

Hallvard Kvaal

## Mellom studentene og systemet

En analyse av makt hos lektorutdannerne ved  
NTNU

Masteroppgave i Idrettsvitenskap  
Veileder: Jan Erik Ingebrigtsen  
Juni 2022



Hallvard Kvaal

# **Mellom studentene og systemet**

En analyse av makt hos lektorutdannerne ved NTNU

Masteroppgave i Idrettsvitenskap  
Veileder: Jan Erik Ingebrigtsen  
Juni 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



## Sammendrag

Dette prosjektet tar for seg en analyse av lektorutdanningen i kroppsøving og idrett på Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU). Gjennom intervju av to ansatte som jobber på lektorutdanningen til daglig forsøker oppgaven å gi et innblikk i lektorutdanningen. Sentralt for oppgaven er Foucaults maktperspektiv (Foucault, 1999; Aakvaag, 2008). Dette perspektivet bidrar til å sette informantenes poenger i kontekst. I tillegg inkluderer oppgaven en mindre dokumentanalyse som tar for seg dokumenter som regulerer lektorutdanningen. Dette omhandler forskriften og retningslinjene som er vedtatt av nasjonale aktører. Disse nasjonale aktørene, sammen med de lokale aktørene, er også sentrale for å forstå makten som utdanningen påvirkes av.

Det kommer tydelig til uttrykk at lektorutdannerne opplever maktutøvelse, eller rettere sagt mangel på maktutøvelse. Spesielt fra sine respektive institutt. Her opplever informantene at de ikke blir gitt de ressursene de trenger for å sikre en bedre lektorutdanning. I maktperspektivet kan man se dette tydelig som at biomakten ikke lytter til de panoptiske institusjonene. Dette kan bidra til en svakere kunnskapsproduksjon som igjen vil kunne svekke biomakten. En større utfordring med dette kan være at lektorutdanningen svekkes som igjen kan påvirke kompetansen til lektorer som skal jobbe i skoleverket.

Disiplinering er sentralt innenfor Foucaults maktbegrep (Foucault, 1999). Et vesentlig poeng en kan trekke ut fra dette prosjektet er at lektorutdannerne både disiplinierer studenter og selv blir disiplinert fra lokale og nasjonale aktører. Disiplineringen av studenter består blant annet av obligatoriske oppgaver og oppmøte slik lektorutdannerne selv beskriver. Det trekkes også fram en medarbeidersamtale mellom lektorutdanner og student som et verktøy for å potensielt framtvinge et tidlig frafall for studenter som ikke ønsker å gå på utdanningen. Lektorutdannerne trekker fram periodisk evaluering av studieprogrammet og utfordringer knyttet til byråkratiet som disiplinering av dem selv.



## Abstract

This project takes on an analysis of the teacher education in physical education and sports at NTNU. Through interviews with two employees who are working with the specific teacher education on a daily basis, the project seeks to give insight into the teacher education. Central to the master's thesis is Foucault's perspective of power (Foucault, 1999; Aakvaag, 2008). This perspective contributes to contextualizing the informant's claims. Additionally, the thesis includes a brief document analysis addressing documents that regulate the teacher education. These documents include the legal regulation and the national guidelines implemented by national actors. These national actors, together with the local actors, are central to understanding the power affecting the education.

The informants express clearly that they experience exercise of power or, more precisely, a lack of exercise of power. Especially from their respective institutes. The informants experience that they are not given the resources needed to secure a better teacher education. In the power perspective, one can clearly see this as the biopower not listening to the panoptic institutions. This could contribute to a weakening of knowledge production which can weaken the biopower. A bigger challenge could be that the teacher education is damaged which can affect the competence of future teachers in the school system.

Discipline is a key within Foucault's power term (Foucault, 1999). An essential point in this project is that the teacher educators discipline students and are being disciplined by the local and national actors. The disciplining of students consists, among other things, of mandatory assignments and attendance as the teacher educators describe it. Further, attention is given to an employee interview between teacher educator and student as a tool to force a potential dropout of students not wanting to attend the education. The teacher educators point out periodic evaluation of the study program and challenges related to the bureaucracy, such as self-discipline.





## Forord

Det er mange som fortjener en oppmerksomhet i forbindelse med dette prosjektet. Først og fremst ønsker jeg å takke veileder Jan Erik Ingebrigtsen. Man skal lete lenge etter en mer reflektert mann. Din veiledning og kloke innspill har ikke bare bidratt til at jeg nå kan levere en masteroppgave, men det har også utviklet meg som lektor og menneske. Det ironiske er at du mener at studenter er for prisgitte veilederen sin, men i dette tilfellet er det fullt fortjent.

Jeg kommer heller ikke utenom Eirik Frestad og Jakob Lund Silseth. Takk for at dere er dere. Jeg kommer til å savne hand-shaket hver gang vi møtes på lesesalen, Eirik og å planlegge draktvalg for å komme på samme lag på Erudiotrening, Jakob. Jeg vil også takke alle gode venner jeg har fått i løpet av tiden på lektorutdanningen. Det er mye takket være dere at jeg trives så godt i Trondheim.

Takk til pappa. Du har alltid hatt troen på meg. Det er jeg veldig takknemlig for.

Takk til Iselin. Takk for omsorgen og forståelsen du har vist gjennom den prosessen her. Din optimisme og støtte har virkelig hjulpet meg.



# Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	v
Abstract .....	vii
Forord.....	ix
1. Innledning.....	1
1.1. Tema.....	1
1.2. Problemstilling og disposisjon .....	2
1.3. Beskrivelse av utdanningen og nasjonale føringer .....	3
1.3.1. Beskrivelse av lektorutdanningen i kroppsøving og idrett ved NTNU .....	4
1.3.2. Nasjonale føringer og strategi .....	6
2. Tidligere forskning .....	9
2.1. Lektorutdanning .....	9
2.2. Lærerutdanning .....	12
2.3. Utdanning og makt .....	15
3. Teoretisk perspektiv – Foucaults teori om moderne makt.....	17
3.1. Makt i Foucaults verden .....	17
3.2. Disiplinering .....	18
3.3. Kritikk av det teoretiske perspektivet.....	20
4. Metode.....	21
4.1. Vitenskapsteori.....	21
4.2. Intervju som metode.....	23
4.3. Forberedelse, intervjuguide og gjennomføring av intervju .....	24
4.3.1. Utforming av intervjuguide .....	24
4.3.2. Gjennomføring og etterarbeid av intervjuene.....	25
4.4. Utvalg .....	26
4.4.1. Relasjonelle utfordringer .....	26
4.5. Undersøkelsens validitet.....	27
5. Analyse.....	29
5.1. Maktpåvirkning .....	30
5.1.1. Synet på studieprogrammet .....	30
5.1.2. Endringer i studieprogrammet .....	31
5.1.3. Medarbeidersamtale .....	32
5.2. Makteløshet.....	33
5.2.1. Ressursbruk .....	33
5.2.2. Personell .....	35

5.3.	Disiplinering.....	38
5.3.1.	Obligatorisk oppmøte .....	38
5.3.2.	Studenter.....	40
5.3.3.	Ansatte.....	42
5.3.4.	Klassefølelse.....	44
6.	Avslutning .....	47
6.1.	Oppsummering og konklusjon .....	47
6.2.	Veien videre .....	48
6.3.	Oppgavens relevans for arbeidslivet .....	48
	Referanseliste .....	51
	Vedlegg .....	55
	Vedlegg 1 .....	55
	Vedlegg 2 .....	58
	Vedlegg 3 .....	59

# 1. Innledning

## 1.1. Tema

Temaet for denne oppgaven er en analyse av en integrert lektorutdanning i kroppsøving og idrett sett i et maktperspektiv. Maktperspektivet blir videre introdusert i neste avsnitt. En lektorutdanning er en femårig lærerutdanning som avsluttes med en masteroppgave. Etter endt utdanning sitter man med undervisningskompetanse i to fag. Trinnene man kan undervise på er ungdomstrinnet og videregående opplæring (utdanning.no, u.å.). Nettopp denne utdanningen er gjenstand for analyse i dette prosjektet. Prosjektet tar for seg en analyse som gjennomføres i hovedsak gjennom intervjuer av vitenskapelig ansatte som jobber på en lektorutdanning i kroppsøving og idrett til daglig. Intervjuene omhandler deres vurderinger av utdanningen. Enkelte utsagn fra disse intervjuene har blitt trukket ut og blir sett opp mot tidligere undersøkelser innenfor feltet og det teoretiske perspektivet.

Maktperspektivet, som er det teoretiske perspektivet i oppgaven, tar utgangspunkt i Michel Foucaults arbeid om moderne makt (Foucault, 1994; Foucault, 1999; Aakvaag, 2008). Dette er et perspektiv som skal bidra å sette intervjuene og oppgaven i kontekst. Med dette menes at maktperspektivet kan forstås som en måte å tolke og forklare utsagnene til informantene. Definisjonen på makt som legges til grunn her er Weber (1971) sin definisjon. Weber omtaler makt som «ett eller flere menneskers sjanse til å sette igjennom sin egen vilje i det sosiale samkvem, og det selv om andre deltakere i det kollektive liv skulle gjøre motstand» (Weber, 1971, s. 53). Som oppgaven vil komme tilbake til er ikke det som blir omtalt som Foucaults teori en helhetlig teori framstilt av Foucault selv, men heller en sammensetning av publikasjoner og teoretisering av hans ulike utsagn om forskjellige maktformer (Gallagher, 2008). Videre i oppgaven blir derfor det teoretiske perspektivet omtalt som Foucaults teori om moderne makt.

Et punkt som vil legge en tydelig føring for hvordan dette prosjektet er gjennomført er valget med hvordan jeg ønsket å analysere lektorutdanningen. Hovedvekten av datainnsamlingen baserer seg på intervju med to ansatte som jobber med lektorutdanningen og lektorstudenter i det daglige. Dette betyr at oppgaven vil bli analysert delvis gjennom deres briller. Dette er ikke det samme som at oppgaven er deres talerør, men det betyr at oppgaven vil blant annet basere

seg på deres meninger, refleksjoner og utsagn om utdanningen. Utenom de nevnte intervjuene tar også oppgaven for seg en dokumentanalyse. Denne er ikke like bærende som intervjuene, og det er flere årsaker til dette. Den første årsaken er at dokumentene som analyseres skal være et supplement til intervjuene slik at man kan gå mer i dybden i analysen av lektorutdanningen. Den andre årsaken er at dokumenter kan sikre konkrete data på hva utdanningen skal inneholde og hva den skal bestå av. Dette kan bidra til å få et mer objektivt perspektiv på utdanningen i forhold til hva lektorutdannerne kan gi oss. Samtidig skal det påpekes at man ønsker de subjektive meningene til lektorutdannerne gjennom intervjuene og at i det tilfellet er ikke objektiviteten et mål i seg selv, siden man ønsker å få fram deres meninger og refleksjoner.

## 1.2. Problemstilling og disposisjon

Lektorutdanningen skal naturligvis utdanne lektorer, noe som gjør at utdanningen i seg selv kan være interessant å studere. Ved å analysere utdanningen kan man komme fram til forklaringer og svar på hvorfor utdanningen fungerer som den gjør, og eventuelt hvorfor noe i utdanningen ikke fungerer. For å analysere utdanningen har jeg valgt denne problemstillingen:

*Opplever ansatte på lektorutdanningen at de har makt til å påvirke utdanningen i møte med nasjonale og lokale føringer og studenter?*

Som man kan lese ut fra problemstillingen er den todelt. Den første delen tar for seg hvordan de nasjonale føringene, det vil si forskriften og retningslinjene som regulerer og legger føringer for utdanningen, fungerer. Forskriften og de nasjonale føringene blir presentert i på et senere tidspunkt i innledningen. De lokale føringene kan defineres som de bestemmelsene og retningslinjene som kommer fra NTNU, fakultetet, instituttet og forvaltningsutvalget for lektorutdanningen (FUL). Den andre delen av problemstillingen omhandler de ulike konsekvensene dette eventuelt får for utdanningen. Det legges ikke til grunn at det må være eksplisitte og tydelige konsekvenser i problemstillingen, for det kan være at et fravær av konsekvenser også er et mulig funn.

Her følger en kort beskrivelse av disposisjonen til oppgaven eller en leserguide, om man ønsker. Oppgavens innledning utgjør kapittel 1 og har som formål å gi en introduksjon av oppgaven. Her presenteres også problemstilling og det gis en beskrivelse av lektorutdanningen og de

nasjonale og lokale aktørene som påvirker utdanningen i større eller mindre grad. Kapittel 2 består av en form for sammendrag av tidligere publikasjoner på lektorutdanning og lærerutdanning. I tillegg inneholder kapittelet en egen del som tar for seg forskning publisert om utdanning og makt. Bakgrunnen for å inkludere denne delen ligger i at man får innlemmet utgivelser som omhandler makt innenfor utdanningsfeltet som ikke fanges opp innenfor lektor- og lærerutdanningsfeltet. Det tredje kapittelet i oppgaven tar for seg det teoretiske perspektivet. Her presenteres Foucaults maktteori (Foucault, 1999; Aakvaag, 2008). I kapittel 4 gis et innblikk i oppgavens metode. Her redegjøres det for valg tatt i forbindelse med intervjuene som ble gjennomført for datainnsamling til prosjektet. Deretter følger analysedelen i kapittel 5. Her presenteres informantenes utsagn fortløpende mens de tolkes og diskuteres opp mot publikasjonene som presenteres i kapittel 2 og 3. Kapittel 6 utgjør et avslutningskapittel som oppsummerer oppgaven og søker å gi et svar på problemstillingen. Her inkluderes også en del om oppgavens relevans for arbeidslivet.

### 1.3. Beskrivelse av utdanningen og nasjonale føringer

Her presenteres lektorutdanningen for å gi et innblikk i hva som er gjenstand for analyse i prosjektet. Her gis også en beskrivelse av hva som er de lokale aktørene. Kort fortalt er dette hierarkiet innen NTNU som påvirker studieprogrammet. Den andre delen av dette delkapittelet omhandler hva den politiske og faglige ledelsen ønsker. Dette vil si hva regjeringen gjennom Kunnskapsdepartementet legger av føringer gjennom lover, forskrifter og lignende for lærerutdanningen i Norge. I tillegg vil den nasjonale strategien for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene bli presentert i samme del. En samlebetegnelse på lovverket og retningslinjene er det som i denne oppgaven omtales som nasjonale føringer. Først kommer en del om høyere utdanning i Norge for å legge et grunnlag for delen om lektorutdanningen.

Denne delen av besvarelsen omhandler en generell beskrivelse av den høyere utdanningen i Norge. For å komme inn på et studieprogram i høyere utdanning må man ha nok karakterpoeng fra videregående opplæring for å få en studieplass. Denne karaktergrensen hvert år og fra studieprogram til studieprogram ut ifra antall søkere, antall studieplasser og karakterpoengene til søkerne (NOKUT, u.å.). Gjennomsnittlig karakterpoeng for høyere utdanningssektoren i Norge har flere år ligget på rundt 40 poeng. Dette inkluderer både de private og offentlige utdanningsinstitusjonene (Hovdhagen et al., 2017). Dette er ett av flere barometre man kan bruke for å måle kvalitet innen høyere utdanning i Norge. Et annet barometer er antall faglig

ansatte per student. I denne sammenheng blir faglig ansatt forstått som vitenskapelig ansatt. Her ligger snittet omkring 12 studenter per faglig ansatt i hele høyere utdanningssektoren (Hovdhagen et al., 2017).

Ved å se på gjennomføringsprosenten til norske studenter kan ser man at etter åtte år fra påbegynt studie har omkring 2/3 studenter fullført studiet sitt (Hovdhagen et al., 2017). Det er ulike årsaker til at studenter dropper ut eller bytter studieprogram. Man kan se disse årsakene på ulike nivå. Disse nivåene er system-, institusjon- og individnivå (Hovdhagen, 2019). Noe man ser rundt frafallet på høyere utdanning er at det har blitt viktigere for utdanningsinstitusjonene å rette fokus mot dette etter finansieringsreformen for høyere utdanning kom i 2003. Denne reformen førte til at de de norske universitetene og høyskolene fikk et økonomisk insentiv for å få studentene til å fullføre utdanningen de begynte på (Hovdhagen, 2019). Man kan se klare forskjeller i frafallet for de ulike studieprogrammene. Man ser for eksempel at profesjonsutdanninger har et lavere frafall enn for eksempel generelle bachelorstudier (Hovdhagen, 2019).

### 1.3.1. Beskrivelse av lektorutdanningen i kroppsøving og idrett ved NTNU

Dette delkapittelet er todelt og gir først et innblikk i hvilke strukturer som fungerer i hierarkiet over lektorutdanningen. Det er det nasjonale nivået som for eksempel legger rammene for utdanningen og bestemmer hva utdanningen skal inneholde, slik beskrevet i innledningen (Lovdata, 2013). Den andre delen i underkapittelet tar for seg selve lektorutdanningen i kroppsøving og idrett ved NTNU. Kunnskapsdepartementet (KD) er det øverste administrative organet som styrer lektorutdanningen med en politisk valgt minister som sin leder. Kunnskapsdepartementet har det overordnede ansvaret for alle universitet og høyskoler i Norge (Regjeringen, u.å.).

Her følger en beskrivelse av de ulike styringsnivåene innenfor NTNU, de ulike styringsnivåene er det som også blir omtalt som lokale aktører og dermed de som gir lokale føringer. Deretter gis et innblikk i innholdet på lektorutdanningen. Lektorutdanningen har et hierarki over seg utover KD. Under departementet kommer rektor for universitetet. Rektor er øverste leder for universitetet. Rektors arbeidsoppgaver er flere, blant annet inngår ansvaret for opprettelse og nedleggelse av studietilbud på 60 eller flere studiepoeng. I tillegg sitter rektor med ansvar for kvalitetssikringen av utdanningene som universitetet tilbyr (NTNU, u.å.a). Dette er ansvaret



rektor sitter med spesifikt knyttet til de ulike studieprogrammene og kvaliteten i disse. Rektor har også andre arbeidsoppgaver, men det vektlegges ikke her fordi det ikke anses som relevant for oppgaven.

Etter rektor finner man fakultet som neste styringsnivå i hierarkiet. Lederen for fakultetet innehar tittelen dekan og blir valgt av fakultets ansatte og studenter eller kan bli valgt på åremål (Hansen, 2020). For lektorutdanningen gjør fakultet og dekan seg gjeldende på områder som omhandler ressurser og kvalitet. Der rektor har ansvar for kvalitetssikringen av de ulike studieprogrammene sitter dekanen med ansvaret for at denne kvalitetssikringen blir gjennomført i henhold til de gjeldende kravene på sitt fakultets studieprogram (NTNU, u.å.a). I tillegg sitter dekanen med ansvar for sammensetning av studieprogramråd og en studieprogramleder. Det er også dekanens ansvar å tildele ressurser for gjennomføring av studieprogram og for arbeidet med kvalitetssikring (NTNU, u.å.a).

Under hvert fakultet finner man instituttene. Dette er det nærmeste styringsnivået til hvert enkelt studieprogram. Øverste leder for et institutt har rollen som instituttleder. Det er denne personen som sitter med ansvaret for kvalitetssikringen av instituttets emner i henhold til kravene som gjelder. Det er også instituttleders oppgave å dokumentere det samme arbeidet (NTNU, u.å.a). Instituttleder sitter også med ansvar for å vedta handlingsplaner og oppfølgingen av dette gjennom tildeling av ressurser og ledelse av personell. Utover dette sitter også instituttlederen med et ansvar for å sikre at de ulike lederne for studieprogrammene har et tilstrekkelig grunnlag fra instituttet (NTNU, u.å.a).

I tillegg til de nevnte styringsnivåene finner man i tillegg et ekstra ledd som lektorutdanningen må forholde seg til i utformingen og gjennomføringen av utdanningen. Dette er et organ som skal sikre koordinering og kvalitetsutvikling på lektorutdanningene ved universitetet (NTNU, u.å.b). Siden det er flere fakultet som tilbyr lektorutdanning ved samme universitet skal dette forvaltningsutvalget jobbe på tvers av fakultetene. Utvalget er underlagt rektor og har vedtaksmyndighet til å opprette og legge ned ulike studieretninger etter forslag fra fakultetene. Utover dette skal forvaltningsutvalget blant annet gi råd til rektor på enkelte områder som berører lektorutdanningen, utvikle kvaliteten på lektorutdanningene og påse at lektorutdanningene følger de nasjonale rammene og retningslinjene for lektorutdanning (NTNU, u.å.b).

En lektorutdanning må følge en rekke krav fastsatt gjennom forskriften som regulerer utdanningen (Lovdata, 2013). Utover disse kravene står de respektive utdanningsinstitusjonene relativt fritt til å danne sine utdanninger. Den valgte lektorutdanningen blir videre beskrevet ved å gi et innblikk i oppbygningen og innholdet av studieprogrammet. Den største enkeltkomponenten i utdanningen er det som omtales som «fag 1» (NTNU, u.å.c). Dette er hovedfaget i utdanningen som man velger når man søker seg inn på studieprogrammet. Dette faget blir også omtalt som disiplinifag. Her det avsatt 180 studiepoeng fordelt utover 7 av 10 semestre. Blant disse 180 studiepoengene er det også innebefattet metodefag (NTNU, u.å.c). I tillegg til fag 1 har man et breddefag. Dette blir det andre undervisningsfaget til lektoren og omtales som «fag 2». Dette er ment å være et årstudium og er derfor satt til å være 60 studiepoeng. Ulike utdanningsinstitusjoner tilbyr ulike fag 2, derfor er det ikke nødvendigvis slik at man kan velge fritt fra samtlige undervisningsfag i skolen (NTNU, u.å.c).

I tillegg til fag 1 og fag 2 inneholder en lektorutdanning 30 studiepoeng i henholdsvis pedagogikk og fagdidaktikk. Det vil dermed si at man totalt får 60 studiepoeng i pedagogikk og fagdidaktikk (NTNU, u.å.c). Pedagogikken er lagt opp med tre emner fordelt på 7,5, 7,5 og 15 studiepoeng hver. I fagdidaktikken er det fire ulike emner på 7,5 studiepoeng hver. Her er det lagt opp til to emner i hvert av de to undervisningsfagene, det vil si fag 1 og fag 2. Alle de emnene som nå er nevnt utgjør studiepoengene i utdanningen. Totalt består dette studieprogrammet av 300 studiepoeng (NTNU, u.å.c). Likevel er det også en del av utdanningen som ikke er vektlagt studiepoeng, men som må gjennomføres og være bestått for å fullføre studiet. Dette er praksisemnene. Forskriften som regulerer utdanningen stadfester at det skal være praksisperioder i fire av fem studieår og at disse praksisperiodene ikke skal utgjøre noen studiepoeng (Lovdata, 2013).

### 1.3.2. Nasjonale føringer og strategi

Under dette punktet presenteres blant annet de nasjonale føringene for lektorutdanningen. Med bakgrunn i at denne oppgaven også inneholder beskrivelser rundt lærerutdanningen i Norge, kunne det vært aktuelt å inkludere lærerutdanningen også. Likevel vil ikke lærerutdanningen inkluderes, noe som begrunnes i at det er lektorutdanningen som er gjenstand for analyse i oppgaven og ikke lærerutdanningen. Lærerutdanningen inkluderes i oppgaven med bakgrunn i mangelen på forskning gjort på lektorutdanningen i Norge, men publikasjonene om lærerutdanningen presenteres på et senere tidspunkt.

Lektorutdanningen i Norge reguleres av en forskrift i Universitets- og høyskoleloven (Lovdata, 2013). Denne forskriften kan si noe om studiets formål, hva utdanningen skal inneholde og hvilke kunnskaper og ferdigheter studenten skal inneha etter fullført utdanning. Derfor kan man si at *Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13* beskriver et relativt spesifikt læringsutbytte studentene skal sitte igjen med etter endt utdanning (Lovdata, 2013). Lektorutdanningen reguleres også gjennom *Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8-13*. Disse retningslinjene er fastsatt av Nasjonalt råd for lærerutdanning (NRLU) som har tatt utgangspunkt i den nevnte forskriften som regulerer utdanningen (NRLU, 2017). Disse retningslinjene beveger seg inn på de ulike komponentene i utdanningen. Her beskrives det relativt tydelig hvilke krav det stilles til fag 1, fag 2, praksisskoler og den fagdidaktiske undervisningen (NRLU, 2017).

I 2017 presenterte Regjeringen gjennom Kunnskapsdepartementet en rapport som omhandler strategien for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningen mot 2025. Dette er grunnlaget for utviklingen av samtlige lærerutdanninger i Norge mellom 2017-2025. Dette gjelder alle lærerutdanningene som tilbys i norske universiteter og høyskoler, deriblant lektorutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Rapporten skisserer hovedmål for perioden som det skal jobbes mot. Dette er de fire konkrete målene som er listet opp:

1. Studieprogrammer som er faglig krevende og givende.
  2. Faglig sterke og godt organiserte lærerutdanningsmiljøer.
  3. Kunnskapsbaserte og involverte samarbeidspartnere i barnehagesektoren og skolesektoren.
  4. Stabilt og gjensidig utviklende samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene, barnehagesektoren og skolesektoren.
- (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Da rapporten fra Kunnskapsdepartementet ble lagt fram i 2017 ble det også bevilget økonomisk støtte til dette arbeidet. 44,5 millioner kroner ble lagt på bordet for å sikre målene i rapporten (Regjeringen, 2017).



## 2. Tidligere forskning

Målet med dette underkapittelet er å gi et innblikk hvilke undersøkelser som er gjort og dermed kunne plassere denne oppgaven innenfor forskningsfeltet.

Det virker som en relativ harmløs påstand at lektorutdanning i Norge ikke er et felt som er det er forsket for mye på. Det kan være flere årsaker til feltet ikke er mer forsket på. En årsak kan være at lektorutdanning i Norge begrenser seg til nettopp Norge og dermed ikke er et internasjonalt forskningsfelt. I tillegg bør det vektlegges at lærerutdanning i Norge er et mer utforsket felt i academia, men lektorutdanningen har ikke fått den samme oppmerksomheten som lærerutdanningene har fått. Dette kan være fordi det finnes flere lærere enn lektorer i Norge, noe som kommer til syne i antall medlemmer hos henholdsvis Norsk Lektorlag med omkring 8600 medlemmer og Utdanningsforbundet med om lag 188 000 medlemmer (Unio, u.å.; Norsk lektorlag, u.å.). Derfor ønsker man å rette oppmerksomheten mot noe som favner bredere og lektorutdanningen blir dermed nedprioritert. Dette er midlertid ikke en analyse av hvorfor det ikke er forsket mer på lektorutdanningen. Denne delen av oppgaven ønsker heller å gi et innblikk det som er undersøkt og forsket på, noe som kommer i dem påfølgende delen.

### 2.1. Lektorutdanning

Denne delen av oppgaven vil gå mer spesifikt inn på lektorutdanningen og undersøkelser og studier som er gjort på den. Som nevnt finnes det ikke mye litteratur på dette temaet. Enkelte studier som omhandler lektorutdanningen, er ikke inkludert i denne oppgaven. Bakgrunnen for ekskluderingen ligger i manglende relevans for denne besvarelsen. Med tanke på manglende studier på feltet har jeg valgt å innlemme enkelte punkter fra min egen bacheloroppgave som tar for seg nettopp lektorutdanningen. Dette er naturligvis ikke en fagfelleverdert artikkel på linje med andre studier som presenteres i oppgaven, men det kan likevel gi et innblikk i utdanningen.

Det poengteres at lektorutdannerne stiller seg kritisk til en sterk politisk styring av profesjonen. Det vektlegges her at med en sterk statlig styring kan dette føre til at ansatte i skoleverket mister sin selvbestemmelse i sin profesjonsutøvelse. Med for mye standardisering vil ikke lektorene ha en like stor autonomi i sin hverdag i skolen (Bratberg, 2016). Rammene for utdanningen blir for teoretisk fremstilt sammenlignet med hverdagen i lektoryrket. Ifølge lektorutdannerne medfører dette til at de stadig må se etter enkelte smutthull og handlingsrom i rammeverket for

lektorutdanningen. Dette gjøres med bakgrunn i å skape det lektorutdannerne mener er den beste utdanningen samtidig som det ser ut til at de statlige rammene følges (Bratberg, 2016).

I Lejonberg (2018) sin undersøkelse påpekes det at erfarne lærere og lektorer sitter på en taus kunnskap og et repertoar som nyutdannede trenger tid på å skaffe seg. Denne tause kunnskapen og dette repertoaret gjør at de mer erfarne lærerne og lektorene i skoleverket er kapable til å løse mer komplekse oppgaver i sitt arbeid (Lejonberg, 2018). Dette funnet samsvarer med andre publikasjoner om samme tema (Fosse & Hovdenak, 2014; Sæle & Hallås, 2020).

Lektorutdannerne ved NTNU mener at rammeplanen til lektorutdanningen er for teoretisk og at den dermed ikke er tilstrekkelig virkelighetsnær. Rammeplanen blir derfor ikke et bilde på en arbeidshverdag utdannerne kjenner seg igjen i. Dette fører til at utdannerne mener at de dermed må studentene om det som ikke inkluderes rammeplanen. Dette oppleves som en tydelig utfordring i arbeidshverdagen for lektorutdannerne (Bratberg, 2016). Videre påpeker lektorutdannerne at det er nærmest umulig å tilfredsstille samtlige krav som stilles til dem selv og til lektorutdanningen. Dette fører til at utdannerne gjør tilpasninger i lektorutdanningen slik at studiehverdagen går opp. Lektorutdannerne tar en viss risiko ved å gjøre dette siden det bryter med det forskriften vektlegger at den skal gjøre. Studien påpeker at utdanningen følger føringene og lovverket i store deler av sitt arbeid. Hadde den ikke gjort det, kunne studieprogrammet eller NTNU mistet sitt omdømme og sin legitimitet som utdanningsinstitusjon (Bratberg, 2016).

En utfordring som poengteres er de ulike instansene som utgjør lektorutdanningen. De ulike aktørene er for eksempel fagdidaktikere, praksisskoler, ansatte innen disiplinlagene, pedagoger og praksisveiledere. Utfordringen består av at aktørene har ulik forståelse og ulik oppfatning av formålet med studieprogrammet (Bratberg, 2016). Aktørene mener at det viktigste for lektorutdanningen er den spesifikke delen de selv jobber med i utdanningen. Dette fører mangel på et helhetlig utdanningstilbud for studentene (Bratberg, 2016). Dette ser man også Borgen et al. (2021) vektlegge i sin studie.

Ved å se på læringsutbyttebeskrivelsene til lektorutdanningen ved NTNU finner man at studieprogrammet ikke oppfyller de kravene som forskriften og NTNU selv har vedtatt. Dette bekreftes også av studentene ved utdanningen. De opplever ikke at de sitter med den kunnskapen eller de ferdighetene de burde for å kunne gjøre en god nok jobb i skolen slik

rammeverket sier (Kvaal, 2020). Noen av de samme poengene rundt mangel på sammenheng mellom læringsutbyttebeskrivelser og fastsatte krav fra rammeverk fremhever også Bratberg (2016). I sin studie påpeker hun at lektorutdannerne må gjøre endringer og tilpasninger fra rammeverket for å optimalisere utdanningen (Bratberg, 2016)

En spesifikk studie om lektorutdanningen finner vi i studien til Bratberg (2016). Den gir innblikk i hvordan lektorstudenter og lektorutdannere ved NTNU opplever studieprogrammet de studerer og jobber med. Tidligere i oppgaven har vi sett at lektorutdannere og -studenter har påpekt viktigheten av å fortsette sin faglige utvikling som lektor etter at man har fullført utdanningen og startet i jobben som lærer (Bratberg, 2016). De samme akademikerne og studentene mener at utdanningens rammeplan er mangelfull på det sosiale aspektet av læreryrket. I denne sammenheng menes det sosiale aspektet med den delen av lektor- og læreryrket som omhandler kontakt med elevene, se hvert enkelt individ og tilpasset opplæring for elevene (Bratberg, 2016).

Enkelte studenter virker å være bevisst på prosessen med videreutvikling etter fullført utdanning. Studenter på lektorutdanningen som deltok i Bratberg (2016) sin studie vektla at de anser overgangen fra pedagogisk teori til praksis som utfordrende og som en vanskelig del av studieprogrammet. Likevel påpeker de at dette er noe de ønsker å videre jobbe med etter fullført studieløp. De setter dette som en del av sin faglige utvikling som lektor. Den samme studien viser at også utdannerne framhever det samme poenget. Lektorutdannerne poengterer at når man har fullført utdanningen er man klar for å starte som lektor og så videreutvikle seg innen profesjonen man har valgt (Bratberg, 2016).

Mjåland (2011) har undersøkt frafall lektor- og adjunktutdanning ved UiB. Nåværende studenter ble blant annet forelagt påstander og skulle oppgi hvilke som kunne forklare frafallet. Den påstanden som ble oppgitt av 74 % av studentene og dermed den påstanden som flest oppga som årsak til frafallet var på grunn av organiseringen og strukturen på studiet (Mjåland, 2011). De allerede frafalte studentene oppga i sin forklaring på frafallet at man hadde mistet motivasjonen for studiet, organiseringer av studiet var for dårlig og at oppfølgingen og veiledningen var for dårlig. En annen faktor som ble trukket fram som årsak til frafall for studentene som har droppet ut av lektor- eller adjunktutdanning var mangel på profesjonsutdanning (Mjåland, 2011).

## 2.2. Lærerutdanning

I dette underkapittelet er temaet lærerutdanning. I dette tilfellet er utdanning valgt som tema med bakgrunn i at det er et relativt bredt begrep som kan omfavne det spekteret av artikler som er inkludert i denne delen av oppgaven. Det finnes en rekke utenlandske publikasjoner som kunne vært relevant innen dette temaet, men disse vil ikke bli inkludert her. Årsaken til dette er at denne besvarelsen kun tar for seg Norge og den norske lærerutdanningen. Derfor vil undersøkelser gjort på andre lands lærerutdanninger ikke inkluderes.

Lærerutdanningen i Norge preges fra flere hold. Rammeverket vil naturligvis påvirke utformingen til studieprogrammet. Utenom rammeverket preger også forskning om læring og utdanning lærerutdanningen (Fosse & Hovdenak, 2014). I spenningsfeltet mellom forskning om læring og utdanning og politiske dokumenter, må lærerutdanningen tilpasse seg og utvikle løsninger. I større grad enn før kan man se at politiske dokumenter forsøker å oppnå best mulig resultater for elevene i de respektive fagene. Dette betyr derfor at lærerprofesjonaliteten handler om hvilke resultater elevene til den enkelte lærer oppnår (Fosse & Hovdenak, 2014).

Man kan også se at flere forskere antyder at enkelte kompetanser blir fremhevet foran andre i politiske styringsdokumenter. Dette kan en se i sammenheng med at lektorer og lærere, som nevnt, får sin profesjonalitet basert på elevenes resultater (Fosse & Hovdenak, 2014). Samtidig vektlegger artikkelen at selv om læreren møter mange utfordringer både omkring sin egen profesjonalitet og rundt ulike oppgaver i skolen knyttet til elever og undervisning, bør læreren huske sin faglige utvikling. Artikkelen trekker fram at lærerutdanningen etablerer et potensial hos den kommende lærer som må utvikles hos hver enkelt. Denne utviklingen er ikke fullført når man starter i jobben som lærer (Fosse & Hovdenak, 2014). Dette poenget vektlegges også hos Sæle og Hallås (2020). De påpeker at studentenes ferdigheter, kunnskap og kompetanse fra studiet må utvikles videre i yrket gjennom en personlig prosess. Dette kan man oppnå gjennom å «være underveis» i utøvelsen av yrket. I morgendagens skole vil det være kritisk at man benytter profesjonsfellesskapet og kollegaer for å sikre sin faglige utvikling som lærer (Sæle & Hallås, 2020).

Moen & Rugseth (2018) setter i artikkelen sin lys på hvilket fokus faget kroppsøving og lærerutdanningen i kroppsøving har på kropp. Artikkelen fremhever at studentene i kroppsøving må ha kunnskap om kroppslig læring i sin kompetanse når utdanningen er fullført.



Slik de nasjonale retningslinjene påpeker skal kroppsøvingstudenter tilegne seg ulike perspektiver på kropp. Likevel påpekes det at retningslinjene er uklare siden det ikke avklares begreper som benyttes i retningslinjene (Moen & Rugseth, 2018). Lærerutdanningen i kroppsøving har fastsatt et læringsutbytte som studentene skal inneha med etter fullført lærerutdanning. Av de 41 ulike læringsutbyttebeskrivelsene er det kun fire som inneholder kroppsbegrepet. Beskrivelsene forteller heller ikke noe om at studentene skal tilegne seg en mangfoldig kompetanse rundt kropp. Derfor stiller artikkelen spørsmålsteget rundt hva studentene skal tenke med når de skal tenke om kroppen i bevegelse og kropp (Moen & Rugseth, 2018).

Lærerutdanningen i kroppsøving syner til å gi et relativt smalt og objektiverende syn på kropp og kroppslig læring innen faget. Dette medfører at kroppsøvingslærere i skoleverket har en «maskin»-lignende tilnærming på kropp i møte med elevene (Moen & Rugseth, 2018). Med en «maskin»-lignende tilnærming menes det at kroppen benyttes som et verktøy for å nå et mål. Dette kan for eksempel være en innsidepasning i fotball. Derfor blir perspektivet til lærere i kroppsøvingfaget at elevenes kropper ikke innehar egenverdi hvor kroppslig læring er viktig i seg selv, men kun en nytteverdi for å oppnå et mål (Moen & Rugseth, 2018).

Det vektlegges også at kropp kan ses på som en sosial og kulturell konstruksjon på lik linje med blant annet kjønn. Dette er tanker og ideer man kan trekke helt tilbake til Simone de Beauvoirs bok «Det annet kjønn» (de Beauvoir, 1949). Hensikten med å trekke inn dette her er at de kulturelle og sosiale konstruksjonene rundt kropp kan få utslag i skolen og i kroppsøvingfaget. Dette kan komme til uttrykk når man ekskluderer for eksempel jenter fra aktiviteter fordi «det er forbeholdt guttene». Et annet eksempel er når en elev i rullestol blir ekskludert på bakgrunn av sin funksjonsnedsettelse i kroppsøvingstimen (Moen & Rugseth, 2018).

Hovdenak & Wiese (2017) vektlegger i sin artikkel Aristoteles sine tre kunnskapsformer. Disse tre kunnskapsformene er episteme, techne og fronesis. Episteme er en form for kunnskap som kan beskrives som faktakunnskap. Techne er en kunnskapsform som handler om å kunne et praktisk håndverk og produktiv kyndighet. Den tredje kunnskapsformen er fronesis og kan omtales som en form for praktisk klokskap. Fronesis omhandler å sitte med god dømmekraft i forskjellige situasjoner (Hovdenak & Wiese, 2017). Et spørsmål man kan stille seg er hvorvidt man skal utdanne lærere gjennom «teacher training». Dette vil si at studentene lærer seg kunnskapsformene episteme og techne. Et alternativ til dette er å forstå en lærerutdanning som

«teacher education». En slik utdanning vil innebære at studentene sitter med alle tre av de aristoteliske kunnskapsformene. Artikkelen argumenterer altså for at den praktiske klokskapen skal integreres i lærerutdanningene. På denne måten kan man unngå en ren «teacher training»-utdanning (Hovdenak & Wiese, 2017).

En utfordring rundt lærerutdanningen i dag omhandler at utdanningen ikke har lyktes med å skape integrasjonen og forståelsen av lærerutdanningen som blir trukket fram i forrige avsnitt. Fagfeltene innenfor utdanningen deles opp i ulike seminarer noe som bidrar til mer klassifisering og innramming enn det som er formålstjenlig med tanke på målsettingen til utdanningen. Dette fører til at man ikke får en helhetlig forståelse av utdanningen. Da sitter studentene igjen med techne og episteme etter endt utdanning (Hovdenak & Wiese, 2017). Korthagen (2004) har tatt til orde for å engasjere både ansatte og studenter i lærerutdanningen. Gjennom «core reflection» kan man bidra til å sikre et dypere engasjement for sentrale aspekter av utdanningen. Dette kan også bidra til økt kvalitet i studieprogrammet (Korthagen, 2004).

Enkelte undersøkelser har blitt gjennomført omkring studentenes egne erfaringer på lærerutdanningen i kroppsøving. Ett av funnene er at studentene selv mener at det høyeste læringsutbyttet kommer gjennom praksis i skolen. Det er også skolepraksisen studentene vurderer høyest blant komponentene i kroppsøvingslærerutdanningen (Søndenå, 2018). Samtidig opplever enkelte studenter utfordringer knyttet til sine praksisperioder og praksislærer. Studentene mener at en vellykket praksis avhenger av hvilken praksislærer man blir tildelt. I tillegg påpeker studentene i kroppsøving at samarbeidet mellom praksislærer, studentene og lærestedet har rom for og bør forbedres. Dette trepartssamarbeidet virker ikke ut til å utnytte potensialet det har. Her ønskes spesielt en bedre og tydeligere oppfølging fra høyskolen eller universitetet studenten tilhører (Søndenå, 2018).

En opplevelse studentene ute i praksis sitter med handler om hvordan praksisperiodene blir fulgt opp av lærestedet og lærerutdannerne etter endt praksis. Her påpekes mangelfulle evalueringer av praksisperiodene. I tillegg savner studentene tilbakemeldinger på hvordan de kan jobbe videre med feedbacken fra sin praksisskole (Søndenå, 2018). Sæle og Hallås (2020) framhever også viktigheten praksis. Her vektlegges mulighetene det ligger i at studentene investerer i praksisperioden i skolen. Dette kan gjøres ved at den enkelte student tar del i skolekulturen. Det er også sentralt at dette er noe praksisskolen legger opp til at studentene får mulighet til. I tillegg poengteres viktigheten av å være en aktiv student i praksisperioden for å

sikre et best mulig utbytte (Sæle & Hallås, 2020).

Borgen (et al., 2020) har i sin metaundersøkelse undersøkt et utvalg på 96 masteroppgaver. Dette er oppgaver skrevet av kroppsøving og idrettsfagstudenter i femårig lærerutdanning. Metastudien viser at av de 96 utvalgte oppgavene er det kun tre av studiene som har valgt høyere utdanning eller lærerutdanning som tema for sitt masterprosjekt. Et av poengene som trekkes fram her er kvaliteten på kroppsøvingslærerutdanningen. Utdanningen er preget av disiplinspesifikke mønstre. Dette betyr at de ulike fagdisiplinene som inngår i utdanningen setter sitt preg på studieprogrammet. Metastudien framhever med at enkelte temaer innen fagfeltet bør belyses i sterkere grad. Dette gjelder blant annet elevvurdering operasjonalisering av faget og didaktiske praksiser. Her nevnes ikke selve lærerutdanningen (Borgen et al., 2021). Artikkelen poengterer også at kunnskapsutvikling innen fagfeltet er nødvendig. Det framheves at denne kunnskapsutviklingen forekommer når lærerutdannerne legger til rette for og skaper diskusjon hvor studentene også er inkludert. Dette gjør at studentene også kan sikres innsikt i den flerdisiplinære konteksten lærerutdanningen i kroppsøving er en del av (Borgen et al., 2021).

### 2.3. Utdanning og makt

Det påfølgende delkapittelet omhandler publikasjoner som havner innenfor kategoriene utdanning og makt. Dette er valgt inkludert fordi de foregående delkapitlene i kapittelet ikke var dekkende for relevante artikler og annen faglitteratur. Siden makt inkluderes på dette punktet kunne det vært aktuelt å presentere denne litteraturen i sammenheng med det teoretiske perspektivet som kommer i neste kapittel. Begrunnelsen for at det likevel presenteres her ligger i at faglitteraturen som det skrives om ikke kan omtales som et eget teoretisk perspektiv og derfor ikke hører hjemme i et teorikapittel.

I sin doktorgradsavhandling har Augestad (2003) skrevet om makt og kunnskap i kroppsøvingsfaget. Gjennom en diskursanalyse har kroppsøvingsfaget vært gjenstand for analyse. Her har makt vært sentralt for å analysere den historiske utviklingen til kroppsøvingsfaget. Et av funnene er at elevene i kroppsøvingsfaget har vært gjenstand for ulike former for manipulasjon, påvirkning og maktmekanikker (Augestad, 2003). Hensikten og formålet har endret seg historisk fra 1800-tallet hvor kroppsøvingsfaget var en form for skoleidrett hvor formålet var at den legemlige utviklingen skulle holde følge med den åndelige.

Mot slutten av 1800-tallet og starten av 1900-tallet var de militære formål som gjennomsyret kroppsøvningsfaget for å disiplinere allmuen. Her var det opplæring gjennom for eksempel militær eksersis og våpenopplæring. Utover 1900-tallet gjorde legene sitt inntog i kroppsøvningsfaget og helseopplæring stod i sentrum. Her ble det en annen form for disiplinering gjennom overvåkning og kontroll. Metoder som ble benyttet her var for eksempel tidtaking, veiing og bading i skoletiden (Augestad, 2003). Kroppsøvningsfaget har med andre ord bestått av ulike former for disiplinering og manipulasjon gjennom historien for å sikre makt og kunnskap om befolkningen, noe det neste kapittelet kommer mer inn på.

Furuly (2013) har skrevet om elevers opplevelse av i kroppsøvningsfaget. Her kommer det frem at elevene opplever en viss grad av disiplinering, kontroll og overvåkning. Det presiserer at den økende disiplineringen fra barneskole til ungdomsskole oppleves som noe positivt av elevene selv. Det kommer også fram fra prosjektet at med et begrenset prestasjonspress og en begrensning og av følelsen å bli overvåket, er kroppsøving et fag som flere kan gå gode opplevelser i (Furuly, 2013).

Markula og Pringle (2006) har skrevet om koblingen mellom kroppsøvningsfaget og Foucaults maktteori. De påpeker gjennom sin metaanalyse at man må vektlegge helheten i forståelsen av makten mellom en lærer og elev. Det vil si at man ikke kun kan vektlegge for eksempel nedsatt oppførselskarakter som sanksjon som begrunnelse for at en elev gjør som læreren sier, altså at læreren utøver makt over eleven. Man må se på samtlige faktorer som kan spille inn, inkludert læring, motivasjon, foreldre, medelever etc. (Markula & Pringle, 2006). I tillegg viser analysen at kroppsøving kan bidra med en positiv form for disiplinerende makt som kan øke elevenes selvdisiplin. Dette skjer gjennom en produksjon av økende individuelt ansvar hos den enkelte elev.

### 3. Teoretisk perspektiv – Foucaults teori om moderne makt

Dette teorigapittelet tar for seg den franske filosofen Michel Foucaults maktteori (Foucault, 1994; Foucault, 1999; Aakvaag, 2008). Teorien tar utgangspunkt i kollapsen til det gamle føydalsystemet. Dette førte til at man fikk en ny sosial orden rundt den industrielle revolusjon. Denne nye sosiale orden kom som følge av nettopp den industrielle revolusjon. Det var på denne tiden et økende behov for mer spesialisert arbeidskraft. I tillegg var det behov for mer koordinering og kontrollering av mennesker for å sikre integrasjon i samfunnssystemet (Aakvaag, 2008). Foucault påpekte to måter tomrommet etter det gamle føydalsystemet ble fylt på. Dette var to ulike maktformer som blir omtalt som *panoptisk disiplinering* og *biomakt*. Disse maktformene presenteres nærmere i de påfølgende avsnittene. I tillegg vil en del av kapittelet omhandle disiplinering av kroppen fordi dette er en sentral del av teorien.

#### 3.1. Makt i Foucaults verden

I dette delkapittelet presenteres teori som omhandler maktpåvirkning. I denne sammenheng er Foucaults teori om moderne makt sentral siden dette er det teoretiske perspektivet til oppgaven. Som nevnt i oppgavens innledning er det ikke per definisjon korrekt å snakke om en konkret teori fra Foucault. Årsaken til dette ligger i at Foucault aldri publiserte en teori om moderne makt. Det som dermed omtales som Foucaults teori om moderne makt er derfor en sammensetning av utsagn og publikasjoner fra Foucault som er teoretisert (Gallagher, 2008).

*Panoptisk disiplinering* er en form for makt som forekommer på institusjonsnivå. Dette omtales også som lokalt nivå. Eksempler på institusjoner som utøver den panoptiske disiplineringen kan være skole, militærvesen, fengsel eller fabrikker. Målet med den panoptiske disiplineringen er å integrere enkeltindivider inn i samfunnssystemet slik at de kan bidra til fellesskapet. Dette gjør man ved å disiplinere kroppen gjennom sted og tid. Et eksempel er at hvert enkelt individ har sin egen plass i klasserommet. Da må man være på dette stedet på tidspunktene som skolen har satt opp i timeplanen (Aakvaag, 2008). Hvis man er fraværende, kommer det en form for sanksjon. Eksempler på sanksjoner kan være stryk på eksamen, anmerkning, en negativ tilbakemelding fra sjefen eller fengselsstraff. Kontroll er i denne sammenheng et stikkord og det er gjennom behovet for kontroll at man må gjennom ulike former for eksaminering. Eksempelvis observasjon eller utspørring. Svarer man riktig i eksamineringssituasjonene blir man belønnet. Hvis man svarer feil kan noen av de negative sanksjonene være konsekvensen (Aakvaag, 2008).

Før den industrielle revolusjon ville sanksjonene for å bryte disiplineringen vært en annen. Da ville man for eksempel brukt strengere straffer mot de som brøt lovene. Den nye disiplinierungsformen tar mer utgangspunkt i at hele kroppen skal påvirkes, noe det blir skrevet mer om i et senere avsnitt i dette kapitlet. Det er ulike former for disiplinering i de ulike institusjonene. Foucault vier store deler av sin bok *Overvåkning og straff* til å skrive om fengselet. Denne institusjonen skiller seg fra de andre ved at den går enda lengre i disiplineringen i forhold til skolen, militærvesenet eller fabrikken. Her vil individet aldri få pause fra disiplineringen og den foregår derfor til oppgaven er utført, det vil si når straffen er ferdigsonet (Foucault, 1999).

*Biomakt* er en maktform en finner på nasjonalt og statlig nivå. Dette er for eksempel makten en regjering utøver når man vedtar hvilke lover som skal gjelde for skoleverket. Foucault poengterer at ordensansvaret for innbyggerne i et land har blitt tillagt staten for å løse produktivkreftenes vekst befolkningsekspløsjonen som kom under og i etterkant av den industrielle revolusjonen. Dette fører til at staten må sikre utdanning og helsehjelp til sin befolkning. I tillegg må staten korrigere de atferdsmessige avvikene (Aakvaag, 2008). Gjennom å knytte seg til de panoptiske institusjonene kan staten sikre makt og kontroll over befolkningen sin. Det er to årsaker til at staten knytter seg til de panoptiske institusjonene. Den ene årsaken handler om at staten trenger kunnskap om befolkningen. Dette forekommer ved at skoleverket kontrollerer utdanningsnivået, helsesektoren kontrollerer befolkningens helse osv. Den andre årsaken omhandler at de panoptiske institusjonene har disiplin- og overvåkningspotensial. Staten er avhengig av begge disse aspektene for å kunne utøve biomakt på en hensiktsmessig måte (Aakvaag, 2008).

### 3.2. Disiplinering

I denne delen er disiplinering sentral. I Foucaults tekster om disiplinering legges kroppen og nærmere bestemt disiplinering av kroppen vekt på. Derfor blir den påfølgende delen en tekst som gir et innblikk i hvordan Foucault ser på disiplinering.

Foucault (1999) påpeker i sin teori at kroppen er sentral. Som nevnt er det nærmere bestemt en disiplinering av kroppen som vektlegges. Det er ikke noe nytt at kroppen er gjenstand for disiplinering i et samfunn. Dette har vært tilfelle mange ganger tidligere i historien. Det finnes

en form for disiplinering i samtlige samfunn som har eksistert gjennom historien. Forskjellen er at disiplineringen utarter seg på en annen måte utover 1700-tallet, ifølge Foucault. Disiplineringen blir på et vis enda hardere i form av at den søker å kontrollere kroppen i enda større detalj. Man anser kroppen som et mekanisk system som man skal kontrollere og sikre herredømme over (Foucault, *Overvåkning og straff*, 1999). Dette synet til Foucault kommer fram i dette sitatet:

*«Det dreier seg ikke om å behandle kroppen som en masse [...], men om å bearbeide den i detalj, sikre seg herredømme over kroppen som mekanisk system – over dens bevegelser gester, holdninger og hurtighet: En uendelig makt over den aktive kropp.»* (Foucault, 1999, ss. 122-123)

Samtidig påpeker Foucault at denne disiplineringen som man ser fremveksten av utover 1700-tallet ikke må forveksles med for eksempel slaveri. For disiplineringen er ikke en form for tvang slik slaveriet var, men heller en mer elegant metode som ikke baseres seg på voldelige forhold. Likevel vil disiplineringen ha minst like stor effekt som et system basert på tvang og slaveri. Disiplineringen søker å manipulere kroppen gjennom å sikre nytte for personen gjennom lydighet og omvendt. Derfor kan man beskrive disiplineringen at man manipulerer kroppen til at det lønner seg å være lydige (Foucault, *Overvåkning og straff*, 1999).

Foucault påpeker gjennom sin teori at makt ikke er noe man har, men noe man utøver. Med andre ord kan man si at makt kun eksisterer når den blir utøvd (Gallagher, 2008; Freie & Eppley, 2014). Konsekvensene av denne utøvde makten kan være både destruktiv og produktiv. Samtidig legger Foucaults teori vekt på at kunnskap er sterkt knyttet sammen med makt, og at kunnskap og makt regulerer hverandre. Innenfor skoleverket kan dette være gjeldende for skoleledelsen. Fordi hvis kunnskapen skal være «sann» må det ligge en diskurs til grunn. Det vil si at man har felles referansepunkter og forståelsesrammer innenfor fagfeltet man jobber i. Hvis en skoleledelse har denne felles diskursen kan man ifølge teorien til Foucault se at man kan produsere kunnskap og best mulig praksiser. Siden denne kunnskapen produseres innen i maktrelasjoner vil den også være midlertidig i tillegg til at den kan forhandles og dermed endres (Freie & Eppley, 2014). Man bør passe seg for å beskrive en bestemt teori fra Foucault. Flere har påpekt at man ikke kan trekke en stor teori om makt som er lansert av Foucault selv. Likevel er mye av det han skriver om moderne maktformer mulig å teoretisere og benytte i akademisk

### 3.3. Kritikk av det teoretiske perspektivet

Foucaults teori innlemmer blant annet statsmakten i form av biomakten (Foucault, 1999). Samtidig påpeker Foucault at han er kritisk til alle former for statsmakt (Aakvaag, 2008). Dette kan være problematisk på flere måter. Hvis man ser på samfunnet med 2022-briller kan det være flere årsaker til at statsmakt kan bidra med noe positivt. Et eksempel kan være krigen i Ukraina som brøt ut februar 2022 ved Russlands angrep på Ukraina. Her kan man spørre seg hvor effektiv motstand fra ukrainerne hadde vært hvis man ikke hadde en relativt sterk biomakt, altså statsmakt, som styrte forsvaret av landet. Her kan man påstå at teorien til Foucault ikke strekker helt til for å belyse de viktige og positive sidene med statsmakt. Samtidig som Foucault er kritisk til statsmakt, påpeker han at makt ikke trenger å være noe negativt (Markula & Pringle, 2006). Et eksempel på dette er at kroppsøving kan benyttes av biomakten til å sikre elevene i skolen mer fysisk aktivitet (Furuly, 2013).



## 4. Metode

Dette kapittelet er oppgavens metodekapittel. Kapittelet er disponert slik at den første delen omhandler vitenskapsteori om hvor dette prosjektet plasserer seg innenfor det vitenskapsteoretiske landskap. Deretter kommer en del som tar for seg tidligere forskning innenfor metodefeltet, forberedelse, gjennomføring og etterarbeid av intervjuene. Den neste delen går mer spesifikt inn på metoden som er benyttet i datainnsamlingen til denne oppgaven. Den tredje delen omhandler relasjonelle utfordringer som oppstod i forbindelse med dette prosjektet. Den fjerde og siste delen omhandler undersøkelsens validitet. Med andre ord feilkilder og forsøker å gi et kritisk blikk på metodikken ved undersøkelsen.

### 4.1. Vitenskapsteori

I Ringdal (2013, s. 37) defineres vitenskap som «systematiske studier av fysiske eller sosiale fenomener». Mens vitenskapsteori defineres som «refleksjon over vitenskapelig aktivitet og kunnskap» (Ringdal, 2013, s. 37). Nettopp dette er tema for dette delkapittelet, altså refleksjon over vitenskapelig aktivitet. Her skal prosjektet, med andre ord denne masteroppgaven, plasseres innenfor vitenskapsteorien. For å oppnå dette vil det først komme en redegjørelse for ulike vitenskapsteorier og andre begreper som kan favne inn under kategorien vitenskapsteori.

I dette underkapittelet redegjøres det for ulike begreper innenfor vitenskapsteoriens verden som er relevante for dette prosjektet. *Ontologi* er et begrep som kan omtales som ulike virkelighetssyn (Ringdal, 2013). Ontologi defineres også som læren om værensformer og væremåter (Kvale & Brinkmann, 2015). *Epistemologi* omtales av Ringdal (2013) på sin side som ulike kunnskapssyn, mens Kvale & Brinkmann (2015, s. 354) definerer epistemologi som «læren om erkjennelsens og kunnskapens natur».

*Fenomenologi* kan beskrives som er filosofisk perspektiv. I dette perspektivet vil man basere seg på analyser av bevisstheten og beskrivelser av forskningsdeltakerens verden. Dette betyr at man ser bort fra forhåndskunnskapen til deltakeren og søker den essensielle og vedvarende betydningen hos fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015). *Hermeneutikk* er «læren om fortolkninger av tekster innen humaniora» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 355). Med en hermeneutisk fortolkning vil man søke å nå en gyldig fortolkning av meningen til en tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). *Poppers kritiske rasjonalisme* bygger på at man skal være erkjenne sin egen uvitenhet og at man dermed selv kan ta feil (Ringdal, 2013). Popper anså

vitenskapen som en evig søken etter sannhet med en begrensning i at sannheten aldri kan oppnås eller finnes. Med andre ord betyr det at vitenskapen aldri kan gi oss helt konkrete fakta eller noen form for sikker kunnskap, kun foreløpige svar (Ringdal, 2013). Popper var i tillegg kritisk til den logiske positivismen. Kritikken gikk ut på at Popper mente det var absurd å basere vitenskap på observasjoner uten en teoretisk forankring (Ringdal, 2013).

Denne delen av kapittelet tar for seg denne masteroppgavens plassering innenfor vitenskapsteorien. Årsaken til at dette er relevant å inkludere ligger i at den kvalitative samfunnsforskningen ikke har vært den dominerende forskningsstrategien. Det er den kvantitative samfunnsforskningen som tradisjonelt sett har dominert, noe som kan være årsaksforklaringen til at det vitenskapsteoretiske grunnlaget er relativt lavt hos nettopp den kvantitative retningen (Ringdal, 2013). Den kvalitative samfunnsforskningen har på sin side stadig fått mer gjennomslag for sine forskningsstrategier, men har på grunn av den lavere stillingen måttet beskrive sin vitenskapsteoretiske stilling mer (Ringdal, 2013). Den lavere standingen i forskningsmiljøet kan riktignok ikke gi en fullstendig forklaring på hvorfor den kvalitative retningen har beskrevet sitt vitenskapsteoretiske ståsted mer enn den kvantitative har. Noe av forklaringen kan også ligge i at kvalitativ samfunnsforskning har et større behov for å plassere seg innenfor feltet siden man for eksempel skal sette søkelys på menneskers forståelse av verden og se denne forståelsen i lys av interaksjon med andre (Ringdal, 2013).

I dette prosjektet er det naturlig å plassere seg innenfor Poppers kritiske rasjonalisme (Ringdal, 2013). Noe av årsaken til dette er at empirien, intervjuene, baserer seg på et teoretisk perspektiv som legger grunnlag for oppgaven. Derfor vil man gå vekk fra den logiske positivismen som baserte sin vitenskap på rene observasjoner (Ringdal, 2013). I tillegg kommer ikke denne oppgaven med en påstand om at dette prosjektet har funnet sannheten med stor S. Selv om oppgaven forsøker å komme fram til svar er ikke dette ensbetydende med at dette er sikker kunnskap. Samtidig som den teoretiske forankringen er sentral i dette prosjektet er det også en fenomenologisk undersøkelse. Det vil si at oppgaven søker å forstå et sosialt fenomen ut fra aktørenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette betyr i denne sammenheng at når intervju er valgt som metode for dette prosjektet så søker man å forstå verden slik den oppfattes fra informantens side. Derfor er fenomenologien sentral for denne oppgaven.

## 4.2. Intervju som metode

«Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?». Slik innleder Kvale og Brinkmann (2015, s. 18) boken sin om kvalitative forskningsintervju. Over mange år har forskere måttet kjempe og diskutere seg fram for å sikre legitimitet for den kvalitative delen innen forskningen. I dag diskusjonene rundt den kvalitative forskningen mindre til stede og det finnes en viss konsensus rundt hva den kvalitative forskningen er (Cresswell & Cresswell, 2018). Selv om man kan finne flere likheter mellom kvantitativ og kvalitativ forskning, er det også tydelige skiller. Den kvalitative forskningen, som benyttes i dette prosjektet, vektlegger blant annet tekst som en del av datagrunnlaget i sin empiriinnsamling (Cresswell & Cresswell, 2018). I et kvalitativt forskningsintervju ønsker man å se verden gjennom brillene til informanten. En annen måte å belyse intervju kan være gjennom å omtale det som et forsøk på å avdekke informantens skildringer av sine opplevelser. I tillegg søker man begrunnelser for informanten sine handlingsvalg (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtalen er grunnlaget for intervjuet. For de fleste av oss er en samtale et grunnleggende menneskelig samspill. Det er årsaken til at et vitenskapelig intervju ønsker å sikre den gode samtalen. Det finnes flere former for samtale, men i denne vitenskapelige sammenhengen menes samtale at man gjennom et intervju søker å produsere kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015).

Viktigheten av å lage en intervjuguide vektlegges i forkant av et intervju (Buvik et al., 2020; Kvale & Brinkmann, 2015). En slik guide vil sikre validitet og reliabilitet gjennom standardiserte spørsmål til samtlige informanter om temaet for forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015). Utformingen av en intervjuguide skjer gjennom formulering av spørsmål og oppfølgingsspørsmål som skal stilles til informanten. En huskeregel er at spørsmålene bør være relativt enkle og korte. Deretter kan oppfølgingsspørsmålene være mer konkret formulerte. Gjennom aktiv lytting fra intervjuerens side kan man stille relevante oppfølgingsspørsmål til det informanten snakker om (Kvale & Brinkmann, 2015).

Etter gjennomført intervju er det vanlig å transkribere lydopptaket som ble tatt under intervjuet. Dette sikrer en skriftliggjøring av informantens utsagn. Under transkripsjonen er det sentralt at man sikrer validiteten og reliabiliteten i funnene. Dette kan man sikre gjennom å gjengi utsagnene skriftlig korrekt. Dette kan være utfordrende og er en potensiell feilkilde i arbeidet med datainnsamlingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Settingen intervjuet skjer i er en annen faktor som kan påvirke svarene til informanten. Ved å intervju en informant i kjente

omgivelser, kan dette bidra til at man får mer personlige refleksjoner fra informanten i motsetning til om man setter informanten i ukjente omgivelser (Buvik et al., 2020).

Reliabilitet kan også beskrives som pålitelighet. Et sentralt spørsmål innenfor reliabilitet er om et forskningsresultat kan reproduseres av andre forskere på senere tidspunkt. I et kvalitativt intervju kan man teste reliabiliteten ved å undersøke om man får ulike svar gjennom at en annen person gjennomfører intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom at intervjuer endrer sine ordvalg eller benytter andre begreper i spørsmålene kan man få ulike svar. Gjennom transkripsjonen av intervjuet kan man også påvirke hvordan intervjuet blir skriftliggjort og etter hvert kategorisert. Samtidig fremheves også variasjon og kreativ tenkning opp mot en for sterk reliabilitet. Gjennom at intervjueren benytter sin egen stil i intervjuet og følge opp poenger underveis som intervjueren oppfatter som viktige, kan man oppnå dette (Kvale & Brinkmann, 2015).

#### 4.3. Forberedelse, intervjuguide og gjennomføring av intervju

I de påfølgende avsnittene følger redegjørelser og begrunnelser av valg gjort i forbindelse med datainnsamlingen til dette prosjektet. I forkant av intervjuene ble det sendt inn en søknad til NSD for godkjenning av forskningsprosjektet. Godkjenningen fra NSD er lagt til som vedlegg 2. Da informantene ble kontaktet ble det sendt ut et informasjonsskriv. Dette sikret at informantene fikk informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Dette skrivet ligger som vedlegg 3.

##### 4.3.1. Utforming av intervjuguide

Datainnsamlingen til dette prosjektet består av to intervju. I forkant av intervjuene ble det skrevet en intervjuguide, slik Kvale og Brinkmann (2015) fremhever nytten av. Selve spørsmålene ble utformet som relativt åpne spørsmål slik at informanten kunne snakke og reflektere åpent. Utgangspunktet for formuleringen av de konkrete spørsmålene er at jeg ønsker å gjennomføre en analyse av en lektorutdanning i kroppsøving og idrett. Nærmere bestemt benyttes studieplanen til utdanningen som et grunnlag for undersøkelsen og spørsmålene til informanten. I tillegg til studieplanen har også intervjuene et maktperspektiv. Dette er inkludert med bakgrunn i at masteroppgaven har et teoretisk perspektiv med Foucaults maktteori (Foucault, 1994; Aakvaag, 2008). Denne teorien er ikke videre utbrodert eller redegjort for i denne delen av oppgaven. Årsaken til dette er at det er intervju som metode som er relevant her

og ikke det teoretiske perspektivet i min masteroppgave.

Intervjuguiden er lagt til som vedlegg 1. Det første spørsmålet er et innledende spørsmål for å varme opp informanten. Det første temaet i intervjuguiden handler om informantenes opplevelser rundt føringer og regler ovenfra. Her er målet med spørsmålene å få fram informantenes vurderinger rundt de ulike aktørene påvirker utdanningen. Det andre temaet tar opp studieplanen. Her er tanken at informanten kan komme med sine vurderinger rundt de ulike semestrene som utdanningen inneholder. Det siste temaet omhandler informantens opplevelser rundt makt og disiplinering av studenter og ansatte ved utdanningen. Med ansatte er tanken at informantene skal ta utgangspunkt i seg selv og sine kollegaer. Dette er likevel ikke noe jeg vil uttrykker med mindre informant(en) spør.

#### 4.3.2. Gjennomføring og etterarbeid av intervjuene

Før intervjuene fant sted valgte jeg å printe ut studieplanen og intervjuguiden slik at jeg kunne ha guiden foran meg på papir og ikke på pc. Bakgrunnen for dette er at jeg ikke ønsket å vise baksiden av en pc-skjerm mot informanten. Da kunne det virket som at jeg som intervjuer satt med noe som informanten ikke skulle få innsyn i. I tillegg fikk informantene en utskrift av studieplanen slik at man unngikk forvirring rundt planen som lå til grunn for intervjuet. For å gjennomføre intervjuene på best mulig måte fikk informantene selv velge tid og sted for intervju. Intervjuet med informant 1 ble gjennomført på informantens kontor, slik at det var kjente omgivelser og naturlig å snakke om informantens arbeid. Informant 2 ønsket telefonintervju og det ble satt opp et tidspunkt som passet inn i timeplanen til informanten. Her ble studieplan oversendt til informanten i forkant slik at begge hadde samme referansegrunnlag for å snakke om utdanningen. Lydopptakeren ble startet etter at informanten hadde fått spørsmål om vedkommende var klar. Å legge fram og starte lydopptakeren påpeker Kvale & Brinkmann (2015) at kan påvirke informanten. Dette er en opplevelse undertegnede også sitter med. Det ble en tydelig overgang fra small-talk til en tydelig faglig tone for intervjuet.

I etterkant av intervjuene ble lydopptaket transkribert. Her ble det forsøkt inkludert enkelte aspekter som ikke kan komme så godt fram i en skriftlig framstilling, som for eksempel tenkepauser. Pausene er markert i teksten med to punktum etter hverandre: [..]. Dette ble innlemmet med bakgrunn i Kvale og Brinkmann (2015) sine poenger om validitet under transkripsjon av intervju. Transkripsjonsprosessen fra muntlig til skriftlig form kan bidra til en

svekket validitet i prosjektet. Derfor ble det under transkripsjonsprosessen tillagt et fokus for nettopp minimere feilkildene. Rent konkret kom dette til uttrykk gjennom at jeg ikke skrev ordrett alt hva informantene sa. Dette kan høres kontraintuitivt ut, men poenget ligger i å skape en sammenheng i uttalelsene og refleksjonene til informantene. Derfor ble noen ord utelatt og et og annet fyllord lagt til. Dette for å sikre validiteten til informantene og sammenheng i de nedskrevne intervjuene. Dette er også noe Kvale og Brinkmann (2015) fremhever rundt validitet i transkripsjonsprosessen.

#### 4.4. Utvalg

Delkapittel 4.4. består av en beskrivelse av informantene. Denne beskrivelsen inkluderes for å gi et innblikk i hvem informantene som har bidratt på prosjektet er. Informant 1, i analysen forkortet til «I1», er vitenskapelig ansatt på NTNU. Informanten jobber til daglig på lektorutdanningen i kroppsøving og idrett ved NTNU. Vedkommende innehar rollen som programleder for utdanningen, men er relativt fersk i rollen, noe informant selv vektla under intervjuet. Informant 2, senere omtalt som «I2», er også vitenskapelig ansatt på NTNU. Vedkommende jobber med den fagdidaktiske delen av utdanningen. Dette betyr at informantene er underlagt forskjellige institutt, men samme fakultet i NTNU-systemet.

##### 4.4.1. Relasjonelle utfordringer

Dette delkapittelet omhandler enkelte etiske vurderinger i oppgaven og ved datainnsamlingen til oppgaven. Som tidligere nevnt har det blitt gjennomført to dybdeintervjuer i forbindelse med innsamling av empiri til denne oppgaven. Det er noen sider av intervjuene som bør belyses. Et sentralt poeng her er at informantene som ble intervjuet til dette prosjektet er personer jeg har en relasjon til fra før. Med andre ord kjenner intervjuer og informanter hverandre fra tidligere. Dette kan ha sine fordeler. Dette kan bidra til å skape en mer nær og personlig samtale, hvis dette er målet (Andersen, 2006). Dette poenget understrekes også av Buvik et al. (2020). Det kan også skape enkelte utfordringer. Intervjuene kan også bli for personlig, i tillegg til at informanter og intervjuer kan bli påvirket av relasjonen som er der (Andersen, 2006). Det viktigste for intervjueren synes uansett å være at man er bevisst på sin egen rolle og hvordan relasjonene til informantene kan påvirke resultatene av datainnsamlingen.

En allerede etablert relasjon vektlegges også av Kvale og Brinkmann (2015). En tilknytning til

prosjektets deltagere kan påvirke resultatene i form av at man blir for opptatt av å formidle informantenes syn uten en profesjonell avstand. Dette kan komme til uttrykk ved at man vektlegger enkelte funn og resultater mer som følge av de eksisterende relasjonene til informantene. Med bakgrunn i at kvalitative forskningsintervju er en form for interaktiv forskning kan man gjennom samspillet med informanten være tilbøyelig til å bli påvirket av dem (Kvale & Brinkmann, 2015). Derfor blir det naturlig å trekke inn reliabiliteten til oppgaven i denne sammenheng. Siden intervjuer og informanter har en eksisterende relasjon vil det være en risiko for at resultatene blir påvirket av dette. Dette kan en unngå ved å for eksempel holde et kritisk blikk til eget arbeid og være kritisk til informantenes uttalelser i intervjuet. Samtidig skal ikke informantene bli straffet eller bli tillagt et strengere blikk enn andre informanter ville fått kun fordi det finnes en relasjon. Poenget understrekes å være at forskeren i denne setting er bevisst på hvordan relasjonene kan påvirke dataene som er samlet inn i pilotintervjuet.

#### 4.5. Undersøkelsens validitet

Validitet blir innenfor samfunnsvitenskapen definert som at en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. I en litt bredere vitenskapelig tilnærming kan vi si validiteten innenfor det kvalitative forskningsfeltet omhandler gyldig, vitenskapelig kunnskap. Validitet handler ikke utelukkende om metodene som blir benyttet i et forskningsprosjekt, det omhandler også forskeren som person, forskerens moralske integritet og det som Aristoteles omtaler som fronesis, også kjent som praktisk klokskap. Hvis man som forsker har blitt avslørt for systematisk plagiat eller fabrikkering av resultater vil dette påvirke validiteten til ens senere publikasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Alle disse aspektene nevnt i dette avsnittet er med på å definere evalueringen av den vitenskapelige kunnskapen som blir publisert (Kvale & Brinkmann, 2015).

Gjennom å undersøke og sjekke feilkildene kan man teste validiteten til en undersøkelse og funnene i undersøkelsen. Desto sterkere falsifisering en påstand har stått imot, desto mer valid og troverdig er denne kunnskapen. Forskeren spiller her selv en nøkkelrolle gjennom å kontrollere egne funn. I tillegg kan forskeren sikre en sterkere validitet gjennom å inneha et kritisk og åpent syn til sine egne undersøkelser og fortolkninger. Med andre ord kan forskeren sikre valid vitenskapelig kunnskap gjennom å være djevelens advokat mot seg selv og sitt eget arbeid (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det åpne og induktive perspektivet til forskeren, som forrige avsnitt var inne på, er ikke uvanlig i kvalitativ forskning. Innenfor dette feltet er det ikke like vanlig som i for eksempel naturvitenskapen å gå inn i en datainnsamling med en deduktiv tilnærming med svært konkrete utformede hypoteser og forskningsspørsmål. Dette betyr ikke at den kvalitative forskeren går inn i et prosjekt eller datainnsamling med et tomt hode (Atkinson, 2015). Det betyr heller at man kan benytte seg av flere teorier og dimensjoner for å komme fram til sine funn. Man følger sjeldent en lineær form, men heller en syklus i sin forskningsprosess. Dette vil si at man utvikler forskningsspørsmål, innhenter data, utvikler spørsmålene videre, henter inn mer data og så videre. Poenget til Atkinson (2015) er at denne formen for vitenskapelig arbeid ikke skal jobbe for å samle inn masse inntrykk, opplevelser eller meninger, men man burde heller spørre seg «hva kan dette være et eksempel på?».

Et annet poeng som kan fremheves er informantene stilling. I dette tilfelle er inntrykket mitt at informantene snakker med relativt stor tyngde innenfor lektorutdanningsfeltet, spesielt det spesifikke studieprogrammet det er snakk om i dette tilfelle. Gjennom at informantene har bidratt som programleder, bidratt til å starte utdanningen og jobbet som lektorutdannere siden oppstarten er det naturlig å tillegge informantene validitet gjennom sin posisjon. Dette er i tråd med hva Kvale og Brinkmann (2015) vektlegger innenfor validitetsbegrepet. Man kan også argumentere for at det er en styrke hos intervjuene og intervjuguiden som klarer å belyse nettopp disse posisjonene hos informantene. Derfor kan man påstå at dette styrker intervjuets validitet.



## 5. Analyse

I dette kapittelet blir de utvalgte utsagnene fra intervjuene presentert. Utsagnene er presentert innenfor tre hovedkategorier. Maktpåvirkning, maktesløshet og disiplinering er kategoriene utsagnene er sortert under. Begrunnelsen for hvorfor nettopp disse tre kategoriene er valgt kommer i innledningen i hver enkelt kategori. Strukturen i analysen kan forklares slik: i hver av de tre underkapitlene (kategoriene) kommer det x antall utsagn. Felles for disse utsagnene er at de er inkludert med bakgrunn i at de kan gi et innblikk i informantens meninger, erfaringer eller refleksjoner innenfor maktpåvirkning, maktesløshet eller disiplinering. Etter selve utsagnene kommer min fortolkning av informantens utsagn. Deretter blir utsagnet diskutert opp mot teori og forskning som er presentert tidligere i oppgaven.

På dette utsagnet har informantene fått spørsmål om hva de synes om lektorutdanningen. Utsagnet inkluderes på dette punktet for å gi et innblikk i informantens grunnsyn på utdanningen. Dette var det innledende spørsmålet som var ment som en form for oppvarming til intervjuet. Et punkt som kan vektlegges her er at informantene snakker relativt fritt og har ikke blitt påvirket av spørsmålene som kommer senere i intervjuet.

*I1: Så synes jeg på mange måter at i løpet av de sju årene [siden utdanningen startet opp] så er det endra veldig, mye som har blitt justert forhåpentligvis til det bedre også er det en del ting som fungerer bra, og så en del ting som er mer utfordrende som vi jobber med å få enda bedre da. Og det går både på emneinnhold, men også den totalpakken til studenter.*

*I2: [...] det dreier seg delvis om at man får mye søkere, det er et populært studium. Så vi har jo et høyt.. veldig sånn høye opptakskrav da, masse søkere på få studieplasser. Så det blir et høyt liksom, et godt renommert studie som på en måte har en høyt ansett plass i lærerutdanning, og så i tillegg så jeg synes jeg at studentene er veldig bra, da, de som kommer, det må jeg si. Så jevnt over har jeg ikke så mye negativt å si.*

Et poeng som kan trekkes fram her er at informant 2 uttrykker et mer positivt inntrykk av utdanningen i forhold til informant 1. Her er det nærliggende å spørre seg hvorfor programlederen for studiet uttrykker en mer negativ holdning til utdanningen sammenlignet med sin kollega i fagdidaktikken. En årsak kan være at informant 2, altså emneansvarlig for fagdidaktikken, kun jobber med to av emnene på utdanningen, mens programlederen har et

større innblikk studieprogrammet. Dette kan gjøre at informant 1 kjenner bedre til hvordan studieprogrammet fungerer og hva som trekker kvaliteten ned. Dette kan også være et uttrykk for at informant 1 kjenner mer på maktutøvelsen fra institutt og andre lokale føringer som programlederen påvirkes av i sin arbeidshverdag.

## 5.1. Maktpåvirkning

Dette underkapittelet tar for seg maktpåvirkning slik tittelen viser til. Bakgrunnen for at maktpåvirkning er valgt som en av kategoriene i oppgaven ligger i at makt går gjennom flere steder i prosjektet, blant annet det teoretiske perspektivet. Siden makt er et sentralt tema for oppgaven blir det naturlig at maktpåvirkning innlemmes som en kategori siden dette kan si oss noe om hvordan makten påvirker lektorutdanningen. Begge informantene uttrykker relativt tydelig hvordan dette påvirker dem og deres hverdag, noe vi skal se i dette underkapittelet.

### 5.1.1. Synet på studieprogrammet

De påfølgende utsagnene kommer fra samme spørsmål som i forrige punkt i innledningen til kapittelet, altså synet informantene har på utdanningen.

*I1: Men rollen min er ganske ny da vet du, så det er jo.. tidvis litt sånn utfordrende rolle fordi alt er ikke samlet hos oss. Alt ligger ikke hos oss på samfunns- og idrettsvitenskap. Man har noe som ligger på ILU, noe på ped, praksisen osv. Og selvfølgelig fag 2 også som jeg ikke har noe mandat ovenfor i det hele tatt.*

*I2: Hvis jeg liksom skal lete etter noe vi kan bli bedre på, så er det det med, jeg tror for studentene så føles det litt oppstykket og at det ikke henger skikkelig sammen da.*

Et interessant poeng er at begge trekker, på et åpent spørsmål, fram at utdanningen er oppstykket og dermed mangler noe helhet. Med andre ord trekker begge informantene fram utfordringen rundt at ulike deler av utdanningen er lagt til ulike institutter på NTNU og ulike campus.

Her kommer det fram fra begge informantene at de opplever utdanningen som oppstykket og oppdelt. Samtidig vet man fra andre lektorutdanninger at organisering og strukturering av studiet er en av hovedårsakene til at studenter slutter på utdanningen (Mjåland, 2011). Det kan derfor være nærliggende å tro at utdanningen ville hatt et høyere gjennomføringstall hvis man

hadde hatt en bedre organisering av studiet. Dette er noe som ligger i hendene hos både NTNU, fakultet og institutt. Derfor kan man trekke en slutning i form av at de nevnte instansers maktutøvelse kan påføre utdanningen er høyere frafallsprosent enn den ville hatt med en mer optimal organisering. En kan peke på at maktutøvelsen går fra biomakten, som i dette tilfellet er NTNU og ned i den panoptiske institusjonen med en løsning på hvordan utdanningen skal legges opp. Likevel gir ikke dette den mest hensiktsmessige løsningen hvis man tenker at NTNU har som mål å sikre minst mulig frafall i utdanningen.

Likevel skal man ha i bakhodet at frafall ikke nødvendigvis trenger å være noe negativt. I enkelte tilfeller kan det til og med være positivt. Hvis man legger til grunn at en student finner ut at lektorutdanningen ikke er noe man ønsker å følge, kan en drop-out være positivt i form av at vedkommende kan finne sitt foretrukne studium og yrke et annet sted. Dette kan også være noe av tanken til informant 1 som ønsker å framprovosere et frafall så tidlig som mulig, slik at man ikke går på et studieprogram man egentlig ikke ønsker å gå på og ikke utdanner seg til et yrke man ikke ønsker å jobbe i. Slik sett kan en maktutøvelse fra den panoptiske institusjonen være fordelaktig hvis man tar utgangspunkt i at man ønsker å bistå studenter i finne en utdanning de ønsker å gå på.

### 5.1.2. Endringer i studieprogrammet

Her har informant 1 fått spørsmål om hans syn på emnene studentene har 2. og 7. semester. Dette ble stilt fordi det er en annen del av instituttet som tilbyr disse emnene enn programleder og hans nærmeste kollegaer. Dette valgte utsagnet kommer et stykke ut i et lengre svar.

*II: Og så av og til så kjenner jeg på at vi nesten endrer for mye for ofte, så vi klarer nesten ikke sitte og.. når vi hadde de som var ferdig i fjor, de hadde ikke samme løpet som de som var ferdig året før. Og de som blir ferdig nå har ikke det samme løpet. Så det er noe med det at av og til så må vi stoppe litt for å få noen gjennom det samme løpet for å kunne evaluere det på en god måte.*

Her påpeker informanten at det kan ha blitt for mye endringer i studieløpet og antyder at det kunne vært fordelaktig å avvente videre endringer og heller kjøre en evaluering etter at flere kull har gjennomført samme studieløp. Med andre kan man tolke det til at informanten vurderer å bruke makt gjennom å ikke gjøre endringer. Det kan også tolkes som at utsagnet er et tegn på

at det brukes for mye makt til å endre på utdanningen.

Fra del 3 i under punkt 5.1. uttaler informanten at han enkelte ganger opplever at de endre litt for mye på utdanningen. Med andre ord ønsker programlederen for utdanningen at man skal ha noe mer is i magen og holde litt igjen på endringene. Dette kan tolkes som at vedkommende ønsker å bruke sin makt til å ikke endre noe slik at man kan få flere kull gjennom studieløpet for deretter gjennomføre en evaluering og vurdere potensielle endringer. Samtidig møter informanten seg selv litt i døra med denne uttalelsen. Årsaken til det er at samme informant uttalte ved flere anledninger i samme intervju at han ønsker å gjøre endringer på utdanningen.

### 5.1.3. Medarbeidersamtale

I det første utsagnet som inkluderes i analysen har programlederen for utdanningen blitt stilt spørsmålet om vedkommende sitt syn på det første semesteret på studieprogrammet. Svaret er kuttet noe ned og begynner her et lite stykke ut i informantens svar:

*II: Og så har jeg innført medarbeidersamtale i førstesemesteret. Vi kaller det medarbeidersamtale, det er Ragnhild, som er vit.ass., som har holdt de. Og det handler om to ting. Det handler litt om at medarbeidersamtalene skal gå fra oss til dem i den forstand at vi skal fortelle om vår utdanning, hva er det femårig løpet sånn som vi ser for oss, visjonen vår. [...] samtidig som vi får, høres litt sånn brutalt ut, men vi får framprovosert et eventuelt frafall tidlig.*

Her vektlegger informanten en konkret endring han som programleder har gjort i utdanningen. Det har blitt innført en medarbeidersamtale mellom vitenskapelig assistent og 1. årsstudentene. Dette er blant annet for å informere studentene hva utdanningen handler om, slik at man får dem til å bytte studie tidlig og ikke blir gående på et studie man ikke ønsker å gå på. Her kan man se en form for maktutøvelse fra ansatte mot studenter for å tvinge fram et potensielt frafall.

Paradoksalt nok kan det påpekes at bare ved organiseringen av studiet er man med på å fremprovosere frafall som kanskje ikke ville vært der med en mer optimal strukturering av utdanningen. Vi vet fra tidligere at lektorstudenter som har droppet ut trekker fram organisering og struktur av utdanningen som en av hovedårsakene til sitt eget frafall (Mjåland, 2011). En annen viktig årsak til frafallet er det faglige innholdet på utdanningen. Dette kombinert kan

forklare hovedårsaken til frafallet som er at studentene mister motivasjonen til å gå på studiet. Samtidig forklarer studentene som ikke dropper ut av studiet at hovedårsaken til at de som dropper ut gjør de på grunn av svak organisering av studiet.

I del 1 av presentasjonen av intervju kommer det fram at informant 1, som sitter som programleder for utdanningen, har innført medarbeidersamtale. Det er flere årsaker til at dette har blitt innført. En av dem er at de ønsker å framprovosere er tidlig frafall slik at man ikke blir gående på et studieprogram man egentlig ikke ønsker å gå på. Medarbeidersamtalen kan forstås som en panoptisk disiplinering (Foucault, 1999). Ved å bruke den panoptiske disiplineringen og dermed makten man sitter på som lektorutdanner kan man bruke denne makten for å påvirke studentene i en eller annen retning (Aakvaag, 2008). Så kan man spørre seg om dette er et riktig valg av lektorutdannerne. Informanten synes å være klar over dette selv når han sier at dette kan høres brutalt ut. Denne oppgaven søker ikke å finne ut hva som er rett eller galt, men i dette tilfellet hvordan maktpåvirkningen kommer til syne. Det synes relativt tydelig at man bruker sin makt her for å gjøre studentene bevisst på hvordan studiet er lagt opp og dermed eventuelt framprovosere et frafall.

## 5.2. Maktesløshet

Dette kapittelet tar for seg maktesløshet. Maktesløshet blir i denne sammenheng forstått som et fravær av makt. Et annet begrep som også kan brukes er avmakt. Maktesløshet er innlemmet som kategori med bakgrunn i at begge informantene opplever seg som maktesløse i møte med sitt institutt og overordnede organer som igjen påvirker deres arbeidshverdag og lektorutdanningen. I tillegg kan fravær av makt også gi et bilde på hvilken påvirkningskraft lektorutdannerne sitter med og hvordan dette påvirker utdanningen.

### 5.2.1. Ressursbruk

Informant 1 nevner ressursbruk og makt flere ganger i sine uttalelser. Her på spørsmål om hvordan den strukturelle makten fra instituttet oppleves:

*II: Så jeg føler meg litt maktesløs. Men jeg er med i forskjellige utvalg og tar opp det her. Men da blir det liksom «ja, du må si fra til instituttleder», «du må si fra», og så sitter jeg med en følelse av at vi har sagt ifra over mange år da, på en måte, men det har ikke skjedd noe. Så da er det vel ikke andre ord enn at jeg føler meg maktesløs. Jeg har ikke noe pondus inn i forhold*

*til instituttleder eller i forhold til.. hvor skal man på en måte gå, da?*

Her opplever informanten seg maktesløs i møte med instituttet. Årsaken ligger i fordeling av ressurser og at vedkommende ikke får gjennom sine forslag og ønsker. På samme spørsmål forteller informant 2 at han også har opplevd former for makt i møte med instituttet, riktignok ikke på det økonomiske, men mer mot det faglige:

*I2: ja, det kan jeg godt si at jeg gjør [opplever makt fra instituttet]. For vi diskuterer blant annet vurderingsordninga nå. Og det føler jeg er tatt ut av min hånd da. Og det synes jeg er vanskelig fordi jeg er emneansvarlig, ikke sant, på lektorutdanninga i kroppsøving og idrettsfag, og likevel må jeg forholde meg til behovene, spillereglene og retningslinjene instituttet gir da, for lektorutdanninga [...].*

*Oppfølging: ja, vil du si noe om hvordan det påvirker din hverdag eller emnene som du er med i?*

*I2: ja, du føler deg litt handlingslammet da egentlig. Du gjør det altså. [...] Og det rammeverket som vi snakket om, det gir ikke handlingsrom til å gjøre det, rett og slett. Så jeg er bekymra og jeg har dårlig samvittighet ovenfor studentene mine. Det er sikkert god mat i din masteroppgave [latter fra begge], du kan gjerne få lov til å skrive det, for jeg har skikkelig dårlig samvittighet for jeg føler ikke at jeg klarer ikke gi dem det de bør få, rett og slett.*

Her kan man se en tydelig frustrasjon og dårlig samvittighet fra informanten rundt det tilbudet som blir gitt, eller ikke gitt, i vedkommende sine emner. Som følge av makten fra instituttet sitter informanten med veldig dårlig samvittighet overfor sine studenter fordi han ikke kan gi dem det tilbudet han ønsker og mener de bør ha.

I del 1 kommer begge informantene med tydelige uttalelser om at opplever maktesløshet i møte med instituttene sine på hver sin måte. For informant 1 er det økonomiske som trekkes fram. Ressursbruken på instituttet frustrerer informanten tydelig og ordet «maktesløshet» brukes. Her kan det være nærliggende å tro at den panoptiske disiplineringen også påvirker de ansatte, ikke kun studentene (Aakvaag, 2008). Dette er et poeng neste delkapittel kommer tilbake til.

Informant 2 uttrykker også en form for maktesløshet i møte med sitt institutt. Her trekkes det faglige opplegget fram. Informanten påpeker at studentenes læring om friluftsliv kunne blitt bedre i hans ideelle verden. Vedkommende trekker fram at han ønsker 2-3 sammenhengende dager for at studentene skal kunne ha det som kan tolkes som bedre læringsutbytte innenfor friluftsliv. Det er enkelt å forstå poenget til informanten som ønsker spesifikk trening ute i naturen for å sikre læring innenfor temaet. Hvis man ser dette i et maktperspektiv kan man påpeke at informanten ønsker å bruke sin makt til å gjennomføre det opplegget han mener er best. Hvorvidt dette er et hensiktsmessig opplegg eller ikke skal ikke diskuteres her, men man kan tydelig se hvordan informanten ønsker å bruke sin makt for å gjennomføre det han mener er viktig. Man ser der et tydelig tegn på ønsket maktutøvelse som informanten ikke får gjennomført på grunn av maktutøvelse lenger opp i hierarkiet.

### 5.2.2. Personell

Her følger et utsagn som er plukket fra spørsmålet om rammeverket for utdanningen. Informanten snakker seg etter hvert inn på temaet som omhandler personellressurser på utdanningen.

*I1: Man er jo ikke helt fornøyd da, men man får på plass en femårig lektor som er ganske massivt og så ansetter vi ingen folk på en måte som skal gå inn og bidra på det her da. Jeg har fått fast stilling underveis i den perioden her, men det er jo ikke øremerka kroppsøving og den biten der, sant. Så det handler mer om et overordna ressursproblem på idrettsstaben.*

Programlederen virker lite fornøyd med at staben han er en del av har fått ansvar for en lektorutdanning uten ekstra ansatte eller andre former for ressurser. Informant 2 trekker også inn sitt eget institutts ressursbruk på samme spørsmål.

*I2: Men både i forhold til mitt eget ressursregnskap, for det dreier seg jo om det og, ikke sant, det hjelper ikke bare om jeg får mer tid med studentene. Jeg må jo også få arbeidstid til å gjøre det, til å gjennomføre det. Det er jo kanskje en annen diskusjon da. Den makta som instituttet har da, at vi må få nok ressurser til å være sammen med studentene.*

De to uttalelsene til informantene kan tolkes i retning av at de opplever en feilprioritering i ressurser fra sine respektive institutter. Utfordringene ser henholdsvis ut til å være mangel på

ansatte og prioritering i tidsressurser. Dette kan være et tegn på at informantene opplever en form for maktesløshet i møte med instituttets prioriteringer, selv om de ikke uttrykker dette eksplisitt i akkurat disse utsagnene.

Et poeng man kan merke seg rundt uttalelsene til informant 2 at han legger til grunn at studieløpet bør endres. Nærmere bestemt ønsker informanten flere sammenhengende dager med undervisning i sitt fag. Som nevnt er det flere andre fag og praksisperioder som pågår samtidig som undervisningen til informanten. Siden hvert fag har et visst antall timer de må følge i sin undervisning kunne det vært interessant å høre hvilke timer informanten ønsket å flytte på. For det skal sies at det ikke foreligger noen dokumentasjon på at slik undervisningen er i dag er av lavere kvalitet eller bidrar skadelig på utdanningen. Samtidig finnes det heller ikke dokumentasjon på det motsatte. Og her ligger en del av utfordringen rundt lektorutdanningen. En del av innholdet og strukturen på utdanningen virker basert på lektorutdannernes erfaringer og lite vitenskapelig preg. Dette kan ha flere årsaker. En nærliggende forklaring kan være Bratberg (2016) sitt poeng med at lektorutdannerne er under et krysspress både fra studenter nedenfra og styrende organer ovenfra, så for å få utdanningen til å gå rundt både i hverdagen og i helheten må de gjøre tilpasninger. Dette medfører at lektorutdannerne må finne smutthull i regelverket, tilpasse løpet, opplegget og innholdet slik at studentene får det de har krav på samtidig som at lektorutdannerne selv legger opp den utdanningen de mener er den beste.

Begge informantene gir relativt tydelig uttrykk for at de kjenner på en form for maktesløshet i møtet med instituttet, riktignok på ulike måter. Informant 1 legger mer vekt på seg og sine nærmeste kollegaers tid til å gjennomføre sine arbeidsoppgaver. Informanten påpeker at man har fått en ny utdanning som de skal tilby til studenter uten ekstra ressurser til å gjennomføre dette. En forklaring til at dette er fokuset for informant 1 kan være at vedkommende er programleder for utdanningen og kan derfor sitte med en ansvarsfølelse for sine kollegaer og for utdanningen som gjør at informanten vil snakke sitt programs sak og dermed forsøke å påvirke instituttet på denne måten. Dette kan settes inn i sammenheng med den panoptiske disiplineringen og biomakten. Her har den panoptiske institusjonen, det vil i dette tilfellet si informant 1 og de andre som underviser på lektorutdanningen, fått en arbeidsoppgave fra biomakten, i dette tilfellet gjennom NTNU, om å starte opp en lektorutdanning (Aakvaag, 2008).

Samtidig har de ikke fått mer ressurser i form av personell eller frigjøring av andre



arbeidsoppgaver, noe som igjen påvirker utdanningen. Når den panoptiske institusjonen så forsøker å melde fra til biomakten om at situasjonen ikke er holdbar kan man se at det tok flere år før man nå har fått en ny stilling som skal bistå med undervisning i utdanningen. Dette kan tolkes som at den panoptiske institusjonen ikke blir hørt av biomakten eller at biomakten bruker relativt lang tid på å iverksette tiltak for å bedre situasjonen hos denne panoptiske institusjonen. Konsekvensen av dette kan være at utdanningen blir dårligere og dermed at oppgaven som biomakten ga til sin panoptiske institusjon blir gjennomført med lavere kvalitet enn hva som kunne vært tilfelle hvis man handlet mer etter ønskene til den panoptiske institusjonen. Man kan derfor påstå at utsagnet til informanten er et relativt tydelig tegn på at vedkommende føler seg maktesløs i møte med instituttet.

Informant 2 er riktignok mer fokusert på sine egne arbeidsoppgaver og egen arbeidstid. Dette er for så vidt ikke unaturlig siden vedkommende ikke sitter med et like stort ansvar eller oversikt over utdanningen som informant 1 gjør. Informant 2 vektlegger at han ikke har nok tid til å være med studentene. Dette kan være et uttrykk for hvordan studieplanen er lagt opp og hvordan dette påvirker hans undervisning. I informant 2 sine emner er det i samme semestre også lagt opp til to lengre praksisperioder, fagdidaktikk i fag 2 og pedagogikk eller emne i disiplin fag 1 og 2. Dette fører til at undervisningen til informanten blir oppstykket og som kan tolkes slik at informanten gir uttrykk for at det blir lite sammenheng i hans undervisning. Dette kan man forstå som et uttrykk for maktesløshet. Den panoptiske institusjonen ønsker mer sammenhengende undervisning, mens biomakten ikke etterkommer dette ønsket (Aakvaag, 2008). Skal man tolke dette videre kan det være nærliggende å tro at dette fører til en lavere kvalitet på emnene som informanten sitter med ansvaret for.

Hvis man skal være noe kritisk til informantens påstand er det flere ting man kan påpeke. Det første poenget en kan se på er at informanten tar for gitt at med for eksempel to dager sammenhengende undervisning vil emnet bli bedre og dermed at studentene lærer mer. Det er nærliggende å tro at informanten sitter med en opplevelse av at det vil bli slik siden han foreslår dette, men spørsmålet er om dette er egen opplevelse eller vitenskapelig dokumentert. Hvis man tar utgangspunkt i at det er informantens egen opplevelse betyr ikke det at påstanden er gal, men det vil kunne vært interessant å sett forskningen på området. Dette kan derfor også være en kritikk til intervjuguiden og intervjuer, at dette ikke ble fulgt opp nærmere med et oppfølgingsspørsmål da informanten snakket om dette.

### 5.3. Disiplinering

Disiplinering er en sentral del av Foucaults teori (Foucault, 1999). For å sikre kontroll over befolkningen er biomakten avhengig av disiplinering for å sette enkeltindividene inn i samfunnssystemet (Aakvaag, 2008). I dette delkapittelet får man et innblikk i hvordan disiplineringer kommer til syne i lektorutdanningen.

#### 5.3.1. Obligatorisk oppmøte

På dette punktet har informantene fått spørsmål om studentene ved studieprogrammet disiplineres.

*I1: Også vet jeg ikke om det handler om disiplinering, men det er en interessant ting da, det lærte jeg av Roger for lenge siden, men prøvde liksom, vet ikke om det handler om disiplinering, men få studentene til å si fra om man ikke kunne komme på forelesning i starten da.*

*I2: ja, pliktig oppmøte er jo en form for disiplinering. Jeg hater jo det der, å sitte og føre oppmøte. Jeg synes ikke det er riktig. Jeg synes det er sånn barneskoleopplegg. [...]. Og så har jeg laget et system da der jeg sier at hvis de er borte så må de varsle, og det tror jeg sikkert er den eneste som gjør det. For jeg tenker at jeg vil heller at de skal ha en sånn arbeidstakerforståelse og hvis du ikke kommer på jobb en dag, så må du jo si fra. [...]. Så det med oppmøte og fravær synes jeg er en form for disiplinering som jeg kan styre min begrensning for.*

Her kan man se at begge informantene har et relativt likt syn på dette med disiplinering rundt oppmøte. Begge uttrykker at de har et system for oppmøte som baserer seg på tillit og på at studentene selv melder fra hvis de er forhindret fra å møte på en forelesning eller annet opplegg. Selv om informant 2 uttrykker en sterkere misnøye med det pliktige oppmøte, snakker begge for sine system om at studentene skal melde fra om de kommer eller ikke. Dette kan tolkes som en annen form for disiplinering av studentene enn pliktig oppmøte. Her forsøker informantene å disiplinere sine studenter til å melde fra hvis de ikke kommer.

Her kommer informantenes syn på disiplinering til syne. Begge vektlegger en form for arbeidsgivertilnærming i sine valg for obligatorisk oppmøte. Likevel er det noe forskjell på de to informantene. Informant 2 er underlagt et institutt som pålegger sine emner obligatorisk

oppmøte, noe som igjen fører til at de emneansvarlige på instituttet må føre fravær på sine studenter. Det er føringen av dette fraværet informant 2 snakker om som kommer og «biter han i rumpa» fordi han ikke fører det. Med andre ord kommer det relativt tydelig frem at instituttet og informanten har ulike syn på disiplinering. Instituttet har bestemt obligatorisk oppmøte, mens informanten ønsker en annen tilnærming slik han uttrykker i sitt utsagn. Her kommer man altså til et skille mellom biomakten og den panoptiske disiplineringen (Foucault, 1999; Aakvaag, 2008). Sett fra biomaktens perspektiv, som i dette tilfellet blir instituttet, kan dette forklares med at de sitter med en oppfatning av at de skaper en best mulig lektorutdanning ved blant annet å ha obligatorisk oppmøte for studentene og dermed disiplinere dem til å møte opp. Informanten ønsker derimot en annen tilnærming hvor det å disiplinere studentene til å si fra hvis de ikke møter opp på forelesning er metoden.

Så kan man spørre seg hvordan dette kan gi utslag. Det er vanskelig å si noe konkret og sikkert om fordi det er ikke undersøkt i dette prosjektet. Det denne oppgaven kan si noe om er at begge informantene vektlegger dette uoppfordret og uavhengig av hverandre. Dette kan si oss noe om informantenes syn på disiplinering blant studentene. For når lektorutdannerne gir uttrykk for at de ikke ønsker å disiplinere studentene på den tradisjonelle måten, slik Foucault (1999) snakker om, kan dette tolkes som et uttrykk på at de har gått et steg videre i sin disiplinering av lektorstudentene. Informantene ønsker å disiplinere sine studenter inn mot arbeidslivet og jobben de vil møte i skolen etter endt utdanning. Dette fungerer fint for informant 1 som sitter på en større frihetsgrad i sin arbeidshverdag sammenlignet med informant 2 som blir mer styrt av sitt institutt.

I et makt- og disiplineringperspektiv vil det obligatoriske oppmøtet være et tydelig tegn på Foucaults teori om moderne makt og hvordan staten indoktrinerer individene til å passe inn i samfunnet (Foucault, 1999; Aakvaag, 2008). Hvis man ser på hvorfor man ønsker et obligatorisk oppmøte kan dette begrunnes med flere argumenter. Mer læring og bidrag til andres studenters læring kan være argumenter man møter. Skal man ta på seg et kritisk blikk kan man påpeke at NTNU og instituttet taper penger på at studentene dropper ut og vil derfor gjøre det de kan for å få de til å fortsette. Dette fordi man ser sammenheng mellom oppmøte i forelesning og eksamensresultater (Evensen, Andresen, & Brataas, 2020). Med andre ord kan det være et økonomisk incentiv for instituttet for å få studentene på forelesning. Så kan man spørre seg hvor mange som kommer til å fullføre hvis de blir presset til å gjennomføre studiet på en måte de ikke ønsker? Det er mange grunner til å være borte fra forelesning, og å tro at det kun er

latskap som forhindrer studenter fra oppmøte kan sies å være en for enkel forklaring.

Et sentralt punkt i disiplineringen er kroppen (Foucault, 1999). Kroppen nevnes også i læreplanen, men med en «maskin»-tilnærming til kroppens funksjon (Moen & Rugseth, 2018). En slik tilnærming kan sammenlignes med det Foucault beskriver når han omtaler kroppen (Foucault, 1999). Fra utsagnet til informantene kan man tolke at de ikke trives med en disiplinering av kroppen. De ønsker ikke et rigid system på for eksempel obligatorisk oppmøte. Dette systemet får ikke informant 2 lagt opp til, siden instituttet hans har bestemt obligatorisk oppmøte i hans emner. Dermed kan man se at informanten blir maktesløs i møte med sitt institutt og får ikke disiplinert studentene slik han ønsker, men må følge linjen til instituttet. Med andre ord kan denne disiplineringen også tolkes som en form for maktesløshet hos informant 2. Med et slikt syn på kroppen fra instituttets side, altså at det er noe man må kontrollere og overvåke, kan dette være potensielt skadelig for den framtidige kroppsøvingslæreren. Hvis man lærer seg til en «maskin»-tilnærming til kroppen som lektor kan dette føre til at man får en skadelig effekt ovenfor for eksempel elever med funksjonsnedsettelse. Dette synet på kroppen er noe man allerede ser tendenser til i kroppsøvingsfaget (Moen & Rugseth, 2018).

### 5.3.2. Studenter

Disse utsagnene kommer på spørsmål om informantene opplever noen former for disiplinering av studentene ved utdanningen.

*I1: Om vi disiplinere studentene? Ja, det gjør vi jo i den natur at vi ønsker at studentene for eksempel skal levere på den og den måten, hvis du ikke gjør det på den og den måten så får du ikke godkjent. [...] av og til så opplever vi studentene kanskje litt instrumentelle [...]. Kanskje jeg skal si at på lektoren er det veldig mange jenter som kommer rett fra videregående. Kjempedyktige elever på videregående og veldig sann opptatt av hva skal til for å få den her [karakteren].*

*I2: ja, pliktig oppmøte er jo en form for disiplinering. Så det er jo.. jeg hater jo det der, og sitte og føre oppmøte. Jeg synes ikke det er riktig. Jeg synes det er sann barneskoleopplegg. Jeg tenker at studentene sjøl har ansvar for å få med seg kunnskap og kompetanse, så jeg er jo veldig sløv på å fylle ut de der oppmøtelistene, dessverre. Og det får jeg jo i fleisen gang etter*

*gang at jeg ikke følger opp da [latter].*

Begge gir tydelig uttrykk for dette og trekker inn henholdsvis obligatoriske oppgaver og obligatorisk oppmøte som eksempler på dette. Her gjentas deler av det samme utsagnet fra informant 2 som i forrige underdel i disiplineringskapittelet. Årsaken til dette er at man kan trekke ut flere svar fra informantens utsagn. I dette tilfellet gjelder det eksempler på disiplinering av studenter.

Obligatorisk oppmøte og obligatoriske oppgaver er former for disiplinering som vi også ser Foucault beskrive (Aakvaag, 2008). Dette gjøres for å presse et individ inn i et samfunnssystem som skal tilpasses fellesskapet og produktivkraftene. For å gjøre dette er det behov for en disiplinering av kroppen til individet til å møte opp på riktig sted til riktig tid (Foucault, 1999). Som i alle andre tilfeller vil fravær av å følge systemets regler føre til en form for sanksjon eller straff (Aakvaag, 2008). I dette tilfellet er instituttets straff bestemt til å være at man ikke får fullført faget og dermed ikke utdanningen sin hvis man ikke møter opp til riktig tid og sted og disiplinere kroppen til det den panoptiske disiplineringsinstitusjonen sier at man skal gjøre. Så kan man spørre seg om dette er noe som gjør utdanningen bedre? Informant 2 er tydelig i sin mening og uttrykker et ønske om fravær av obligatorisk oppmøte og ønsker derfor heller at studentene skal ta med ansvar for sin egen utdanning og læring.

Informant 1 trekker som nevnt fram obligatoriske oppgaver som en del av sitt syn på disiplinering. I tillegg uttales det fra informanten at flere av studentene er relativt opptatt av hva som skal til for å få godkjent på en oppgave. Studentene beskrives her som «instrumentelle». Dette kan være et uttrykk for at disiplineringen av studentene har fungert i skoleløpet og livet deres fram til den høyere utdanningen. Med andre ord kan disiplineringen av enkelte ha kommet til det stadiet at fokuset til studentene ligger på hvordan man kan få gjennomført og bestått utdanningen fordi man vet hva konsekvensene blir hvis man ikke gjør dette. Her har altså samfunnssystemet i Foucaults øyne oppnådd det man ønsket med å disiplinere kroppen og individet til å innrette seg etter det samfunnet ønsker (Foucault, 1999; Aakvaag, 2008). Gjennom kontroll og overvåkning av individene har man sikret seg en makt som gjør at individene blir så fokuserte på å unngå sanksjonene at denne unngåelsen i seg selv blir selve fokuset, i stedet for læringen i faget eller på utdanningen.

Dette kan være problematisk hvis man tar med seg denne tendensen inn i skoleverket som lektor

etter fullført utdanning. Ikke bare kan man ende opp instrumentelt orientert ovenfor elevene, men at man i sin egen profesjonsutvikling ikke vektlegger framgang, men heller unngåelse av negative sanksjoner. Dette kan skade utviklingen som lektor i arbeidslivet slik flere artikler vektlegger viktigheten av (Sæle & Hallås, 2020; Fosse & Hovdenak, 2014). Dette kan også være problematisk i lys av Lejonberg (2018) sin artikkel som påpeker at nyutdannede lektorer bruker lengre tid på å opparbeide seg den tause kunnskapen som mer erfarne lektorer sitter på, noe som igjen kan bidra til at de nyutdannede ikke vil være i stand til å løse mer komplekse utfordringer i arbeidshverdagen sin.

Så kan man spørre seg hvis informantene er negative til denne formen for disiplinering, hvorfor gjennomføres det da fortsatt på utdanningen? Et svar her kan være at dette er noe informantene ikke har makt over. Med andre ord kan disse utsagnene være uttrykk for maktesløshet. Da kunne det vært naturlig å inkludere disse utsagnene i delkapittelet om maktesløshet. Bakgrunnen for at utsagnene er valgt innlemmet i disiplinering er fordi informantene fikk spørsmål om nettopp disiplinering og svarte på dette. I tillegg nevner begge informantene disiplinering i svarene sine, mens maktesløshet blir min tolkning.

### 5.3.3. Ansatte

I disse utsagnene kan man se informantenes meninger rundt disiplinering av seg selv.

*I1: en disiplinering av oss [lang tenkepause]. Jeg opplever i liten grad disiplinering. Ja, vi må jo gjøre arbeidsoppgavene våre, den ganske store mengden med arbeidsoppgaver. Men opplever på en måte ikke noen disiplinering ovenfra for så vidt nei, jeg gjør ikke det [tenkepause]. Jeg er litt usikker, mulig at jeg tolker feil, altså forståelsen av disiplinering da. Kan du komme med et eksempel?*

*Oppfølging: du hadde noen gode eksempler selv i stad, med obligatorisk aktivitet og innlevering. [...].*

*I1: ja, i den forstand har man... jeg var inne på det med periodisk evaluering, evaluering av emner, den type ting.*

*I2: jeg tenker at byråkratiet utfordrer oss. At vi blir litt sånn bondefanget av de rammene som*

*blir lagt til grunn. Det trenger ikke være negativt, det kan jo være positivt og. At det er tydelige rammer, det kan være en bra greie. Men det gjør at du må følge malen. Nå er emneplanen på didaktikken lik i alle fag. [...]. Jeg tror det er en fordel å ha samme emneplan, det er lettere for oss å forholde oss til byråkratiet. Men om vi klarer å treffe hver enkelt student, det er jeg ikke så sikker på. Så det er en fordel at vi kanskje minsker utfordringene i byråkratiet, mens ulempen er at du kanskje ikke treffer de ordentlig da, på de emnene og de fagene.*

Informant 1 kan tolkes til å ha reflektert lite over dette siden han bruker flere tenkepauser og stiller spørsmål til intervjuer om utdyping av spørsmålet. Informant 2 kan se ut til å ha reflektert mer på dette tidligere ut fra svaret som ble gjengitt her. Han påpeker at denne disiplineringen påvirker også studiet og studentene i form av at faget informanten er ansvarlig for ikke treffer studentene så godt som det kunne ha gjort med bakgrunn i at emneplanen er generell for de andre fagdidaktikkemnene.

Informant 1 gir uttrykk for usikkerhet rundt dette spørsmålet. Dette kan være et tegn på at vedkommende ikke har reflektert så mye rundt temaet. Dette kan være interessant med tanke på at informanten selv er en disiplinierer, men ikke har reflektert over hvordan han selv blir disiplinert. For det er lite tvil om at de ansatte også blir disiplinert. En del av denne disiplineringen er for eksempel lovverket og retningslinjene de må forholde seg til når det kommer til utforming og innhold i utdanningen (Lovdata, 2013; NRLU, 2017). Da kan det være nærliggende å spørre om informanten er bevisst på hvordan disiplineringen av studentene slår ut når dette temaet ikke har vært noe som har blitt vurdert tidligere. Poenget her er ikke at informanten ikke kan vite hvordan studentene har det fordi han selv ikke blir disiplinert på samme måte. Utfordringen ligger i mangel på refleksjonene rundt hvordan disiplineringen av ham selv kan påvirke utdanningen. For å sette poenget enda mer på spissen kan man påpeke at en leder, som vedkommende er gjennom programlederrollen, burde være bevisst sin egen situasjon og posisjon for å kunne lede utdanningen på mest hensiktsmessig måte.

På en annen side kan man ta informanten mer i forsvar ved å påpeke at det ikke trenger å være et krav å reflektere over hvordan man selv blir disiplinert for å sikre en god utdanning for andre. Poenget ligger mer i at informanten kan bli mer bevisst og forhåpentligvis sikre en mer hensiktsmessig disiplinering hvis han er mer reflektert over egen situasjon. Gjennom å reflektere over hvordan disiplineringen slår ut på seg selv kan man bidra til å skape en mer hensiktsmessig disiplinering for andre. Her kommer man til noe av hovedessensen. Poenget er

ikke at man skal fjerne alle former for disiplinering i utdanningen, men heller å nyansere hvordan man disiplinere slik at studentene kan bli mer opptatt av læring og hvordan bli en bedre lektor i stedet for unngåelse av sanksjoner og straff.

Etter hvert i utsagnet sitt trekker informant 1 fram periodisk evaluering av utdanningen og hvilken frihetsgrad han selv sitter med i egen arbeidshverdag. Den periodiske evalueringen kan settes inn som et eksempel i maktkretsløpet (Aakvaag, 2008). Her ønsker biomakten å vite tilstanden til utdanningen. Ved å få informasjon om denne tilstanden kan de se om utdanningen treffer individene, altså studentene slik den er tiltenkt fra biomaktens side. Hvis den ikke gjør det kan biomakten sette inn tiltak for å endre på dette som den panoptiske institusjonen må følge. Hvis dette skjer, må informantene potensielt endre sin disiplinering av studentene.

Informant 2 tar i sitt utsagn opp at fagdidaktikkemnene på de ulike lektorutdanningene innehar den samme emneplanen. I samme utsagn kommer det frem at dette er noe informanten påpeker at kan være positivt. Samtidig drøfter informanten litt rundt dette og påpeker at det er positivt i den form at det blir enklere å forholde seg til byråkratiet, men at det er negativt for studentenes læring. Dette kan være et uttrykk for at informanten vektlegger et enklere møte med byråkratiet foran mer læring hos studentene. Hvis man ser dette opp mot maktperspektivet til Foucault har man et tydelig tegn på at det vektlegges et enklere møte med biomakten for den panoptiske disiplineringen i stedet for studentenes læring (Foucault, 1999; Aakvaag, 2008).

Hvis man ser videre på dette kan det være et uttrykk for at møte med biomakten og maktstrukturene over informanten er såpass sterke og utfordrende å forholde seg til at dette blir viktigere sak enn å sikre studentene mest mulig læring. Et tegn på dette kan være i utsagnet der informanten bruker ordene «utfordrende» og «bondefanget» i utsagnet om møte med byråkratiet. Likevel bør det nevnes at informanten påpeker i sitt utsagn at det kan være en fordel å minske byråkratiet for å treffe studentene bedre. Dette kan være et uttrykk for at informanten opplever en skvis mellom biomakten over seg i makthierarkiet og hans egen jobb som panoptisk disiplinere (Foucault, 1999; Aakvaag, 2008).

#### 5.3.4. Klassefølelse

Dette utsagnet fra studieprogramlederen kommer fra et spørsmål om hva vedkommende sitt syn på studieprogrammets første semester.



*II: Men det jeg liker med 1. semesteret er [navnet på ett av emnene], at vi har ett unikt emne til lektorene så vi får ha de for oss sjøl og skape, jeg liker å tro en litt sånn identitet og kultur. Men der merker jeg jo at når jeg møter studenter på 3. og 4. året, «ja, hvordan går det med dere?» Jeg tenker med klassen sant, og så sier de «jeg vet ikke, de er der og vi er der». Men da blir jo jeg litt sånn «men dere er jo en ...», ikke sant. Jeg har jo en ide om at dere er jo en klasse, hallo. [...] Jeg har liksom landa på konklusjonen på at dem er forskjellige og da kan ikke jeg tvinge dem til å ønske å være sammen i fem år.*

Her snakker informanten om sin opplevelse av 1. semesteret og påpeker at dette er et semester som han synes fungerer bra. Likevel skulle vedkommende ønske at det var mer kontinuitet i kroppsøvings- og idrettsundervisningen. Med andre ord at de hadde flere sammenhengende semestre med kroppsøvings- og idrettsemner. I tillegg påpeker informanten at han ønsker en klassefølelse hos studentene, men har landet på at dette kan bli vanskelig å få til. Man kan påpeke at informanten ønsker en makt til å gjennomføre dette. Samtidig kan det også være en form for disiplinering at han vil skape en klassefølelse.

Det kan i denne sammenheng være verdt å spørre seg om man kan disiplinere noen til å bli en sammensveiset klasse? Det er kanskje dette informanten har innsett at kan bli vanskelig og dermed har innfunnet seg med at studentene er forskjellige og har forskjellige fag, og dermed blir det vanskelig å skape en klassefølelse. Samtidig kan det være interessant å se på hvor dette ønsket hos informanten kommer fra. Hvis man ser dette med et maktperspektiv kan man påpeke at en programleder på et studium vil ønske at flest mulig gjennomfører studiet og at flest mulig lærer det de skal. Derfor kan det å skape en klassefølelse være et middel for å oppnå dette. Hvis man legger til grunn at klassefølelsen øker trivselen kan dette igjen føre til at studentene ønsker å være mer på forelesninger, campus, seminar o.l. med medstudenter som igjen kan føre til mer læring og bedre gjennomføringsgrad hos studentene. Det kan med disse forutsetningene lagt til grunn være aktuelt for en programleder å skulle disiplinere sine studenter til å skape en klassefølelse. Dette kan man se i sammenheng med en disiplinering av kroppen og individet som Foucault vektlegger i sine tekster (Foucault, 1999).



## 6. Avslutning

### 6.1. Oppsummering og konklusjon

Skal man trekke ut de viktigste poengene fra denne oppgaven er det flere aspekter som kan belyses. Man kommer naturlig nok ikke utenom maktperspektivet når det skal oppsummeres, og innenfor maktperspektivet er disiplineringen sentral (Foucault, 1999; Aakvaag, 2008). Noe som kan være relevant å trekke frem her er da hvordan informant 1 beskriver studentene når de starter på studieprogrammet. Studentene omtales som instrumentelle i sin tilnærming til for eksempel arbeidskrav. Dette kan være et uttrykk for at disiplineringen allerede har satt tydelige spor i studentene før de starter på høyere utdanning. Samtidig ser vi også lektorutdannerne utøve ulike former for disiplinering på sine studenter. Noen trekker de selv fram, som for eksempel obligatorisk oppmøte og arbeidskrav. Andre disiplineringsformer nevnes i andre sammenhenger der informant 1 påpeker at han ønsker å framprovosere et tidlig frafall gjennom en medarbeidersamtale. Det er derfor tydelig at lektorutdannerne utøver ulike former for disiplinering av sine studenter. Skulle man forsket videre på dette temaet kunne det vært interessant å sett hvordan denne disiplineringen påvirker utdanningen og studentene.

Gjennom denne oppgaven har det også kommet fram tydelige uttrykk for avmakt hos informantene. Begge uttrykker følelse av maktesløshet i møte med sine institutt. Dette går både på antall ansatte på utdanningen og arbeidsmengden informantene blir pålagt fra sine ledere. Dette kan være et tegn på at de ansatte også blir utsatt for en form for disiplinering. Det kan også påstås at institutt og andre lokale aktører utøver makt over sine ansatte. Samtidig skal det påpekes at denne oppgaven ikke lander på en konklusjon om at instituttet bør fratras makt, men et tiltakspunkt kunne vært å ansette flere på lektorutdanningen i kroppsøving og idrett med en bemanning lik de andre lektorutdanningene på NTNU. Men penger og ressurser løser nødvendigvis ikke alt, så et annet tiltak kan være å flytte makt nedover i systemet og la ansatte som jobber daglig på utdanningen få mer makt og påvirkning på utdanningen.

Gjennom Foucaults maktperspektiv har det kommet tydelig fram at lektorutdanningen i kroppsøving og idrett ved NTNU er utsatt for maktpåvirkning fra flere hold (Foucault, 1999; Aakvaag, 2008). Lektorutdannerne nevner lite de nasjonale aktørene i sine utsagn, men trekker flere ganger fram sine institutt som maktpåvirkere. Med andre ord kan man konkludere med at det er de lokale aktørene som legger de største premissene for lektorutdannerne i deres

arbeidshverdag.

## 6.2. Veien videre

Det synes blant annet vanskelig å skulle oppsummere denne masteroppgaven uten å trekke fram mangelen på forskning det er gjort på lektorutdanningen tidligere. Som nevnt under punkt 4.2.2. der det poengteres at lektorutdanningen virker preget av lite vitenskapelighet og heller mer erfaringsbaserte avgjørelser og begrunnelser for valgene som tas rundt utdanningen. Dette trenger ikke være negativt i seg selv, men det kan være verdt å poengtere fraværet av vitenskapelige preg. Dette må ikke nødvendigvis tolkes som kritikk av informantene. Hvis dette prosjektet har lært meg noe om min egen utdanning er det nettopp at lektorutdannerne virker å ha relativt lite makt oppover i systemet mot spesielt egne institutt, men også andre lokale aktører i maktstrukturene over dem.

Når jeg har snakket med andre om dette prosjektet er det mange som har uttrykket sin interesse for temaet. Det er kanskje ikke så rart med tanke på at mange av jeg har snakket med er medstudenter på lektorutdanningen og ansatte som jobber på lektorutdanningen. Poenget med dette er at svært mange virker interessert i tematikken, noe som ikke er så rart siden de selv studerer eller jobber med det, men svært få har likevel tatt valget om å studere dette nærmere eller gå dypere ned i materien enn å diskutere det ved lunsjbordet eller over en øl på WorkWork. Dette kan man også se tendensen til i Borgen et al. (2021) sin analyse av masteroppgaver skrevet innenfor femårige utdanningsløp innen kroppsøving og idrettsfag. Dette er synd hvis man ønsker at lektorutdanningen skal bedre seg gjennom kvalitetspregede vitenskapelige publikasjoner. Mere forskning her kan bidra til å sikre et bedre studieprogram. Dette kan igjen bidra til mer kompetente lektorer som etter hvert skal ut i skoleverket og på den måten sikre et enda bedre utdannelsestilbud for barn og unge. Med andre ord helt etter NTNUs motto: kunnskap for en bedre verden. Derfor poengteres det at man trenger mer forskning på feltet.

## 6.3. Oppgavens relevans for arbeidslivet

Under dette punktet redegjøres det for hvordan denne masteroppgaven kan gi en relevans for oppgaveskrivers kommende jobb i arbeidslivet. Siden dette er en masteroppgave i forbindelse med lektorutdanningen i kroppsøving og idrett er det derfor naturlig å se dette opp mot hvordan oppgaven kan være aktuell for det arbeidet som venter som lektor i skoleverket. Det første en kan påpeke for å tydeliggjøre relevansen mellom oppgaven og lektoryrket er å se på hva som

er gjenstand for analyse i denne masteroppgaven. Det er lektorutdanningen som er analysert i oppgaven og man kan beskrive oppgaven som en liten metastudie siden det er en lektorstudent som analyserer lektorutdanningen. Med dette i tankene kan man si at det her forskes på egen praksis eller egen utdanning om man vil.

Hvis man ønsker å se mer kritisk på det kan man påpeke at utdanningen og studenttilværelsen ikke er det samme som arbeidslivet og lektoryrket. Videre kan man derfor påstå at dette prosjektet ikke vil gi studenten noe læring som kan en kan dra nytte av i hverdagen som lektor i skolen. Dette anser jeg som en relativ smal tilnærming til hva som er relevant læring for en lektorstudent og hvilke krav lektoryrket stiller. Noe undertegnede føler seg ganske sikker på er at kravene til en lektor og kroppsøvningsfaget i seg selv ikke vil være lik om 30 år som det er i dag. Derfor vil det være en stor fordel å kunne ha et bevisst og reflektert forhold til hva man jobber med og hvordan utdanningen man har tatt har fungert slik at man kan ta med seg denne ferdigheten når man kommer inn i skolen. Tanken er at man da som lektor i skolen vil kunne tilpasse seg nye krav trolig vil komme også i fremtiden. Derfor kan det være svært nyttig å sikre seg et kritisk blikk til det en selv er en del av, slik at man kan fortsette å utvikle seg som lektor i skoleverket. Denne faglige og personlige utviklingen etter endt utdanning vektlegges av flere, noe som også er omtalt i denne oppgaven (Fosse & Hovdenak, 2014; Sæle & Hallås, 2020).



## Referanseliste

- Andersen, S. S. (2006, Oktober 2). Aktiv informantintervjuing. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*, ss. 278-298.
- Atkinson, P. (2015). *For Ethnography*. SAGE.
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen - om kunnskap og makt i kroppsøving*. Høgskolen i Telemark.
- Borgen, J. S., Løndal, K., Moen, K. M., & Aasland, E. L. (2021). Lærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag på masternivå - muligheter og utfordringer. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, ss. 58-79.
- Bratberg, A. (2016, August). Hvem eier lærerprofesjonen? Trondheim, Trøndelag, Norge.
- Buvik, K., Skatvedt, A., & Baklien, B. (2020, August 24). Feltsamtaler som datakilde i kvalitativ samfunnsforskning. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, ss. 222-240.
- Cresswell, J. D., & Cresswell, J. D. (2018). *Research design*. Los Angeles: Sage.
- de Beauvoir, S. (1949). *Det annet kjønn*. Oslo: Pax Forlag.
- Evensen, A. E., Andresen, K. G., & Brataas, H. V. (2020, Mai 27). Sykepleierstudenters erfaringer med teoriundervisning og obligatorisk oppmøte. *Uniped*, ss. 134-145.
- Fosse, B. O., & Hovdenak, S. S. (2014, April 29). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Idunn*, ss. 66-77.
- Foucault, M. (1994). *Overvåkning og straff*. Oslo: Gyldendal.
- Foucault, M. (1999). *Overvåkning og straff*. Gyldendal Akademisk.
- Freie, C., & Eppley, K. (2014, Oktober 10). Putting Foucault to Work: Understanding Power in a rural school. *Peabody Journal of Education*, ss. 652-669.
- Furuly, C. D. (2013). *"Æ like gym" - En kvalitativ studie av ungdomsskolejentes opplevelser av disiplinering, overvåkning og kontroll i kroppsøvingstimene*. Trondheim: NTNU.
- Gallagher, M. (2008, Januar 1). Foucault, Power and Participation. *International Journal of Children's Rights*, ss. 395-406.
- Hansen, T. I. (2020, Oktober 6). *Dekan*. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/dekan>
- Hovdenak, S. S., & Wiese, E. (2017, Juni 12). Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? *Idunn*, ss. 170-184.

- Hovdhagen, E. (2019). *Årsaker til frafall i høyere utdanning*. Oslo: NIFU.
- Korthagen, F. A. (2004, Januar). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and teacher education*, ss. 77-97.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025 - nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.. utg.). Gyldendal.
- Kvaal, H. (2020, Mai). Lektorutdanning i et moderne maktperspektiv. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2661118/no.ntnu%3ainspera%3a55711860%3a24827124.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lejonberg, E. (2018, Mars 10). Lektorstudenter i praksis: mestringsforventninger og vurderinger. *Uniped*, ss. 304-318.
- Lovdata. (2013, Mars 18). Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8-13.
- Markula, P., & Pringle, R. (2006). *Foucault, Sport and Exercise - Power, Knowledge and Transforming the Self*. London: Routledge.
- Mjåland, K. (2011). *Frfall ved den integrerte lektor- og adjunktutdanningen ved UiB*. Bergen: Rokkansenteret.
- Moen, K. M., & Rugseth, G. (2018, Mai). Perspektiver på kropp i kroppsøvingfaget i skole og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, ss. 154-168.
- NOKUT. (u.å.). *NOKUT*. Hentet fra <https://www.nokut.no/norsk-utdanning/generelt-om-norsk-utdanning/>
- Norsk lektorlag. (u.å.). *Om Norsk lektorlag*. Hentet fra <https://www.norsklektorlag.no/om-norsk-lektorlag/>
- NRLU. (2017). Nasjonale retningslinjer for lektorutdanning for trinn 8-13.
- NTNU. (u.å.a). *Ledelsens oppgaver - kvalitetssystem for utdanning*. Hentet fra <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Ledelsens+oppgaver++kvalitetssystem+for+utdanning>
- NTNU. (u.å.b). *Forvaltningsutvalget for de 5-årige lektorutdanningene - FUL*. Hentet fra <https://i.ntnu.no/wiki/-/wiki/Norsk/Forvaltningsutvalget+for+de+5-%C3%A5rige+lektorutdanningene++FUL>



- NTNU. (u.å.c). *Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag for trinn 8–13*. Hentet fra <https://www.ntnu.no/studier/mlkidr/oppbygning>
- Regjeringen. (2017, Juni 6). *Regjeringen.no*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonalt-strategi-for-larerdanningene/id2555622/>
- Regjeringen. (u.å.). *Om Kunnskapsdepartementet*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dep/kd/org/id610/>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold - samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3.. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæle, O. O., & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning*. Oslo: Gyldendal.
- Søndenå, M. (2018). Hvordan opplever faglærerstudenter i kroppsøving og idrettsfag praksisopplæringen i utdanningen sin? Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2507956/SondenaM%20v2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Unio. (u.å.). *Utdanningsforbundet*. Hentet fra <https://www.unio.no/forbund/utdanningsforbundet/>
- utdanning.no. (u.å.). *Studier innen lektorutdanning*. Hentet fra <https://utdanning.no/studiebeskrivelse/lektorutdanning>
- Weber, M. (1971). *Makt og byråkrati*. Oslo: Gyldendal.
- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt Forlag.



# Vedlegg

## Vedlegg 1

# Intervjuguide

## **Del 1: Innledning og oppvarming**

Hei. Jeg skal intervju deg om lektorutdanninga i kroppsøving og idrett på NTNU i dag. Når som helst underveis kan du trekke deg. Hvis du trekker deg vil dette opptaket og andre data slettes. Det vil ikke være noe i oppgaven som kan ledes tilbake til deg som individ. Har du noen spørsmål før vi starter?

## **Del 2: Intervjuet**

Spørsmål:

(Innledende) Hva synes du om lektorutdanninga i kroppsøving og idrett på NTNU?

- Oppfølging hvis naturlig.

### Tema 1: Rammeverk for lektorutdanningen i kroppsøving og idrett ved NTNU

- Hvordan opplever du at rammeverket for utdanningen fungerer?
  - o Oppfølging: er det noe som ikke fungerer godt nok?
  - o Oppfølging: hva bør eventuelt endres?
- Hvordan du opplever den strukturelle makten fra ulike aktører.
  - o Instituttet? (instituttledelsen?)

- NTNU (øverste ledelse ved NTNU)?
- Kunnskapsdepartementet?

Oppfølging: er det noe som ikke fungerer godt nok?

Oppfølging: hva bør evt endres?

## Tema 2: Ulike komponenter i lektorutdanningen i kroppsøving og idrett ved NTNU

- Hva synes du om at lektorutdanningen er lagt opp med ulike komponentene på ulike læresteder?
  - Oppfølging: et punkt dette kan være aktuelt, kan være 1. semester (vis til oversikt) Hvilke tanker har du rundt hvordan dette semesteret er lagt opp?
  - Oppfølging: et punkt dette kan være aktuelt, kan være 3. semester (vis til oversikt) Hvilke tanker har du rundt hvordan dette semesteret er lagt opp?
  - Oppfølging: et punkt dette kan være aktuelt, kan være 5. semester (vis til oversikt) Hvilke tanker har du rundt hvordan dette semesteret er lagt opp?
  - Oppfølging: et punkt dette kan være aktuelt, kan være 8. semester (vis til oversikt) Hvilke tanker har du rundt hvordan dette semesteret er lagt opp?
  - Oppfølging: I tillegg har man SOS-ennene 2. og 7. semester, hva tenker du om dette?

## Tema 3: Studenter, ansatte og disiplinering

- Hvordan opplever du disiplineringen av studentene ved lektorutdanningen i kroppsøving og idrett ved NTNU?
  - Oppfølging: hvem er det som evt disiplinerer?
  - Oppfølging: bør noe rundt dette endres?
- Opplever du at den evt disiplineringen av studentene påvirker lektorutdanning i kroppsøving og idrett ved NTNU?
  - Oppfølging: hvordan påvirker den?

- Hvordan opplever du disiplineringen av ansatte ved lektorutdanningen i kroppsøving og idrett ved NTNU?
  - o Oppfølging: hvem er det som evt disiplinierer?
  - o Oppfølging: bør noe rundt dette endres?
- Opplever du at den evt disiplineringen av ansatte påvirker lektorutdanning i kroppsøving og idrett ved NTNU?
  - o Oppfølging: hvordan påvirker den?

### **Del 3: Avrundning**

Er det noe mer du lurer på eller som du vil utdype/forklare nærmere som du føler at du ikke fikk fram i stad?

Takk for at du stilte opp og tok deg tid til intervjuet.

# Vedlegg 2

Medisjerna / Analyse av lekktidforl ning / Kursing

## Vurdering

**Referansenummer**  
56279

**Prosjektittel**  
Analyse av lekktidforl ning

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Norges teknisk h nshetenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningvitenskap (SU) / Institutt for sosiologi og statsvitenskap

**Prosjektansvarlig**  
Jan Erik Ingebrigtsen

**Student**  
Hallvard Kvaal

**Prosjektperiode**  
10.01.2022 - 07.06.2022

**Meldeskjema** [E](#)

Dato	Type
17.03.2022	Standard

**Kommentar**  
OM VURDERINGEN  
Personvernansvarlig har en avtale med institusjonen du fort r eller studerer ved. Denne avtalen inneb rer at vi skal gi deg det slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovl g etter personvernregelverket.

Personvernansvarlig har n r studert den planlagte behandlingen av personopplysninger. V r vurdering er at behandlingen er lovl g, hvis den gjennomf res slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**DEL PROSJEKTET I MED PROSJEKTANSVARLIG**  
For studenter er det obligatorisk   sette prosjektet med prosjektansvarlig i beretning. Du v r   trykke p  knappen «Get prosjekt» i menyf nnet n r du i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig ser ikke dine innl gninger f r en et s k. Om innl gningen st per, m  du h n/hun innbrenne p  nytt.

**TYPE OPPLYSNINGER OG V RNSHT**  
Prosjektet vil behandle  rinnelige kategorier av personopplysninger f r en til den  slen som er oppgitt i meldeskjemaet.

**LOVLIG GRUNNLAG**  
Prosjektet vil m rte s rtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. V r vurdering er at prosjektet legger opp til s rtykke i s msvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekef else som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovl g grunnlag for behandlingen v r  rmed v re den registrertes s rtykke, j  personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

**PERSONVERNPRINSIPPER**  
Personvernansvarlig vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil f lge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovl ghet, rettferdighet og s rhet (art. 5.1 c), ved at de registrerte blir tilrettstilende informasjon og s rtykker til behandlingen
- form lbegegrnning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger s rles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede form l, og ikke behandles til nye,  rinnelige form l
- s rminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og n dvendige for form let med prosjektet
- lagringsbegegrnning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres l ngre enn n dvendig for   oppfylle form let

**DE REGISTRERTES RETTIGHETER**  
S  l ngre de registrerte kan innf rleses i datamaterialet vil de ha f lgende rettigheter i s msv (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begegrnning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personvernansvarlig vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, j  art. 12.1 og art. 13.

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

**F LGDIN INGTILUSJONENS RETNINGSLINJER**  
Personvernansvarlig legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og s rhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (sp rreskjemaleverand r, skylagring eller videof rte) m  behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, j  art. 28 og 29. Bruk leverand r som din institusjon har avtale med.

For   fors kre dere om at kravene oppfylles, m  dere f lge interne retningslinjer og/eller r dfore dere med behandlingsansvarlig institusjon.

**MELD VESENTLIGE ENDINGER**  
Derom det s ker vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det v re n dvendig   melde dette til oss ved   oppdatere meldeskjemaet. For du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til   lese om hvilke type endringer det er n dvendig   melde: <https://www.md.no/personvernansvarlig/yle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/relde-enderinger-i-meldeskjema>

Du m  v rke p  svar fra oss for endringen gjennomf res.

**OPPF LGDING AV PROSJEKTET**  
Personvernansvarlig vil f lge opp ved planlagte avl sning for   avl re om behandlingen av personopplysningene er avl st.

Lykke til med prosjektet.

## Vedlegg 3

Vil du delta i forskningsprosjektet

### ***Analyse av lektorutdanningen i kroppsøving og idrett ved NTNU?***

**Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt i forbindelse med masteroppgaven til Hallvard Kvaal hvor formålet er å gjennomføre en analyse av lektorutdanningen i kroppsøving og idrett ved NTNU. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.**

#### Formål

Målet med denne masteroppgaven er å gjennomføre en analyse av den nevnte lektorutdanningen. Det teoretiske perspektivet på oppgaven vil være Foucaults teori rundt moderne makt. Derfor vil makt og disiplin være gjennomgående temaer i analysen av utdanningen.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Det er Institutt for sosiologi og statsvitenskap som er ansvarlig for prosjektet. Veileder for oppgaven er Jan Erik Ingebrigtsen.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Bakgrunnen for at du får denne forespørselen ligger i ditt arbeid med lektorutdanningen og lektorstudentene. Utvalget er valgt i samråd med veileder.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i dette prosjektet vil det innebære et dybdeintervju på omkring 45-60 minutter. Det blir tatt lydopptak av intervjuet som skal analyseres i etterkant og brukes i masteroppgaven. Intervjuet vil inneholde spørsmål om dine vurderinger rundt lektorutdanningen i kroppsøving og idrett ved NTNU og studieplanen som studentene følger.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er Hallvard Kvaal og evt veileder Jan Erik Ingebrigtsen som vil ha tilgang til lydopptaket som blir gjort fra intervjuet. Opptaket blir ikke lagret med navn eller andre beskrivelser som kan lede tilbake til deg som individ. I publikasjonen vil heller ikke noe av beskrivelsen av deg som informant kunne lede tilbake til deg.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes 7. juni 2022. Etter dette vil lydopptaket fra intervjuet slettes.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NSD har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

å få slettet personopplysninger om deg

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Institutt for sosiologi og statsvitenskap ved Hallvard Kvaal, student, eller Jan Erik Ingebrigtsen, veileder.



Vårt personvernombud: Rune Dahl

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Jan Erik Ingebrigtsen

(Forsker/veileder)

(Student)

Hallvard Kvaal

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Analyse av lektorutdanning*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

