten i mange tilfeller er at det skyldes idrettssystemet (Grue, 2015). I overført betydning innebærer dette at dersom personen bare anstrenger seg nok, kan ethvert individ fylle rollen som idrettsutøver. Problemet med en slik framstilling av idretten som en arena for «krøplinger» (supercrips) som gis mulighet til å ta en likeverdig del i samfunnet (organisert idrett), er at den blir voldsom og vulgær, og tar fokuset bort fra selve idrettsprestasjonene. Dette kommer til syne både i breddeidrett og toppidrett, og reflekteres for eksempel ofte i media.

Fokuset bør igjen ligge på å fremme det faktiske mulighetsrommet for deltakelse, som mange parautøvere beskriver som viktig for dem, på lik linje med utøvere uten funksjonsnedsettelse. At parautøvere også, på lik linje med (elite)utøvere generelt, oppfattes som helter, idoler og rollemodeller, oppleves

forhåpentligvis delvis som noe positivt for parautøverne selv. Mange av prestasjonene vi ser under Paralympics, Special Olympics og tilsvarende leker og konkurranser for mennesker med funksjonsnedsettelse, er imponerende i kraft av idrettsprestasjonen.

Når parautøveren ikke anerkjennes som en «naturlig del av idretten», opplever parautøvere utenforskap. Det kan ofte oppstå et skille mellom «dem» og «oss», og ikke et kollektivt «vi». I Norge har vi de senere årene sett viktigheten av å dyrke vi-følelsen i idrett, blant annet gjennom arbeidet med integreringsprosessen. Også private stiftelser som VI-stiftelsen har tatt til orde for viktigheten av å snu om og skape et kollektivt «vi» på viktige arenaer i mennesker med funksjonsnedsettelsers liv, som i idrett, skole, utdanning og arbeidsliv.

Gjennom et arbeid som støtter «vi»-følelsen har fokuset for eksempel vært rettet mot hva paraidretten mangler sammenlignet med øvrig bredde- og konkurranseidrett. Manglende likestilling knyttet til lønn og pengepremier hos paraliteutøvere er en konkret utfordring som gjør det vanskelig for paraliteutøverne å leve av idretten, til tross for at de bruker like mye tid på idrettsutøvelsen som våre olympiske utøvere. Inngripende forskjeller i behandlingen av utøvere, slik debatten har pågått i flere år rundt kjønnsulikheter, skaper store avstander mellom deltakere i samfunnet og bidrar til å svekke «vi»-følelsen.

Det er tydelig at paraidretten fortsatt oppfattes og behandles som «underordnet», til tross for at det snart er tre tiår (1997) siden integreringsprosessen startet i Norge. Et av de største dilemmaene norsk idrett har knyttet til integreringen av paraidrett, kan gjengis i det mer eller mindre paradoksale spørsmålet som Ferez mfl. (2020) innleder sin studie på inkludering av mennesker med funksjonsnedsettelse i idretten med: «... kan idrettens arv, som er selektiv av natur, forenes med inkludering av et mangfoldig samfunn som noen ganger er langt fra å utvise fysisk dyktighet?» (oversatt til norsk, s. 225).

For å styrke «vi»-følelsen i (para)idrett må trenere og ledere skape en treningskultur der mangfold verdsettes, og alle utøvere opplever seg som en likeverdig del av laget eller gruppen. Konkret innebærer dette å tilrettelegge aktiviteter slik at alle kan delta ut fra sine forutsetninger, samtidig som man beholder en felles ramme for treningene. Det kan bety å variere øvelser slik at de utfordrer hver enkelt, bruke inkluderende språk som ikke skiller mellom «oss» og «dem», og aktivt fremme samarbeid gjennom felles mål, enten det handler om teknisk utvikling, mestring eller lagfølelse. I tillegg må trenere

legge vekt på å anerkjenne og synliggjøre ulike former for ferdigheter og prestasjoner, ikke bare tradisjonelle idrettslige resultater. En kultur der utøverne støtter hverandre og der ulike måter å prestere på verdsettes, kan bidra til at alle opplever tilhørighet og fellesskap i idretten.

Vi har fortsatt manglende kunnskap om barn, unge og voksne med funksjonsnedsettelse sine opplevelser av å delta i norsk idrett, og vi trenger å vite mer for å legge til rette for deltakelse, både når det gjelder rekruttering og motivasjon for deltakelse over tid. Blant flere praktiske implikasjoner kan manglende kunnskap om individets opplevelser av å delta i idrett innebære noen etiske dilemmaer. Ett av dem er at idrettens uttalte mål er å inkludere alle, og at en trener derfor møter en ny (para)utøver med å gjøre så små tilpasninger som mulig, fordi alle skal ha det samme tilbudet. Tanken bak kan være «god», ved at den nyankomne skal innlemmes gjennom å behandles så likt som mulig. Men en slik «normalisert» måte å møte utøvere med funksjonsnedsettelse på kan føre til et etisk dilemma i det å etterstrebe «normalitet» og dermed overse de faktiske konsekvensene det medfører for personen å ha en funksjonsnedsettelse.

Gjennom et kritisk perspektiv må vi tørre å snakke om at de praktiske løsningene som skal muliggjøre å nå målet om en idrett for alle, muligens vil stå i kontrast til noen av idrettens verdier. Kanskje bør vi tenke at «det er en forskjell» og at «alle ikke skal tilbys det samme», og at vi ut fra dette skal ta hensyn til og tilpasse på måter som gjør at opplevelsen blir god, i stedet for at «alle skal med». Videre må vi også våge å reflektere over om det faktisk er mulig å oppnå like tilbud for alle i et langstrakt land som Norge, med 8000 idrettslag og hvor de aller fleste idrettstilbud drives av frivillige (NIF nøkkel-tallsrapport, 2022). Dersom det er slik at det aldri kan bli likt, hva skjer da med målet om en «idrett for alle», som stadig frontes og fremheves som det overordnede målet? Er det egentlige etiske dilemmaet at selve målet «idrett for alle» er utopisk, eller i beste fall svært unyansert i et slikt perspektiv?

Deltakelse – et middel til å oppnå det gode liv?

Idrettsdeltakelse – et middel for å oppnå et bedre liv – var den andre tydelige tematikken som kom til syne i studier av deltakelse i paraidrettsforskningen (Engdahl-Høgåsen & Bentzen, 2023). Denne forskningen bygger på en antakelse om at det å drive med idrett gir mange positive effekter, som forbedret

helse, livskvalitet og menneskelige relasjoner. Disse tydelige funnene, sett i lys av populasjonen «mennesker med funksjonsnedsettelse», indikerer at funksjonsnedsettelse i seg selv anses som et «dårligere utgangspunkt» enn det å ikke ha en funksjonsnedsettelse, og at idrett kan være en vei til en bedre fremtid. I et slikt perspektiv forsterkes antakelsene om at funksjonsnedsettelsen skal «fikses» eller «forbedres» gjennom å delta i idrett, et fokus som har røtter tilbake i historien, da idrett for mennesker med funksjonsnedsettelse ikke var for aktivitetens egen del, men for hvilket utbytte dette skulle gi i form av bedret funksjon gjennom individets tilbakeføring til samfunnet. Forståelsen av hva paraidrett fører til, preges kanskje fortsatt av sitt historiske opphav, men også av den naturvitenskapelige forskningen som konsentrerer seg om forbedring og at pila skal peke «oppover».

Å forstå idretten som et middel til å oppnå noe annet handler ikke om idrettens logikker eller sosiale koder. I motsetning til tematikker diskutert ovenfor, der vi var inne på hva idrett er eller hva idretten representerer (det vil si seier, utvise kroppslig dyktighet), handler dette om hva idretten fører til. Dette dreier seg om diskusjoner om hva idretten kan resultere i, for eksempel glede, mestring, vennskap, inkludering eller spenning. Idrett kan være et middel til å oppnå vennskap, men dette er ikke et unikt forhold ved idretten (Tangen, 2004, s. 163). Det er heller ikke noe som er unikt for mennesker med funksjonsnedsettelse, da dette gjelder alle. Det kan være iboende dilemmaer knyttet til at idretten benyttes som en arena for å oppnå en bedre sosial posisjon for mennesker med funksjonsnedsettelse. Samtidig kan idretten fungere som en katalysator for å utfordre tradisjonelle perspektiver på funksjonsnedsettelse, som for eksempel noe ekkelt, en tragedie eller noe som må fikses (Stiker, 2019). Dersom utøvere bevisst trer inn i denne rollen fordi de ønsker å «bli noen andre», eller for å overkomme en vektlegging av funksjonsnedsettelsen, kan dette stille fenomenet «supercrip» i et kritisk lys (Schalk, 2016). Er det slik at individer med funksjonsnedsettelse faktisk bruker idretten som et middel til å oppnå en annen eller utvidet identitet, er kanskje supercrip ikke lenger problematisk, men heller et myndiggjørende (eng., *empowering*) fenomen.

Idretten som et middel til å oppnå det gode liv har spesielt fått en plass i forskning innenfor livskvalitet og helse, men idrett for mennesker med funksjonsnedsettelse er også fremhevet som en arena med mulighet for å skape integrering og «sosial kapital». Gjennom begrepet kvalitetsdeltakelse

mener Martin Ginis mfl. (2017) at idrettskonteksten har et potensial til å gi en rekke positive utfall, som å oppleve sosial tilhørighet, støtte til autonomi, passende utfordringer, engasjement, mening og mestring. Kvalitetsdeltakelse kan dermed både romme kvalitet mens utøveren er i aktivitet, men også føre til såkalte «utfall» av det å delta.

Felles for forståelsen av hva det vil si å være aktiv, eller å være medlem i idrettskonteksten, er antakelsen om at det skal «gi oss noe». Helst skal det forbedre livene våre på en eller annen måte, eller til og med *resultere* i et godt liv. Dette er i seg selv ikke nødvendigvis negativt, men vi ser tydelige dilemmaer ved en slik oppfatning. Forskning viser nemlig at en betydelig andel mennesker med funksjonsnedsettelse ikke opplever at idretten gir dem positive opplevelser (Bantjes mfl., 2015; Orr mfl., 2018).

Dersom samfunnet betrakter idrettsdeltakelse som en garanti for et godt liv, kan det føre til at individer føler seg presset til å delta, selv når det ikke er i tråd med deres egne ønsker eller behov. For eksempel kan mennesker med funksjonsnedsettelse eller kroniske smerter oppleve et sosialt eller institusjonelt press om at de «bør» være aktive, selv om det ikke nødvendigvis forbedrer deres livskvalitet. Videre opplever en del mennesker med funksjonsnedsettelse at idretten ikke er en arena for utvikling og mestring (Bantjes mfl., 2015; Bredahl, 2013). Tvert imot kan enkelte kjenne på en avstand til miljøet, inkludert det sosiale fellesskapet som er ment å forene mangfoldet – altså idrett for alle.

Når idrettsdeltakelse blir sett på som en vei til et bedre liv, kan det oppstå en tendens til å marginalisere eller legge skylden på dem som ikke opplever disse fordelene. For eksempel kan ungdom som ikke får økt trivsel, bedre helse eller sosial tilhørighet gjennom idrett, risikere å bli oppfattet som mindre motiverte eller ansvarlige for egen situasjon, i stedet for at strukturelle eller kontekstuelle barrierer vurderes. Det overordnede dilemmaet med et slikt perspektiv er at det retter oppmerksomheten mot hva utfallet av idrett skal være, fremfor kvalitetene i idrettsdeltakelsen, og at utøveren selv blir ansett som «syndebukken» dersom fremgang, mestring og glede er fraværende.

Oppsummering og avsluttende refleksjon

Forskning på deltakelse i organisert idrett for mennesker med funksjonsnedsettelse har over tid vært preget av et ensidig søkelys på oppmøtefrekvens, snarere enn kvaliteten på deltakelsen. En dreining mot å undersøke hvordan det oppleves å være en del av idretten, kan gi økt forståelse for hvilke faktorer som både begrenser og fremmer mangfold i idrettsdeltakelse. For at utøvere skal oppleve langsiktig motivasjon, må de føle seg anerkjent og inkludert i sine idrettsmiljøer. Dermed bør fokuset rettes mot kvaliteten på idrettstilbudet fra utøvernes perspektiv, heller enn instrumentelle nytteverdier knyttet til deltakelse.

Trenere og ledere har et særskilt ansvar for å prioritere kvalitet over kvantitet i idrettsdeltakelsen. Treneren styrer i stor grad treningsinnholdet, mens lederens rolle er å definere trenerens handlingsrom. For å unngå en ensidig satsing på «flest mulig» er det derfor avgjørende med en god dialog mellom trenere og ledere om hva en inkluderende idrett faktisk innebærer i praksis.

Til tross for idrettens mål om inkludering, forblir den et skjevt fordelt gode. Mange mennesker med funksjonsnedsettelse velger bort idrett fordi tilbudene ikke er tilpasset deres behov, mens de som deltar ofte ikke gjør det på like vilkår. I denne sammenhengen kan Norges Idrettsforbunds visjon om «én idrett – like muligheter» både forene og ekskludere. Idrettens struktur og logikker kan i seg selv skape et etisk dilemma der visjonen om likhet utfordres av realitetene i idrettshverdagen. Dette reiser et mer grunnleggende spørsmål om hvorvidt idrettens idealer faktisk kan forenes med dens praksis.

Gjennom denne diskusjonen har vi belyst hvordan idrettens motto kan komme i konflikt med utøvernes subjektive opplevelser av deltakelse. Med tanke på paraiddrettens historikk og den langvarige ambisjonen om å skape en idrett for alle, er det verdt å stille et avsluttende spørsmål: Er «idrett for alle» en uoppnåelig utopi, eller kan visjonen realiseres gjennom strukturelle og kulturelle endringer i idretten?

Referanser

- Aitchison, B., Rushton, A. B., Martin, P., Barr, M., Soundy, A. & Heneghan, N. R. (2022). The experiences and perceived health benefits of individuals with a disability participating in sport: A systematic review and narrative synthesis. *Disability and Health Journal*, 15(1), 1–14.
- Alexander, D. & Bloom, G. A. (2023). Exploring coaches' experiences and perceptions of a virtual parasport coach mentorship program. *Psychology of Sport and Exercise*, 64, 102303.
- Alexander, D., Bloom, G. A. & Taylor, S. L. (2020). Female Paralympic athlete views of effective and ineffective coaching practices. *Journal of Applied Sport Psychology*, 32(1), 48–63.
- Allan, V., Blair Evans, M., Latimer-Cheung, A. E. & Côté, J. (2020). From the athletes' perspective: A social-relational understanding of how coaches shape the disability sport experience. *Journal of Applied Sport Psychology*, 32(6), 546–564.
- Aubert, S., Barnes, J. D., Abdeta, C., Abi Nader, P., Adeniyi, A. F., Aguilar-Farias, N. ... & Tremblay, M. S. (2018). Global matrix 3.0 physical activity report card grades for children and youth: results and analysis from 49 countries. *Journal of physical activity and health*, 15(s2), S251–S273.
- Bakken, A. (2019). Idrettens posisjon i ungdomstida. Hvem deltar og hvem slutter i ungdomsidretten? NOVA, Oslo Metropolitan University.
- Bakken, A. A. (2017). Sosiale forskjeller i ungdomsidretten – fattigdomsproblem eller sosial gradient?. *Oppvekstrapporten 2017*.
- Bantjes, J., Swartz, L., Conchar, L. & Derman, W. (2015). Developing programmes to promote participation in sport among adolescents with disabilities: Perceptions expressed by a group of South African adolescents with cerebral palsy. *International Journal of Disability, Development and Education*, 62(3), 288–302.
- Barnett-Page, E. & Thomas, J. (2009). Methods for the synthesis of qualitative research: a critical review. *BMC Medical Research Methodology*, 9(59).
- Bentzen, M. & Evensen, K. V. (2021). «I'm bending in the dust ...». An analysis of the presentations of Paralympic athletes at the Norwegian Sports Awards. *Scandinavian Sport Studies Forum*, 11, 59–84.
- Bentzen, M., Alexander, D., Bloom, G. A. & Kenttä, G. (2020). What do we know about research on parasport coaches? A scoping review. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 38(1), 109–137.
- Bloemen, M. A., Backx, F. J., Takken, T., Wittink, H., Benner, J., Mollema, J. & De Groot, J. F. (2015). Factors associated with physical activity in children and adolescents with a physical disability: a systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 57(2), 137–148.
- Bredahl, A.-M. (2013). Sitting and Watching the Others Being Active: The Experienced Difficulties in PE When Having a Disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(1), 40–58. <https://doi.org/10.1123/apaq.30.1.40>
- Bult, M. K., Verschuren, O., Jongmans, M. J., Lindeman, E. & Ketelaar, M. (2011). What influences participation in leisure activities of children and youth with physical disabilities? A systematic review. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), 1521–1529.

- Cardol, M., de Haan, R. J., de Jong, B. A., van den Bos, G. A. & de Groot, I. J. (2001). Psychometric properties of the Impact on Participation and Autonomy Questionnaire. *Arch Phys Med Rehabil*, 82(2), 210–216.
- De Cruz, N. P., Spray, C. M. & Smith, B. (2019). Implicit beliefs of disability and elite sport: the para-athlete experience. *Qualitative research in sport, exercise and health*, 11(1), 69–91.
- Dean, E. E., Fisher, K. W., Shogren, K. A. & Wehmeyer, M. L. (2016). Participation and Intellectual Disability: A Review of the Literature. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 54(6), 427–439.
- DePauw, K. P. (1997). The (1n) visibility of disability: Cultural contexts and «sporting bodies». *Quest*, 49(4), 416–430.
- Dijkers, M. P. (2010). Issues in the Conceptualization and Measurement of Participation: An Overview. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 91(9, Supplement), S5–S16.
- Eime, R. M., Young, J. A., Harvey, J. T., Charity, M. J. & Payne, W. R. (2013). A systematic review of the psychological and social benefits of participation in sport for children and adolescents: Informing development of a conceptual model of health through sport. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 10(1), 1–21.
- Eimhjellen, I. (2011). Inkludering av funksjonshemma i frivillige organisasjoner, Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillighet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/inkludering-av-funksjonshemma-i-frivilli/id637471/>
- Engdahl-Høgåsen, L. & Bentzen, M. (2023). How is the participation of individuals with disabilities studied and understood in current research within the sport context? A systematic literature review. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1–33.
- Ferez, S., Ruffié, S., Joncheray, H., Marcellini, A., Pappous, S. & Richard, R. (2020). Inclusion through sport: A critical view on paralympic legacy from a historical perspective. *Social inclusion*, 8(3), 224–235.
- Fitzgerald, H. & Jobling, A. (2009). 12 Future directions in disability and youth sport. *Disability and Youth Sport*, 160.
- Goodley, D. (2014). *Disability studies: Theorising disablism and ableism*. Routledge.
- Grue, J. (2015). The problem of the supercrip: Representation and misrepresentation of disability. I T. Shakespeare (Red.), *Disability research today: International perspectives* (s. 204–218). Routledge.
- Guttmann, A. (2004). *Sports: The first five millennia*. University of Massachusetts Press.
- Hutzler, Y. & Sherrill, C. (2007). Defining adapted physical activity: International perspectives. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(1), 1–20.
- Imms, C., Granlund, M., Wilson, P. H., Steenbergen, B., Rosenbaum, P. L. & Gordon, A. M. (2017). Participation, both a means and an end: a conceptual analysis of processes and outcomes in childhood disability. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59(1), 16–25.
- Jaarsma, E. A., Dijkstra, P. U., Geertzen, J. H. & Dekker, R. (2014). Barriers to and facilitators of sports participation for people with physical disabilities: a systematic review. *Scand J Med Sci Sports*, 24(6), 871–881.
- Katsarova, I. (2021, 15. februar). *Creating opportunities in sport for people with disabilities*. [https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_BRI\(2021\)679096](https://www.europarl.europa.eu/thinktank/en/document/EPRS_BRI(2021)679096)

- Kissow, A-M. & Klasson, L. (2018). Deltakelse for barn og unge med nedsatt funksjons- evne, med særlig vekt på deltagelse i fysisk aktivitet. En systematisk kunnskapsoversikt. Nasjonal kompetansetjeneste for barn og unge med funksjonsnedsettelse. Aktiv Ung: Valnesfjord.
- Kiuppis, F. (2018). Inclusion in sport: disability and participation. *Sport in Society*, 21(1), 4–21.
- Larsson, H. (2023). Movement learning: Pedagogy and agentic realism. *Quest*, 75(2), 136–150.
- Legg, D. & Steadward, R. (2013). The Paralympic Games and 60 years of change (1948– 2008): Unification and restructuring from a disability and medical model to sport-based competition. I *Disability in the global sport arena* (s. 31–47). Routledge.
- Liu, J., Yu, H., Bleakney, A. & Jan, Y.-K. (2024). Factors influencing the relationship between coaches and athletes with disabilities: a systematic review. *Frontiers in Sports and Active Living*, 6, 1461512.
- Marcellini, A. (2018). The extraordinary development of sport for people with dis/abilities. What does it all mean? *Alter*, 12(2), 94–104.
- Martin Ginis, K. A., Evans, M. B., Mortenson, W. B. & Noreau, L. (2017). Broadening the conceptualization of participation for persons with physical disabilities: A configurative review and recommendations. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 98, 395–402.
- Martin, J. J. (2019). Mastery and belonging or inspiration porn and bullying: Special popula- tions in youth sport. *Kinesiology Review*, 8(3), 195–203.
- Moeijes, J., van Busschbach, J. T., Bosscher, R. J. & Twisk, J. W. R. (2018). Sports participa- tion and psychosocial health: a longitudinal observational study in children. *BMC Public Health*, 18(1), 702.
- Neter, J. E., Schokker, D. F., de Jong, E., Renders, C. M., Seidell, J. C. & Visscher, T. L. (2011). The prevalence of overweight and obesity and its determinants in children with and without disabilities. *The Journal of Pediatrics*, 158(5), 735–739.
- Norges idrettsforbund. (2019). *Idretten vil! Langtidsplan for norsk idrett 2019–2023*. Norges idrettsforbund.
- Norges Idrettsforbund. (2020a). *Nøkkelallsrapport 2020*. Norges idrettsforbund.
- Norges Idrettsforbund. (2020b). *Årsrapport 2020*. Norges idrettsforbund.
- Norges Idrettsforbund. (2022). *En idrett – Like muligheter, Parastrategi for norsk idrett, 2022–2027*. Norges idrettsforbund.
- Nyberg, G., Barker, D. & Larsson, H. (2020). Exploring the educational landscape of juggling – challenging notions of ability in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(2), 201–212.
- Orr, K., Tamminen, K. A., Sweet, S. N., Tomasone, J. R. & Arbour-Nicitopoulos, K. P. (2018). «I’ve had bad experiences with team sport»: Sport participation, peer need-thwarting, and need-supporting behaviors among youth identifying with physical disability. *Adap- ted Physical Activity Quarterly*, 35(1), 36–56.
- Oslo Economics. (2020). *Idrett for mennesker med funksjonsnedsettelse (OE-rapport nr.57)*. [https://www.idrettsforbundet.no/contentassets/70ae151872224b9fad4d46a552a5b038/ rappor t-2020-idrett-for-mennesker-med-funksjonsnedsettelse.pdf](https://www.idrettsforbundet.no/contentassets/70ae151872224b9fad4d46a552a5b038/rappor t-2020-idrett-for-mennesker-med-funksjonsnedsettelse.pdf)

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness, L. A., Stewart, L. A., Thomas, J., Tricco, A. C., Welch, V. A., Whiting, P. & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *British Medical Journal*, 372(n71).
- Pomerleau-Fontaine, L., Bloom, G. A. & Alexander, D. (2022). Wheelchair basketball athletes' perceptions of the coach-athlete relationship. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 40(1), 105–125.
- Rambøll. (2023). *Hva vet vi om mangfold og inkludering i idretten? En kunnskapssammenstilling om deltakelse, barrierer og tiltak*. Rambøll Management Consulting.
- Saebu, M. & Sørensen, M. (2011). Factors associated with physical activity among young adults with a disability. *Scand J Med Sci Sports*, 21(5), 730–738.
- Sahlin, K. B. & Lexell, J. (2015). Impact of organized sports on activity, participation, and quality of life in people with neurologic disabilities. *Pm r*, 7(10), 1081–1088.
- Schalk, S. (2016). Reevaluating the supercrip. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies*, 10(1), 71–86.
- Schinke, R. J., McGannon, K. R. & Smith, B. (2016). Expanding the sport and physical activity research landscape through community scholarship: Introduction. I *Community based research in sport, exercise and health science* (s. 1–4). Routledge.
- Shamseer, L., Moher, D., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P. & Stewart, L. A. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015: elaboration and explanation. *BMJ: British Medical Journal*, 349, g7647.
- Shields, N. & Synnot, A. (2016). Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: a qualitative study. *BMC Pediatr*, 16(9).
- Shields, N., Synnot, A. J. & Barr, M. (2012). Perceived barriers and facilitators to physical activity for children with disability: a systematic review. *Br J Sports Med*, 46(14), 989–997.
- Smith, B., Bundon, A., Best, M. (2016). Disability sport and activist identities: A qualitative study of narratives of activism among elite athletes' with impairment. *Psychology of Sport and Exercise*, 26, 139–148.
- Steffen, K., Clarsen, B., Gjelsvik, H., Haugvad, L., Koivisto-Mørk, A., Bahr, R. & Berge, H. M. (2022). Illness and injury among Norwegian Para athletes over five consecutive Paralympic Summer and Winter Games cycles: prevailing high illness burden on the road from 2012 to 2020. *British Journal of Sports Medicine*, 56(4), 204–212.
- Sørensen, M. & Kahrs, N. (2006). Integration of disability sport in the Norwegian sport organizations: Lessons learned. *Adapted physical activity quarterly*, 23(2), 184–202.
- Sørensen, M., Kahrs, N., Aadland, H., Bjelland, L. A., Garden, J. H., Johnsen, J., Moors, D. & Pensgård, A. M. (1999). Evaluering av integreringsprosessen i norsk idrett. Rapport del 1: Status vår 1999. Norges idrettshøgskole.
- Sørensen, M., Kahrs, N., Aamot, I. L. & Strand, G. H. (2003a). Evaluering av Integreringsprosessen i norsk idrett. Rapport 2: 1999–2003. Delrapport 1. Sammendrag og resultater. Institutt for samfunnsfag: Norges idrettshøgskole.

- Sørensen, M., Kahrs, N., Aamot, I. L. & Strand, G. H. (2003b). Evaluering av *Integreringsprosessen* i norsk idrett. Rapport 2: 1999–2003. Delrapport 2: Særforbund og kretser. Institutt for samfunnsfag: Norges idrettshøgskole.
- Sørensen, M., Kahrs, N., Aamot, I. L. & Strand, G. H. (2003c). Evaluering av *Integreringsprosessen* i norsk idrett. Rapport 2: 1999–2003. Delrapport 3: Idrettskretser, klubber/lag og utøvere. Institutt for samfunnsfag: Norges idrettshøgskole.
- Sørensen, M., Kahrs, N., Aamot, I. L. & Strand, G. H. (2003d). Evaluering av *Integreringsprosessen* i norsk idrett. Rapport 2: 1999–2003. Delrapport 4: Norges Funksjonshemmedes Idrettsforbund. Institutt for samfunnsfag: Norges idrettshøgskole.
- Sørensen, M., Kahrs, N., Aamot, I. L. & Strand, G. H. (2003e). Evaluering av *Integreringsprosessen* i norsk idrett. Rapport 2: 1999–2003. Delrapport 5: Kompetanse. Institutt for samfunnsfag: Norges idrettshøgskole.
- Tangen, J. O. (2004). *Hvordan er idrett mulig?: skisse til en idretts sosiologi*. Høyskoleforlaget.
- Thomas, J. & Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *Bmc Medical Research Methodology*, 8(1), 45.
- Tonkin, B. L., Ogilvie, B. D., Greenwood, S. A., Law, M. C. & Anaby, D. R. (2014). The participation of children and youth with disabilities in activities outside of school: a scoping review. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 81, 226–236.
- Ueda, S. & Okawa, Y. (2003). The subjective dimension of functioning and disability: what is it and what is it for? *Disabil Rehabil*, 25(11–12), 596–601.
- United Nations. (2006, 6. desember). *United Nations Conventions on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Watson, N. (2024, 3. juni). When rights are wrong: How best to promote disability equality. Norsk Nettverk for Funksjonshemming Forskning, Bodø. <https://www.nondr.no/nnff10-program/>
- Wendelborg, C. (2010). Å vokse opp med funksjonshemming i skole og blant jevnaldrene. En studie av opplæringstilbud og deltakelse blant barn med nedsatt funksjonsevne. [Doktorgrad, Institutt for sosialt arbeid og helsevitenskap: NTNU]
- Wiiium, N. & Säfvenbom, R. (2019). Participation in organized sports and self-organized physical activity: Associations with developmental factors. *International journal of environmental research and public health*, 16(4), 585.
- Wilhelmsen, T. & Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015 *Physical Activity Quarterly*, 34(3), 311–337.
- Willis, C., Girdler, S., Thompson, M., Rosenberg, M., Reid, S. & Elliott, C. (2017). Elements contributing to meaningful participation for children and youth with disabilities: A scoping review. *Disability and Rehabilitation*, 39(17), 1771–1784.
- World Health Organization. (2001, 22. May). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. <https://icd.who.int/dev11/l-icf/en>

Solstad, G. M. & Strandbu, Å. (2025). Idrettslags håndtering av økonomi som barriere for barn og unges idrettsdeltakelse: Etiske dilemmaer når frivillighetsmoral møter profesjonsetikk. I S. Loland & O. O. Sæle (Red.), *Å løpe en risiko: Etiske refleksjoner om å lede praksis i kroppsøving, idrett og friluftsliv* (s. 355–378). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa610714>

Kapittel 14

Idrettslags håndtering av økonomi som barriere for barn og unges idrettsdeltakelse

Etiske dilemmaer når frivillighetsmoral møter profesjonsetikk

Gerd Marie Solstad og Åse Strandbu

Sammendrag: Økonomiske barrierer for barn og unges tilgang til organisert idrett har fått mye oppmerksomhet de siste årene. Dette kapittelet handler om etiske problemstillinger trenere og ledere i idrettslag står overfor når de får ansvaret for at familieøkonomi ikke skal begrense barn og unges idrettsliv. Datamaterialet henter vi fra to kvalitative studier om foreldre og frivilliges rolle i organisering av idrett for barn og ungdom. Analysene våre lener seg på Durkheims skille mellom profesjonsetikk og sivil moral, og løfter frem ulike måter frivillighetens praktiske løsningsformer og moralske prinsipper blir utfordret av profesjonsetikken. Resultatene våre setter søkelys på økonomiske, sosiale og demokratiske spenninger i frivillighetens moralsystem når idrettslagsledere blir stilt overfor profesjonsetiske krav og forventninger. Vi diskuterer også hvordan økonomiske barrierer som problemfelt påvirker forholdet mellom frivillighet og profesjonalisering i idretten. Til slutt spør vi om arbeidet, ansvaret og alvoret forbundet med dette problemfeltet baner vei for en videre profesjonalisering av idretten: Er det riktig å betrakte idrettslag som en profesjonskontekst?

Nøkkelord: økonomiske barrierer, barn og unge, idrett, frivillighet, profesjonsetikk, sivil moral, profesjonalisering, demokrati

Abstract: Economic barriers to children and young people's access to organised sport have received a lot of attention in recent years. This chapter deals with ethical issues that coaches and leaders of sport clubs face when they are bestowed responsibility to ensure that family finances do not limit children and young people's sport participation. Inspired by Durkheim's distinction between professional ethics and civil morality, we analyse data from two qualitative studies on the role of parents and volunteers in organising sport for children and young people. Our results highlight various ways in which the practical solutions and moral principles of volunteerism are challenged by professional ethics. We address economic, social and democratic tensions in the moral system of volunteerism when sports club leaders are faced with professional ethical demands and expectations. We also discuss how economic barriers as a problem area affect the relationship between volunteering and professionalisation in sport. Lastly, we ask whether the work, responsibility and seriousness associated with this problem area pave the way for further professionalisation of sport: Is it right to consider sport clubs as a professional context?

Keywords: economic barriers, children and young people, sports, volunteering, professional ethics, civil morality, professionalization, democracy

Innledning

Økonomi som barriere for barn og unges idrettsdeltakelse har fått stor oppmerksomhet de siste tiårene. Økende klasseforskjeller i ungdoms idrettsdeltakelse er godt dokumentert, og mange avisoppslag har påpekt at økonomiske begrensninger for barn og unges tilgang til idrett er et økende problem (se for eksempel Sagen & Ragnhildstveit, 2022). Også befolkningen generelt og Norges idrettsforbund (NIF) ser dette som et problem (Seippel, 2024). I forkant av idrettstinget 2023 var begge presidentkandidatene enige om at økonomi som barriere, sammen med anleggssituasjonen, er den største utfordringen for norsk idrett framover.

Konkrete tiltak for å sikre at familiens økonomi ikke skal begrense barn og unges idrettsliv har det derimot ikke vært mange av fra sentralt hold i NIF. Derfor er den praktiske håndteringen av denne utfordringen og de medfølgende dilemmaene i all hovedsak skjøvet ned til idrettslagene, til ledere, trenere og andre involverte. Ikke sjelden er det frivillige med verv i idrettslaget som må hankses med dette.

Idretten er avhengig av frivillig arbeid, og til det frivillige arbeidet ligger også muligheten til å ha innflytelse over kostnadsnivået. Her kan de frivillige bli stilt overfor ulike dilemmaer. Hvilke konkurranser skal treningsgruppa delta på? Skal laget dra på treningsleir i Spania? Og når en deltar på turnering – skal en bo på skole eller hotell? Og enda mer tilspisset: Hva gjør en når en av spillerne sier at hun ikke har råd til å være med? Ofte sies ikke dette direkte. Hva gjør en som leder da?

I denne artikkelen skal vi diskutere noen slike dilemmaer idrettslagsledere møter. Vi vil ta for oss hvordan trenere og ledere i idrettslag håndterer kostnader som barriere for idrettsdeltakelse, og etiske dilemmaer som kan oppstå i denne sammenhengen. Vi er særlig opptatt av de etiske problemstillingene som reises når frivillighetens egne moralske system møter arbeidslivets profesjonsetikk.

Frivillighetens rolle i idrettslag er et bakteppe for analysene våre. Forskning viser at den frivillige foreningsmodellen er under press (Hompland & Lorentzen, 2011; Solstad & Sandvik, 2024; Solstad mfl., 2025). Mer tid går med til administrative arbeidsoppgaver, og mindre tid er igjen til kjernevirksomheten – å organisere idrettsaktiviteter (Fladmoe & Arnesen, 2022). Utviklingen ser ut til å være del av en større, internasjonal trend for frivillige

organisasjoner (Bromley & Meyer, 2007). Moderne organisasjoner møter økende krav og forventninger fra omgivelsene om å opptre ansvarlig, åpent og kunnskapsbasert (DiMaggio & Powell, 1983). Profesjonalisering er både årsak og konsekvens.

For idrettsfeltet kan profesjonalisering knyttes til tre utviklingstrekk: økende innslag av lønnet arbeidskraft på bekostning av frivillig innsats, at formell kompetanse og profesjonskunnskap blir viktigere mens erfaring og praktisk kunnskap gis mindre verdi, og at arbeidsformer og styringslogikker forbundet med det profesjonelle arbeidslivet i større grad overtar for prinsipper og verdier forbundet med dugnad og frivillighet (Bromley & Meyer, 2017; Lang mfl., 2023; Seippel, 2010). Med profesjonalisering kan vi forvente at også normer, verdier og praksiser knyttet til *profesjonsetikk* blir mer utbredt i idrettsorganisasjonen. Med på kjøpet kommer nye forventninger og standarder for hvordan idrettslag bør opptre i møte med ulike utfordringer – slik som kostnadsbarrierer.

I dette kapitlet undersøker vi, med økonomi som barriere som eksempel, hvordan etiske regler knyttet til idrett som profesjonskontekst virker inn på kulturen i idrettslagene. Datamaterialet henter vi fra to forskningsprosjekter om inkludering i idrettslag, der vi har intervjuet ansatte, frivillige og foreldre og observert idrettslagsaktivitet. Analysene våre er inspirert av Durkheims skille mellom profesjonsetikk og sivilsamfunnets moral. Som et bakteppe presenterer vi tidligere forskning om økonomi som barriere for idrettsdeltakelse, og om tiltak som finnes for å bøte på dette.

Perspektiver på etikk og moral i idretten

Etikk og moral brukes ofte om hverandre i dagligtalen, og heller ikke alle fagfilosofier skiller tydelig mellom begrepene (Vetlesen, 2007). Likevel er det vanlig i filosofi og samfunnsvitenskap å forstå moral som knyttet til praksis – til faktisk atferd, skikker, normer og verdier i et samfunn eller en kultur, for eksempel i et idrettslag. Etikk representerer derimot en mer abstrakt og formell tilnærming til moralske spørsmål (Durkheim, 1973). Innenfor filosofien finnes det flere etiske tanketradisjoner, som konsekvensetikk og

dydsetikk, som skiller seg fra hverandre gjennom egne definisjoner av hva en moralsk handling er, og tilhørende prinsipper for hvordan man nærmer seg moralske dilemmaer.

Profesjonsetikk er en gren av den anvendte etikken og handler om prinsipper eller regler som profesjonsutøvere er forventet å følge. Som boktittelen til sosiologen Émile Durkheim (1957) *Profesjonell etikk og sivil moral* antyder, speiler begrepene etikk og moral grunnleggende skiller mellom profesjonell sektor og sivilsamfunnet. For Durkheim er etikk ganske enkelt regler man må følge, og profesjonsetikken er etiske grunnregler for bestemte yrker.

I NIF kan gjeldende lover, regler og retningslinjer for hvordan det er riktig å opptre og behandle andre i idrettssammenheng, ses som uttrykk for en profesjonsetikk. Organisasjonen har både overordnede etiske leveregler og retningslinjer på avgrensede felt – for eksempel for å være en god idrettsforelder, for å forhindre seksuell trakassering og så videre (NIF, 2019; NIF, u.å.a-c).

Den norske idrettsmodellen baserer seg i stor grad på frivillig foreldreinnsats, forstått som «ulønnet arbeid/innsats som en omsorgsperson gjør i forbindelse med barns deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter» (Saglie & Seggaard, 2013, s. 10). Dugnad er ubetalt, frivillig arbeid som blir gjort i fellesskap (Lorentzen & Dugstad, 2011). Alle bidrar med det de kan for å realisere et felles prosjekt – idrettsaktivitet for barna. I idretten dekker dugnad og frivillig arbeid et bredt spekter av engasjement, fra relativt enkle oppgaver som kiosk- eller hallvakt, til mer krevende verv som trener eller lagleder.

Frivillighetens moralske system tilsier at forpliktelsene til hverandre er det viktigste. Denne kodeksen utfordres i møte med *profesjonsetikken*, som forutsetter at de frivillige skal forholde seg til et etisk rammeverk med opprinnelse ovenfra, fra den sentrale idrettsorganisasjonen. Derimot er det mer naturlig å snakke om frivillighetens *moral*, nettopp fordi den er mer uformell og springer ut fra praksis, tradisjon og holdninger blant de frivillige i idrettslaget. I praksis er det ikke tette skott mellom idrettsetikken og frivillighetsmoralen, men et gjensidig påvirkningsforhold. Nye frivillige både tilpasser seg normene og verdiane i idrettskulturen de trer inn i, og påvirker dem gjennom nye moralske impulser og overbevisninger de tar med seg inn (McIntyre, 1984).

Oppsummert kan vi si at frivilligheten ikke bare er et middel for å opprettholde aktivitet og drift av idrettslag. Frivilligheten har også sin egen moralske verdi, slik det uttrykkes i tittelen på Lorentzen (2007) sin bok om sivilsam-

funn og organisasjoner *Moraldannende kretsløp*. Hvordan moral praktiseres og skapes i idrettslag har åpenbar relevans for spørsmål om kostnader og inkludering. Samtidig blir idrettslag i økende grad ansett som en profesjonskontekst – en innramming som utfordrer idéen om foreldredrevet idrett. Slik vi ser det, står det derfor også noe etisk «på spill» når det gjelder om idrettslagene skal være en profesjonskontekst.

Klasseforskjeller og økonomi som barriere

Ungdom fra høyere sosiale lag trener generelt mer enn ungdom fra lavere sosiale lag, og det er særlig trening i idrettslag som bidrar til forskjellene (Bakken & Strandbu, 2023). I en ny studie av 10–12-åringer ser vi lignende mønster (Strandbu & Bakken, 2024). Forskjellene viser seg både i rekruttering til idrett og i frafall fra både barne- og ungdomsidretten. Ungdataundersøkelsen viser at 80 prosent av ungdommene som sier at familien har hatt god råd de siste to år, mot 51 prosent av de som sier familien har hatt dårlig råd, har vært med eller er med i organisert idrett (Bakken & Strandbu, 2023, s. 46). Nesten fem ganger så mange ungdommer fra lavere sosiale lag har aldri vært med i organisert idrett sammenlignet med ungdom fra høyere sosiale lag.

Idrettens klasseforskjeller har vært forklart med tre forhold: økende kostnader knyttet til idrettsaktivitet, profesjonalisering av idretten og forventninger om mer intensiv foreldreinvolvering (Strandbu mfl., 2017). Det er ikke opplagt at det skal være så tydelige sosiale skillelinjer i idrettsdeltakelse. En historisk gjennomgang av tidligere studier (Strandbu mfl., 2017) viste at klasseforskjellene i organisert idrettsdeltakelse var relativt store på 1950-tallet, deretter små eller ubetydelige på 1980- og 1990-tallet, mens nyere studier viser at klart færre ungdommer fra lavere sosiale klasser deltar i den organiserte idretten (Andersen & Bakken, 2018; Bakken & Strandbu, 2023).

Klasseforskjeller i idrettsdeltakelse reiser flere spørsmål: Når blir kostnader en barriere? Hvor dyrt er for dyrt? For hvem? Én ting er sikkert: Det blir dyrere å drive med idrett etter hvert som barna blir eldre. I 2020 ble gjennomsnittlig årlig kostnad for deltakelse i idrett beregnet til 3600 kroner for 9-åringer og 9600 kroner for 15-åringer (Oslo Economics, 2020). I perioden 2019–2024 har med-

lems- og treningsavgifter økt med rundt 20 prosent, i takt med prisstigningen ellers i samfunnet (Deloitte, 2024). Prisoppgangen var noe høyere for 15-åringer (21 prosent) enn for 9-åringer (18 prosent). Økningen i kostnader med alderen henger sammen med mer bruk av profesjonelle trenere i stedet for foreldretrenere, høyere priser på lisenser til særforbund, samt mer omfattende og kostbare reiseaktiviteter – særlig for ungdom som satser på idrett (Deloitte, 2024).

Står kostnadsnivået i veien for at idrettsaktive *fortsetter* med idrett utover i ungdomstiden? Ifølge en spørreundersøkelse fra Oslo gjelder dette for omtrent én tittel av tenåringer som har sluttet med idrett (Solstad mfl., 2022). De fleste begrunnelsene for å slutte med idrett handlet om tidsbruk, sosial trivsel, ferdighetskrav og skade eller sykdom. Blant de åtte alternativene som ble listet opp, hadde kostnader minst oppslutning. Studien viste videre at en tredel av tenåringer som aldri har vært med i idrettslag, var interessert i å drive med organisert idrett. Tolv prosent mente at det koster for mye, mens det for flere handlet om mangel på sosial tilhørighet eller passende idrettstilbud (Solstad mfl., 2022). Selv om kostnader ikke er den fremste grunnen til at barn og ungdom gir seg med idrett, eller lar være å starte, spiller prisnivået likevel inn på beslutningene.

I en rapport om kostnader og kostnadsdrivere i barne- og ungdomsidretten skriver forfatterne at idrettslagene «jobber aktivt for å unngå at økte kostnader veltes over på medlemmene, men at dette er stadig mer krevende» (Deloitte, 2024, s. 4). Mange av idrettslagslederene de intervjuet, opplevde at det har blitt dyrere å drifte idrettslag og vanskeligere enn før å hente inn inntekter. Samtidig viser de at det i snitt bare er 40 prosent av idrettslagenes inntekter som kommer fra medlemsbetalinger (Deloitte, 2024). Tilgangen på eksterne midler er i seg selv et avvik fra en foreningsmodell basert på medlemsbetalinger og dugnadsarbeid.

Idrettslagslederens arbeid med å *håndtere* økonomi som barriere påvirkes av en rekke forhold. I flere studier trekkes arbeidet med å søke om midler frem som en belastning og frustrasjon – både for frivillige og ansatte (Deloitte, 2024; Fladmoe & Arnesen, 2022; Solstad & Sandvik, 2024). Kostnadsbarrierer er ikke et like stort problem i alle idrettslag. Mest presserende er det i idrettslag der relativt mange ikke betaler for medlemskapet «av seg selv», og der de mangler frivillige til å ta seg av oppfølgingsarbeidet (Solstad & Sandvik, 2024). Hvor mye det koster å være medlem og delta på ulike aktiviteter spiller også inn – og, ikke minst, hvordan prisene oppleves (Espedalen & Strandbu, *undervegs*).

Tiltak mot kostnadsbarrierer

Det har vært bred politisk enighet om at økonomi som barriere for deltakelse i fritidsaktiviteter må motarbeides. Løsningsforslagene har vært noe mer omstridte, og har handlet mest om kostnadsdekkende tiltak. Fritidskort er et eksempel. På initiativ fra Solberg-regjeringen ble det i perioden 2019–2022 gjennomført forsøk med fritidskort i 12 kommuner. Her kunne familier søke om å få dekket barn og ungdoms deltakeravgift i faste, organiserte fritidsaktiviteter (Arnesen mfl., 2022).

Et av innsatsområdene i Regjeringens handlingsplan «Alle inkludert!», med 286 millioner kroner ekstra fra spillemidlene i 2024, er å «få ned prisene og kostnadsdrivere på aktiviteter» (KUD, 2024, s. 48). Flere tiltak har vært rettet mot idretten: Sosial ulikhet og økonomi som barriere for idrettsdeltakelse er i bevilgningsbrevet fra Kulturdepartementet til NIF løftet frem som en utfordring idretten må ta tak i. Det såkalte *Krafttaket*¹ er øremerkede midler fra Kulturdepartementet for å arbeide for en inkluderende idrett.

Videre finnes det ulike tiltak på kommunalt nivå rettet mot at barn og ungdom fra fattige familier kan delta kostnadsfritt i organisert idrett (Myksvoll mfl., 2023). I Oslo har bydelene egne støtteordninger. Idrettslaget fungerer ofte som mellomledd mellom deltakerne det gjelder og kommunen eller bydelen (Solstad & Bakken, 2020). Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir) har en nasjonal tilskuddsordning for å inkludere barn og unge, som offentlige instanser, frivillige organisasjoner og private aktører kan søke tilskudd fra (Bufdir, u.å.). Bevilgningsbeløpene varierer. Enkelte får dekket treningskontingent, mens andre får dekket nødvendig utstyr. Det finnes også en rekke støtteordninger – private så vel som offentlige – som klubber kan benytte². Eksempler er Sparebankstiftelsen DNB og Gjensidigestiftelsen. Andre stiftelser kan organisasjoner og familier søke til. Et eksempel er Coop-dugnaden, der en kontaktperson fra det offentlige eller skoleverket på vegne av barnet kan søke støtte til treningskontingent, medlemsavgift, utstyr eller utgifter i forbindelse med konkurranser (Coop Norge, u.å.). Utstyrssentraler, der en kan låne utstyr gratis, hører også hjemme blant tiltakene.

1 Regjeringen gir et ekstra tilskudd på totalt 30 millioner kroner over tre år for å styrke mangfolds- og inkluderingsarbeidet i norsk idrett. Midlene skal benyttes innenfor områdene idrett for mennesker med funksjonsnedsettelse, rasisme/trakassering og økonomi som barriere. NIF har selv ansvaret for å utarbeide en plan for bruken av disse midlene.

2 Se Instebo Larsen (2023) for en oversikt.

Økonomi som barriere er utvilsomt anerkjent som et stort problem i idrettsbevegelsen. Barrierer knyttet til økonomi og klassebakgrunn er vanskelig å legitimere når *Idrett for alle* er et hovedmål for idrettsbevegelsen. *Idretten Vil – Langtidsplan for norsk idrett 2023–2027*³ og et tilleggsdokument som gir en situasjonsbeskrivelse fra norsk idrett i dag⁴ tar opp økonomi som barriere som en utfordring for idretten. En arbeidsgruppe fra NIF skal våren 2025 legge fram forslag til tiltak for å redusere sosial ulikhet i tilgang til idrett. Konkrete tiltak for å sikre at familiens økonomi ikke skal begrense barn og unges idrettsliv har det hittil vært få av fra sentralt hold i NIF.

Et eksempel på tiltak fra krets nivå i NIF er inkluderingsatsingen Oslo Idrettskrets gikk i gang med i 2018. Utgangspunktet var bekymring for økende klasseforskjeller og kostnadsnivå i barne- og ungdomsidretten (Solstad & Bakken, 2020). Gjennom dette initiativet bidrar idrettskretsen med administrative og økonomiske ressurser til inkluderings tiltak i utvalgte idrettslag. Mest støtte gis til idrettslag i bydeler med relativt lav idrettsdeltakelse og store utfordringer med frivillighet og organisering av idrettsaktiviteter (Solstad & Sandvik, 2024), samtidig som de oppfordrer til en kultur for moderasjon i klubber og særforbund (Oslo Idrettskrets, 2020).

Overordnet handler tiltakene mot kostnadsbarrierer i hovedsak om å gi eller tilgjengeliggjøre ressurser, mens frivillige og ansatte ledere i idrettslagene tar seg av det konkrete arbeidet med å søke, følge opp og ha kontakt med medlemmer som trenger betalingshjelp.

Metode

Datamaterialet i artikkelen er hentet fra to forskningsprosjekter. Det ene er en studie om inkluderingsatsingen til Oslo Idrettskrets, *Idrett for alle i Oslo*, der idrettslag er invitert til å ta et utvidet samfunnsansvar (se Solstad

3 https://www.godeidrettsanlegg.no/sites/default/files/bilder/36_23_Idretten%20vil_Langtidsplan%20for%20norsk%20idrett%202023%E2%80%932027.pdf

4 <https://www.idrettsforbundet.no/siteassets/rogaland-idrettskrets/dokumenter/horingsinvitasjon/idretten-vil-nasituasjonsbeskrivelse-150223.pdf>

mfl., 2025). Vi har observert møter og intervjuet frivillige og ansatte trenere og organisatorer. Det andre forskningsprosjektet er en studie av foreldreinvolvering i idretten (se Espedalen & Strandbu, 2023). Flere av foreldrene i denne studien snakket om erfaring som lagleder, trenere eller som frivillige bidragsytere på andre vis. Når vi skriver om idrettslagsledere, er dette personer med en eller annen lederfunksjon i idrettslaget, enten de er ansatt eller har et frivillig tillitsverv.

Hovedfokuset i analysene våre var etiske dilemmaer som oppstår i sammenheng med kostnader som barriere for idrettsdeltakelse. Vi analyserte først hvordan økonomi som barriere for idrettsdeltakelse ble omtalt og håndtert i idrettslagene, hvem som sto for håndteringen, og hvilke utfordringer de erfarte. Deretter var vi opptatt av moralske dilemmaer i møte med profesjonsetikken. Vi tok utgangspunkt i kjennetegn ved frivilligheten som et moralsk fellesskap, preget av egalitære sosiale relasjoner, nøktern økonomi og demokratisk medlemsmakt. I fremstillingen har vi valgt ut sitater og eksempler som belyser spenningene mellom profesjonsetikk og frivillighetsmoral. Hensikten med analysen har ikke vært å kartlegge alle dilemmaene idrettslagene møter, men å løfte frem eksempler som retter søkelyset mot selve spenningsfeltet. Empirien er behandlet som et praksisbasert fundament for drøfting av temaet.

Etiske problemstillinger for idrettslagsledere

Penger og inkludering er tett knyttet til moral. Analysen synliggjorde to generelle trekk ved denne koblingen i idrettslagene vi har undersøkt. For det første er temaet preget av en sterk moralsk konsensus: Kostnader skal ikke stå i veien for barn og unges idrettsdeltakelse. For det andre var idrettslagsledernes beskrivelser av økonomi som barriere mer nyanserte enn fremstillingen som ofte presenteres av NIF sentralt, myndigheter og media. Idrettslagslederne forklarte at idrettslaget aldri hadde ekskludert noen som ikke kunne betale – det ordnet seg. De snakket imidlertid mye om kostnadsdrivere i idretten, alt det som gjør at det blir stadig dyrere å både drifte og drive med idrett.

Da vi snakket med idrettslagslederne om håndtering av deltakelsesbarrierer, var det likevel betaling av kontingenten det oftest handlet om. Å ha

et godt system er et ideal mange strekker seg etter. Den vanlige praksisen med ad hoc-løsninger i klubben, der en aksepterer at noen ikke kan betale, synes å tape moralsk terreng mot sentraliserte, systematiske prosedyrer for å fange opp og dekke betalingsavvik. I det følgende trekker vi frem tre etiske spenninger som oppstår når kostnadsbarrierer skal håndteres etter profesjonsetiske kriterier i idrettslag: Hvem tar regningen? Hvem har rett på støtte? Hvem bør ha ansvaret?

Hvem tar regningen?

Idrettslag basert på medlemsbetaling og dugnad krever at hver enkelt i foreldrefellesskapet forholder seg til økonomien i idrettslaget. Modellen gir grunnlag for at kostnader blir diskutert slett. Når profesjonsetiske hensyn blir rådende, kan medlemmenes innflytelse i saker som økonomisk påvirker barnas idrettsaktiviteter forvitte. I hvor stor grad er de låst til å håndtere kostnader på foreskrevne måter? Hvor stort blir handlingsrommet for å ta tak i kostnadsdrivere i idretten, eller overlate utjevningspolitikken til politikerne?

I idrettslagene råder det ikke bare en sterk moralsk konsensus om at kostnader ikke skal være en barriere for at barn og unge kan delta i idrett. Det ser også ut til å være konsensus om måten problemet løses på – nemlig ved å få inn ekstra midler for å dekke deltakerkostnader. I flere idrettslag har søknadsarbeid blitt en del av det årlige standardarbeidet. I et intervju ble vi fortalt at «det er kjempestort arbeidsområde, de greiene der!». To andre ledere utdyper:

Vi søker årlig. Vi vet jo aldri hvordan det blir fra år til år. Systemet er at vi kan søke bydelen om frivillighetsmidler som går på medlemskontingent og treningsavgift til inntil 3000 kroner i året for et barn, innen kalenderåret. Vi kan søke i februar og september, og da søker vi på det antall barn vi tror kommer til å trenge støtte. Og så får vi overført midlene. Så administrerer vi de midlene. Og så skal vi rapportere tilbake hvor mange barn som faktisk fikk penger. Og hvis vi ikke brukte opp pengene så skal de pengene tilbake til bydelen.

Ansatt idrettslagsleder

Hvis du regner i antall hoder, er det en tjue caser, i løpet av et år, hvor vi må gå inn med dialog, søke ... Noen foreldre får jo fritidsstøtte gjennom NAV, og da kommer pengene rett fra NAV, hvor de må få fakturaen for å legge den inn. Også er det kanskje noen vi må gi en rabatt til: «Vi kan betale, men vi kan ikke betale så mye». Også blir man enig om at, – «neimen, vi har én inntekt». – «hvis jeg gir deg 25 prosent rabatt på treningsavgiften, får vi til det da?». – «Ja, hvis jeg kan ta det over to måneder». – «Javel, men da gjør du det». Også kommer det i orden. Men alle de tjue casene tar jo fryktelig mye tid!

Ansatt idrettslagsleder

Hver ordning har sine kriterier og prosedyrer som idrettslagene må sette seg inn i og følge opp. Byråkatiets rigiditet møter frivillighetens fleksibilitet. Idrettslagslederne må tilpasse seg og innfri krav til dokumentasjon og rapportering. Når tilnærmingen blir systematisk, blir kostnadsbarrierer en administrativ oppgave for idrettsledelsen, snarere enn et moralsk anliggende for medlemsfellesskapet. At et medlem med betalingsproblemer omtales som en «case», er talende. Eksterne midler kommer også med bindinger, som igjen innskrenker medlemsmakten – og dermed friheten til å sette ambisjons- og kostnadsnivå i idrettslaget, avgjøre hvor mye tid de frivillige gir, og kanalisere arbeidsinnsatsen mot det de mener er viktig å prioritere (Lorentzen, 2007).

En etisk problemstilling som følger, er om det er riktig at idrettslagene blir belastet med slike oppgaver og ansvar. Både frivillige og ansatte ledere forteller at det hopper seg opp med arbeidsoppgaver utenom kjernevirksomheten, altså å organisere idrett. Arbeidsmengden påvirker muligheten til å ta tak i grunnleggende problemer i idrettsorganisasjonen.

Idretten bruker så mye tid og ressurser på byråkati og dårlige løsninger. ... Man må se på hvor energilekkasjen i idrettslagene er. Sånn at man har overskudd i idrettslaget til å ta på seg de oppgavene som er mye viktigere enn å drive å søke ...

Ansatt idrettslagsleder

Lederen peker på en fastlåst dynamikk: Uten overskudd er idrettslagslederne fanget i en evig syklus av forefallende driftsoppgaver. De får aldri tid til å ta seg av kostnadssluk i idrettssystemet. Det er lettere å øke inntektene enn å kutte utgiftene. Og arbeidet med å skaffe inntekter fortrenger arbeidet med å kutte utgifter og ta tak i kostnadsdrivere. Resultatet er en kostnadsspiral, der økende økonomisk ansvar plasseres på de frivilliges skuldre. En slik utvikling bryter med dugnad og moderasjon som økonomisk og moralsk prinsipp. En konsekvens er at aktører som bidrar til at idretten blir for dyr, unnslipper kritisk søkelys i bredere debatter om eskalerende kostnader og problemene det skaper. Blant kostnadsdrivere nevnes ofte sportslig profesjonalisering og konkurranse mellom idrettslag.

Nøkkelen er å unngå eksterne trenere. Slippe å betale 70 000 for trenere utenfra. En nøkkel er foreldretrenere som følger ungdommene langt oppover i årene. Forventningen til at idretten ikke skal koste noe er utfordrende: Det skal helst være gratis, men samtidig skal vi gi like bra tilbud som naboklubbene. De øker treningsavgiften år etter år, mens vi prøver å senke den hvert år.

Ansatt idrettslagsleder

Når kostnadsproblemet håndteres administrativt i idrettslaget, er det fare for at moralske utfordringer flyttes ut av foreldrefelleskapet. Medlemmene blir mindre involvert. Kanskje blir det mindre snakk om kostnader mellom foreldre på gressletter og i idrettshaller.

Hvem har rett på støtte?

I en systematisk tilnærming til kostnadsbarrierer er første steg å kartlegge problemet. I stedet for å bli oppsøkt av et medlem med betalingsproblemer, blir det en oppgave for ledere i idrettslaget å identifisere og nå ut til dem som *vil*, men *ikke har råd* til å delta. Målgruppen omfatter ikke bare nåværende medlemmer, men også alle familier i lokalmiljøet som opplever at kostnader står i veien for barnas idrettsdeltakelse. Det betyr at idrettsledere også må oppnå kontakt og tillit hos en ukjent gruppe *mulige* medlemmer. Det

sosiale stigmaet rundt fattigdom er noe flere tar opp. Hvordan kan de gå frem på en empatisk og diskré måte?

Det er det med kostnader. Og hvordan kan vi inkludere alle? Det er ganske vanskelig for meg som lagleder. Når jeg merket at noen begynte å bli lunken, så tenkte jeg, «kan det være noe med kostnader her?» Jeg prøvde å antyde at her går det an å få det dekket og få hjelp. Jeg vil jo ikke fornærme folk ved å insistere for mye heller, ved å si sånn «hei, jeg antyder du er fattig». Jeg vil jo ikke det.

Frivillig idrettslagsleder

Laglederen peker på et ubehag ved å ta initiativ til samtaler om betalingshjelp. Man «vil jo ikke fornærme folk med å insistere for mye». Oppmerksomheten rundt kostnader i idretten ser ikke ut til å ha gjort familieøkonomi mindre tabubelagt. Stigmaet bidrar til at det er vanskelig å vite om noen kanskje trenger hjelp.

Samtidig er det viktig for idrettslagslederne å sikre at ordningene ikke utnyttes, og at de som ber om hjelp faktisk har behov for det. Idrettslagslederne opplever et stort ansvar for idrettslagets økonomi. Pengene må brukes forsvarlig og tildeles rettferdig. Ofte er det snakk om betydelige beløp. Kan idrettslagslederen stole på at alle søker på riktig grunnlag? At det handler om betalingsevne og ikke betalingsvilje? Flere påpeker at de ikke kan vite sikkert hva som ligger bak. Det økonomiske ansvaret gjør at de som forvalter støtten i idrettslaget må ha et kritisk og evaluerende blikk på de andre i klubben.

Innerst inne så tror jeg det finnes gode nok økonomier blant foreldre, men prioriteringen – fordi det ikke er et godt nok tilbud. De føler ikke at de får det de betaler for.

Ansatt idrettslagsleder

I forhold til å søke midlene er det viktig at bydelen har tillit til at alle de casene vi legger inn er reelle caser – at det ikke er

noen klubber som bare legger inn og sørger for å få inn den siste 10-prosenten og så er de i mål med året. Da vil jeg heller at vi har 90 prosent betalingsgrad ... Vi skal ikke berike oss over kassa til bydelen fordi vi ønsker å få inn de siste 10 prosentene.

Ansatt idrettslagsleder

Ved bruk av eksterne ordninger blir idrettslagslederne portvoktere. De får ansvar og forpliktelser overfor en ekstern instans – eller overfor offentligheten, når det gjelder skattefinansierte ordninger. Ordningene krever gjensidig tillit – ikke bare mellom de som søker og idrettslagslederne som forvalter støtten, men også mellom idrettslaget og de som står for finansieringen. I stedet for at medlemmene har tillit til hverandre i hvordan kostnadsproblemer håndteres, medfører støtteordninger at medlemmer og klubbledere må ha tillit til «systemet» og en fremmed byråkrat (se Sørhaug, 2008). Tillitsforholdene endres. Frivillighetens tillit, basert på sosial nærhet og kjennskap, utfordres i møte med profesjonsetiske konvensjoner.

Betalingsstrukturen i seg selv *gjør noe* med de sosiale relasjonene i idrettslaget. Det åpnes for at den enkelte forelder stiller spørsmål ved om andre foreldre gjør opp for seg eller ikke. Betaler de sin skjerv? Det etisk vanskelige oppstår ikke når familier som åpenbart trenger støtte for å klare deltakelsesavgiften, får hjelp. Det etisk vanskelige er usikkerheten som oppstår, blant annet om hvorvidt goder og byrder fordeles rettfærdig. Kanskje er det noen som får støtte som kunne klart seg uten, mens familier med svært dårlig råd betaler for seg.

I tillegg til *hvem* som bør få støtte og hvor mye, reiser idrettslagslederne spørsmål om *hvilke aktiviteter* det er riktig å støtte: Skal det bare gjelde det ordinære treningstilbudet, eller også ekstratilbud som fotballakademi? Intervjuene tyder på at idrettslag har ulik praksis på dette området.

Vi har søkt masse (til bydelen). Vi får ikke mer penger i potten. Og vi er veldig strenge. Du kan ikke søke for å få penger til akademiet, for eksempel. Det kaller jeg «et gode». Å få lov til å trene med akademiet – det er et gode, det er ikke en nødvendighet. Når lagleder tar kontakt med oss og sier, «vi har et barn her som sliter med å betale», så sjekker vi det opp. Om det faktisk

stemmer med historikken, så tar vi telefonen og hører om det faktisk er et reelt problem og de ikke bare utnytter det fordi de kan systemet. Vi har sagt nei til folk som jeg vet er ressurssterke, men som likevel har søkt. Da har jeg stoppet søknaden.

Ansatt idrettslagsleder

Spørsmål om kriterier for hvem som har rett på støtte (og til hva) aktualiserer andre etiske problemstillinger: Er det riktig at offentlig støtte går til satsingsopplegg? Hvis svaret blir «nei», er det da riktig at det kun er barn i velstående familier som får delta på fotballakademiet? Hvis svaret igjen er «nei», kan det da etisk forsvares at idrettslaget i det hele tatt har et fotballakademi?

Hvem bør ha ansvaret?

I intervjuene beskrives inkludering av barn i lavinntektsfamilier som et stort og viktig ansvar – en del av klubbenes *samfunnsoppdrag*. Dette gjør det også viktig for idrettslagene å vurdere hvordan de best kan organisere seg for å innfri både egne og andres forventninger til systematisk arbeid og god måloppnåelse. Hvilke ressurser og hvilken kunnskap kreves for å ivareta ansvaret på en god måte? Med profesjonsetikken som perspektiv kan egenskaper ved frivilligheten – som fleksibilitet og skjønnsutøvelse – fremstå som en trussel mot hensynet til anonymitet og likebehandling. Ifølge profesjonsetiske konvensjoner er «den profesjonelle ansatte» bedre egnet til oppgaven enn foreldre med et frivillig tillitsverv.

Jeg tenker at det å være frivillig og ha så store samfunnsknyttaroller, det er ikke heldig. Du burde heller som frivillig være med å skape entusiasme og begeistring, få til aktiviteten, sørge for at alle har et godt tilbud, flyt av utstyr – alle disse tingene her. Og så får heller vi som jobber med det dykke inn i de casene og samarbeide med utekontakten, bydelen, skolehelsetjenesten ... Få tak i de casene, med god dialog. Og det er vi veldig flinke til her hos oss. Det skal vi være glade for. Det er ingen som skal

vite om hvem som skal ha hjelp og ikke skal ha hjelp og sånne ting. Det er dypt personlig.

Ansatt idrettslagsleder

Det er mange ting som er taushetsbelagt og som vi ikke skal prate så mye om. Og med så mye utskiftninger i styreroller, og at de som sitter i styret plutselig kjenner til den familien som ber om hjelp – det er heller ikke heldig. Altså, det må være en profesjonalitet i det leddet, i hvem som hjelper disse familiene og lytter til historiene, får til ordninger – alle disse tingene. Jeg vil si det er de viktigste tingene vi jobber med.

Ansatt idrettslagsleder

I lys av oppgaver og ansvar som ble oppfattet som upassende, overveldende eller urimelig for frivillige, fremsto en profesjonalisert idrettslagsdrift som et slags ideal. Flere av de frivillige lederne uttrykte dessuten ubehag ved å forvalte betalingsstøtte – ansvaret påvirker relasjonen de har til de andre foreldrene i idrettslaget. Den egalitære ideen om at alle er like innenfor rammen av idrettslaget utfordres av oppgaven med å finne ut om noen medlemmer har betalingsvansker.

Det er greit at det skal være anonymt, men jeg må jo vite hvem det er. Jeg synes ikke noe særlig om det, rett og slett. Og jeg forstår godt foreldre som ikke ønsker å kontakte meg og spørre om jeg kan søke. Det er jo en terskel for en del der også. ... Jeg liker ikke det der. Vi blir litt [som] et alternativt sosialkontor.

Frivillig idrettslagsleder

Idrettslagslederen påpeker det illusoriske ved tanken om å ivareta anonymitet: Det finnes ingen vei utenom at *hun* får vite hvem det gjelder. Foreldrene som

søker om støtte vet at de ikke kan være anonyme. Å be om hjelp blottlegger uansett den økonomiske situasjonen de befinner seg i overfor et annet menneske, enten det er en frivillig eller en ansatt i idrettslaget. En systematisk tilnærming fjerner ikke stigmaet knyttet til fattigdom – og løser heller ikke fattigdomsproblemet.

Vi har en stor mulighet til å hjelpe veldig mange barn med treningsavgiften for eksempel. Selv om det også er noe som må systematiseres og gjøres på en måte som er mer verdig for alle parter, hvis du skjønner? Det er det jeg ser i det arbeidet. Det er litt uverdigg. Du må komme krypende på en måte. Det er ikke noe gøy. Så lenge vi har stor andel frivillige som jobber ut mot barn og foreldre, så må du kanskje prate med moren i klassen hvor du har barn selv om deres økonomiske situasjon. Noe som er ganske uverdigg for begge parter ... Vi har ikke nok kapasitet. Vi har jo 120 barn som får dekket treningsavgift, og jeg kan ikke ta samtalen med alle de 120 foreldrene som egentlig er det man bør gjøre. Hvordan kan vi løse dette her?

Ansatt idrettslagsleder

Lorentzen (2007) peker på at idrettslag har to valgmuligheter for å dekke utgifter: Hente inn penger fra dugnadsarbeid eller øke kontingenten. Han påpeker at dugnad er et mer egalitært alternativ, ettersom konsekvensen av å velge det siste er økt frafall blant medlemmer med presset privatøkonomi.

Ut fra våre funn er ikke dette bildet helt reelt. I praksis velger idrettslag oftest en tredje mulighet: å øke inntjeningen fra andre finansieringskilder, ofte ved å søke tilskudd og prosjektstøtte. Fordi økonomi som barriere er et moralsk ladet tema, er det også moralsk vanskelig å sette opp prisen. Støtteordninger gir derimot tilgang til ekstra midler utenom medlemsbetaling og dugnad, men svekker samtidig mekanismene som sikrer nøktern økonomi og kostnadsbevissthet i idretten. Likevel ser vi at problemene vedvarer. Intervjuene våre tyder på enighet blant idrettslagsledere om at dagens løsninger ikke fungerer.

Idretten er jo ikke den fremste arenaen å drive utjevningsspolitikk på. Det er skattepolitikken som er der man skal drive utjevningsspolitikk. Det vi driver av utjevningstiltak er jo ikke plaster på såret en gang – det er å blåse på der man har brent seg.

Frivillig idrettslagsleder

Håndteringen av kostnadsbarrierer er ett av flere eksempler på at idrettslag får stadig flere oppgaver og mer ansvar (Solstad mfl., 2025). Dette utfordrer den moralske kontrakten mellom frivillig og idrettslag: at de som tar på seg et verv, melder seg for å organisere idrett for medlemmene i idrettslaget. Muligheten for å hjelpe bygger opp under det moralske imperativet om å bruke støtteordninger. Økt inntjening bidrar samtidig til å plassere større økonomisk ansvar på idrettslagsledernes skuldre.

I forlengelsen kan det oppleves stadig mer nødvendig å få inn mer lønnet arbeidskraft, noe som igjen legger press på idrettslaget om å sette opp prisene eller jobbe for å øke inntjeningen. I så fall kan tiltakene forsterke problemet de er ment å løse.

Diskusjon

Frivillige og ansatte i idrettslag ser det som et viktig samfunnsansvar å forhindre at barn og unge fra fattige familier blir ekskludert (Seippel, 2024; Solstad mfl., 2025). Til tross for ordninger for å hjelpe familier med betalingen, er det fortsatt markante klasseskiller i idrettsdeltakelse (Bakken & Strandbu, 2023; Strandbu og Bakken, 2024). Det faller i stor grad på de som er engasjert i idrett på klubbnivå å sørge for at økonomi ikke er en barriere for idrettsdeltakelse, og dermed bidra til å oppfylle norske myndigheter og NIFs mål om «idrett for alle» (Norges idrettsforbund, 2019).

I dette kapitlet har vi tatt for oss etiske dilemmaer ledere, trenere og andre frivillige opplever når de forsøker å håndtere denne oppgaven. Vi har vist hvordan profesjonsetiske hensyn kan støte mot prinsipper og verdier

ved frivilligheten som moralsk fellesskap. De frivillige forventes ikke bare å håndtere betalingsproblemer, men å gjøre det på en systematisk og profesjonell måte. I denne situasjonen møter de tre typer moralkonflikter: sosiale moralkonflikter, der relasjonen til de andre foreldrene og prinsippet om egalitet forstyrres; økonomiske moralkonflikter, der ordningen med dugnadsøkonomi og medlemsbetaling settes i spill; og demokratiske moralkonflikter, der praksisen med at det er medlemmene selv som bestemmer over kostnader og aktivitetene i idrettslaget blir utfordret.

Mange av de etiske problemstillingene vi har trukket fram, er knyttet til hvorvidt idrettslag er – og bør være – profesjonskontekster. Vi har vist at økonomisk inkludering av barn og ungdom er blitt en del av idrettslagenes utvidede samfunnsansvar, noe som bidrar til alvorliggjøring av tillitsvern i idretten. Når frivillige får stadig mer arbeid og ansvar, og forventes å opptre etter profesjonsetiske prinsipper, baner det vei for å profesjonalisere driften av idrettslagene (Solstad mfl., 2025).

Med dilemmaene de frivillige står i, kan det bli fristende å se til ansettelse som løsning, der søknadsarbeid og kontakt med medlemmer håndteres av ansatte ledere. Imidlertid fører denne løsningen idretten i retning av videre profesjonalisering, som i seg selv er fordyrende, og samtidig kan føre til at verdier knyttet til frivillighet i idrettslag går tapt. Det handler både om sosialt fellesskap, demokratisk deltakelse og bærekraftig ressursbruk (se Wollebæk mfl., 2000).

For mange er det å engasjere seg frivillig i idrettslaget noe som gir sosial tilhørighet og anerkjennelse (Sørhaug, 1989). Frivillig innsats i idrettslaget kan fremstå som en naturlig del av foreldrerollen, og gir en mulighet til både å tilbringe tid sammen med barna og bidra til det sosiale fellesskapet i nærmiljøet (Saglie & Segard, 2013; Solstad & Sandvik, 2024; Stefansen mfl., 2018). Å være frivillig i en organisasjon handler om å bidra til at «det går rundt», men også om å delta i diskusjoner om hvordan idrettsaktivitetene for barna skal organiseres. Som Fine og Harrington (2004) påpeker, skaper slik aktivitet tverrgående sosiale bånd som bidrar til å bygge demokratiske samfunn. At idrettslaget er et sted der lokalsamfunnet engasjerer seg i «mikropolitikk», er også en viktig grunn til å ta vare på frivilligheten.

Profesjonalisering kan dermed svekke muligheten for at diskusjoner om kostnader i idretten tas opp av frivillige og medlemmer på grasrota, inkludert spørsmål om hva og hvem som er ansvarlig for kostnadsutviklingen. Den tra-

disjonelle foreningsmodellen med medlemsbetaling og dugnad tilsier en nøktern økonomi og lave kostnader. Lorentzen (2007, s. 25) viser til en egalitær og fellesskapsorientert idé bak dugnadsfinansiert aktivitet, der dugnad er en måte å sikre kollektiv finansiering av aktivitetene på. Foreldreinvolvering i organiseringen av barnas idrett bidrar til økt bevissthet om kostnader og konsekvensene av dyre idrettsopplegg. Økt innslag av ansatte kan dermed føre til mindre press for å redusere kostnadene. En viktig medlemsdiskusjon stilner før den har begynt.

Idrettsdeltakelse kan gjøres billigere. Et naturlig sted å starte er å se på kostnadsdrivere i idretten knyttet til sportslig profesjonalisering av barnas aktiviteter, som i stor grad er drevet frem av særforbund, eliteidrettshensyn og den kommersielle idrettsindustrien (Solstad mfl., 2025). Eksempler inkluderer direkte utgifter fra særforbundene, som lønnet administrasjon, lisenser, avgifter og betalte trenere (Solstad & Sandvik, 2024; Strandbu & Stefansen, 2025). Det handler også om sider ved aktivitetsutviklingen, som tidligere oppstart med nasjonligaer, internasjonale turneringer og treningsleirer, samt satsningsopplegg for ungdom (Deloitte, 2024). Her kan vi igjen vise til et vedtak i Oslo Idrettskrets (2024, s. 2) om å utfordre særidrettene og skape en kultur for moderasjon.

Idrett er sektoren som engasjerer flest i frivillig arbeid (Fladmoe mfl., 2018). Det som skjer i idretten, kan ha moralske ringvirkninger også utenfor idretten. Idrettslag er moralske fellesskap (Lorentzen, 2007). Frivillighetens moral og prinsipper handler om likebehandling, økonomisk nøkternhet og demokratiske beslutninger, og det har betydning om disse etterleves i idrettslagene eller ikke. Uten mekanismer som bremser kostnadsutviklingen, vil idrettsfeltet beslaglegge stadig mer av samfunnets ressurser. Dugnad og medlemsbetaling som økonomisk ramme har en viktig funksjon i å begrense kostnader og begrunne behovet for en nøktern idrettslagsøkonomi.

Våre betraktninger leder frem til et overordnet moralsk spørsmål: Bør det egentlig være idrettslagenes rolle å demme opp for økonomiske forskjeller i befolkningen? Dette kan forstås som ansvarsfraskrivelse fra sentrale myndigheter. Antakelig er det et bedre alternativ å føre en økonomisk og sosial politikk som utjevner forskjellene (Berg & Solstad, 2023). Familier ville fått bedre råd, mens idretten – og andre organisasjoner – ville blitt skjermet fra det en av idrettslederne vi intervjuet kalte et «kjempestort arbeidsområde!» Mye tyder på at dagens måte å håndtere økonomiske barrierer i idretten – å hente inn mer eksterne penger – ikke er bærekraftig.

Referanser

- Andersen, P. L. & Bakken, A. (2018). Social class differences in youths' participation in organized sports: What are the mechanisms? *International Review for the Sociology of Sport Journal*, 1(1), 1–17. <https://doi.org/10.1177/1012690218764626>
- Arnesen, D., Bjørnara, H. B. & Myksvoll, T. M. (2022). *Følgforskning og evaluering av forsøk med fritidskortordninger: Sluttrapport* [Rapport 2022: 13]. Institutt for samfunnsforskning.
- Bakken, A. & Strandbu, Å. (2023). Idrettsdeltakelse blant ungdom – før, under og etter koronapandemien. NOVA Rapport 4/23. OsloMet – storbyuniversitetet.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (u.å.). *Tilskudd til inkludering av barn og unge*. Bufdir. <https://www.bufdir.no/tilskudd/inkludering-avbarn-og-unge/>
- Berg, E. & Solstad, G. M. (2023). Inkluderende bevegelsesfellesskap: Visjoner og virkelighet. I T. Wilhelmsen, E. Berg, K. V. Evensen, G. M. Solstad & I. M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold* (s. 364–380). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa230119>
- Bromley, P. & Meyer, J. W. (2017). «They are all organizations»: The cultural roots of blurring between the nonprofit, business, and government sectors. *Administration & Society*, 49(7), 939–966. <https://doi.org/10.1177/0095399714548268>
- Coop Norge. (u.å.). *Coop-dugnaden støtter de som trenger det mest*. Hentet 13.09.22 fra <https://coop.no/sponsorvirksomheten/omtanke/coop-dugnaden/>
- Deloitte. (2024). *Kostnader og kostnadsdrivere for barne- og ungdomsidretten*. Rapport. <https://www.idrettsforbundet.no/contentassets/a4744409156046f9bd0ee569a7f8965a/rapport-kostnader-og-kostnadsdrivere-for-barne-og-ungdomsidretten-2024.pdf>
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147–160. <https://doi.org/10.3390/socsci7100197>
- Durkheim, E. (1973). *Emile Durkheim on morality and society*. University of Chicago Press.
- Durkheim, É. (1957). *Professional ethics and civic morals*. Routledge.
- Espedalen, L. E. & Strandbu, Å. (2023). Fotball, vafler, kioskvakt og dopapir: Minoritetsforeldres møter med norsk barne- og ungdomsidrett. I T. Wilhelmsen, E. Berg, K. V. Evensen, G. M. Solstad & I. M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten: Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold*. Oslo. <https://doi.org/10.55669/oa230112>
- Espedalen, L. E. & Strandbu, Å. (2025). Blind spenders? The social meaning of money in youth sports. Artikkel sendt til vurdering.
- Fine, G. A. & Harrington, B. (2004). Tiny publics: Small groups and civil society. *Sociological Theory*, 22(3), 341–356. <https://doi.org/10.1111/j.0735-2751.2004.00223.x>
- Fladmoe, A. & Arnesen, D. (2022). *Frivillighet i pandemiens tid. Koronapandemiens betydning for frivillig innsats og lokale frivillige organisasjoner*. Rapport 2022:8. Senter for forskning på sivilsamfunn & frivillig sektor.
- Fladmoe, A., Sivesind, K. H. & Arnesen, D. (2018). *Oppdaterte tall om frivillig innsats i Norge, 1998–2017* (Rapport). Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor. Gjensidigestiftelsen. (u.å.). *Om oss*. Hentet 27.03.23 fra <https://www.gjensidigestiftelsen.no/om-oss/>

- Hompland, A. & Lorentzen, H. (2011). Et regime i oppløsning. I D. Hanstad, G. Brevik, M. Sisjord & H. Skaset S. (Red.), *Norsk idrett – Indre spenning og ytre press* (s. 507–524). Akilles.
- Kultur- og likestillingsdepartementet. (2024). *Alle inkludert! Handlingsplan for like muligheter til å delta i kultur-, idretts- og friluftslivsaktiviteter 2024–2026*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/alle-inkludert/id3036723/>
- Lang, G., Klenk, C., Schlesinger, T., Ruoronen, K., Bayle, E., Clausen, J., Giaouque, D. & Nagel, S. (2020). Challenges and opportunities arising from self-regulated professionalisation processes: An analysis of a Swiss national sport federation. *International Journal of Sport Policy and Politics*, 12(3), 387–404.
- Instebo Larsen, I. (2023). *Barrierer mot og tilrettelegging for deltagelse i barne- og ungdomsidretten* [Mastergradsoppgave, Norges idrettshøgskole].
- Lorentzen, H. (2007). *Moraldannende kretsløp. Stat, samfunn og sivil engasjement*. Abstrakt forlag.
- Lorentzen, H. & Dugstad, L. (2011). *Den norske dugnaden – Historie, kultur fellesskap*. Høy-skoleforlaget.
- MacIntyre, A. (1984). *After virtue: A study in moral theory*. Duckworth.
- Myksvoll, T., Arnesen, D. & Erdvik, I. (2023). *Fritid for alle? Kommunal politikk for inkludering av barn og unge i organiserte fritidsaktiviteter* [Rapport 2023: 2]. Institutt for samfunnsforskning.
- Norges idrettsforbund. (2019). *Idretten vil! Langtidsplan for norsk idrett 2019–2023*. Norges idrettsforbund og olympiske og paralympiske komité. https://www.idrettsforbundet.no/contentassets/8149372c5d4d439cb1b34fc16250%2032f0/idretten-vil_langtidsplan-for-norsk-idrett-2019-2023_lr.pdf
- Norges idrettsforbund. (u.å.-a). *Idrettens barnerettigheter*. Hentet 26.03.23 fra <https://www.idrettsforbundet.no/tema/barneidrett/idrettens-barnerettigheter/>
- Norges idrettsforbund. (u.å.-b). *NIFs etiske leveregler*. <https://www.idrettsforbundet.no/tema/etisk-og-trygg-idrett/etiske-leveregler/>
- Norges idrettsforbund. (u.å.-c). *Hvordan være en god idrettsforelder? Anbefalinger fra Norges idrettsforbund og Olympiatoppen*. https://www.idrettsforbundet.no/siteassets/idrettsforbundet/tema/barneidrett/61_22_nif_olt_foreldreguide_trykk.pdf
- Oslo Economics. (2020, 3. mars). *Økonomi som barriere for idrettsdeltakelse – kostnader og kostnadsdrivere i barne- og ungdomsidretten* (Rapport 2020-12). Oslo Economics. <https://osloeconomics.no/wp-content/uploads/2020/03/Okonomi-som-barriere-kostnader-og-kostnadsdrivere-i-barne-og-ungdomsidretten-1.pdf>
- Oslo Idrettskrets. (2020). *Strategisk plan 2020–2024*. <https://www.idrettsforbundet.no/siteassets/oslo-idrettskrets/dokumenter/kretsstyret/ting-2020/oik-strategiskplan2020-2024.pdf>
- Saglie, J. & Seggaard, S. B. (2013). *Grenseløs frivillig foreldreinnsats? En dokumentasjonsrapport*. Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor. <https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/handle/11250/2442817>
- Sagen, C. & Ragnhildstveit, B. (2022). Utstyrspress i barneidretten. Tv2.no. <https://www.tv2.no/nyheter/innenriks/jeg-er-bekymret/15278704/>
- Seippel, Ø. (2010). Professionals and volunteers: on the future of a Scandinavian sport model. *Sport in Society*, 13(2), 199–211. <https://doi.org/10.1080/17430430903522921>

- Seippel, Ø. (2024). More than sports? A study of Norwegians' opinions on sports' social and political responsibilities. *European Journal for Sport and Society*, 21(4), 353–373. <https://doi.org/10.1080/16138171.2024.2335580>
- Solstad, G. M. & Bakken, A. (2020). *Evaluering av «Idrett for alle i Oslo»* (NOVA Rapport 8/20). NOVA. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/2994>
- Solstad, G. M., Sandvik, M. R. & Sletten, M. A. (2022). *Deltakelse, inkludering og trivsel i barne- og ungdomsidretten. Delrapport fra forskningen om Idrett for alle i Oslo*. NOVA Rapport 1/22. Oslomet – storbyuniversitetet. <https://hdl.handle.net/11250/2838461>
- Solstad, G. M. & Sandvik, M. R. (2024). *Frivillig i idrettslag. Idrettsorganisering i spennet mellom forening og forretning*. NOVA Rapport 4/24. Oslomet – storbyuniversitetet. <https://hdl.handle.net/11250/3129457>
- Solstad, G. M., Skilbred, A. & Enstad, F. (2025). *Idrett for alle i Oslo? Sluttrapport fra et følgeforskningsprosjekt 2019–2024*. NOVA Rapport 1/25. Oslomet – storbyuniversitetet. <https://hdl.handle.net/11250/3182265>
- Solstad, G. M. & Stefansen, K. (2025). Sexual violations in youth sport – Gendered mechanisms of alienation? I M. Hartill & B. Rulofs (Red.), *Child abuse in sport – Critical Perspectives* (s. 71–94). Emerald.
- Sparebankstiftelsen DNB. (u.å.-a). *Du kan skape et bedre nærmiljø for barn og unge!* <https://sparebankstiftelsen.no>
- Stefansen, K., Smette, I. & Strandbu, Å. (2018). «Understanding the increase in parents' involvement in organized youth sports.» *Sport, Education & Society*. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1150834>
- Strandbu, Å. & Bakken, A. (2024). *Barna og Idretten. Organisering, verdier og sosial ulikhet*. Norges idrettshøgskole. <https://www.nih.no/om/aktuelt/hva-skjer/2024/dokumenter/barn-og-idretten-2024.pdf>
- Strandbu, Å., Gulløy, E., Andersen, P. L., Seippel, Ø. & Dalen, H. B. (2017). Ungdom, idrett og klasse: Fortid, samtid og framtid. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 02(2), 132–151.
- Vetlesen, A. J. (2007). *Hva er etikk?* Universitetsforlaget.
- Wollebæk, D., Selle, P. & Lorentzen, H. (2000). *Frivillig innsats*. Fagbokforlaget.

Forfatteromtaler

Marte Bentzen er ansatt som førsteamanuensis ved Institutt for idrett- og samfunnsvitenskap ved Norges Idrettshøgskole. En rød tråd som beskriver Bentzens undervisnings- og forskningsinteresse, er hvordan miljømessige betingelser påvirker opplevelsene til den enkelte deltager i kontekster som (para)idrett, rehabilitering og yrkesliv. Hun er særlig opptatt av viktigheten av opplevd kompetanse og selvbestemmelse for at den enkelte skulle kunne å ha lyst og energi til å være i konteksten, søke utfordringer og oppleve glede ved den, og for å kunne prestere optimalt over tid.

Gunnar Breivik er professor emeritus i samfunnsvitenskapelige fag ved Norges idrettshøgskole. Hans forskningsfelt omfatter både filosofiske, psykologiske og sosiologiske tilnærminger til studiet av menneskets livsutfoldelse i lek, idrett og friluftsliv, eksempelvis problemstillinger knyttet til barns og unges oppvekst, fysisk aktivitet i den norske befolkning, risikotaking og risiko-sport, idrettens filosofi, doping og annen kunstig prestasjonsforbedring.

Linn Engdahl-Høgåsen er doktorgradsstipendiat ved Institutt for idrett- og samfunnsvitenskap ved Norges Idrettshøgskole. Med nær ti års erfaring som idrettspsykologisk rådgiver med utøvere med og uten funksjonsnedsettelse, bringer hun både akademiske og praktiske perspektiver til sitt forskningsarbeid innen idrettspsykologi og paraidrett. Hun har et særlig engasjement for arbeid med barn og unge i norsk organisert idrett, og er opptatt av faktorer som påvirker både enkeltindivider og grupper i idretten.

Gunn Engelsrud er professor ved Institutt for idrett, kosthold og naturfag, Høgskulen på Vestlandet. Hennes fagfelt er profesjonskunnskap, læring og undervisning i høyere utdanning, dans, bevegelse og kommunikasjon, fenomenologi og kvalitativ metode. Og hun arbeider med fenomenologiske studier av kroppsoving, bevegelse og erfaring, og aspekter ved læring, meningsskaping og kommunikasjon.

Hilde Stokvold Gundersen er førsteamanuensis ved institutt for idrett, kosthold og naturfag, Høgskolen på Vestlandet. Hun forsker på prestasjonsutvikling, særlig blant ungdom.

Bjørg Oddrun Hallås er dosent i kroppsøving ved Institutt for idrett, kosthold og naturfag, Høgskolen på Vestlandet. Hennes fag- og forskningsfelt er kroppsøving med en særlig interesse for didaktikk, utendørsundervisning og økokritikk.

Arve Hjelseth er professor i idrettssosiologi ved Institutt for sosiologi og statsvitenskap, NTNU. Han har særlig forsket på idrettspublikum, den moderne idrettens utvikling og endring, livsstilsidretter og ungdomsidrett.

Runa Næss Korshavn er universitetslektor i kroppsøving ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Som lærerutdanner og forsker er hun opptatt av hvordan kropp, kjønn og sosial ulikhet kommer til uttrykk og gis betydning i møte med kroppsøvingsfaget og skolens praksiser. Videre deltar hun i forskningsprosjekt som undersøker praksiser og prosesser i standpunkt-vurdering i kroppsøving.

Sigmund Loland er professor i idrettsfilosofi ved Norges idrettshøgskole. Han forsker blant annet på etikk og prestasjonsteknologi i idrett og samfunn, fairness og rettferdighet i idrett og idrett og økologi.

Morten Renslo Sandvik er forsker og postdoktor ved Norges idrettshøgskole. Sandvik forsker og skriver med filosofiske og sosiologiske innfallsvinkler om idrett i stort og bredt, og om etikk, politikk, doping og natur- og klimaansvar i idrett.

Gudmund Skjeldal er førsteamanuensis ved Norges idrettshøgskole, med idrettshistorie, idéhistorie og mediehistorie som undervisnings- og forskingsfelt.

Gerd Marie Solstad er sosiolog ved Velferdsforskningsinstituttet NOVA (Oslo-Met), der hun blant annet forsker på idrettsorganisering og idrettskultur. Hun er opptatt av trivsel og inkludering for barn og ungdom, forholdet mellom toppidrett og breddeidrett, og vilkårene for frivillighet og demokrati i en stadig mer profesjonalisert barne- og ungdomsidrett.

Vilde Femsteinevik Stakseng er høskolelektor. Hun arbeider som lærer i norsk, engelsk, kroppsøving og valgfaget fysisk aktivitet ved Hammer ungdomsskole. Hun driver også med crossfit på fritiden.

Åse Strandbu er professor i idrettssosiologi ved Norges idrettshøgskole, og leder for FOBU – Forskningscenter for barne- og ungdomsidrett samme sted. Hun er også gjesteprofessor ved Gymnastik- og idrottshögskolan i Stockholm. Hennes forskningsfelt er idrettens ulike roller i ungdoms liv, barns rettigheter i idretten, seksuell trakassering og overgrep i idretten og sosial ulikhet i tilgang til idrettsaktiviteter.

Christine Sundgot-Borgen er postdoktor ved Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo. Hennes forskningfelt er kartlegging av- og utvikling av intervensjoner knyttet til mental helse, kroppsbygge, forstyrret spiseatferd, spiseforstyrrelser, sosiale medier, idrettsernæring, fysisk aktivitet, og effekt av implementeringsmetoder, med utvalg som barn- og ungdom, idrettsutøvere og trenere, universitetsstudenter, medlemmer og ansatte i treningscenterbransjen, tidligere fedmeopererte pasienter, og ansatte i skolen.

Stine Helena Bang Svendsen er professor i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning, NTNU. Hun arbeider med videreutdanning for lærere med fokus på utvikling av læreres erfaringskunnskap. Svendsen har bakgrunn som kjønnsforsker og har en bred forskningsprofil innenfor mangfold og likestilling. Hennes pågående forskningsprosjekter handler om samisk pedagogisk filosofi og om kjønn og seksualitet i lærerutdanningene. Hun jobber også med dekoloniale perspektiver på utdanning og antirasisme i pedagogisk arbeid.

Ove Olsen Sæle er dosent i idrett ved Institutt for idrett, kosthold og naturfag, Høgskulen på Vestlandet. Han arbeider i skjæringspunktet mellom idrett, kroppsøving, pedagogikk, etikk, filosofi og religion.

Anne Tjønndal er professor i idrettssosiologi ved Nord universitet. Hun forsker på innovasjon, e-sport og idrettsteknologi, kjønn og sosial ulikhet i idrett, trenerrollen og idrettsledelse.

