



Høgskolen i Telemark

PÅL AUGESTAD

# Skolering av kroppen

Om kunnskap og makt  
i kroppsøvingsfaget



PÅL AUGESTAD

# Skolering av kroppen

**Om kunnskap og makt  
i kroppsøvingsfaget**

*Avhandling for dr. polit. graden*

**Doktorgradsavhandling 2003**  
**Leveret ved Institutt for sosiologi og samfunnsgeografi**  
**Universitetet i Oslo**

**ISBN 82-7206-217-8**

**Utgitt av Høgskolen i Telemark**  
**Avdeling for allmenne fag**  
**Institutt for idretts- og friluftslivsfag**

**Telefon 35 95 25 00**  
**<http://www.hit.no/>**

**Trykk: Kopisenteret. HiT-Bø**  
**Avdeling for allmenne fag**  
**har finansiert trykkingen.**

## Abstract

The topic of my doctoral dissertation is *regulation of the body in time and space*. In particular, I will look at the role of the school in constructing the concept of the body in modern times, and how changes in body images are founded in changed forms of practice and materials. To be more specific, I will investigate how "truths" or preconceptions about the body are produced and managed, and what effects these truths have. The focus for this study is school gymnastics in the period from 1889 to 1960. By studying gymnastics and changes in the practice of gymnastics I want to illustrate how the definition of the "acceptable" or legitimate body is created, transformed and transmitted within the public space.

The subject physical education is this dissertation's unit of analysis or case. Better stated, this concrete practice is the focal point of the study. I will, in other words, investigate the role that school subject physical education has played in the social construction of the body, and what truths about the body have been produced, managed and implemented here. Concretely, I ask:

- *What bodily practices have been "produced" by the school institution during this period?*
- *How is the body classified, defined and determined in the school?*
- *Upon what authorities and systems of knowledge did the school draw when making judgements about the body?*

I will describe the discourses and practices that construct and reconstruct the gymnastic perspective on the body (gymnastics' mode of perception). Further, I will show how the object (body) presents itself to the teacher as a consequence of the room in which it occurs, the language with which it is expressed and the conceptions associated with it. Using this approach, I will also be able to "discover" inconsistencies in the way the body is understood or interpreted.

The concrete methodological approach is strongly inspired by what Foucault calls genealogy.

I will attempt to view gymnastics as a point of crystallisation for various forms of discourse. My question is: where do all of the objects, practices and discourses embodied by gymnastics originate from? We can pull the subject of gymnastics apart into its various component pieces, each part having its distinct origin in history and found in various segments of society. These are coupled together. It is, in other words, an issue of ancestry or genealogy. We are looking for small or large "technologies" that were originally found not in schools, but which gradually take up residence in the school (gain control or are integrated). Gymnastics represents a centre for various discourses and technologies which now and then exclude each other and now and then melt together in a new synthesis. In this way one can discover forces that work toward heterogeneity and those that work toward homogeneity. Each kind of practice, each object, each regulation and each concept has a history of origin, and they take on their characteristic meaning and function according to the elements they are combined with or the scenes into which they are set. By writing the history from the bottom up, from the details in the particular objects, exercises and regulations, I depart from the approach usually used in many other dissertations.

We are talking about heterogeneity with regard to origins: from the hospital to the school, from the military to the school, from sports to the school, from play to education, from church to medicine, from church to school. The climbing, the ball, the play, the marching, balancing, etc., each have their own history, and are thematised using concepts from various discourses. Where do these concepts or arguments come from, who speaks for them and what happens when they are introduced into the gymnastics discourse? Gymnastics consists of a variety of practices, with a variety of logics, originating from different institutions. Using the discourse and the practices as the starting point, I am at the same time searching for *homogenising factors*: these are concepts and technology that act as forces across various types of institutions (even though they may have different effects and significance within the different institutions). That is, they are forces or principles for structuring that permeate a number of institutions and practices. From what knowledge regimes or "image of body" do these forms of practice draw their discursive and non-discursive resources?

# Innhold

<b>Forord</b>	<b>7</b>
---------------	----------

## **1 Kroppsøvingfaget og den sosiale konstruksjonen av kroppen**

<i>1.1 Bakgrunn og problemstilling</i>	<b>9</b>
<i>1.2 Den sosiale konstruksjonen av kroppen</i>	<b>12</b>
<i>1.3 Tidligere undersøkelser om gymnastikk</i>	<b>17</b>
<i>1.4 Mitt perspektiv</i>	<b>22</b>
<i>1.5 Kildegrunnlaget</i>	<b>29</b>
<i>1.6 Avhandlingens struktur</i>	<b>33</b>

## **2 Kropp, diskurs og teknologi**

<i>2.1 Innledning</i>	<b>35</b>
<i>2.2 Kroppsøvingens rom og materiell</i>	<b>37</b>
<i>2.3 Fra prosjekt til teknologi</i>	<b>40</b>
<i>2.4 Diskursene</i>	<b>47</b>
<i>2.5 Institusjon, felt og diskurs</i>	<b>52</b>
<i>2.6 Kroppsliggjøring</i>	<b>56</b>
<i>2.7 Oppsummering</i>	<b>59</b>

## **3 Disiplin, dannelse og nasjon. Gymnastikkfaget 1889–1925**

<i>3.1 Innledning</i>	<b>61</b>
<i>3.2 Gymnastikk i Norge</i>	<b>62</b>
3.2.1 Noen historiske punkter	<b>62</b>
3.2.2 Arven fra Sverige	<b>69</b>
3.2.3 Gymnastikkfaget og sjølråderetten	<b>74</b>
<i>3.3 Fra soldatopplæring til skolegymnastikk</i>	<b>78</b>
3.3.1 Skyting	<b>79</b>
3.3.2 Oppstilling og marsjering	<b>84</b>

3.3.3	Entrings- og balanseøvelser	90
3.3.4	Det firkantede rom	95
<b>3.4</b>	<b><i>Klatring i skolen</i></b>	<b>100</b>
<b>3.5</b>	<b><i>Svensk gymnastikk eller tysk turn</i></b>	<b>108</b>
<b>3.6</b>	<b><i>Leken</i></b>	<b>112</b>
3.6.1	Småleker, ballspill og idrett	113
3.6.2	Disiplinering eller frihet	121
<b>3.7</b>	<b><i>Ut i det fri</i></b>	<b>126</b>
3.7.1	Øvelser i fri luft	127
3.7.2	Friluftsliv og nasjonal identitet	132
<b>3.8</b>	<b><i>Gymnastikk for piker</i></b>	<b>137</b>
3.8.1	Samme gymnastikk, men hver for seg	138
3.8.2	Elli Björkstens system	142
3.8.3	Produksjon av kvinnelighet	148
<b>3.9</b>	<b><i>Oppsummering</i></b>	<b>150</b>

## **4 Den rene kropp i det rene rom.**

### **Kroppsovingsfaget 1925–1960**

<b>4.1</b>	<b><i>Innledning</i></b>	<b>152</b>
<b>4.2</b>	<b><i>Fra gymnastikk til kroppsoving</i></b>	<b>154</b>
4.2.1	Kroppens bygning og funksjon	154
4.2.2	Kroppsholdning	158
4.2.3	Behov og intellekt	166
4.2.4	Alder og modning	171
4.2.5	Den fysiske og psykiske konstitusjons lovmessighet	177
<b>4.3</b>	<b><i>Idrett i skolen og skoleidrett</i></b>	<b>179</b>
4.3.1	Skole og idrett	180
4.3.2	Tidtaking	189
4.3.3	Idrettsbanen	194
<b>4.4</b>	<b><i>Kroppsoving og renslighet</i></b>	<b>199</b>
4.4.1	Tidligere tiders hygiene	200
4.4.2	Gymnastikk og bading	204

4.4.3 Kikkehullet	210
<b>4.5 <i>Det rene rom</i></b>	<b>214</b>
4.5.1 Hygiene før funksjonalismen	214
4.5.2 Funksjonalismen	219
4.5.3 Sanatorielogikken	223
<b>4.6 <i>Naturen som helsekammer</i></b>	<b>227</b>
<b>4.7 <i>Oppsummering</i></b>	<b>233</b>
<b>5 Skolering av kroppen</b>	
<b>5.1 <i>Innledning</i></b>	<b>235</b>
<b>5.2 <i>Biomakt</i></b>	<b>236</b>
5.2.1 Disiplinærmakt	237
5.2.2 Livsreguleringsmakt	241
<b>5.3 <i>Inkorporerte strukturer</i></b>	<b>246</b>
<b>5.4 <i>Praksisenes autonomi</i></b>	<b>254</b>
<b>5.5 <i>Oppsummering</i></b>	<b>258</b>
<b>6 Kunnskap og makt</b>	<b>259</b>
<b>Litteratur</b>	<b>266</b>

# Forord

Jeg gikk på skolen fra 1970 til 1979. I alle disse årene hadde vi et fag som vi kalte gym eller gymnastikk. Det var løping, det var ballspill, det var øvelser i ribbevegg, det var balansering på bom, det var armhevinger, det var uttøyninger og det var dusjing. Jeg kan huske lek og alvor, vilje og motvilje, vonde lukter og innsåping. Og ikke minst timer som var helt annerledes enn det vi ellers dreiv med på skolen. Denne studien handler om dette skolefaget. Jeg har forsøkt å si noe om hvorfor vi fikk gymnastikk og hvorfor dette faget ble som det ble. Først og fremst ser jeg dette faget som et krystalliseringspunkt for mange av de strømningene som har preget samfunn og individer i perioden 1889 til 1960, og som fortsatt delvis sitter igjen i kulturen.

Jeg vil takke idretts- og friluftslivsmiljøet i Bø for deres åpenhet og ønske om å inkludere en som kom utenfra. Uten å trives der en jobber og uten gode kollegaer er det vanskelig å være "skapende". Spesielt vil jeg takke min kollega og hovedveileder, Jan Ove Tangen, for alltid å være konstruktiv. I hele perioden har han gitt meg troen på fruktbarheten av mine innspill og teoretiske krumspring, samtidig som han gjennom sin egen faglige ballast har bidratt til å løfte og strukturere analysene mine. Også Nils Asle Bergsgard og Sture Kvarv har levert viktige faglige korrektiver underveis. I tillegg har de gjort "avhandlingslivet" mitt lysere ved sitt vennskap. Atle Ørbeck Hansen skal ha en stor takk for sin fotografering av gymsaler, badeanlegg, garderober og uteanlegg ved mange skoler i Telemark og Vestfold. Av andre som har kommet med teoretiske innspill som har satt tankene på gli vil jeg nevne Knut Diettrich, Søren Nagbøl og John Bale. Selv om vi ofte ser ting forskjellig, har vi vært opptatt av de samme problemstillingene. Til sist vil jeg nevne Dag Østerberg. Østerberg har betydd mye for mitt eget syn på sosiologien, og uten inspirasjonen fra hans bøker ville dette arbeidet helt sikkert sett annerledes ut. Hans fortolkende sosiologi og tematisering av samfunnets materiell har vært en viktig basis for mine egne fabuleringer. I tillegg har Østerberg påvirket meg mer direkte gjennom å være biveileder for denne avhandlingen.



Jeg vil også rette en takk til Høgskolen i Telemark som har lagt forholdene til rette for meg. Et velfungerende bibliotek, pc-er som virker, reiseregninger som blir ekspedert osv. Alle slike små og store ting må være på plass dersom det skal være mulig å forske. En spesiell takk til Rolf Novsett, leder ved Institutt for idrett- og friluftsliv. Hans entusiasme, glød og evne til å "ordne ting" har vært viktig for meg og mine arbeidsforhold. Også en takk til Norges forskningsråd som har gjort denne avhandlingen mulig gjennom å bidra med økonomiske ressurser.

Tusen takk til Kari, Elias, Isak og Hanna. Dere sprer alltid sol på min vei, uten dere ville dagene vært grå.

Bø i Telemark, mars 2003

Pål Augestad

# 1 Kroppsøvingsfaget og den sosiale konstruksjonen av kroppen

## 1.1 Bakgrunn og problemstilling

Hva skal man drive med i skolen, eller hvilke fag og tema bør være obligatoriske for alle barn i Norge? Og hvordan skal timefordelingen mellom de utvalgte emnene være? Svaret på disse spørsmålene er ikke opplagte, og et raskt blikk på skolehistorien viser at hva samfunnet har ansett som viktig eller relevant kunnskap, er historisk foranderlig. I 1889 ble et nytt fag obligatorisk. Et fag man først kalte gymnastikk, og som seinere ble omdøpt til kroppsøving, fikk plass i skolen. Fra dette tidspunktet skulle alle barn i byene drive med kroppsøvinger hver uke. Skolen skulle ikke lenger bare gi elevene teoretiske kunnskaper, den skulle også utvikle individets kroppslige ferdigheter. Spørsmålet jeg stiller i denne avhandlingen er hvorfor man skulle drive med strekk og bøy, marsjering, lekning osv. i regi av skolen. Hvorfor var det ikke nok at barna hadde skriving, regning og kristendom? Var det en oppgave for det offentlige å drive med fysisk opptrening av barn og unge? Hvorfor ville man utvikle elevenes fysiske ferdigheter? Hvorfor var man opptatt av skoleringen av kroppen?

Fra 1739 har alle barn i Norge vært pålagt å søke seg plass i skolen. Og skolen har vært sett på som et viktig redskap for å realisere politikernes og embetsverkets idealer, verdier og normer. Skolen skulle sikre et minste felles multiplum av ferdigheter, kunnskaper og holdninger i det norske folk. I pakt med hva som på det gjeldende tidspunkt har blitt ansett som viktig, relevant og utviklende for nasjonen og dens innbyggere, har det skjedd forskyvninger i innhold og metodikk i skolen. Endringer i skolen og endringer i den offentlige debatten om skoleinstitusjonen kan brukes som inntak til å gripe endringer i samfunnets forestillingsverden. Endringer i myndighetenes syn på mennesket, syn på kunnskap, syn på læring osv. kan avleses i skolehistorien. Kroppen ble i Norge lenge sett på som et privat anliggende. Eller i hvert fall ikke noe som den offentlige skolen skulle bry seg med. Det var først fra slutten av 1800-tallet at man begynte å tematisere betydningen av en skolering av elevenes kropp. Legene var pådrivere i arbeidet for å styrke den fysiske fostringen i norsk skole. Da skolekommissjonen av 1865 la fram de første forslagene til ny lov for de høyere

skoler, advarte legene mot åndelig overanstrengelse og helsesvikt som følge av skolens innhold. Legene hevdet at skolegangen bidro til en fysisk degenerering, noe som igjen ville skade individets muligheter for åndelig og legemlig utvikling. Som en konsekvens av dette krevde man at de praktiske og kroppsbyggende fag måtte gis en større plass. Dessuten burde legenes faglige kunnskap få en sterkere innflytelse på skolevesenet. Men til tross for denne enigheten blant medisinerne tok ikke skolekommisjonen inn over seg kritikken. Kommisjonen hevdet at elevenes dårlige helse like gjerne kunne skyldes arv og forhold utenfor skolen. Den åndelige utvikling var skolens oppgave, mens den legemlige stimulering måtte forbli hjemmets sak.

I Tyskland, Danmark og Sverige ble det de påfølgende år utført masseundersøkelser av skoleelever. Undersøkelsene konkluderte med at skolen produserte fysiske lidelser. Gjennom datidens anerkjente vitenskapelige metoder fastslo man at visse skader var betinget av innholdet i skolehverdagen, og spesielt utsatt var de fysisk svake barna. Inspirert av utenlandske impulser, men også i opposisjon til det rådende åndsaristokratiet, gjorde Venstrebevegelsen skolehygiene til en viktig del av sin skolepolitikk i årene etter 1884. Den tradisjonelle høyere skolen – embetsmannsskolen – bidro til helsesvikt pga. åndelig overstimulering, hevdet man. Løsningen var å endre skolens innhold i retning av økt vekt på praktiske og kroppsbyggende fag. Kirkestatsråd Sverdrup ansatte en hygienisk konsulent og vektla overlesselseproblemet når han uteskret retningslinjene for arbeidet i en ny Skolekommisjon.<sup>1</sup>

Konklusjonen i kommisjonens arbeid var at skolen også skulle bidra til en fysisk oppdragelse av barna: *"Gymnastik og haandarbeide, skal sørge for, at elevenes legemlige udvikling skal holde skridt med den aandelige."*<sup>2</sup> Gymnastikk ville forebygge sykdommer og skape karakteregenskaper som kom hele oppdragelsen til nytte. Og kunnskap om de fysiologiske prosessene – blodsirkulasjon, muskelvirksomhet osv. – var nødvendig for å drive en sunn åndsvirksomhet, så en god pedagog måtte kjenne de fysiologiske lovene. Både skole og hjem ble tillagt ansvar for elevenes åndelige og legemlige utvikling. Den gamle ansvarsfordelingen ble dermed visket bort, og fra 1889 ble gymnastikk et obligatorisk undervisningsfag i byfolkeskolen.

---

<sup>1</sup> Alsvik (1991), s. 20

<sup>2</sup> Stort.forth. (1896), s. 4

Dette betyr naturligvis ikke at kroppen var utematisert eller at man ikke hadde praksiser som tok sikte på å ramme, begrense og utvikle kroppen før 1889. Kroppen skulle skjules, tuktes, formes osv. også før denne tid. Kristendommens sterke posisjon preget forståelsen av kroppen og hvordan man forholdt seg til kroppen.<sup>3</sup> Objektet kropp ble med andre ord dannet og omdannet en rekke ganger før gymnastikk ble et obligatorisk skolefag. Min undersøkelse starter på et tidspunkt da de skjedde et skisma i skolehistorien, dvs. da man fikk et eksplisitt *kroppspensum* for den norske skolen, altså i 1889. Spørsmålet mitt er hvordan kroppsbilder forvaltes og produseres gjennom kroppsøvingsfagets praksisformer, og hvilke "faglige" autoriteter som skolen bygde på når det gav faget et innhold.

Det er skrevet mye om skole og utdanning i Norge, men få av disse bidragene er opptatt av skoleringen av kroppen. Jeg har ikke satt meg som mål å si noe om alle de praksisene som direkte og indirekte påvirker elevenes kropp i skoleinstitusjonen; sittestilling, organisering av klasserommet, påkledning, oppstilling osv. Jeg vil begrense arbeidet mitt til det skolefaget hvor relasjonen til og artikuleringen av kroppen er mest eksplisitt, nemlig gymnastikk eller det som seinere ble omdøpt til kroppsøving. Faget kroppsøving er denne studiens analyseenhet eller case, eller bedre, dette faget med alle sine praksisformer og sitt materiell er studiens sentreringspunkt. Jeg vil med andre ord undersøke den rollen skolen og kroppsøvingsfaget spilte i den sosiale konstruksjonen av kroppen i perioden 1889 til 1960; hvilke kunnskaper om kroppen som her er blitt produsert, forvaltet og iverksatt. Konkret spør jeg:

*\* Skjedde det forandringer i bruken og forståelsen av kroppen i perioden 1889 til 1960?*

*\* Hvilke kroppspraksiser ble innpodet i kroppsøvingsfaget i denne perioden?*

*\* Hvordan ble kroppene klassifisert, definert og bestemt i kroppsøvingsfaget?*

*\* Hvilke begreper, praksiser og materiell skapte og omskapte kroppsøvingsfaget?*

*\* Hvor kom begrepene, materiellet og praksisene fra?*

Jeg vil beskrive hvilke diskurser, praksiser og materiell som danner og omdanner blikket på kroppen. Og hvordan denne persepsjonsmåten forandres etter hvert som kroppsøvingsfaget "invaderes av" nye begreper og praksiser. Med inspirasjon fra Michel Foucault ønsker jeg å skille ut ulike begrepsstrategier, praksiser og materiell og vise hvordan disse endrer vår

---

<sup>3</sup> Se f.eks. Persson (2001), Arthur (1999) og Mellor (1997)

persepsjon av kroppen. Videre vil jeg vise hvordan objektet kropp trer fram for læreren ut fra det rom det opptrer innenfor, det språk det formuleres i og de forestillinger som er knyttet til det. Gjennom dette grepet vil jeg også kunne "oppdage" brudd i måten å forstå eller lese kroppen på. Fokuset på skoleinstitusjonen og kroppsøvningsfaget betyr ikke at analysen utelukkende begrenser seg til denne institusjonen. Jeg vil også vise hvordan man trekker inn diskursive og ikke-diskursive "ressurser" fra andre institusjoner; fra den militære institusjonen, fra den medisinske institusjonen, fra idretten osv. Spørsmålet er hva som skjer når disse ressursene settes inn i en helt ny sammenheng.

## 1.2 Den sosiale konstruksjonen av kroppen

Denne avhandlingen er først og fremst et *kunnskapssosiologisk* arbeid.<sup>4</sup> Formålet er både empirisk å avdekke forskjellige former for kunnskap om kroppen og kroppsbruk i ulike historiske perioder, og å undersøke de prosessene hvor kunnskap om kroppen blir sosialt etablert som "virkelighet".<sup>5</sup> Kunnskap er alt fra praktisk kunnskap om hvordan man skal installere et tv-apparat til vitenskapelig kunnskap om årsakssammenhenger. Vi kan ha kunnskap om mat, om sykdom, om gavetradisjoner osv. Og det som taes for gitt i ett samfunn eller en epoke, er utenkelig i andre samfunn eller epoker. Med utgangspunkt i kroppsøvningsfaget vil jeg undersøke hvordan kunnskap om kroppen skapes, opprettholdes og forandres, uten å vurdere om denne kunnskapen er gyldig eller sann. Kunnskap om kroppen kan være alt fra brukskunnskap (f.eks. hvordan klatre opp et tau) til avanserte teoretiske modeller om koplingen mellom bevegelsesmønster og indre kroppslige prosesser.

For å finne fram til variasjoner i kroppsteknikker og kroppsforståelse vil jeg foreta en undersøkelse av kroppsøvningsfagets historie. Dermed inngår på sett og vis mitt arbeid i den tradisjonen innenfor sosiologien som Rolf Törnqvist kaller "historisk konkretiserende sosiologi".<sup>6</sup> Dette er en samlebetegnelse på sosiologiske bidrag som arbeider med nærstudier av sosiale institusjoner og bevegelser, og som ofte bruker et kontrasterende perspektiv for å

---

<sup>4</sup> Det finnes ulike måter å definere hva kunnskapssosiologi er. Helt generelt kan man si at det handler om koplingen mellom kunnskap (tenkning, begreper, ideer osv.) og samfunn. For en generell innføring, se f.eks. Rigné (1998). Hos klassikerne Marx, Weber og Durkheim finner vi en opptatthet av kunnskapssosiologiske problem. Durkheim hevdet at tenkningens kategorier og klassifikasjonssystem hadde et samfunnmessig opphav.

<sup>5</sup> Dermed innskriveres denne avhandlingen delvis i det kunnskapssosiologiske programmet som Berger og Luckmann (1987) skisserte i sin bok om "Den samfunnsskapt virkelighet".

<sup>6</sup> Törnqvist (1998), s. 261

oppdage forandringer i "mentalitet", "maktstruktur", "kunnskap" osv.<sup>7</sup> Denne "epokekontrasteringen", basert på konkret historisk materiale, kan ha svært ulike hensikter utover det å "påvise" historiske variasjoner. Slike undersøkelser kan ta sikte på å avdekke lovmessigheter (eller generelle forklaringer), eller de ønsker å skape en bevissthet om det tilfeldige eller konstruerte ved de sosiale formasjonene. Mitt bidrag må slik sett plasseres i sistnevnte gruppe; jeg vil vise hvordan bruken av kroppen er et kulturelt konstruert og dermed et foranderlig fenomen.<sup>8</sup>

Men jeg ønsker å gjøre mer enn å identifisere ulike formasjoner i kroppsvingsfagets historie ("kroppssystemer"). Gjennom en nærstudie av kroppsvingsfaget vil jeg også undersøke de prosessene hvor kunnskap om kroppen utvikles, overføres og vedlikeholdes. Denne fokuseringen på kunnskapens sosiale situasjon viser tilbake til Alfred Schütz. En av hans grunnteser var at folk fortolket virkeligheten ved å ta i bruk sosialt konstituert kunnskap. Og denne *"Viten fordeles sosialt, og mekanismen bak denne fordelingen kan gjøres til hovedemnet for en sosiologisk disiplin"*.<sup>9</sup> Jeg vil undersøke formidlingen av viten om kroppen i skolen, dvs. de mekanismene som ble satt i verk for å overføre bestemte ferdigheter og holdninger til landets elever. En av Schütz' elever, Peter Berger, videreutviklet disse anslagene til en nyorientering innenfor kunnskapssosiologien. Kunnskapssosiologien skulle ikke utelukkende dreie seg om erkjennelsesteoretiske problemer, men isteden være en *"generell analyse av viten"*. Kunnskapssosiologien skulle *"beskjeftige seg med det som i samfunnet går for å være viten"*.<sup>10</sup> Det sosiale liv består av en rekke sosiale konstruksjoner – begreper, fag, institusjoner – som vi mer eller mindre tar for gitt. *"Sosial orden eksisterer kun som noe, som er skapt gjennom menneskelig aktivitet"*.<sup>11</sup>

Problematismen av kunnskap, eller hvordan den blir sosialt skapt og omskapt, finner vi igjen hos Michel Foucault. Selv om Foucault er forankret i en annen vitenskapsteoretisk tradisjon enn Berger, ser vi her et visst sammenfall: Hos Foucault er seksualitet, galskap osv. sosiale fenomener som konstrueres gjennom diskurser og teknologier. Men i motsetning til Berger betrakter Foucault disse kulturelle konstruksjonene med utgangspunkt i en klar

---

<sup>7</sup> Opphavsmannen til denne sosiologitradisjonen er Max Weber. Gjennom historiske analyser ønsket Weber å finne fram til "faktorer" som kunne forklare forandringer i samfunnsformasjonen.

<sup>8</sup> Sandmo (1999) snakker om en ny kulturhistorisk bølge, hvor man tar for gitt at (og vil vise hvordan) sosiale fenomener er kulturelt konstruerte.

<sup>9</sup> Se Schütz (1964), s. 121. Gjengitt og oversatt i Berger & Luckmann (1987), s. 28

<sup>10</sup> Berger & Luckmann (1987), s. 27

<sup>11</sup> Berger & Luckmann (1987), s. 70

analytisk distinksjon mellom kulturen på den ene siden og de individene som produserer den på den andre.<sup>12</sup> Han vil undersøke relasjonen mellom diskursive og ikke-diskursive kulturelle elementer uten å vurdere de individuelle betydningene. Foucault vektlegger de kategoriene, begrepene, relasjonene og ritualene som begrenser mulighetene for tanken, disse begrepsfestes som objektiverte kulturelle elementer og ikke som subjektive størrelser.<sup>13</sup> Jeg vil med utgangspunkt i Foucault i det vesentlige konsentrere meg om de kulturelle produktene – materiell, praksis, diskurs – og undersøke hvordan disse elementene danner relasjoner, spres og omdannes ved å inngå nye relasjoner (se 2.3, 2.4 og 2.5).<sup>14</sup> Ved å analysere de ulike kulturelle elementene i kroppsøvingsfaget forsøker jeg å avdekke en "moralisk" kode eller et perspektiv på kroppen.<sup>15</sup>

Berger og Luckmann skriver, i slutten av boken *Den samfunnskapte virkelighet*, at sett fra deres synspunkt vil *"empiriske undersøkelser av forholdet mellom institusjoner og legitimerende symbolske universer føre den sosiologiske forståelsen av det eksisterende samfunn betydelig lengre frem"*.<sup>16</sup> Denne avhandlingen tar denne oppfordringen på alvor. Skolefaget kroppsøving betraktes som et krystalliseringspunkt for "teorier" om kroppen. Jeg vil undersøke hvordan "viten" om kroppen oppstår, spres og omdannes med utgangspunkt i en analyse av kroppsøvingsfagets elementer (diskurser, materiell og praksiser). Gjennom skolen og kroppsøvingsfaget institusjonaliseres en definisjon av kroppen og av kroppsbruk. Denne institusjonaliseringen av et atferdområde innebærer at bestemte handlingsmønstre eller praksiser oppstilles, selv om mange andre er teoretisk mulige. Og disse utvalgte praksisene forklares og forsvares ved henvisning til et bestemt kunnskapsforråd. Kunnskapslageret består av begreper, øvelser, redskaper, praktiske råd osv.

---

<sup>12</sup> Bhaskar (1989), s. 33–37, hevder at Peter Bergers modell av forholdet mellom individ og samfunn fører galt av sted. Den bidrar til voluntaristisk idealisme når det gjelder å forklare den sosiale strukturen, og den bidrar til mekanisk determinisme når det gjelder å forstå folk. Folk og samfunn er ikke dialektisk relatert. *"They do not constitute two moments of the same process. Rather they refer to radically different kinds of thing."* Det er et ontologisk gap mellom samfunn og folk. Menneskelige handlinger kan ikke identifiseres som, reduseres til, forklares ut fra eller rekonstrueres fra samfunnsmessige forhold. Sosiale former innehar egenskaper som er helt annerledes enn egenskapene til de individene som nyttiggjør seg av disse. Folk reproducerer sosiale former uten at det er deres intensjon eller bevisste vilje. Vi må gjøre et klart skille mellom "the genesis of human actions" (intensjoner, planer osv.) og strukturene som betinger reproduksjon og forandring av sosiale aktiviteter.

<sup>13</sup> Se Wuthnow (1987) for en sammenligning av Foucaults og Bergers kulturalanalyser.

<sup>14</sup> Berger & Luckmann (1987) gjør et klart skille mellom institusjonalisering av viten og legitimering av viten (se del II). Hos Foucault inngår dette som to sider av samme prosess.

<sup>15</sup> Man kan også kalle det et strukturerende formular eller prinsipp. Man forsøker å avdekke kulturelle koder gjennom å analysere relasjonen mellom diskurser, praksiser og materiell (man er ikke opptatt av å avdekke subjektive forestillinger). Se forøvrig diskusjonen om homologi i 1.4.

<sup>16</sup> Berger & Luckmann (1987), s. 218

Fokuset på viten om kroppen gjør at dette arbeidet også må sees som et bidrag innenfor kroppsosiologien, dvs. som en problematisering av koplingen samfunn, viten og kropp. Forskningen om kropp, kroppskultur og kroppshistorie viser et stort spenn i teoretiske og metodiske innfallsvinkler. En litt grovmasket måte å ordne de ulike tilnæringsmåtene på er å se om fokuset er på kroppen som faktisitet, som erfaring eller som konstruksjon.

De naturvitenskapelige disiplinene er først og fremst opptatt av å avdekke sannhetene om "kroppen", dvs. dens oppbygging, mekanismer, funksjoner og prosesser (kroppen som faktisitet).<sup>17</sup> Gjennom ulike metoder forsøker man å avdekke allmenne kroppslover, og hvordan disse kan påvirkes. Men også innenfor fag vi vanligvis ikke plasserer innenfor naturvitenskapen – f.eks. psykologien – har man i perioder forsøkt å avdekke allmenne lover. Man snakker om menneskets natur, om en biologisk kjerne, om en felles substans, om allmenne behov, om en felles essens som kjennetegner mennesket som art osv. osv.<sup>18</sup> I kapittel 4 skal vi se at slike faktisitetsbetraktninger også fikk direkte implikasjoner for diskursen om kroppøvningsfaget. Vi fikk en samling av praksiser som var avledet av og skulle spille på lag med de fysiologiske og psykologiske lovene.

En del fenomenologisk orienterte forskere hevder at studiet av mennesket må ta utgangspunkt i hvordan det erfarer hverdagen gjennom kroppen, dvs. at våre forestillinger og begreper har sitt utgangspunkt i vår kroppslige tilgang til verden og andre mennesker.<sup>19</sup> I begynnelsen er kroppen, med sitt sanseapparat og sin morfologi, og våre forestillingsskjema (høy – lav, opp – ned osv.) skapes av vår kroppslige tilgang til verden. Og kroppens innretning (f.eks. det at føttene peker framover) påvirker hvordan vi tenker og føler. Innenfor kjønnsforskningen snakker enkelte om at biologisk gitte forskjeller mellom kvinner og menn skaper grunnlag for kjønnsespesifikke praksiser. Svangerskap og fødsel er både noe transkulturelt og dermed grunnlag for noe felles kvinnelig, samtidig som erfaringen av disse biologiske prosessene vil

---

<sup>17</sup> Strengt tatt ville Sartre med faktisitetbegrepet fange inn gråsonen mellom det objektive og det subjektive. Østerberg (1990), s. 67, kaller det "en slags gråson av ubestemthet". Men selv om vi ikke kan si noe om eller erfare kroppen, omgivelsene og samfunnet uavhengig av våre begreper, så betyr ikke det at disse "utenforliggende forhold" ikke virker inn på individ og samfunn. Menneskelige aktiviteter består i å ta i bruk gitte objekter og kan ikke utføres uavhengig av disse objektene. Folk kan ikke kommunisere uten ved å benytte eksisterende media, de kan ikke produsere uten å ta i bruk materialer som allerede er skapt, og de kan ikke handle uten gjennom en eller annen kontekst. Tale forutsetter språk, skaping forutsetter materialer, handling forutsetter betingelser.

<sup>18</sup> Også innenfor samfunnsforskningen finner vi teorier og analyser som direkte eller indirekte tar utgangspunkt i at kroppen er undertrykt eller at de kroppslige behovene fortrenses. Vi kan ane en drøm om den autentiske kroppen, som er blitt slavebundet av fornuften eller av sivilisasjonen. Tankemodellen her opererer med en motsetning mellom natur og kultur. Se Kayser-Nielsen (1997), s. 12.

<sup>19</sup> Se Johnson (1987) og Leder (1990)



varierte fra kultur til kultur. Det er en uforanderlig kjerne eller en essens som er knyttet til universelle biologiske og psykologiske forskjeller. Men først og fremst er den fenomenologisk orienterte kroppsforskningen opptatt av at hvordan mennesket opplever og fortolker kroppen. Fenomenologien vil studere den subjektivt erfarte og levende kroppen. Det er individet som fortolker kroppen og de kroppslige prosessene (f.eks. sykdom, aldring, fedme, svette osv.). Denne fortolkningen kaller Bryan Turner subjektivering av kroppen.<sup>20</sup> Kroppen kan ikke utelukkende betraktes som faktisitet eller konstruksjon, da slike "perspektiver" vil ha en tendens til å overse individets fornemmelser av å være og ha en kropp.

Den konstruktivistiske tradisjonen vil studere kroppen som sosial konstruksjon. Vårt bilde av kroppen er en relativ størrelse, og kroppen underlegges sterke diskursive krefter og sosialt gitte kroppsteknikker. Kroppen er en kulturell konstruksjon som samfunnet tilrettelegger, fortolker og forvalter. Her fokuserer man på hvordan samfunnet skaper og omskaper kroppen. Men det å påstå at vårt bilde av kroppen konstitueres av epokens praksiser, betyr ikke at man benekter at kroppen også har en faktisitetsside. Det å hevde at kroppen er historisk konstruert, betyr ikke at den ikke har sine "indre lover". Poenget til Foucault er at kroppen er begrepsliggjort og brukt på en rekke ulike måter, og at enhver tilgang til kroppen skjer gjennom diskurser og praksiser. Og det er gjennom å forsøke å avdekke kroppens sannhet at man konstruerer den som kunnskapsobjekt.

Jeg vil først og fremst fokusere på kroppen som kulturell konstruksjon. Med utgangspunkt i Foucaults konstruktivistiske grep tar dette arbeidet mål av seg til å beskrive de praksisene som henviser til "kroppen", uten å ta stilling til om kroppen finnes eller hvordan den egentlig er. Jeg vil undersøke hvilke perspektiv på kroppen som lå til grunn for de praksisene/teknologiene som dannet kroppsøvingfaget, og vise hvordan disse teknologiene samtidig gav næring til konstruksjonen av kroppen. Gjennom en analyse av diskursen, praksisene og materiellet vil jeg forsøke å avdekke det "kroppsperspektivet" som innsettes i skolene. Men jeg vil også forsøke å sannsynliggjøre at elementer fra dette perspektivet former elevenes disposisjoner (se 2.6). Med utgangspunkt i kroppsliggjøringsbegrepet til Pierre Bourdieu vil jeg antyde hvordan viten om kroppen går fra en ytre til en indre struktur. Den viten som formidles i skolen (gjennom diskurser, praksiser og materiell) virker som en kanalisierende,

---

<sup>20</sup> Turner (1992)

kontrollerende og formende kraft. Skolefaget kroppsøving former elevene ved å oppstille bestemte atferdsmønstre, som kanaliserer deres handlinger i en retning. Måten vi betrakter vår egen og andres kropp, vil konstitueres av samfunnets kroppspraksiser og kroppsforståelse.

### 1.3 Tidligere undersøkelser om gymnastikk

Ragnar Ødegaard leverte i 1966 en hovedoppgave i historie om innføring av kroppsøving som obligatorisk undervisningsfag i folkeskolen.<sup>21</sup> Oppgaven tar for seg utviklingen av faget fra 1800 og fram til skoleloven av 1889. De sentrale spørsmålene som stilles i arbeidet er hvorfor faget kommer inn i skolen og hvem som arbeider for/mot faget. Ødegaard trekker fram det antikke ideal og hensynet til landets forsvar som de viktigste grunnene til at faget fikk en plass i norsk skole. I tillegg framhever han Centralforeningens innsats for å forklare hvorfor faget etter hvert fikk innpass i landets skoler.<sup>22</sup> Ødegaard har funnet fram til kilder som i sum gir noe av bakteppet for den økte opptattheten av fysisk fostring på 1800-tallet.

Samme år, altså i 1966, leverte Einar Berggraf Jacobsen hovedoppgaven "Kroppsøving som ledd i oppdragelsen i historisk perspektiv" ved Statens Gymnastikkhøyskole. Jacobsen konsentrerer seg om folkeskolen og har anlagt et historisk og pedagogisk perspektiv. Oppgaven må sies å være et betydelig nybrottsarbeid, og den trekker veksler på kilder og drøfter årsaksfaktorer som tidligere bare er blitt sporadisk behandlet. Jacobsen forsøker å finne fram til hvilken rolle kroppsøvingen har spilt i oppdragelsen i ulike historiske epoker. Oppgaven omhandler et stort tidsspenn og drøfter en rekke årsaksvariabler, ja, det virker som om Jacobsen forsøker å fange inn alle faktorer som kan sies å hatt en eller annen innvirkning på fagets utvikling. Jacobsen skriver historien om gymnastikk med utgangspunkt i departementets, regjeringens og Stortingets syn på og ønskemål for den fysiske fostringen. Etter hvert som de politiske målsetningene og kunnskapene om kroppen forandres, skjer det en omdanning også av kroppsøvingfaget.

---

<sup>21</sup> Folkeskolen dekker her det som før ble kalt almueskole (fram til 1889) og 7-årig (fram til 1959) og 9-årig obligatorisk skole.

<sup>22</sup> Centralforeningen for Udbredelse af Legemøvelser og Vaabenbrug var en frivillig sammenslutning som ble etablert i 1861. Foreningen ønsket å oppøve ferdighetene i våpenøvelser, skiløping og gymnastikk. Allerede i 1863 mottok foreningen en bevilgning på 3000 speciedaler til sin virksomhet. I 1893 endret foreningen navn til Centralforeningen for Udbredelse af Idræt. Se Goksøyr (1992).

Jan Petter Olsen leverte i 1980 en hovedoppgave ved NIH om "Forsvarets betydning for kroppsøvingens utvikling i norsk grunnskole, ca. 1800–1889". Hans gjennomgang av diverse kilder viser at flere yrkesmilitære tidlig uttrykte et ønske om en forsvarsrelevant opplæring i skolen. Også kirkens folk stilte seg positive til ideen om å bruke skolen som et forberedende kurs i soldatopplæring. Flere andre innflytelsesrike aktører delte dette synet. Centralforeningen fikk en betydelig innvirkning på kroppsøvingens utvikling, og også denne foreningen var dominert av folk med bakgrunn i forsvaret. Den gymnastiske Centralskolen som skulle utdanne gymnastikklærere hadde i mange år et sterkt militært preg. Olsen konkluderer slik: *"Hensynet til forsvaret utgjorde en forankring for kravet om kroppsøving og militære øvelser i skolen. Gjennom ulike initiativ og praktiske tiltak var trolig det militære et bærende element i utbredelsen av kroppsøvingens faget i forrige århundre"*.<sup>23</sup>

Kari Ellen Synnøstvedt sin hovedoppgave i pedagogikk fra 1994, "Skolefaget kroppsøving. Fagets bakgrunn og utvikling 1848–1925", er først og fremst en lære- og fagplanhistorisk studie. I studien forsøker hun å se hvilke personer, grupper og samfunnsmessige forhold som kan forklare forandringer i læreplanen for gymnastikk. I sin konklusjon skriver hun at det ikke var *"en harmonisk fagforståelse i perioden denne undersøkelsen omfatter. Konflikter mellom ulike interessegrupper påvirket fagets utvikling og viser at faget oppsto og utviklet seg i relasjon til en mengde ulike krav, behov og vilkår"*.<sup>24</sup> Hun trekker fram den industrielle revolusjon, de militære interessene, kroppsøvingens lærerne, reformpedagogikken, idrettsbevegelsen, en rekke enkeltpersoner og påvirkning fra utlandet som de viktigste skapende, omskapende og konfliktskapende faktorene i denne perioden. Hovedoppgaven til Synnøstvedt løfter fram mange personer, hendelser og faktorer som i sum er viktig for å få et helhetlig bilde av faget i denne perioden.

Kristin Cecilie Teigen har kalt sin hovedoppgave fra 2001 om kroppsøvingens innføring i norsk grunnskole for "Begrensende Rammer og Utviklende Krefter". Oppgaven er levert ved NIH og er vel først og fremst historiefaglig orientert. Hun forsøker å identifisere grupper, krefter, faktorer og begrunnelser som virker henholdsvis bremsende og utviklende for kroppsøvingens vekst i norsk skole. Skoleforhold, skolelovene, lærermangelen og dårlige lokaler trekkes fram som de viktigste årsakene til at det tok lang tid før gymnastikk ble en realitet overalt i Norge: *"Lovene skapte rom for tolkninger. Og denne tolkningsfriheten ble*

---

<sup>23</sup> Olsen (1980), s. 80

<sup>24</sup> Synnøstvedt (1994), s. 201

*sett på som frivillighet. Denne frivilligheten skapte smutthull for kommunene, skolene og foreldrene. Kroppsøving ble sett på som et fag som var dyrt å innføre, så både kommuner og skoler vegret seg for å ta steget ut. Skolene manglet også lokaler å holde gymnastikk i (...) Det var også mangel på utdannede gymnastikklærere som kunne holde undervisning, spesielt kvinnelige lærere".<sup>25</sup>*

Trine Kalsægs har også levert sin hovedoppgave ved NIH i 2001. Oppgaven heter "Fra Schnepfenthal til katedralskole". Et fokuseringspunkt i oppgaven er filantropismen og dens betydning for kroppsøvingsfagets tidlige historie i Norge. Spesielt tar hun for seg Guts Muths' innvirkning på gymnastikken i Norge.<sup>26</sup> Oppgaven er først og fremst historisk og pedagogikkhistorisk fundert, og omhandler vesentlig perioden før 1889. Hun viser at flere av de ledende skolemenn som var inspirert av reformpedagogiske ideer på 1700- og 1800 tallet var opptatt av elevenes fysiske oppdragelse. Også blant prester kan man spore en interesse for fysisk fostring. Til slutt viser hun visse koplinger mellom Guts Muths' arbeider og Bjørnstads gymnastikktabeller.

I sum kan vi si at disse bidragene om gymnastikk/kroppsøving først og fremst har en historiefaglig og delvis en pedagogisk vinkling. Og for det meste har de en makropolitisk betraktningssmåte, dvs. at det er de store politiske vedtakene og de generelle trekkene ved samfunnet som brukes for å forklare formingen og omformingen av gymnastikkfaget: Strategiske overveielser av maktpersoner/-grupper leder til beslutninger som leses som reaksjoner på samfunnsmessige utfordringer. Dette er den dominerende fortellerfiguren. Samfunnsmessige forhold (nasjonalisme, industrialisering osv.) gjør de politiske vedtakene til naturlige eller rasjonelle tilsvar på den beskrevne situasjonen. Men de beslutningene som fattes eller de sannhetene som leveres, er også uttrykk for mentaliteter eller perspektiver. Vedtakene som fattes og ordningene som innføres, er også uttrykk for og skaper av bestemte syn på mennesket, på kroppen, på nasjonen, på samfunnet osv. Det rasjonelle er kunnskaps-,

---

<sup>25</sup> Teigen (2001), s. 137

<sup>26</sup> Tyskeren Johann Guts Muths (1759–1839) blir regnet som den moderne gymnastikkens far. For Guts Muths var gymnastikkens mål å herde og styrke legemet, å skape mot og en god holdning. Gymnastikk var nødvendig for oppdragelsen og i høyeste grad nyttig både for ungdommen og nasjonen. Guts Muths tok til orde for en allsidig gymnastikk med en rekke ulike øvelser. Øvelsene han beskriver i sin bok fra 1793 er hoppøvelser, løpeøvelser, kasteøvelser, bryteøvelser, klatreøvelser, balanseøvelser, løfte- og trekkeøvelser, svømming, dans og militærøvelser. Han ønsket at gymnastikken skulle være tett knyttet til barnas hverdag og skolegang for å få til en vekselvirkning mellom åndelig og legemlig arbeid. Gymnastikken skulle virke formende på kropp og sjel; legemlig sunnhet skulle gi et klart hode, kroppslig herding skulle gi en mandig karakter, styrke og dyktighet skulle gi åndsnærvær og mot, legemlig virketrang skulle gi sjelelig virketrang, legemsdannelse skulle gi en skjønn sjel, og skarpe sanser skulle gi tankekraft. Se Guts Muths (1793).

tids- og kulturelt. Dette perspektivet er mer eller mindre fraværende i disse arbeidene, og jeg håper at mitt arbeid kan bidra til å fylle dette "hullet".

Gjennomgående er fortellergrepet at man går fra det store til det lille, fra høy til lav, og fra samfunn og stat til kommune og skole. Det er sjelden man går fra det lille til det store. Alternativt kan man starte med de små tingene, og så spinne utover. Dette forsøker jeg å gjøre i min avhandling. Jeg vil bryte gymnastikkfaget opp i småbiter, og bruke disse bitene som utgangspunkt for å finne fram til "sannheter" i samtiden. F.eks. danner klatrepraksisen i skolen utgangspunkt for en diskusjon om syn på seksualitet, legenes og kirkens innflytelse osv. Ved å starte med de små tingene – praksisene med tilhørende apparater – finner vi kanskje ut at alt det som så ut som det var skapt av en rasjonalitet, er satt sammen av elementer med helt ulik historie. Beskrivelser og analyser med utgangspunkt i gymnastikkfagets praksisformer gjør at sentreringspunktet for min avhandling er forskjellig fra tidligere arbeider. Videre er det lite som er skrevet om fagets utvikling i perioden fra 1925 til 1960 i Norge.

Det vil her føre for langt å foreta en utfyllende beskrivelse og vurdering av alle forskningsarbeider som er levert innenfor temaet gymnastikk i Sverige og Danmark. De få bruddstykkene som presenteres her, er delvis valgt ut fra hva som har inspirert denne avhandlingen, og delvis valgt ut fra hvilke bidrag som etter min oppfatning har preget debatten om idrett og gymnastikk i sterkest grad. I begge disse landene har dette temaet blitt viet en betydelig større oppmerksomhet enn i Norge. Sverige var et av sentrene for gymnastikkens utvikling i Europa i over hundre år, og derfor har faget også blitt bæret med en mye større akademisk interesse enn i Norge. Spesielt Jan Lindroth har preget den svenske historieforskningen om gymnastikk og idrett. Hos Lindroth kontrasteres linggymnastikken med idrett og lek.<sup>27</sup> Linggymnastikken utlegges som en konservativ og dogmatisk kraft som bremset utviklingen av lek og idrett i Sverige. Dette skyldes delvis at dens forsvarere stod sterkt i den offentlige sektor. Lindroth framstiller idretten som en folkebevegelse som stod i konflikt med gymnastikken, som var knyttet til statsinstitusjonen.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> Linggymnastikk brukes i denne avhandlingen som benevnelsen på den gymnastikken som var tro mot prinsippene i det systemet som ble utviklet av svensken Per Henrik Ling (1776-1839). Det lingske gymnastikk-systemet påvirket en rekke land. Som benevnelser på Lings system finner vi også lingianismen og den svenske gymnastikken. For en gjennomgang av systemets prinsipper, se 3.2.2. Se også Synnøstvedt (1994).

<sup>28</sup> Lindroth (1974, 1993)

Men også andre svenske forskere har kommet med betydelige bidrag innenfor dette temaet. Idéhistorikeren Henrik Sandblad påpeker hvordan götiske og antikke forbilder preget gymnastikken.<sup>29</sup> Historikeren Bode Janzon knytter gymnastikken til legene og til den store interessen for folkehelsen.<sup>30</sup> Pedagogen Lena Hammarberg kopler gymnastikken til diskusjonen om moral, hygiene og disiplin, med utgangspunkt i et Foucault-inspirert grep.<sup>31</sup> Den siste jeg vil nevne fra Sverige er idéhistorikeren Jens Ljunggren. Han har skrevet en idéhistorisk analyse av linggymnastikkens prosjekt med utgangspunkt i tidsperioden 1790–1914. Med et konstruktivistisk kjønnspektiv foretar Ljunggren idéhistoriske tolkninger av spenninger og motsetninger i og omkring mannsidealet i linggymnastikken.<sup>32</sup>

Også i Danmark har det i de siste tiårene foregått en omfattende forskning om ulike kroppskulturelle fenomener. Den danske varianten av svensk gymnastikk ble knyttet til bondebevegelsens dannelsesprosjekt, og fikk dermed mer et mer folkelig preg enn gymnastikken i Sverige og Norge. Gymnastikken skulle bidra til å oppreise den danske bonden kroppslig og kulturelt, og ble en del av en motkulturell bevegelse preget bl.a. av Grundtvigs idealer. Historikeren Ove Korsgaard betoner sterkt denne koplingen mellom grundtvigianismen og gymnastikken,<sup>33</sup> mens bl.a. Else Trangbæk og Niels Kayser-Nielsen nedtoner denne sammenhengen.<sup>34</sup>

Kultursosiologen Henning Eichberg har utviklet en typologi for å sammenligne ulike kroppskulturelle fenomener: Han skiller mellom logikken i prestasjonsidretter, sunnhetsidretter og meditative- og ekspressive idretter.<sup>35</sup> Disse ulike bevegelsestypene knytter han så til ulike samfunnsformasjoner, henholdsvis prestasjonssamfunnet, konsensusamfunnet og det desentraliserte samfunnet. Men det som først og fremst gjør Eichbergs mange bidrag til nybrottsarbeider, er hans fokusering på kroppen og dens bevegelsesmønster.<sup>36</sup> Sammen med Kayser-Nielsen har han tatt til orde for en fortolkende og kropporientert forskning. Eichberg vil avdekke ulike bevegelsessystemers struktur eller logikk og analysere disse i relasjon til de

---

<sup>29</sup> Sandblad (1985)

<sup>30</sup> Janzon (1978)

<sup>31</sup> Hammarberg (2001)

<sup>32</sup> Ljunggren (1999)

<sup>33</sup> Korsgaard (1982)

<sup>34</sup> Trangbæk (1987), Kayser-Nielsen (1993)

<sup>35</sup> Se Eichberg (1988), s. 32-45. Denne siste typen kaller han idrett for kroppserfaring. "*Det er selve kroppserfaringen, man søger, en sanselighed, der er et formål i sig selv (s. 39)*". Her plasseres den meditative bølge, den ekspressive bølge og den grønne bølge (med natur- og friluftsliv).

<sup>36</sup> Eichberg (1978, 1998, 2000)

kroppslige erfaringer og bevegelser. Også hos Eichberg finner vi en betydelig "inspirasjon" fra Foucaults arbeider.

## 1.4 Mitt perspektiv

Arbeidet mitt skal altså si noe om skoleringen av kroppen i perioden 1889 til 1960. Jeg spør hvilke kroppsbilder som ligger til grunn for og som skapes gjennom skolens praksisformer. Forestillinger om kroppen varierer i tid og rom. Objektet – kropp – er med andre ord et historisk og kulturelt produkt. Når vi i dag sier "kropp", mener vi noe annet enn for hundre år siden. Med Foucault kan vi si at det er et helt sett av *diskurser og praksiser* som konstituerer objektet kropp. Legenes undersøkelsesmetodikk, måleinstrumenter og begrepsapparat preger vår kulturs måte å oppfatte kroppen på, mens kulturer som har et annet repertoar av praksisformer, vil ha et annet kroppsbilde enn oss. For å unngå å ha vår egen kroppsforståelse som utgangspunkt (eller målestokk) for en studie må vi kontrastere denne med andre epokers ideer om det de oppfattet som kropp.<sup>37</sup> I tillegg må vi påvise opphavet til (genealogisere) de praksisene som i dag er med på å definere hva kropp er.<sup>38</sup>

Det første spørsmålet er hvor vi finner vi praksiser som iscenesetter forestillinger om hva en kropp er. På en rekke steder i samfunnet iscenesettes *praksiser som definerer, plasserer og begrenser kroppen*. I familien, i kirken, i idretten osv. foregår det praksiser som forteller hvordan kroppen bør se ut og hvordan kroppen skal brukes. De praksisene som definerer kroppen, og som utspilles på de ulike stedene, kan være svært ulike. Kroppen framstår eller kommer til syne på ulike måter i de ulike rommene. Og etter hvert får vi diskurser som forklarer og forstår denne kroppen som viser seg i ulike "rom". Skolen er også et slikt forankringspunkt for diskurser og praksiser hvor kroppen tematiseres og utfordres.

---

<sup>37</sup> Se f.eks. Ekenstam (1993) som i *Kroppens idéhistorie* snakker om kroppens "grunnleggende funksjoner". Mot dette kan man innvende at hva man oppfatter som grunnleggende funksjoner, varierer både i tid og rom. Og at vårt funksjonsbegrep er forskjellig fra andre epokers funksjonsbegrep. Foucault vil også kontrastere dagens kunnskapssystemer med dets forløpere. Ja, mer enn det, han vil vise hvordan en kunnskapsdisiplin inngår i et system eller en formasjon. Et system utgjør en ordnet helhet. Schaaning (2000), s. 13, utlegger Foucaults systembegrep slik; "*de ulike elementene griper inn i hverandre og understøtter hverandre slik at de utgjør en ordnet helhet. Forandring av et element vil normalt føre til forandring av andre elementer. Den ordnede enhet kan også angis ved at den bestemmes av en rekke regler (...) Systembegrepet betegner hvordan ulike elementer griper inn i hverandre, henger sammen og bestemmes av regler, slik at de til sammen utgjør en ordnet helhet*".

<sup>38</sup> Se Schaaning i Skårderud (1998), s. 76.

Neste spørsmål når det gjelder objektdannelse er hvilke instanser eller autoriteter som definerer hva kroppen er/ikke er, og hvordan kroppen skal brukes/ikke brukes. Hvilke instanser i samfunnet er meningsberettiget, og hvilke instanser har sterkest innflytelse i dette "defineringsarbeidet"? Og hvordan forandres dette over tid? I Vesten har medisinsens autoritet blitt stadig styrket på bekostning av bl.a. kirkens kompetanse i spørsmålene om hva en kropp er, hvordan den skal brukes, hvordan den kan utvikles osv. Mitt spørsmål er på hvilken måte og i hvilken grad legenes begreper og praksiser har omformet kroppsøvningsfaget i norsk skole.

For det tredje må vi analysere grunnlaget eller systemet for å klassifisere kroppene. Hvilke system brukes for å bestemme om en kropp er sunn/usunn, om den er utviklet/utviklet, om den er moralsk/umoralsk osv.? Hva lå til grunn for å skille kroppene fra hverandre og for å bestemme den enkeltes kropps plassering? Hvilke fortolkningsnøkler brukes, og hvor kommer de fra? Kommer de fra Bibelen, kommer de fra landbruket, kommer de fra biologien? Hvilke perspektiv anlegges på elevenes kropp i skolefaget kroppsøving?

Vår forståelse av kroppen er avhengig av de praksiser, diskurser, teknikker og institusjoner som setter den i scene.<sup>39</sup> Det er sammenkoplingen av disse elementene som skaper og omskaper vårt bilde av objektet. For å finne ut mer om disse elementenes grunnleggende logikk ønsket Foucault å finne ut hvor de kom fra. Det er dette grepet han kalte genealogi: *"En mengde store og små prosesser, som ble til på forskjellig vis og på forskjellige steder, men som falt sammen med hverandre, gjentok, etterlignet og støttet seg til hverandre – skjønt de hadde hvert sitt anvendelsesområde – disse fløt sammen til en bevegelse, og etter hvert tegnet konturen seg av en almen metode".*<sup>40</sup> Slik beskriver Foucault framveksten av disiplinen eller den disiplinære "metoden", og dette sitatet eksemplifiserer samtidig hans genealogiske grep. Genealogibegrepet blir definert ulikt av forskjellige forfattere. I det som kan utlegges som det tradisjonelle genealogibegrepet, forsøker man å føre linjene tilbake til en enhetlig stamme eller et opphav. Fra dette "faste punktet" skjer det fordoblinger og kopier. Foucault snur dette utgangspunktet på hodet og hevder at opphavet ikke er enhetlig, men heterogent.

---

<sup>39</sup> Foucault vil undersøke koplingen mellom den enkelte tekst og den rammen eller det systemet som teksten beveger seg i. Tenk deg at kroppsøving er et drama som utspilles på en scene, og spør deg selv hvilke elementer som konstituerer dette dramaet: Hva skjer dersom replikkene klippes eller nye kommer til? Og hva skjer dersom man endrer kulissene og bevegelsesmønsteret på scenen? Og hva skjer dersom det hele utspiller seg et helt annet sted? Alle de elementene og relasjonene som påvirker det som skjer på scenen, er med på å bestemme det bildet av fenomenet som fester seg.

<sup>40</sup> Foucault (1994a), s. 128



*"Det nåtidige betraktes ikke som videreutvikling av noe opprinnelig, men en sammensetning av adskilte deler."<sup>41</sup>*

Den danske idéhistorikeren Lars-Henrik Schmidt forsøker å bruke det genealogiske grepet på idretten. Ifølge Schmidt ønsker genealogien å framstille logiske sammenhenger mellom ulike figurer i historien, dvs. mellom argumentasjonstyper spredt i historien. Han hevder at krigen, arbeidet, det spektakulære og det tilfeldige (spillet) er praksisfigurer og kommunikasjonsformer som idretten er i slekt med.<sup>42</sup> Viktige trekk ved disse praksisformene preger sporten, men blir omdirigert (symboliseringsprosesser). Man kan skille mellom de formål og funksjoner fenomenet spiller i dag og de formål og funksjoner de ble innstiftet med. Man snakker i dag om kroppsoving ut fra helsemessige aspekter, men kroppsovelsene ble innstiftet som militærforberedende øvelser, osv. Men Foucault går enda grundigere til verks. Hver institusjon deles opp i småbiter, og deretter følges historien til hver eneste bit.

Schaaning kaller Foucaults grep for opphavstraderingsanalyse. En kunnskapsdisiplin består av en rekke ulike elementer som føres tilbake til sitt historiske, institusjonelle eller kulturelle opphav. Bitene føres så sammen til en ny helhet. Disse opphavene er ofte skjult eller glemt, og må derfor risses fram igjen. For det første må vi finne fram til hvor elementet kommer fra, dette kalles opphavslokalisering. For det andre må vi analysere hvordan det enkelte opphavet har blitt tradert fram til vår tid, slik at det utgjør et konstitutivt element i nåtiden. *"Det et snakk om "tradering" for så vidt som visse grunnelementer, som har oppstått på et gitt tidspunkt, fortsatt gjør seg gjeldende."<sup>43</sup> De kan gjenfinnes, men det dreier seg samtidig om "sammenkoplinger", fordi disse elementene inngår nye allianser, knytter forbindelser til nye grunnelementer og forlater gamle tilknytninger. Men de er fortsatt likevel i en viss forstand "de samme" (ellers kunne de ikke "gjenfinnes")."<sup>44</sup> Kunnskapsdisiplinen er satt sammen av praksiser som opprinnelig var del av helt andre helheter.<sup>45</sup>*

---

<sup>41</sup> Schaaning (2000), s. 16

<sup>42</sup> Schmidt (1982), s. 68

<sup>43</sup> Tradere betyr overføre, overlevere, oversette, gjenvortelle (som i tradisjon).

<sup>44</sup> Schaaning (2000), s. 17

<sup>45</sup> Hvorvidt det er forandringer av de ulike representasjonene innenfor rammen av en diskursiv formasjon eller om det er snakk om en ny formasjon, kan diskuteres. Poenget mitt er å peke på forandringer i forestillingenes relative posisjon, og hvordan denne forandringen ikke bare har et gjensvar i diskursen, men også i praksisformasjoner og materialitetsformasjoner. Om disse forandringene av de ulike elementene og relasjonene mellom elementene er tegn på at "loven" som utgjør rammene for det mulige/umulige er forandret, vil jeg ikke drøfte nærmere. Det genealogiske grepet viser hvordan man henter inn diskursive ressurser og andre ressurser fra andre institusjoner, og hvordan ressursene veves sammen til en ny syntese.

Tilsvarende kan vi spørre hvor alle de gjenstandene, praksisene og diskursene som kroppsøvningsfaget tar i bruk, stammer fra. Kroppsøvningsfaget i denne perioden består av ulike praksiser, med ulike logikker, som kommer fra forskjellige institusjoner. Jeg vil analysere små og store teknologier og begreper som opprinnelig ikke hadde sete i skolen, men som etter hvert tar bolig i skolen (de overtar hegemoniet eller integreres).<sup>46</sup> Kroppsøving beskrives som sete for ulike diskurser og teknologier som av og til diskvalifiserer hverandre og av og til inngår en ny syntese. Jeg vil med andre ord skrive kroppsøvningsfagets *heterologi*: Hver praksisform, hver gjenstand, hver forordning og hvert begrep har sin historie, og disse får sin særegne betydning og funksjon ut fra hvilke andre elementer de settes sammen med eller hvilke scener de innsettes på. Jeg vil skrive historien nedenfra; fra detaljene i de enkelte gjenstander, øvelser og forordninger. Det er snakk om heterogenitet når det gjelder opphav: Fra sykehus til skole, fra det militære til skole, fra idrett til skole, fra lek til pedagogikk, fra kirke til medisin, fra kirke til skole. Klatringen, ballen, leken, marsjen, balanseringen osv. har hver sin historie, og tematiseres med begreper fra ulike diskurser. Hvor kommer disse begrepene eller argumentene fra, hvem målbærer dem, og hva skjer når de innsettes i kroppsøvningsdiskursen?

Med utgangspunkt i diskursen og praksisene leter jeg også etter likhetsdannende faktorer. Jeg vil beskrive kroppsøvningsfagets *homologi* på grunnlag av dette heterogene universet: Jeg vil identifisere begreper og teknologier som virker som krefter på tvers av ulike institusjoner (selv om de får ulik virkning og betydning innenfor de ulike institusjonene), krefter eller struktureringsprinsipper som gjennomsyrrer en rekke institusjoner og praksiser. Jeg spør hvilke kunnskapsregimer eller "images of body" de ulike praksisformene henter sine diskursive og ikke-diskursive ressurser fra. Foucault pekte på ulike vitensformasjoner eller makt-viten-systemer som slike homologiserende krefter. I tillegg finnes det økonomiske, kulturelle og sosiale strukturer som virker på tvers av feltene og praksisformene. Disse gjennomstrømmende kreftene vil også sette seg som kulturelle strømninger, som utsynspunkter og som kroppsliggjorte strukturer. De representerer perspektiver som, dersom de blir tilstrekkelig "påtrengende", også kan kroppsliggjøres. Det handler om hvordan kroppsforestillinger produseres og spres i kroppsøvningsfaget. Hvilke kroppspraksiser som innsettes. Og til slutt hvordan dette setter seg hos elevene som ferdigheter og holdninger. Men hvorvidt elementer fra kroppsøvningsfaget setter seg som internaliserte disposisjoner, er

---

<sup>46</sup> Med teknologi mente Foucault en måte å gjøre ting på og de instrumentene som brukes i denne utøvelsen. F.eks. er tidtaking en teknologi. Se kapittel 2.

vanskelig å avdekke med utgangspunkt i et historisk materiale. Derfor vil det bare være visse antydninger om slike trekk i mitt arbeid, belagt med indikasjoner på f.eks. vaskevaner. Disse leses som tegn på hvordan det hygieniske kunnskapsregimet har satt seg som kroppsliggjorte vaner.

Metodisk kan det være fruktbart å gjøre noen innsnitt i "den historiske kroppen", og så bruke disse snittflatene som utgangspunkt for å oppdage forandringer i kroppsøving. Jeg vil kontrastere perioden 1889–1925 med perioden 1925–1960. I 1889 ble som sagt det som tidligere ble kalt gymnastikk, obligatorisk i byskolene, og faget ble dermed i økende grad tematisert i planverk, lærebøker og rundskriv. I 1925 fikk Norge en ny felles nasjonal normalplan for alle byskolene, med en egen fagplan bl.a. for kroppsøving. Og de påfølgende årene fikk vi nye lærebøker i kroppsøving. Året 1955 igangsatte man forsøk med 9-årig folkeskole, og denne nyetableringen dannet grunnlag for en revurdering av undervisningsemner og undervisningsmetodikk.<sup>47</sup> Og i 1960 fikk vi læreplan for forsøk med 9-årig skole.<sup>48</sup> Det eksisterer naturligvis ingen vannrette skott mellom de historiske periodene: Begreper og praksiser som var etablert i tiden før 1889, ble sentrale i det faget som nå blir obligatorisk, og de samme elementene kunne fortsette som "byggesteiner" i kroppsøvingfaget etter 1925. Men de fikk en annen betydning når de ble satt sammen med andre diskursive og ikke-diskursive elementer.

Jeg vil undersøke forholdet mellom materiell, praksiser, diskurs og institusjon på de to tidspunktene, og bruke dette som utgangspunkt for å beskrive hvordan kroppsforestillingen har blitt omdannet i denne perioden. Hva er nytt, hva er tradert og hva er ut-radert? Men samtidig vil genealogien være opptatt av forbindelseslinjer, og ikke se tidsepokene som *autonome case*. Forflytninger av viten og teknologier i rommet og tiden er nettopp det man ønsker å fange inn med denne tilnæringsmåten. Elementene lokaliseres i tid og rom, samtidig som man ser hvordan de beveger seg ut av sin tid og bort fra sine opprinnelige institusjonelle omgivelser.

Kroppsøving i skolen kan sies å være et *case*, dvs. ett av flere "konkretiseringspunkter" for statens politikk og for det offentliges kroppsforestillinger. Studien av dette caset har til hensikt å si noe generelt om dannelse og omdannelse av kroppsbilde. Og om de forandringer

---

<sup>47</sup> Myhre (1994)

<sup>48</sup> Dokka (1988), s.175

som skjer i kroppspraksiser i skolen, kan si noe om koplingen mellom viten, kropp og forvaltning. Skolen er knyttet til statens politikk og forvaltningen av bestemte sannheter. Kroppsøvningsfaget er et case som igjen kan deles opp i mindre case; eksersis, lek, fotball osv. Og disse casene kan gjenfinnes i andre institusjoner hvor de tematiseres på en annen måte. Faget i en periode kontrasteres med faget i en annen periode, og med andre institusjoner enn skolen. Med et slikt grep oppnår man å kontrastere ulike tematiseringer og praktiseringer av kroppen. Istedenfor å pådytte kroppen et nytt begrepssett, analyseres begrepssettene i lys av hverandre.

Men utgangspunktet for det genealogiske grepet er helt annerledes enn det vi finner i tradisjonelle casestudier. I de fleste casestudier er det en dialog mellom noen utvalgte teoretiske kategorier og det utvalgte caset. I møte med den empiriske verden blir de ulike begrepene nyansert og modifisert. Ofte vil man velge case på grunnlag av bestemte begreper. *"The case oriented researcher typically starts with orienting concepts and a handful of cases that, at first glance, seem relevant to the concepts".*<sup>49</sup> Et hovedpoeng med det genealogiske grepet er å forhindre en slik pådytting av begreper. Ulike begreper og kategorier lar ulike objekter komme til syne. Vi må ikke starte med teoretiske begreper, men ta utgangspunkt i konkrete og dagligdagse praksiser og diskurser.<sup>50</sup>

Caseorientert forskning betrakter vanligvis et case som en kompleks konfigurasjon av hendelser og strukturer. De ulike delene i et case er definert i relasjon til hverandre, slik at dersom en bit endres, vil det kunne forandre hele casets karakter. Samtidig tenker man seg at de samme faktorene vil bevirke ulike resultater i ulike kontekster. Den enkelte faktors virkning er avhengig av fravær eller tilstedeværelse av andre betingelser/forhold. Også i Foucaults genealogi er det viktig hvordan elementene gjensidig betinger hverandre. Ikke bare innenfor casets vegger (som en autonom enhet), men også hvordan casets elementer er vevd inn i institusjonelle, økonomiske, politiske og kunnskapsmessige forhold. Mens casemetodikk ofte orienterer seg mot å lukke caset, vil Foucault nettopp vise overraskende slektskap på tvers av ulike institusjonelle felter.

---

<sup>49</sup> Ragin (2000), s. 39

<sup>50</sup> Slik sett har Foucault samme utgangspunkt som fenomenologien. Men istedenfor et "forståelsesorientert" grep (empatisk forståelse av aktørenes tenkemåter og intensjoner osv.) valgte han et strukturalistisk grep (fokus på objektiverte kulturelle størrelser som tekster, materiell og praksiser, og forsøkte å avdekke mønstre og logikker i disse). For en mer inngående diskusjon av Foucault vitenskapsteoretiske posisjon se Smith (1998) og Wuthnow m.fl. (1984).

Sosiale fenomen i omtrent like settinger danner grunnlag for sammenligninger og kontrasteringer av casene. Og neste steg i en tradisjonell caseanalyse er å identifisere de årsaksbetingelsene som casene har felles.<sup>51</sup> Når disse teoretisk relevante fellestrekkene er identifisert, vil forskeren konstruere et sammensatt bilde av fenomenet man undersøker. Ofte er dette portrettet sluttpunktet i slike komparative caseanalyser. Men av og til vil forskeren også undersøke om de kausale betingelsene ikke bare er nødvendige, men også tilstrekkelige betingelser.<sup>52</sup> Ønsket om å avsløre en *virkningsrekkefølge* og såkalte tilstrekkelige betingelser ligger utenfor genealogiens anliggende. Foucault ønsker kun å fange inn hvilke faktorer som vever, hvor de kommer fra og hvordan de vever i det konkrete historiske tilfellet. Genealogien har det relasjonelle blikket til felles med tradisjonell casemetodikk, men har ingen ambisjoner om å komme med lineære og generelle forklaringer. Man må nøye seg med å peke på forbindelser og sammenhenger. Men dette beskjedne utgangspunktet til tross, så håper man allikevel at de historiske analysene kan avdekke noe skjult om nåtidens kunnskapsformer som vi selv er innlemmet i.

Det genealogiske grepet er forskjellig fra tradisjonell caseanalyse, og også fra en empirisk orientert historieforskning. En slik historisk tilnæringsmåte vil være opptatt av å få fram alle detaljer, slik at det er bedre jo flere kilder man har. Man søker å "reprodusere" det fullstendige bildet eller vil gjenskape hva som faktisk skjedde. Og denne "retningen" har ifølge Kjeldstadli i sterk grad preget etterkrigsgenerasjonen av norske historikere. Han hevder at disse hadde *"en aversjon mot det en oppfattet som ideologisert historie, og et ønske om å etablere fakta"*.<sup>53</sup> Opptattheten av å gå forutsetningsløst til kildene, og så bit for bit gjenskape

---

<sup>51</sup> Ragin (2000), s. 59. *"More generally, the search for causal commonalities shared by positive cases provides important clues regarding necessary conditions for the phenomenon under investigation"*.

<sup>52</sup> Ragin (2000) hevder at man gjennom å sammenligne flere case kan øke generaliseringspotensialet, dvs. man kan finne fram til nødvendige og tilstrekkelige betingelser for et bestemt utfall. Han ønsker å bryte med en analysestrategi som forsøker å finne fram til hver variabels selvstendige bidrag (ved å holde verdien på de andre variablene konstante) mht. å forklare et sosialt fenomen. I stedet for å lete etter hvilke variabler som i størst grad forklarer variasjoner i den avhengige variabelen (slik som i regresjonsanalyser), vil ha ta utgangspunkt i "the common features among the cases". Første steg i forskningsprosessen er å finne slike felles trekk blant de positive casene, dvs. de casene som alle sammen har felles verdi på utfallsvariabelen. Gjennom å analysere faktorer som "differentiate the positive and negative cases" finner man fram til både nødvendige og tilstrekkelige betingelser for innføring av gymnastikk. Dersom man ikke finner negative case med samme kombinasjon av "causal conditions", kan man konkludere med at disse både er nødvendige og tilstrekkelige betingelser. Ragins strategi representerer det man kan kalle en vertikal tilnæringsmåte, dvs. at han gjør et skille mellom de betingende faktorene og resultatvariabelen. Når de gjelder årsaksvariablene, vil hver av faktorenes virkning og mening bestemmes av relasjonen til de andre faktorene, mens derimot effektvariabelen står alene.

<sup>53</sup> Kjeldstadli (1999), s. 69. Empiristene mener at det er mulig å gjenskape et bilde av hva som skjedde uten noen teoretisk forforståelse, dessuten må alle ens slutninger være basert på erfaringdata. Empiristene hevder at bare kunnskap som er innsamlet gjennom observasjon kan tas på alvor, det som ikke kan erfares gjennom sansene – føle, se, høre, smake eller lukte – eksisterer kun i folks hoder. Sanserfaringene er startpunktet for alle ideer.

hvordan det egentlig var, kjennetegnet også de såkalte historistene (den tyske historiske skole). Selv om det i dag er få historikere som uforbeholdent vil argumentere for en slik posisjon, hevder Kjeldstadli at "denne praksisen" fortsatt lever. Tanken er at "*Dataene ligger så å si som ferdige gullklumper; det dreier seg om å gå ut og hente dem*".<sup>54</sup> Men empiristene har ikke vært enerådende i historiefagets fortid, og er det i hvert fall ikke i dag. På samme måte som innenfor andre akademiske fag finnes det et mangfold av vitenskapsteoretiske posisjoner.

I forsøket på å rekonstruere fortiden har skriftlige kilder en sentral betydning. I tradisjonell kildekritikk står drøftingen av tekstens representativitet sentralt; er teksten tidstypisk, er den typisk for opphavsmannens produksjon osv.<sup>55</sup> Også i mitt arbeid vil de historiske kildene spille en viktig rolle, men de vil behandles på en bestemt måte. Samtidig som jeg går igjennom mange kilder, så vektlegger jeg kilder som er mye referert.<sup>56</sup> Jeg vil undersøke hvordan disse tekstene gjensidig viser til hverandre, og hvordan de understøttes av ikke-diskursive ressurser. Tekstene er lover, forskrifter, artikler og bøker som direkte eller indirekte henger sammen eller henviser til hverandre, og som dermed delvis får sin mening og virkning i dette nettet som til sammen utgjør en diskurs.<sup>57</sup> Gjennom valg av lærebøker, gjennom lovverk, gjennom krav til utdanning, gjennom tidsskriftenes utvalgsnormer osv. vil man begrense antall deltakere og utvalget av forestillinger innenfor en diskurs. Dette er virkemidler for å innskripe diskursens grense.<sup>58</sup> Se forøvrig diskusjonen min i avsnitt 2.4.

## 1.5 Kildegrunlaget

Kildene som direkte eller indirekte omhandler kroppøving eller de praksisformene som innsettes i dette skolefaget, er mange og har ulikt omfang. Avhandlingens fokusering på

---

<sup>54</sup> Kjeldstadli (1999), s. 133

<sup>55</sup> For å vurdere om kildeutvalget er representativt må man ikke bare kjenne "universet" av kilder knyttet til den tematikken man behandler, man må også kjenne innholdet i dette "universet". Altså er det umulig å velge "representative kilder" før alt er analysert. Ifølge Kjeldstadli (1999), s. 177, er kildekritikk "*et sett håndverksregler som sier hvordan en skal behandle kilder for ikke å forvri den informasjonen en får ut av dem*".

<sup>56</sup> Spørsmålet om hvilke kilder vi skal nyttiggjøre oss og hvordan kildene behandles henger naturligvis sammen. På et banalt nivå må vi selvfølgelig velge tekster som kan kaste lys over selve problemformuleringen, vi må velge tekster ut fra vårt interessefelt. Spørsmålet er hvordan vi skal avgrense eller velge blant de relevante tekstene. Alternativt kan vi forsøke å velge ut tekster som kan betraktes som monumenter eller som bærere av diskursen. Andersen (1999), s. 33, beskriver monumenter på følgende måte: "*Monumenter er nettopp de tekster, der stikker opp i historien og utgjør knutepunkter i institusjonaliseringsprosessene. Monumenter leses som knutepunkter i forløp hvor forestillinger og institusjoner utvikles. Monumenter skal ikke dokumentere noe som ligger utenfor tekstene selv. De leses alene m.h.p. deres tekstuelle fremstillinger av forskjeller og likheter*".

<sup>57</sup> Se Smith (1998), s. 259

<sup>58</sup> Se Neumann (2001)

praksisene, og hvordan disse diskursiveres og materialiseres, har vært bestemmende for valg av kilder. Jeg vil forsøke å gjenskape tema, begreper og resonnementer knyttet til kroppsøving i den aktuelle perioden og vise hvordan disse blir overført til elevene gjennom bestemte praksiser og apparater. Koplingene mellom elementene diskurs, materiell, praksis og institusjon blir utdypet i teorikapittelet. Nedenfor har jeg stilt opp kildegrunnlaget for avhandlingens mindre og større analyser.

**a) Gymnastikkinspektørens innberetninger.** I utgangspunktet var det skoledirektørene som skulle ha tilsyn med all undervisning i skolen.<sup>59</sup> Men bl.a. Hertzberg argumenterte for at gymnastikkfaget burde ha en egen inspektør. Han viste til at faget var nytt, og at manglende kontroll lett ville medføre at faget ble stemoderlig behandlet.<sup>60</sup> Gymnastikkens talsmenn hadde ikke tillit til at faget ble tatt tilstrekkelig på alvor i by og bygd. I den sammenheng skrev Tostrup: *"For at kunne sikre sig, at gymnastikken skal bli øvet rationelt, vil det være paakrævet, at skolerne blir inspicert i fornøden grad"*.<sup>61</sup>

Da Den Gymnastiske Centralskolen ble opprettet i 1870, ble det bestemt at bestyrerstillingen ved denne skulle kombineres med stillingen som gymnastikkinspektør. Inspektørens erfaringer fra sine besøk på skoler omkring i Norge ble innberettet til Kirke- og Undervisningsdepartementet. J. Bjørnstad ble landets første gymnastikkinspektør (1870 – 1883), etterfulgt av Olaf Petersen (1883 – 1894) og Louis Bentzen (1904–1927). Inspektøren skulle være departementets og skolenes konsulent *"i alt vedrørende den legemlige oppdragelse i skolen"*.<sup>62</sup> Han skulle inspisere de høyere skoler, lærerskolene og byskolene.

Etter hvert fikk vi egne gymnastikkinspektører i hvert fylke, underlagt Statens Gymnastikkinspektør, og også egne kvinnelige inspektører for jentegymnastikken. Denne ordningen falt formelt bort først i 1956. Men i løpet av perioden skjedde det gradvis en omdannelse av rollen; fra rein kontroll av det som ble praktisert i timene til tiltakende vekt på rådgivning, veiledning og kursvirksomhet. Dermed avtok også omfanget av de detaljerte beskrivelsene av undervisningen utover i perioden. Som inntak til å få overblikk over praksisene er derfor denne kilden mest verdifull fram til ca. 1920.<sup>63</sup>

---

<sup>59</sup> Se Sjømæling (1965), Gjermundsen (1985) og Omholt (1992)

<sup>60</sup> Hertzberg (1869)

<sup>61</sup> Tostrup (1917), s. 47

<sup>62</sup> Se St.prp., nr. 2 (1916), s. 87–88

<sup>63</sup> Disse innberetningene kan oppfattes som referater fra noe som faktisk har skjedd, og slik sett faller de inn under det historikerne kaller beretninger (dvs. de er menneskeskapte, de er beskrivende og de handler om

De ulike innberetningene er av forskjellig kvalitet. Noen er ganske detaljrike og gir verdifulle opplysninger om hvordan gymnastikktimene ble drevet ved den enkelte skole. Men en del av beretningene er så stikkordspreget at det er vanskelig å få noe særlig "kunnskap" ut av rapportene. Men sammenholdt med opplysninger fra minnestoffet, rundskrivene og gymnastikkbøkene får man allikevel et inntrykk av gapet mellom de offentlige idealene og skolevirkeligheten. Innberetningene er tilgjengelige på Riksarkivet i Oslo.

**b) Minnestoff.** Institutt for kulturstudier, UiO, har samlet inn minnestoff i 1964, 1981 og 1996. Hensikten med å invitere folk flest til å skrive ned minner fra sitt liv var bl.a å få beskrivelser av "den vanlige livsrytmen", miljøskildringer, og hvordan folk opplevde forandringer av arbeidsliv, teknologier og omgangsformer. Fra 1964 og 1981 har jeg tatt utgangspunkt i minneoppgaver fra 7 fylker; Aust-Agder, Telemark, Nord-Trøndelag, Østfold, Buskerud, Rogaland og Oslo. Og fra 1996-innsamlingen har jeg brukt minneoppgavene fra Buskerud, Aust-Agder, Troms, Rogaland og Nordland. Til sammen er dette en stor "datasamling" som omfatter mange mennesker født i tidsspennet fra 1870 til 1930. Et av temaene i disse minneoppgavene er "skolegang". I 1996-veiledningen står det følgende stikkord under emnet: *"Skoleveien, undervisningen, lærerne, skolebygning og klasserom. Hvilke fag likte du best? Fortell om samværet med andre elever og læreren i friminutt, skolefester, turer. Straff og belønning i skolen"*.<sup>64</sup> Hva man husker fra skolen, er jo så ymse. Ikke alle har noe å fortelle fra gymnastikktimene, og hva man konkret erindrer fra dette faget vil variere både ut fra innholdet i timene og ut fra egne forutsetninger.<sup>65</sup>

Totalt er det 160 personer som nevner gymnastikk eller kroppsøving i sine fortellinger. Noen nevner kort om de hadde eller ikke hadde gymnastikk. Andre har lange utgreiinger om hvordan gymnastikklæreren så ut og tedde seg. Mens atter andre har detaljrike skildringer av en spesifikk praksisform som har gjort sterkt inntrykk på dem, f.eks. skytetreningen. Denne "skjevheten" i måten å forholde seg til tematikken på gjør at minnestoffet verken kan gi noen utfyllende beskrivelse av hva som skjedde ved den enkelte skole eller danne grunnlag for et

---

fortida). Problemet med slik kilder er at vi er *"utlevert til beretterens feiltolkninger"*, som Kjeldstadli (1999) formulerer det. Hva han/hun ser, hva han legger vekt på og hvordan han fortolker gymnastikktimene er naturligvis preget av hans/hennes faglige bakgrunn, hans mandat osv. Slik sett er beretning minst like interessant som grunnlag for å avdekke en tenkemåte/viten, som til å vurdere hva som faktisk skjedde i gymnastikktimene.

<sup>64</sup> Praktisk rettleiing, minneoppgave for eldre, UiO 1996. Innbydelsen gikk til alle som er født i 1930 eller tidligere.

<sup>65</sup> For en utgreiing om problemer knyttet til bruk av erindringsdata se f.eks. Hellevik (1987), s. 371–382.



bilde av hva som var tidstypisk. Men lagt oppå hverandre og kombinert med andre kilder får man allikevel et inntrykk av spennet i aktiviteter, lærerens rolle og hvilke øvelser man vektla i de ulike tidsperiodene. I tillegg får man noen vitnesbyrd om hvordan den gymnastiske praksisen ble opplevd av elevene.

**c) Læreplaner, gymnastikkbøker og departementale rundskriv.** Disse tekstene gir et godt grunnlag for å si noe om hva det offentlige ville med gymnastikkfaget i skolen. Her nedfelles statlige målsetninger og virkemidler. Jeg betrakter tekstene som "teknikker" som forvaltningen tok i bruk for å få gjennomført en bestemt strategi mht. skoleringen av nasjonens elever. Jeg vil undersøke hvilke begreper og kunnskaper disse tekstene tar i bruk. Og ved å lese gymnastikkinspektørens innberetninger får vi et inntrykk av om (og i hvilken grad) disse målsetningene, som ble nedfelt i planverket, ble realisert i den enkelte skole.

**d) Fotodokumentasjon.** For å dokumentere stabilitet og endring i bygg og gjenstander knyttet til gymnastikk og idrett ble det foretatt fotografering av slikt materiell ved skoler i Telemark og Vestfold våren 2001. Intensjonen med fotograferingen var videre å styrke grunnlaget for de kultursosiologiske fortolkningene av skolegymnastikken. Bildene "dokumenterer" hvilke hjelpemidler praksisene i faget var knyttet til, og vil sammen med de historiske tekstene hjelpe oss til å avdekke gymnastikkens innhold i undersøkelsesperioden. Sammenholdt med tekstene kan disse bildene hjelpe oss til å forstå hva slags materiell som ble tatt i bruk for å understøtte bestemte praksisformer. Bildene er tatt av stipendiat Atle Ørbeck Hansen ved HiT. Fotodokumentasjon omfatter 8 skoler i Vestfold og 10 skoler i Telemark.

**e) Tilstedeværelsesfeltet.** Diskursen om de praksisformene som inngikk i kroppsøvingfaget foregikk ikke bare innenfor skolefeltet. I tidsperioden jeg undersøker, er koplingen til henholdsvis det militære og det medisinske feltet tydelig i tekstene om gymnastikk. For å få tak på hvordan og hvorvidt disse praksisformene reformuleres innenfor skolen må jeg også se på hvordan disse praksisene formuleres innenfor "moderinstitusjonene". Derfor har jeg tatt i bruk en del tekster fra det militære feltet (som f.eks. eksersisreglementer) og fra det medisinske feltet (mest populærvitenskapelige verker i perioden fra 1915 til 1957).

Konkret er dette kildematerialet (a–e) knyttet til denne undersøkelsens problemfelt: Hvordan kroppen tematiseres, hvilke praksiser som blir tatt i bruk for å realisere denne kroppen, og

hvor disse praksisene kommer fra. På sett og vis får jeg da fem ulike indirekte tilganger til de konkrete praksisformene i kroppsøvningsfaget:

- tematisert som ideal (c),
- målt opp mot disse idealene (a),
- som individuelle erfaringer (b),
- den begrepsmessige og materielle innrammingen (d og e).

Bruken av de historiske kildene har ikke primært til hensikt å gi en uttømmende beskrivelse av hvordan kroppsøvningsfaget faktisk var i perioden 1889 til 1960. Isteden ønsker jeg, med utgangspunkt i kilder som direkte og indirekte omhandler dette fagets ulike praksisformer, å si noe om hvordan kunnskap om kroppen blir sosialt skapt, opprettholdt og forandret.

Kroppsøvningsfaget er et krystalliseringspunkt for en kunnskapssosiologisk analyse.<sup>66</sup>

Undersøkelsen strekker seg over ca. 70 år, og begrenser seg til det offentlige skolevesenet. I utgangspunktet er det gymnastikk i folkeskolen som er det empiriske feltet. Men fordi folkeskolen først ble 9-årig svært sent i undersøkelsesperioden, har jeg også tatt med minnestoff og innberetninger som omfatter den såkalte middelskolen. Aldersklassen som denne avhandlingen diskuterer er dermed fra 7 til 16 år.<sup>67</sup>

## 1.6 Avhandlingens struktur

I dette arbeidet vil jeg altså forsøke å komme tettere på de konkrete elementene i kroppsøvningsfaget; dvs. på praksisene, på materiellet og på diskursene. Jeg vil argumentere for å bruke et genealogisk grep som innfallsvinkel til studien. Når dette skolefaget eksotiseres, starter et arbeid med å finne fram til de ulike praksisformenes røtter: Hvorfor ble gymnastikksalen rektangulær, hvorfor tok man i bruk stoppeklokken, hvorfor skulle man hoppe bukk, hvorfor skulle man lære å marsjere osv. Ved at jeg stiller meg uforstående til alle kroppsøvningsfagets ulike bestanddeler begynner graveprosessen. Hvor, når, hvem, på hvilken måte? Jeg ønsker å identifisere de kreftene eller faktorene som bidrar til likedanning og ulikedanning.

---

<sup>66</sup> Kildene brukes for å undersøke forandringer i kroppsøvningsfaget i perioden 1889 til 1960, men først og fremst brukes empirien til avdekke og kontrastere kunnskapsformasjoner, og for å studere hvordan kunnskap om kroppen innsettes og utvinnes. Dermed har bruken av kildene målsetninger som går ut over de reint faghistoriske.

<sup>67</sup> Se Myhre (1994) for detaljer og endringer i de ulike skoleordningene i denne perioden. Med hjemmel i lov om forsøk i skolen ble det i 1955 igangsatt forsøk med 9-årig skole. Ved slutten av 1960-årene hadde de fleste kommuner innført 9-årig skole.

Etter denne innledende diskusjonen vil jeg i kapittel 2 drøfte hvordan man skal analysere de ulike elementene i kroppsøvingsfaget, og relasjonene mellom dem. Hva er en diskurs, hva er praksis, hva er materiell, hva er institusjon? Og hvordan bidrar disse elementene til å understøtte hverandre? Jeg vil argumentere for en analyse av kroppsøvingsfaget hvor teknologi og diskurs er de sentrale begrepene. Videre vil jeg drøfte hva slags kopling det er mellom kunnskap, teknologier og skoleringen av kroppen.

I kapittel 3 og 4 vil jeg beskrive og analysere empirien. I kapittel 3 diskuterer jeg kroppsøvingsfaget i perioden fra 1889 til 1925. I disse årene ble faget mer og mer utbredt i norske skoler. Jeg drøfter hva som var den viktigste "modellen" for dette faget; hvor praksisene kom fra, hva man ønsket å oppnå med faget og hvordan det ble tatt i mot av lærere og elever. I kapittel 4 analyserer jeg kroppsøvingsdiskursen i perioden 1925 til 1960. Igjen spør jeg hvilket kunnskapsregime som er dominerende, og hvordan dette preger valg av praksisformer, instrumenter og anlegg.

I kapittel 5 forsøker jeg, på grunnlag av delanalysene i kapittel 3 og 4, å si noe om koplingen kunnskap, makt og skolering av kroppen. Meningen er å veve sammen de trådene som er nøstet opp tidligere i avhandlingen. Sentralt i drøftingen står begrepet biomakt. I avslutningskapittelet (kapittel 6) oppsummerer jeg studien og viser samtidig hvordan dette arbeidet konkretiserer kunnskaps sosiologiske innsikter.

## 2 Kropp, diskurs og teknologi

### 2.1 Innledning

Gjennom å utvikle analytiske rammer oppdager vi ting vi ellers ikke ville ha sett. Begreper er redskaper for å forstå samfunnet, de forenkler og strukturer verden for oss, ja uten begreper kan vi vanskelig tenke i det hele tatt. Begreper hjelper oss til å skille ut en bestemt mening i strømmen av erfaringer, og til å finne fram til karakteristiske trekk som er felles for alle de fenomener som sorterer under begrepet. Teorier og begreper er samtidig "lyskastere" som gjør at vi kan få øye på ting og "redskaper" til å reflektere over våre erfaringer. Analytiske rammer ("frames") strukturerer og sorterer data.<sup>68</sup> Ragin sier det slik: *"An analytic frame defines a category of phenomena and provides conceptual tools for differentiating phenomena within the category"*.<sup>69</sup> Gjennom å utvikle analytiske rammer ser vi ting og oppdager forskjeller. Videre hevder Ragin at de analytiske rammene består av to hovedkomponenter – begreper som klassifiserer fenomenet man studerer, dvs. "they frame by case", og begreper som brukes til å karakterisere disse casene, dvs. "they frame by aspect".

Kroppsoving i skolen blir hos meg utlagt som skolering av kroppen. Gjennom denne benevnelsen blir fenomenet jeg studerer til en viss grad klassifisert. Videre er det mange ulike sammenhenger eller plasser hvor slik skolering eksplisitt eller implisitt finner sted: i leken, i familien, innenfor idrettslagene, i leikarringen osv. Ved å bruke noen begreper som kan si noe om egenskaper ved den settingen jeg studerer, dvs. skolen og gymtimene, vil jeg oppdage hva som er tilstede og hva som er fraværende i min case. Og disse aspektene vil kunne ha innvirkning på hvordan kroppen skolerer i de ulike settingene; f.eks. frivillig vs. obligatorisk, instruksjon vs. frihet, planlagt vs. ikke-planlagt osv. Slike begreper gir analysen retning, samtidig som de hjelper meg til å oppdage viktige forskjeller mellom "min case" og andre settinger.

---

<sup>68</sup> En litt annen versjon av frame analysis finner vi hos Erving Goffman (1974). Framing er viktig fordi det transformerer lyder og bevegelser til et meningsfullt språk. Framing er grunnlaget for sosiale ritualer, for den symbolske kulturen osv.

<sup>69</sup> Ragin (1994), s. 61

Men de begrepene som gir innsikt og forståelse, vil samtidig kunne stenge for alternative fortolkninger av fenomenet vi studerer. Begrepene kan også fungere som skylapper og gi grunnlag for en ensidig tolkning av f.eks. kroppen. Og denne forståelsen står ofte i motsetning til andres: Der en freudianer ser ødipuskompleks og libido, ser en "rational choice"-teoretiker føringer, begrensninger og maksimeringsstrategier. Det som skulle gi innsikt, kan oppfattes som et forsøk på å tre begrepene nedover hodet på virkeligheten. Vi er fanget i ett perspektiv og tolker alt som uttrykk for det samme, og stenger samtidig for alternative fortolkninger.

Siktemålet med det genealogiske grepet er å analysere hvordan "sannheter" om kroppen produseres. Foucault ville ikke ta utgangspunkt i en bestemt *innramming* eller begrepsliggjøring, men ønsket isteden å ta utgangspunkt i hvordan feltet selv tematiserer sin egen praksis. Med andre ord forsøkte han å avdekke hvordan feltet innrammet eller perspektiverte seg selv, dvs. de rammene som vi kan utbrodere av institusjonens egen diskursivering og praktiseringer. Spørsmålet mitt er hvordan kroppen blir tematisert og utfordret innenfor kroppsøvingfaget, og hvor disse begrepene kommer fra. Når vi arbeider som forskere, kan vi lett bli fanget i et bestemt perspektiv, fordi vi er oppdratt til å se bort fra andre ting. Foucault foreslo to grep for å unngå å falle i denne grøfta: For det første skal case snakke for seg selv (eller bruke sine egne begreper), og for det andre skal man undersøke hvordan disse begrepene vandrer i tid (fra et tidspunkt til et annet) og rom (fra institusjon til institusjon). Man spør *hvor* og *når* i forhold til de ressursene som konstituerer skolens innramming eller perspektivering av kroppen. Slik lar han feltet komme til orde, samtidig som det blir av-ristet sin uunngåelige og nødvendige form. Et slikt etnologisk blikk, sammen med en kontrastering i tid og rom, er Foucaults grep for å unngå en "preframing" av feltet.<sup>70</sup> Man må ikke forsøke å produsere nye "sannheter" om kroppen, men isteden vise rammene for "den etablerte sannheten" og hvordan disse er blitt konstituert. For å unngå at vi pådytter feltet vår forståelse av kropp og gymnastikk, må vi påvise opphavet til de praksisene som i dag utgjør gymnastikk/kroppsøving.

Det analytiske grepet, problemformuleringen og hvordan kildene behandles henger tett sammen. Forsøket på å rekonstruere andres konstruksjoner er i seg selv et konstruksjonsarbeid som aldri kan sees som det endelige eller det sanne bildet, men som et bilde preget av mitt analytiske grep. Andre innganger vil gi andre utganger. Jeg vil med andre ord konsentrere

---

<sup>70</sup> Foucault ville analysere ens egen kultur med de samme midler som man bruker å analysere andre kulturer med.

meg om den kulturelle konstruksjonsprosessen. Hvordan kroppen "egentlig" er, er et spørsmål som jeg lar ligge urørt. Med dette utgangspunktet tar denne studien mål av seg til å undersøke hvilke roller kroppsøvningsfaget spilte i den sosiale konstruksjonen av kroppen i perioden 1889 til 1960.

I utgangspunktet skulle man tro at det å begrense studiet av kroppsforestillinger til faget kroppsøving ville være tilstrekkelig til å si noe om hvilke data man ønsker å samle inn. Men vi må også si noe om hvordan vi skal beskrive, behandle og forstå de elementene som inngår i kroppsøvningsfaget. For det første spør jeg hvilke elementer som er virksomme eller relevante i den sosiale konstruksjonen av kropper. For det andre spør jeg hvilken relasjon det er mellom disse elementene. Og til slutt spør jeg hva slags kopling det er mellom elementene som inngår i kroppsøvningsfaget, og institusjoner og profesjoner utenfor faget og utenfor skolen. I min tilnærming til kroppsøvningsfaget vil jeg drøfte følgende fire elementer: *materiell, praksis, diskurs og institusjon*. Spørsmålet er hvordan vårt blikk og våre bevegelser konstitueres av materiellet, praksisen, diskursen og institusjonen. Og hvordan disse eventuelt får feste i elevene som ferdigheter og holdninger.

## **2.2 Kroppsøvingens rom og materiell**

Tilsynelatende gjør all menneskelig handling og samhandling bruk av materielle ting og foregår i et rom. Materie og materiell danner de omgivelsene vi vokser opp i, det er så å si vannet vi svømmer i, eller en forutsetning for handlings- og samfunnsliv. Slik sett kan det å skrive om samfunnet uten å trekke inn materiellet, sammenlignes med å skrive om matskikker uten å si noe om maten. Innenfor alle sfærene av vår livsverden vil virksomhetene skje innenfor et fysisk miljø. Og mye menneskelig virksomhet består i å bruke og bearbeide materien rundt oss.

Rent allment kan vi gjøre et skille mellom materie og materiell. Østerberg sier det slik: *"De sosiale relasjonene og den sosiale interaksjonen finner sted i materielle omgivelser, den gjør bruk av og formidles ved materielle ting og emner (...) Handlinger går svært ofte ut på å forandre materien som omgir oss: Lage veier, boliger, redskaper, husgeråd, skilter, bøker, våpen, sysaker osv. Som en samlebetegnelse for all slik bearbeidet materie skal ordet*

*materiell tjene*".<sup>71</sup> Materiell er altså materie som er preget av handling eller av praksis. Materiellet er et spor som viser tilbake til handlinger og intensjoner i fortiden.<sup>72</sup> Den bearbejdede materien kan betraktes som en størknet hensikt, en materialisering av mål, verdier etc. Også en gymnastikksal vil være en utfoldelse av en hensikt, den fysiske bearbejdingen har tilknytning til en åndelig virksomhet. Og denne kan igjen vise tilbake til eller være formet av en ideologi eller tankefigur.<sup>73</sup>

Innenfor ulike bevegelseskulturer spiller materiell og rom en sentral betydning, ja, det er nettopp den kroppslige mestringen av materiellet i rommet som kjennetegner sosiale fenomener som idrett og gymnastikk. Det er de konkrete redskapene – som bommen, tauet, ribbeveggen, ballen, skiene osv. – og de konkrete holdepunktene – som vegger og linjer – som bestemmer det sosiale og funksjonelle rommet. Gymnastikk, lek og idrett utspilles på spesifiserte og formaliserte fysiske miljøer. Ulike bevegelsessystemer innebærer en forskjellig fiksering av rommet. Handlings- og samhandlingsfiguren i de ulike bevegelseskulturene står i en tett relasjon til materiell og rom. Rom og opplevd rom bestemmes av det konkrete utstyret og holdepunktene i rommet, i tillegg til prosjektets karakter.<sup>74</sup> Egenskaper ved ballen, kroppen og banen er medbestemmende for vår romopplevelse i f.eks. fotball.

Men hva kan "det reine" materiellet fortelle oss? En vitenskap som forsøker å si noe om menneskelig virksomhet og samfunnsformasjoner på grunnlag av materielle rester, er arkeologien. Ved å grave fram og sette sammen bruddstykker forsøker arkeologen å gjenskape fortiden. Arkeologen er den fremmede som skal forsøke å tegne et bilde av en utdødd kultur på grunnlag av utgravinger av ting og bygninger.<sup>75</sup> Han forsøker å avdekke bruksmåter, sosiale relasjoner og meningsinnhold gjennom analyse av artifakter og romstruktur ("the buildings' narratives"). Problemene som "fortidsforskeren" står overfor, kan illustreres ved å forestille seg at Norge ble rammet av en pest, slik at nasjonen ble rensket for mennesker. I det ubebodde rom finner arkeologen en rekke materielle spor. For eksempel vil han på hvert eneste tettsted finne det vi i dag kaller gymsaler med tilhørende apparater. Dersom han ikke har tilgang på skriftlig materiale eller fotografier av de praksisene som

---

<sup>71</sup> Østerberg (1977), s. 12-13

<sup>72</sup> Østerberg (1986), s. 71

<sup>73</sup> Begrepet tankefigur er hentet fra Johan Asplund (1985). Asplund vil med begrepet tankefigur gripe dypstrukturen eller den underliggende logikken i de kulturelle ytringene.

<sup>74</sup> Nypositivistene reduserer rommet til avstand og opplevd avstand. Se for eksempel Hägerstrand (1974 og 1977).

<sup>75</sup> En beboer (native) har derimot så nært forhold til materiellet at han eller hun i liten grad er i stand til å tematisere rommets funksjon eller betydning.

foregikk i disse byggene, er det vanskelig å si noe om bruksmåten. Han kan finne ut at samme stil er brukt over et langt tidsspenn og stort område, dvs. gjennom såkalte stilistiske analyser vil han kunne konstruere en formell orden. Men skal han forstå noe mer om dette samfunnet på grunnlag av disse funnene, trenger han kontekstuell informasjon, dvs. tilgang til andre kilder.<sup>76</sup>

Også arkeologen har sin kunnskapsbase som bestemmer hva han ser og hvordan funnene fortolkes.<sup>77</sup> Han ser materiellet gjennom sine briller, tingene gir bestemte assosiasjoner ut fra hans erfaringer med lignende materiell. Noe som ligner en kam, tolkes som en forhistorisk kam osv. Han er atskilt fra materiellet, og har ikke en egen historie med tingene han undersøker. Til forskjell fra dem som har vokst opp i denne kulturen, kjenner han ikke materiellets betydninger og bruksmåter. Han kan si noe om hva som går sammen med hva, han kan si noe om alder, hvilke materialer som er brukt osv. I tillegg kan han lese "gjenstandene" som uttrykk for løsninger på allmennmenneskelige utfordringer som transporter, matlaging, soving osv. Men dersom han skal "avsløre" noe mer om samfunnet ut fra disse "etterlevningene", er han avhengig av å foreta komparasjoner med andre funn, dvs. sammenligne gjenstandene han har funnet med kilder fra kulturer han har mer kunnskap om.

Vi kan ikke umiddelbart si noe om bruksmåte og sosiale relasjoner på bakgrunn av en analyse av bygg og gjenstander. Arkeologer kan ikke få et fullstendig bilde av utdødde kulturer på grunnlag av etterlatte artifakter, og tilsvarende vil ikke en analyse av egenskaper ved materiellet kunne fortelle oss alt om kroppsøvingsfagets innhold, posisjon og betydning i samfunnet i en bestemt periode. Sagt på en annen måte; det finnes en rekke andre forhold enn klatretau, bukker, bommer, stoppeklokker, gymsaler osv. som vil påvirke bevegelseskulturens innhold, prosesser og utvikling. Man kan ikke dedusere fra materiell til praksis eller fra fysisk struktur til bevegelseskultur. Dette betyr ikke at egenskaper ved bygget og arsenalet av

---

<sup>76</sup> Gjennom kontekstuelle analyser relateres ulike beviskilder til hverandre, og utgjør så å si hverandres kontekst. Daniel Miller (1985), s. 199–204, hevder at det som er innmuret og språkløst kan være like viktig for å forstå et samfunn som det som sies og skrives.

<sup>77</sup> Arkeologen har naturligvis helt andre forutsetninger og redskaper for avsløre en gjenstands funksjon og opprinnelse enn en vanlig kvinne eller mann (f.eks. kan han gjennom den såkalte C14-metoden måle radioaktiviteten i organiske stoffer, og har dermed store muligheter for å avdekke gjenstandenes alder). Men når det gjelder å si noe om forholdet mellom samfunn og artifakter, står sosiologen og arkeologen overfor noen av de samme fundamentale problemene. For en innføring i problemene arkeologene står overfor i sine studier av variasjoner i artifakter, se Miller (1985), s. 2–14.



gjenstander er uten betydning for praksisen, men det betyr at materiellet ikke kan forstås som en determinerende faktor eller som et entydig uttrykk for en bestemt praksisform.

Poenget mitt er at materiellet ikke er umiddelbart forståelig verken for arkeologen eller sosiologen. Rommene og tingene er ikke selvevidente, isteden må vi så å si gå *omveien om diskursen* for forstå eller avdekke rommets rasjonale. Et rom behøver ikke se slik ut som det gjør, og en annerledes romstruktur behøver ikke å være uttrykk for en annen logikk. Med andre ord kan ulike fysiske uttrykk skjule samme tankefigur, og samme uttrykk kan skjule ulike tankefigurer. For eksempel vil en gymsal være uforståelig hvis man ikke går inn i diskursen om rommet og praksisen. Sagt på en annen måte: En gymsal med dets apparater kan brukes på en rekke forskjellige måter og av en rekke forskjellige systemer. Å avsløre rommets rasjonale uten å ha tilgang til praksisen eller diskursen er umulig. Det er gjennom diskursen og praksisen at rommets betydning blir bestemt.

Forskeren må ha tilgang til andre kilder enn materiell. Når vi nærmer oss nåtiden, har vi ofte omfattende skriftlige og muntlige kilder som kan fortelle oss noe om generelle samfunnsforhold og om spesifikke fenomener i dette samfunnet. Materiellet ses som uttrykk eller avtrykk for noe annet man har kunnskap om. Kanskje har vi dokumenter som sier noe om maktforhold, politisk system, forholdet mellom kvinne og mann, om håndverk osv. I så fall kan vi undersøke hvordan eller hvorvidt rommet materialiserer motsetninger, maktforhold og ideologi.<sup>78</sup> Spørsmålet mitt er hvordan materiellet understøtter og skaper det konkrete fenomenet vi studerer. For å svare på dette trenger vi å vite noe om praksisformene.

### 2.3 Fra prosjekt til teknologi

Men det at rommet og tingene ikke kan fortelle oss så mye om kroppskulturen, betyr ikke at de er uskyldige eller at de ikke har noen innvirkning på handlingslivet. En kultur som har spyd og robåt som sine eneste redskaper, har et annet mulighetsunivers enn en moderne industrikultur, samtidig som opphopingen av gjenstander og teknologier virker formende på

---

<sup>78</sup> Manuel Castells (1977, 1978, 1985) o.a. nymarxister hevder at rommet bidrar til det sosiale og politiske systemets reproduksjon, dvs. rommet utstyres med krefter til å opprettholde det systemet som har skapt det. Samfunnets materiell og materiellstruktur betraktes som et inntak til å forstå samfunnet, det er data som kan utsi noe om makt og ressursfordeling. Nymarxistene er spesielt opptatt av de økonomiske kreftene bak rommet: Den kapitalistiske produksjon og akkumulasjon former rommet, rommet er en manifestasjon av strukturelle forhold. Rommet betraktes som et epifenomen, eller materiellstrukturen kommer fra og forstås samfunnsmessig. Den rommelige form alene gjør ingen ting – den beforder ikke, støtter ikke, utfører ingenting – den er død.

våre handlinger. Gjennom menneskets virksomhet overskrides det gitte, samtidig som det vi skaper, forandrer vilkårene for handling i framtiden. I et forsøk på å samtenke det gitte og muligheten for overskridelse – eller nødvendigheten og friheten – utviklet den franske filosofen Jean-Paul Sartre begrepsparet *prosjekt* og *faktisitet*.

Med prosjektbegrepet ønsket Sartre å vise hvordan individets bevissthet alltid er rettet mot tingene eller det gitte. På samme måte som dyrene er kastet ut i en verden av farer og muligheter, er også mennesket tvunget til å handle i denne verden. Men i motsetning til dyrene har vi en bevissthet som våpen i denne "kampen". I den konkrete handlingssituasjonen står prosjekt og faktisitet i et indre forhold. Et eksempel som Østerberg bruker, tar utgangspunkt i menneskets møte med fjellet. *"Dermed fremstår fjellet som bratt først når jeg forsøker å bestige det, men som solid hvis det brukes som ly. Samtidig er det ikke resultat av min forestillingsevne; det er der som noe annet enn min bevissthet. Denne væren – det er fjellets faktisitet"*.<sup>79</sup> Fjellet manifesterer seg i vår bevissthet som bestigbart eller ikke bestigbart, som solid eller usolid, avhengig av om prosjektet vårt er klatring eller hvile. Fjellet som sådan er ubeskrivelig, det kan kun oppleves som del av et prosjekt.

Betydningen av faktisiteten, hvordan den brukes og erfares, om den oppleves som hinder eller avlastning, mulighet eller begrensning osv. er avhengig av ens gjøremål. Menneskelig virksomhet kan tolkes som et prosjekt, hevder Østerberg; *"det vil si som et utkast til en forandring av omverden (...) Og det er gjennom våre prosjekter vi bestemmer betydningen av vår omverden og dermed gjør den til en handlingssituasjon eller kanskje rett og slett situasjon (...) Det er bare ut fra bestemte, særskilte prosjekter at omgivelsene viser seg som de eller de bestemte særskilte situasjonene (...)"*.<sup>80</sup> Selv om prosjektet delvis er et svar på henvendelser fra omgivelsene (jeg har lyst til å spille fotball fordi jeg vet om en fotballbane, fjellet i nærheten innbyr til klatring osv.), betyr ikke dette at omgivelsene bestemmer prosjektet. Skogen, fjellveggen og gymnastikksalen kan være utgangspunkt for ulike prosjekter og vil dermed erfares forskjellig av ulike individer. Han som søker naturopplevelser, vil se og

---

<sup>79</sup> Østerberg (1988), s. 11–12. Se også Sartre (1966), s. 627.

<sup>80</sup> Se Østerberg (1990), s. 66–67. I sin Sartre-biografi gjør Østerberg (1993) nærmere rede for hva som ligger til grunn for dette prosjektbegrepet: *"Gjennom vårt prosjekt gir vi og avdekker vi en mening med situasjonen (s. 21) (...) Vi er i verden slik man er ute på podiet, eller i tilløpet frem til hoppet, eller i en annen sammenheng hvor det ikke er noen vei tilbake ... bokstavelig talt prosjektil og prosjekt ... Handlingen skjer i situasjonen, og er intet annet enn et forhold til situasjonen (s. 24) (...) Det ligger i enhver situasjon at noe kan komme i veien, gå i stykker, komme på tverke. Friheten er et prosjekt om å handle i en verden som yter motstand, ved å beseire denne motstand" (s. 26).*

oppleve skogen annerledes enn han som bruker naturen som arena for kondisjonstrening.<sup>81</sup> Også menneskeskapte anlegg kan konstrueres slik at de muliggjør ulike prosjekter samtidig; for eksempel er mange moderne svømmehaller ment å skulle ivareta behovene både til "konkurransesvømmeren", "lekeren" og "revmatikeren". Dersom hensikten med anlegget er en annen enn din egen hensikt, vil du oppleve hindringer og mangler, og vil søke deg til et mer egnet anlegg: Det var kjedelig der (lekeren), det var for tett der (svømmeren) eller det var ikke varmt nok (revmatikeren).

Gymnastikk og idrett er formgivende virksomhet; kroppen og bevegelsene gis en retning og en form. Gymnastikk kan ses på som et prosjekt for å gi den kroppslige faktisiteten en mening eller betydning. *"Prosjektet er formgivende virksomhet, som gjør at omverden framtrer med en form – orden, mønster, sammenheng, betydning – og en bakgrunn for formen (...). Når prosjektet og situasjonen er helt samstemt, og den som handler er som "fisken i vannet", merkes ikke faktisiteten, den overdekkes av formen eller er helt forvandlet til form, og verden erfares som god eller vakker".*<sup>82</sup> Og gymnastikk er en måte å forholde seg til kroppen og omgivelsene på, som er forskjellig fra kunstmalerens eller legens prosjekt. Men det finnes også de som mislykkes med dette prosjektet, de som ikke føler seg som fisken i vannet, som opplever faktisiteten som tyngsel, som erfarer tingenes motstand og kroppens klossethet. Den som f.eks. ikke mestrer klatringen, opplever kroppen som et blylodd og føler at tauet binder en fast i løse luften. Men kanskje nettopp disse "mislykkede" har evne til å reflektere over faktisiteten, og kan tematisere "de tause kravene" fra materiellet.<sup>83</sup>

---

<sup>81</sup> Sorokin (1941), s. 41-43, skriver at betydningssystemet omformer egenskapene til sine redskaper og menneskelige formidlere; dette betydningssystemet blir apparatets hersker som setter apparatets materialitet ("naturlige egenskaper") nesten fullstendig til side. Samtidig hevder Sorokin at alle betydningssystemer blir omformet – vulgariseres, forvrenses, forenkles – når de knyttes til ytre vehikler, enten disse er ting eller menneskelige vesener.

<sup>82</sup> Østerberg (1990), s. 68. Østerberg tenker seg at både materialiteten og sosialiteten har en faktisitetsmodus eller et stoff som er blitt bearbeidet til bestemte former. Tonboe (1993) hevder at Østerberg både forsøker å fastholde generaliteten og kontekstualiteten. Han snakker om betinging, tilskyndelse og determinering fra materiellet til det sosiale innenfor den overordnede sosiomaterielle rammen. Samtidig som han sier at rommets betydning må bestemmes i forhold til den sosiale, kulturelle og intensjonelle konteksten.

<sup>83</sup> Jeg har i et tidligere notat (Augestad 1999a) diskutert faktisitetens betydning i idretten: *"Den samtidige •verskridelse og underkastelse av materiellets og kroppens faktisitet særkjenner idretten. Når man faller, blir utslitt, blir svett osv. vil man oppleve kroppen som faktisitet, idretten gjør at man opplever seg selv som et vesen at kjøtt og blod. Men samtidig handler idrett om at man gjennom trening overskrider denne faktisiteten; man kan gå milevis uten å kjenne seg sliten, man kan renne ned de bratteste bakker uten å falle osv. Man opplever at man er herre over seg selv og de fysiske utfordringene i omgivelsene. Idrett handler om drømmen om å sveve over vannene, bestige de høyeste fjell, å ta syvmlssteg uten syvmlsstøvler. Mens religion handler om dialektikken mellom det hinsidige og det dennesidige, mellom ånd og materie, handler idretten om dialektikken mellom kroppen som faktisitet og kroppen som prosjekt. Derfor handler ikke idrett nødvendigvis om konkurranse, men om å oppleve og å overskride kroppens og omgivelsenes faktisitet".*

Prosjektet bestemmer hva man gjør ut av et firkantet rom, en ball, en bøylehest eller et svømmebasseng. Praksisen endrer prosjektet, og faktisiteten kan ikke erfares uavhengig av mitt prosjekt. Fotballspillet gjør at vi erfarer gymsalen på en annen måte enn gjennom gymnastiske bevegelser. Og mine kroppslige egenskaper – spinkel/kraftig, høy/lav osv. – merkes på en annen måte ved balløvelser enn ved vektøvelser. Samtidig forandrer øvelsene mine kroppslige egenskaper. Hvordan vi forholder oss til en situasjon – for eksempel en gymtime, med redskaper og andre mennesker – påvirkes av vår posisjon, vår kunnskap, våre erfaringer og ønsker.

Med faktisitetsbegrepet ville Sartre innfange det "gitte" ved oss selv, og utenfor oss selv, som innsnevrer vårt mulighetsfelt. Ifølge Sartre vil knappheten og maskineriet legge sterke begrensinger på menneskets handlingsrom. *"Gjennom materien er det mennesket som Annen som hevder sin overhøyhet over mennesket".*<sup>84</sup> Faktisiteten er det stofflige ved mennesket og dets omgivelser, det som vi i det daglige tar for gitt. Dag Østerberg sier det slik: *"Denne faktisiteten overskrides til vanlig av vårt prosjekt, men gir seg til kjenne når handlingssituasjonen er i ferd med å ødelegges, når vi er klosset, utilpass ... Tilsvarende møter vi situasjonens faktisitet når vi faller og slår oss, støter mot kanter og hjørner, holder galt i redskaper, bruker maskiner feil".*<sup>85</sup> Enhver situasjon har et slik stoff som bearbeides av mennesket.

Enhver praksis vil formes av slike "faktiske forhold". Selv om gymnastikksalen eller fotballbanen refortolkes eller gis en annen betydning enn den var tiltenkt av deres "opphavsmenn", så vil vi ikke omdefineringen oppheve materiellets konstitutive kraft. Rommet og apparatene vil hemme, fordreie eller understøtte våre aktiviteter; den fysiske strukturen er en forutsetning for og setter sine spor i våre aktiviteter.<sup>86</sup> Nasjonalromantikken bidro til at man opplevde naturen på en ny måte, men selv om den bratte lia blir idyllisert, skaper den fortsatt svette kropper og utløser ras dersom man trår uforsiktig.<sup>87</sup> Og selv om asketismen gjør at svetting og selvpining får en ny betydning, eller erfares som meningsfullt

---

<sup>84</sup> Fra Sartre (1960), s. 298. Gjengitt og oversatt i Østerberg (1993), s. 70.

<sup>85</sup> Østerberg (1990), s. 67–68

<sup>86</sup> Vi skal se at slike faktisitetsbetraktninger har vært viktig for utviklingen av gymnastikkens praksiser. Ved å avdekke "lovmessigheter" om menneskekroppen, og hvordan kroppen reagerer på ulike stimuli, har man utviklet bestemte øvelser og øvelsesprogrammer. Se kapittel 4.

<sup>87</sup> Skirbekk (1981) skriver at naturen ikke utelukkende kan forstås som et råstoff for materiell utnyttning eller som et objekt for passiv estetisk betraktning. Begge disse betraktningmåtene mangler et praksisbegrep, dvs. vårt naturforhold er bestemt gjennom de prosjektene som naturen muliggjør. Naturen gir frihet og tvang, utfordringer og begrensinger.

og godt, så opphever ikke begrepene naturens og organismens "lover".<sup>88</sup> Begrepene, praksisene og rommet viser gjensidig til hverandre, og vil sammen konstituere vår opplevelse av og vårt syn på kroppen.

Sartre betoner at mennesket kan forholde seg til situasjonen på ulike måter, og slik sett er det grunnleggende fritt. Men samtidig har Sartre blikk for at visse praksiser omdanner mennesket til et tinglignende vesen, og at vi i visse situasjoner nærmest tvinges til å handle på en maskinmessig måte. Eleven og fabrikkarbeideren er ikke uten frihet, men allikevel er det tvangen eller de tvingende omstendighetene som preger handlingene deres. Eleven må gå på skolen fra de er 6 år; her skal de lære det og det, når de er så og så gamle, og på den og den måten. Gjennom læreplaner, kontrollformer og materiell er det i stor grad andre som bestemmer elevenes praksis. Materiellstrukturen samhandler med en kommunikasjonsform og et autoritetsforhold for å innplante bestemte ferdigheter og verdier i individene. Situasjonen stiller bestemte krav til eleven om hva han eller hun skal gjøre, situasjonen blir til et tregt handlingsfelt. Jo mer situasjonen uttørker våre valgmuligheter, og jo sterkere den bestemmer våre handlinger, jo mindre frie er vi. *"Våre prosjekter er ikke fritt valgt, men situasjonsbestemte. Det tregte handlingsfeltet bestemmer hva vi skal gjøre. Vel er vi ikke maskiner, men stadig virksomme, bevisste vesener som handler og ikke bare "reagerer". Men vår handling er likevel bestemt av noe annet enn seg selv (...). Å leve i det tregte handlingsfeltet er å leve i en verden bestemt av Andre".*<sup>89</sup> Vi er underlagt målsetninger og rammer som vi selv ikke har bestemt.

Skolen og skolefaget kroppsøving tilbyr en pakke av slike stivnede eller ferdigkonstruerte prosjekter, som kan utlegges som praksiser eller praksisformer. Praksisformer er ulike handlingsmåter som følger et bestemt mønster eller beveger seg innenfor et rammeverk, og som gjentas over tid.<sup>90</sup> Innenfor kroppsøvfaget er det en rekke slike: Klesskifte, oppvarming, uttøying, klatring, balansering, ballspill, eksaminering, dusjing osv. Repertoaret av praksiser forandres over tid, og også hvilken vekt den enkelte metodikk tillegges innenfor

---

<sup>88</sup> Tordsson (2000), s. 47-50, skriver om friluftslivets faktisitet i et forsøk på å tilbakevise påstanden om at naturen utelukkende er en kulturell konstruksjon; *"elvepadleren kan bli en ufrivillig elvesvømmer, klatreren falle, skiløperen trække løs skred (...). Vi omgås ikke kun med begrepene for fjell, snø, elv, hav og vind, men i første rekke med de opplevelsesrealiteter som disse begrepene refererer til".*

<sup>89</sup> Østerberg (1993), s. 69.

<sup>90</sup> Frihetsgraden i en bestemt praksisform kan variere. F.eks. kan klatring i tau styres av bestemte regler for hvor langt, hvor lenge, hvor ofte, hvordan bruke beina osv. Eller man kan la barna klatre slik de selv føler for. I mine analyser vil jeg ta utgangspunkt i de føringene eller "normene" som er lagt på den konkrete praksisen, og hvordan disse føringene tematiseres.

en praksisform endres. På et gitt tidspunkt vil det finnes bestemte praksiser som utføres i kroppsøvningsfaget, og disse er igjen basert på bestemte prinsipper eller regler. Samværsform, bevegelsesmønster, muskelbruk osv. er svært forskjellig i de ulike praksisene. Gjennom beskrivelser av de ulike praksisene er det mulig å skille ut og sammenligne ulike kropps- og bevegelseskulturer, og se forandringer over tid. En gymnastikksal med dets ulike apparater kan oppfattes som et skjema for å handle og samhandle, og gjennom ulike øvelser skal dette skjema overføres til utøverne. Utøverne pålegges en væremåte av Andre gjennom materiellet og praksisene, de går inn i en form de ikke selv har vært med på å forme. Gymnastikken brukes – bevisst eller ubevisst – for å pålegge individet en bestemt orden eller rasjonalitet.

En "fysiologisering" av kroppsøvningsfaget betyr ikke at det er verdinøytralt (se 4.2). I gymnastikksalen, på grasmatta, i skibakken osv. vil det utøves en bestemt praksis og kommuniseres en bestemt forståelse av kroppen. Kroppspraksisen konstitueres gjennom spesifikke prinsipper, normer og regler. Disse prinsippene er forventninger til utøverne om hvordan de skal oppføre seg i ulike situasjoner og utøverne må kjenne disse "reglene" for å vite hvordan de skal gå fram. Valg av treningsmetoder kan ikke gjøres uten referanse til et sett av forestillinger om hva som er bra og riktig. Et "perspektiv" ligger til grunn for hva vi skaper og hva vi ser. "Perspektivet" påvirker alt fra valg av treningsmetode til fortolkning av testresultater, og dette kan være mer eller mindre eksplisitt.<sup>91</sup>

Foucaults teknologibegrep kan utlegges som et forsøk på å si noe om det ferdigkonstruerte ved praksisene. I hans maktanalyser smelter praksisformer og apparatur sammen til det han kaller teknologier eller maktteknologier.<sup>92</sup> Teknologier har en materialitetsside (stoppeklokka, målebåndet, banedekket), samtidig som den består av et sett av bruksregler. En teknologi er en måte å gjøre ting på og de instrumentene som benyttes i denne utøvelsen. Det er en handlingsmåte som følger et bestemt mønster/metodikk og som tar i bruk bestemte hjelpemidler. Eksempelvis står tidtaking sentralt i moderne idrett. Denne er ikke nøytral, men er knyttet til bestemte anvendelsesmål (framgang, rekorder, rangering osv.). Samtidig er tidtaking en teknologi som kan benyttes en rekke andre steder enn i idretten: Hos legen, på arbeidsplassen, på skolen osv. kan denne brukes for å akkumulere kunnskap om individet. Mitt spørsmål er hvilke teknologier som

---

<sup>91</sup> Bourdieu (1977) hevder at barnet "leser" objektivisasjonene (her praksisen) med sin kropp og oppnår en praktisk mestring av de underliggende klassifikasjonsskjemaene forut for en symbolsk mestring (s. 89-90).

<sup>92</sup> Andre steder skiller Foucault mellom det han kaller produksjonsteknologier, tegnsystemteknologier, maktteknologier og selvteknologier. Man kan skrive videre at hver av disse teknologitypene "hardly ever function separately". Se Foucault (1988), s. 18.

diskursen om gymnastikkfaget støtter seg på og hvordan disse er med å forme kroppskulturen. Konkret: hvilke teknologier blir tatt i bruk for oppdage, produsere og spre en bestemt kroppskode (den dannende kroppen, den sunne kroppen, den raske kroppen osv.).

Forskyvninger i teknologi kan, men behøver ikke, indikere forandringer i kunnskapsregime. Små og store teknologier blir brukt til å produsere kunnskap om kroppen; bygg, gjenstander og praksiser blir brukt til å understøtte et kroppsbilde eller sannhetsregime. I dette arbeidet spør jeg når de ulike gjenstandene og praksisene ble ført inn i rommet, hvilke institusjoner de kommer fra og hvordan disse *begivenhetene* blir tematisert eller artikulert. Et eksempel på en slik begivenhet er *innføringen av ballen* i gymnastikken. Spørsmålet er hvordan ball-lekene blir objekt for diskursen, hvordan de settes på begrep. Til å begynne med ble ballen sett på med stor mistro, og det tok lang tid før den ble brukt i noen særlig utstrekning. Bruken av ball ble forsvart med at den innbød til ulike leker, og disse kunne gi positive virkninger for kropp og karakter. Altså: Når en gjenstand flyttes inn i et nytt felt, skjer det samtidig en transformasjon av bruksmåte og mening. Disse transformasjonene er avhengig av praksisens logikk eller rasjonalitet. Samtidig som en kroppskultur kan forandre seg ved innføring av en ny teknologi.

I denne avhandlingen vil jeg først og fremst konsentrere meg om teknologier som objektiviserer elevene, dvs. teknologier som tas i bruk for å avstemme elevenes kropp og væremåter til bestemte målsetninger som f.eks. dannelse (kap. 3) og hygiene (kap. 4). Dette er teknologier som pålegges individet, og ikke teknologier som individet selv velger å ta i bruk for å transformere sin kropp eller sjel (jmf. diskusjonen om tregt handlingsfelt). De elevene som ble underlagt et bestemt regime i ukentlige gymtimer, fikk status som objekter som ble forsøkt formet av pedagogiske programmer og redskaper.<sup>93</sup> Gjennom treningsmetodikk, apparatvalg, tidslogikk osv. vil man prege de unges kropp og sjel. Et regime som vektlegger disiplin, underordning, svette og renhet vil være endel av sosialiseringprosessen og vil forme elevenes ferdigheter, holdninger og kroppsførståelse.<sup>94</sup> Skolens teknologier er naturligvis ikke det eneste verktøy for å kroppsliggjøre en virkelighetsforståelse.<sup>95</sup> Ulike institusjoner, posisjoner

---

<sup>93</sup> Frykman (1994) hevder at "*bildet av kroppen og hvordan den fungerer, er en gjenspeiling av samfunnet*". Samfunnet gir oss et bilde av kroppen som vi bl.a. forsøker å realisere gjennom idrettslige aktiviteter. "*Alle de kulturelle kategoriene kroppen blir opplevd gjennom, må sees i lys av samfunnets sosiale kategorier*" (s.143-145).

<sup>94</sup> Også tidsdimensjonen er sentral når det gjelder praksiskategorien. Det er kun handlingsmåter som vedvarer over tid eller gjentas som kan kalles en praksis. Situasjonsbestemte løsninger eller teknikker har ikke status som praksis. Handlingsmåten må anvendes systematisk og over en viss tid for å kalles en praksis.

<sup>95</sup> Etter hvert som man har fått mer tid og ressurser til å velge seg en bestemt kroppsfør, vil symboliseringen tilta: Kroppen som skjebne vs. kroppen som konstruksjon.

og teknologier ble f.eks. i perioden 1925 til 1960 etablert og omdannet for å få nordmenn til å velge en sunnere livsstil og for å innpode hygieniske vaner i befolkningen. Gjennom diskursive og ikke-diskursive ressurser omformes samfunnet.

Det er en lang vei fra prosjekt til teknologi. Prosjektbegrepet kan sies å betone hvordan mennesket kan møte verden forskjellig, og hvordan det kan forholde seg ulikt til den kroppslige konstitusjonen, mens teknologibegrepet derimot knyttes til makt og hvordan individet objektgjøres i opplysningens og kunnskapsakkumuleringens navn. Mens prosjektbegrepet vektlegger hvordan individet så å si skaper seg selv, vektlegger teknologibegrepet hvordan individet skapes av andre. Men gjennom begrepet om det trege handlingsfelt ser vi at det er et berøringspunkt mellom Sartres og Foucaults forfatterskap. Denne avhandlingen vil først og fremst ta for seg "de ferdigkonstruerte praksisene" og vise hvordan disse inngår i regimer for å innsette og utvinne kunnskap. Skolehverdagen er stort sett en verden bestemt av andre enn elevene selv, og det er først og fremst dette "feltet" av praksiser jeg vil analysere. Hvordan elevene erfarer og fortolker denne verden, vil bare i mindre grad bli berørt.

Det skjer altså en transformasjon fra praksis til teknologi. For eksempel er en klokke skapt av materie som er blitt preget og omdannet av praksis. Dette materiellet (klokka) kan brukes på en rekke ulike måter, også på måter som ikke var tiltenkt av "opphavsmannen". Materiellets betydning og funksjon blir med andre ord bestemt av den praksisformen det blir innsatt i. Ved at klokka f.eks. koples sammen med metermålet og med en idrettslig praksis som er strukturert rundt tap og vinn, får den en bestemt mening som er forskjellig fra andre anvendelser. Eksempelen viser at en bestemt teknologi (tidtaking) også er koplet til bestemte begreper, dvs. teknologien understøtter og understøttes av et begrepssystem. For å få et inntak til dette "systemet" må vi analysere den eller de diskursene som teknologien er knyttet til.

## **2.4 Diskursene**

Verken materiellet eller praksisene kan analyseres uten å knyttes til diskursene. Dette betyr ikke at alt er tekst, men at f.eks. klattringens og tidtakingens betydning og funksjon i skolen kun kan analyseres ved å relateres til det diskursive nivå. Med *diskurs* mener jeg alt det som sies og skrives, og som direkte eller indirekte er knyttet til et bestemt kunnskapsområde. I



dette arbeidet analyserer jeg bøker, reglement, rundskriv, fagplaner og annet skriftlig materiale for å fange inn sentrale begreper og metaforer i gymnastikkdiskursen. En analyse av gymnastikkdiskursen vil kunne avdekke en eller flere forestillinger/tenkemåter om kropp og kroppsbruk, og samtidig kan vi finne begreper og forståelsesmodeller som er importert fra andre diskurser. En analyse av tekster om gymnastikk vil si noe om begreper, teorier, metaforer, modeller og forestillinger om kroppen i samfunnet. Hvilke muligheter blir realisert innenfor diskursen? Finnes det regler for hvordan diskursen begrenses, dvs. hva som anses som relevant eller irrelevant? Og er det slik at diskursen forbeholdes bestemte grupper, mens andre stenges ute?

Måtene man oppfatter kroppen på, omsettes i form av en rekke utsagn. Foucault vil analysere tekstene ved å knytte dem til forhold utenfor tekstene selv. Utsagn om kropp og om gymnastikk *produseres* på ulike tidspunkter og på ulike steder i samfunnet. En fokusering på produksjonsprosessene vil rette forskerens oppmerksomhet mot sosiale, politiske og institusjonelle forhold, og ikke bare på tekstene selv. For det første kan vi se på den talendes *posisjon*; dvs. hans/hennes kompetanse, status, nettverk osv. For det andre kan vi beskrive den talendes *institusjonelle plassering*; dvs. om de som deltar i kroppsøvingdiskursen er knyttet til bestemte institusjoner som f.eks. skole, sykehus, militærvesen, universitet osv. Disse "stedene" representerer ulike erfaringsfelter, hvis betydning er historisk foranderlige. For det tredje bør vi si noe om hva som kjennetegner *de plassene den som taler kan innta*. Hvilke plasser (subjektposisjoner) stilles til rådighet for den som vil uttale seg om kroppsøving og kropp? Disse posisjonene representerer ulike utsynspunkter, og har hver sin måte å innhente og formidle kunnskap på.

Et eksempel fra den norske gymnastikkdiskursen er oberstløytnant Louis Bentzens rolle i perioden fra 1890 til 1930. Bentzen fikk stor innflytelse på utformingen av kroppsøvingsfaget i Norge bl.a. gjennom sin innføringsbok om gymnastikk fra 1892. Boka ble trykt i en rekke opplag og var den mest brukte læreboka i faget helt fram til andre verdenskrig.<sup>96</sup> Bentzen hadde en militær utdanning og hadde sin erfaringsbakgrunn fra forsvaret. Og denne bakgrunnen preger formuleringsmåtene, temavalgene og begrunnelsene i bøkene hans. I 1892 var det militære en viktig premissgiver for gymnastikkens utforming. Som statens gymnastikkinspektør og gjennom å inngå et samarbeid med blant andre dr.med. Carl Schiøtz

---

<sup>96</sup> Bentzen (1892). Se også Synnestvedt (1994).

beholdt Bentzen sin "uttalelsesrett" til langt ut i 1920-årene, til tross for at hans militære bakgrunn nå var mindre relevant som grunnlag for å få en plass i diskursen.<sup>97</sup> Men for å beholde sin posisjon og troverdighet måtte Bentzen formulere seg mer og mer ut fra medisinske begreper. Gjennom å inngå et samarbeid med leger (danne et nettverk), og gjennom å ta opp i seg en del av deres begreper og forståelsesmåter, bevarte Bentzen sin innflytelse selv etter at legene begynte å overta dominansen i kroppøvdiskursen.

En tekst om kroppøving sier lite om forfatterens status, kontaktflate og institusjonelle feste. En diskurs krever naturligvis tekster, men det blir først en diskurs i *foucaultsk* forstand når tekstene knyttes til praksisformer, *dvs. når tekstene er med i et spill eller fungerer som manus på en virkelig scene*. Målsetningen er med andre ord å beskrive det tekstene er forankret i. Videre hevdet Foucault at vi må beskrive noe annet enn begrepene selv for å redegjøre for hvilken plass de har i den diskursive formasjonen. Vi må beskrive hvordan diskursen henter "ressurser" fra andre diskurser. For å beskrive slike diskursive koplinger snakket Foucault om et tilstedeværelsesfelt, et ledsagelsesfelt og et erindringsfelt. Disse feltene er med på å bestemme hvordan de ulike begrepene fungerer i diskursen. Tilstedeværelsesfeltet (*champ de présence*) er andre diskurser om samme emne som man kan låne beskrivelser fra. Ledsagelsesfeltet (*champ de concomitance*) er andre diskurser som i utgangspunktet kan virke irrelevante for "vår" diskurs, men som denne allikevel nærer seg på ved å "stjele" analogier, metaforer og modeller. Til slutt er det et erindringsfelt (*champ de mémoire*), *dvs. det finnes fortidige diskurser man direkte eller indirekte knytter seg til, enten som videreføring eller som opposisjon.*<sup>98</sup>

Typisk for tekstene om kroppskultur som ble produsert på 1920- og 1930-tallet var bruk av metaforer fra dyre- og planteverdenen (ledsagelsesfelt). Fra naturen lånte kroppsdiskursen eksempler og forståelsesmodeller. Naturen var vår læremester, og ved å avdekke dens lover ville mennesket forstå seg selv. All læring måtte ta utgangspunkt i barnets biologi.

*"Gartneren, landbrukeren, skogmannen studerer vekstbetingelser – hvad vet den nye lærer om den ting? Og er den norske ungdom mindre verdifull enn kål, griser og grantrær?"*<sup>99</sup> Ved å ta i bruk metaforer fra andre diskurser distanserte man seg samtidig fra fokuset på dannelse og disiplin som til da hadde vært nøkkelbegrepene i kroppøvdiskursen (erindringsfelt).

---

<sup>97</sup> Se f.eks. Bentzen og Schiøtz (1923)

<sup>98</sup> Schaaning (2000), s. 234

<sup>99</sup> Schiøtz (1925), s. 26.

Vi må med andre ord beskrive hvordan den enkelte diskurs er vevd inn i andre diskurser (fortidige og nåtidige). Tekster om kroppsøving er innleiret i en rekke andre diskurser som den henter energi eller ressurser fra; dvs. begreper, metaforer og modeller. Hver av disse diskursene har sine medier (dvs. tekster, praksisformer, hjelpemidler og institusjoner) som bestemmer deres betydning. Diskursen om kroppsøving er vevd inn i militarismediskursen, nasjonalismediskursen, dannelsesdiskursen, seksualitetsdiskursen, hygienediskursen, sunnhetsdiskursen, idrettsdiskursen osv. I seksualitetsdiskursen var onani lenge sett på som et stort problem. Marsjering, gymnastikk og idrett ble betraktet som verdifulle virkemiddel for å viske bort ukyske tanker. Disse praksisformene skulle videre bidra til å styrke viljen slik at man ikke gav etter for kroppslige impulser. Samtidig var man skeptisk til øvelser som f.eks. klatring i tau, fordi de kunne virke seksuelt pirrende. For å forstå diskursen om kroppsøving og de konkrete tiltakene som ble utmeislet (reglement, arkitektur osv.) må vi se hvordan den er vevd inn i den medisinske diskursen om seksualitet.<sup>100</sup>

I tekster om kroppsøving henvises det til en rekke andre tekster og personer. Det nettverket teksten inngår i, sier noe om inspirasjonskilder og hvilke kunnskapsfelter man låner fra. Jo nærmere vi kommer vår tid, jo færre henvisninger er det til tekster fra det militære feltet. Gradvis overtar tekster fra det medisinske feltet og etter hvert også fra pedagogikkfeltet. Hver institusjon og disiplin perspektiver kroppen og praksisformene ulikt, og dermed vil importerte begreper farges av egenskaper ved institusjonen. Spørsmålet mitt er hvordan "ressurser" fra andre institusjoner brukes og omskrives i skolen og i kroppsøvingfaget. I den militære diskursen var man spesielt opptatt av hva som bidro til dannelse og moralsk vekst. I helsediskursen var man spesielt opptatt av hva som var sunt for kroppen. I kroppsøvingdiskursen knyttes disiplin og sunnhet til læringsdiskursen, siden praksisene foregår innenfor skoleinstitusjonen.<sup>101</sup>

Man kan ha en vertikal og/eller horisontal tilnærming til diskursen. Et vertikalt grep innebærer at man tolker ethvert utsagn som et uttrykk eller avtrykk, at utsagnet viser tilbake til individuelle forestillinger eller samfunnsmessige forhold. Ferdinand Saussure lager isteden et horisontalt felt, dvs. hvert språk tegn konstitueres i kraft av de andre språktegnene. Hvert tegn får sin verdi i kraft av de forskjellene som eksisterer mellom det enkelte tegn og alle de

---

<sup>100</sup> Se Augestad (2000), og delkap. 3.4. Foucault påstår at medisinen på sin side reaktiverer og arver diskurser og praksiser fra andre (utenomvitenskapelige) felter.

<sup>101</sup> Se Døving (1997), s. 126

andre tegnene. Språkssystemet eksisterer uavhengig av den enkelte språkbruker og den virkeligheten det refererer til. Derfor kan språket selv utgjøre et eget analysefelt, avgrenset både fra den enkelte taler (subjektet) og fra virkeligheten (objektet). Også Foucaults utsagnbegrep må relateres til en horisontal flate som utgjør et system. Et horisontalt grep innebærer at man kun ser de ulike utsagnene i forhold til hverandre. Utsagn analyseres ikke som representasjoner av ting, subjekter eller samfunn, men som knuter i et horisontalt felt.<sup>102</sup>

Men denne horisontaliseringen av diskursanalysen innebærer ikke at han ser hvert element – diskurs, praksis, materiell, institusjon – som reint språklige størrelser, eller at de ulike elementene betraktes som identiske. Det enkelte element kan brukes i manges tjeneste, og det er syntesen det inngår med andre elementer (kunnskap, strategi, praksisformer, andre gjenstander osv.) som både bestemmer elementets kraft og dets retning. Elementets betydning og virkning bestemmes av hele dets omkringliggende miljø. Hvert element er potent og kan skape historie, men dets kraft kan bare utløses i samspill med andre faktorer.<sup>1</sup> Mange sosiologiske bidrag har en tilnærning som kan beskrives som vertikal, dvs. noen av elementene tilskrives forrang i den forstand at endringer i det ene elementet bevirker forandringer i de andre elementene. Et horisontalt grep betyr ikke at materiellet fraskrives kraft eller at det er uten betydning for det sosiale liv. Men Foucault ønsker ikke å hierarkisere eller vertikalisere faktorene slik vi bl.a. ser hos en del marxister, hvor produktivkreftene gis positiv forrang i ulike dialektiske modeller.

Foucaults grep kan illustreres ved hans analyse av panoptikon. Panoptikon er egentlig navnet på et vakttårn som er slik utformet at fangevokteren kan overvåke fangene ut at han selv blir sett. Ved å utnytte prinsippet om synlig og usynlig maksimeres vokterens informasjon om og kontroll av fangene. For Foucault er panoptikon både en forankring av et perspektiv på mennesket (synliggjøring og kunnskapsakkumulasjon) og et verktøy til maktutøvelse (teknologi).<sup>103</sup> En ensidig fokusering på diskursen gjør at vi overser betydningen av materielle, økonomiske og strukturelle faktorer.<sup>104</sup> Materielle krefter er ikke utelukkende diskursive konstruksjoner, men virkelige ting. Men måten vi begrepsliggjør slike ting påvirker

---

<sup>102</sup> Sagt på en annen måte: Ord, praksiser og materiell representerer ikke en sosial realitet, men er isteden representasjon (dvs. en diskursiv konstruksjon) av virkeligheten. Se for eksempel Thrift (1996), s. 1-47, for en gjennomgang av det han kaller "non-representational theories".

<sup>103</sup> Det moderne rom kalte Foucault (1986) heterotopia, dvs. rommets betydning er konstituert av forskjellighet (jmf. språket). Se også Masseys (1995) poststrukturalistiske tilnærming til rommet: Det å karakterisere stedet som et hjem, som et uforanderlig punkt å se tilbake på, å vende tilbake til, er i seg selv maskulint; stedet som mor/kvinne som et uforanderlig referansepunkt hvor man beveger seg ut i verden fra osv.

<sup>104</sup> Se Hall (1997), s. 51

hvordan vi tenker om dem, det er en diskursiv dimensjon ved alle ting. Ifølge Stuart Hall benekter ikke Foucault at tingene kan ha en virkelig, materiell eksistens i verden. Men han hevder at "nothing have any meaning outside the discourse".<sup>105</sup> Ting, tegn og makt er tre domener som overlapper hverandre, støtter opp under hverandre og som bruker hverandre som midler. For å forstå en bestemt institusjon må man se hvordan teknologi, kommunikasjon og makt er tilpasset hverandre i tråd med et bestemt formular.<sup>106</sup>

Det særegne ved Foucaults bidrag er at han plasserer diskursen, praksisen, instrumentene og institusjonen ved siden av hverandre på en horisontal flate og hevder at de gjensidig konstituerer hverandre. Alle elementene oppfattes som skapende krefter som understøtter hverandre eller bruker hverandre som midler. På den ene side kan vi si at diskursen om kroppen indikerer bestemte praksiser, materialitetsformer og fagdisipliner. Samtidig som det er øvelsene, observasjonsformene og måleinstrumentene (stoppeklokke osv.) som gjør at objektet "den sunne kroppen" eller "den raske kroppen" oppdages av vårt blikk. En observasjonspraksis vil benytte seg av optikkens lover og krever dermed instrumenter og anlegg som understøtter denne. Blikket konstitueres like mye av optiske prinsipper og måleinstrumenter som av diskursens begreper. Det er denne sammenvevingen av elementene som må analyseres for å si noe om produksjonen og forvaltningen av kroppsbilder i kroppsøvingsfaget. I det øyeblikket veven forandres, forandres også vårt kroppsbilde. En annen kropp kommer til syne.

## 2.5 Institusjon, felt og diskurs

I tillegg må man ha et begrep om hvor praksisene utspilles og gjenstandene installeres. "Stedet" som iscenesetter praksisene, kan kalles *institusjon*, og spiller en konstituerende rolle i kroppsøvingen. Skolen er sete for mange av diskursene, praksisene og materiellet som settes i spill i kroppsøvingsfaget. Men samtidig vet vi at disse praksisene også tas i bruk innenfor

---

<sup>105</sup> Hall (1997), s. 44-46

<sup>106</sup> Se Foucault (1982), s. 217–219. Her skriver Foucault bl.a. at empiriske studier, av for eksempel utdanningsinstitusjonen, viser hvordan systemer av objektiv sluttethet ("finality"), av kommunikasjon og av makt kan være sveiset sammen. Maktrelasjoner, kommunikasjonsrelasjoner og objektive evner må ikke sammenblandes. Men dette betyr ikke at vi har å gjøre med tre atskilte domener; på den ene siden "the field of things" (technical capacities), på den andre siden "that of signs" (the game of communications) og endelig "that of the domination of the means of constraint" (the relationships of power). Disponeringen av rommet, reguleringene av utdanningsinstitusjonens indre liv, måten virksomheten er organisert på osv. – alle disse tingene konstituerer "a block of capacity-communication-power". Aktiviteten som sikrer læring og ervervelse av en bestemt handlemåte, er knyttet til en rekke av regulerte kommunikasjoner og en serie av maktprosesser.

andre institusjoner. Jeg vil undersøke relasjonene mellom skoleinstitusjonen og andre institusjoner i samfunnet, og hvordan disse relasjonene igjen er knyttet til sosiale, økonomiske og politiske forhold. Er det en flyt av praksisformer, materiell og argumenteringsmåter fra ulike steder i samfunnet og inn i skolen? Og kan slike "flyt" si noe om maktforhold og maktforskyvninger mellom ulike kunnskapsregimer i samfunnet som helhet? Eller bedre; kan bevegelser av ulike diskursive og ikke-diskursive elementer mellom institusjonene si noe om hvordan forestillinger om kroppen produseres, forvaltes og overføres?

Skolen er en måte å instituere læringen i samfunnet på. Det skal ikke være tilfeldig hva man lærer, når man lærer og hvem man lærer av.<sup>107</sup> I Norge er det fastlagt en rekke lover, forskrifter og normer for hvordan kunnskapsoverføring skal skje. Gjennom ulike planverk nedfelles de offisielle målsetningene for hvilke ferdigheter, kunnskaper og holdninger samfunnet skal utvikle hos barna. Egne bygninger (med bestemte krav til størrelse, utlufting etc.), spesifikke roller (profesjonaliseringer) og et særegent språk (pedagogikk) gjør at læring i instituert form er noe annet enn den læringen som skjer i hjemmet eller blant kamerater. Selv om de fleste barn i dag har lært både å skrive, regne og leke "bjørnen sover" før de begynner på skolen, tematiseres og "metodiseres" disse virksomhetene på en annen måte i skolen. Læring har blitt omdannet til skolering styrt av politisk vedtatte målsetninger og framgangsmåter, og filtrert av egenskaper ved institusjonen.

Skolen er en samling av tekniske og sosiale innretninger som bestemmer hvem som skal gjøre hva, hvordan dette skal gjøres og når oppgaven skal utføres. Gjennom romutforming og inventar signaliseres et handlingsprogram eller pålegges en orden. Materiellet representerer krav eller forventninger fra Andre, og disse kravene blir ytterligere spesifisert og overført gjennom de konkrete praksisene. Og den som unndrar seg forventningene, blir møtt med et omfattende sanksjonssystem. Slik blir individenes handlinger innstøpt i egenskaper ved situasjonen. Tilsvarende kan en kroppsøvingstime utlegges som et pedagogisk regime som entydiggjør materiellets "tale". Gjennom lærerens krav går man fra kontingens til nødvendighet eller fra det ubestemte til det bestemte. Den enkelte kan velge å slutte opp om eller sabotere et kroppsregime, men en nektelse vil avføde konsekvenser som i virkeligheten begrenser individets valgfrihet.

---

<sup>107</sup> Ordet instituere betyr at noe bringes i faste former eller at det skapes normer for hvordan ting skal foregå.

Tilsvarende fins det en rekke andre institusjoner – med egne mål, normer osv. – som er skapt for å løse andre oppgaver i samfunnet. Grepet til Foucault er å kontrastere de ulike institusjonene, og å undersøke hvordan de diskursive og ikke-diskursive elementene beveger seg mellom institusjonene. De forskjellige institusjonene utgjør ulike artikulasjonsfelter som formes av og former de samme begrepene og teknologiene. Gjennom å studere disse bevegelsene i rommet kan vi foreta både et genealogisk og et kontrasterende grep. F.eks. viser Foucault hvordan disiplineringsmekanismene som var utarbeidet på "*bestemte og forholdsvis lukkede steder*" sprer seg til (eller siver inn i) andre områder av samfunnet. Slik kan en institusjon eller et regime ta i bruk eller omdannes av forståelsesmodeller og teknikker som er utviklet helt andre steder i samfunnet. Men samtidig som skolen formes av disse mekanismene, foregår det et oversettelsesarbeid i skolen selv. Skolen kan formes, uten at dens grunnleggende egenskaper nødvendigvis forsvinner. Man kan opprettholde skolens primære oppgaver, samtidig som dens innhold og metodikk forandres. For eksempel var fysisk og intellektuell vekst sentrale begreper innenfor den medisinske profesjonen i 1930- og 1940-årene. Noe av denne logikken ble eksportert til skoleinstitusjonen. Her blir "veksttenkningen" relatert til forutsetninger for læring og til begrepet "skolemoden". Ved å ta i bruk begreper fra den medisinske institusjonen endres diskursen om læring og oppdragelse.

Thorvald Simes hevder at "*hos Foucault flyt diskursane rundt overalt i samfunnet og kulturen, og lar seg ikkje avgrensa til bestemte felt*".<sup>108</sup> Jeg mener denne påstanden må modifieres. Samtidig som diskursen (f.eks. om kroppen) flyter rundt, vil den skapes og omskapes av det institusjonelle feltet diskursen forankres i. For eksempel vil skolen og det militære utgjøre to ulike bruksfelter som vil føye utsagn om kroppen inn i sin praksis. Slik kan vi tenke oss en institusjonsovergripende og en institusjonsspesifikk diskurs. Kroppsøving består av begreper og praksiser som ikke kan begrenses til et spesifikt institusjonelt rammeverk. Strukturen (eller de underliggende begrepene) i kroppsdiskursen endres over tid, og en av årsakene til dette er forandringer av det institusjonelle feltet; dvs. av praksiser, institusjoner, hjelpemidler osv.

De begrepene og praksisene som er knyttet til skolefaget kroppsøving, må altså delvis knyttes til egenskaper ved skoleinstitusjonen, men også til en mer allmenn diskurs om kroppen.<sup>109</sup> Et

---

<sup>108</sup> Simes i Meyer og Simes (red.) (1999), s. 32.

<sup>109</sup> Det vil her føre for langt å drøfte ulike forslag til hvordan idrett, gymnastikk osv. skal defineres. Allment kan man si at idrett, gymnastikk osv. kan defineres ut fra bestemte innholdskriterier (substansiell definisjon) eller ut

lignende grep finner vi hos Pierre Bourdieu. Han hevder at den sosiale definisjonen av kroppen er gjenstand for stridigheter.<sup>110</sup> Ifølge Bourdieu er feltet for kroppslige praksiser en arena hvor man kjemper om definisjonen av den legitime kroppen og den legitime bruken av kroppen. Prester, idrettsfolk, lærere, leger osv. diskuterer hva en kropp er og hva som er kroppens funksjon. Vi må undersøke om den legitime definisjonen av kropp og kroppsbruk forandres, og hva som gjør at diskursen eventuelt forrykkes. I kroppsfeltet finner vi for eksempel at gymlærere og leger har ulikt syn på hva som er legitime øvelser. Pedagogisk og vitenskapelig autoritet står mot hverandre, og disse er igjen knyttet til to ulike former for kapital. Mer grunnleggende kan vi skille ut to motstridende filosofier for kroppsbruk: På den ene siden en asketisk filosofi, som vektlegger kultur og motnatur og har korrigerende og anstrengende bevegelser. Og på den andre siden en hedonistisk filosofi, som vektlegger natur, og som reduserer kultur til kropp og fysisk kultur til en form for *laissez-faire* (vil avlære tilhengere de overflødige disiplinene). Utviklingen av feltet for kroppspraksiser – orientert mot en av polene asketisme eller hedonisme – avhenger i stor grad av maktreasjonene innenfor kroppsfeltet og mer generelt av relasjonen mellom de sosiale klassene i moralfeltet.

Diskursen om kropp og kroppsøvinger vil farges av det institusjonelle feltet den inngår i. Derfor vil konstruksjonen av et eget kroppsfelt, slik Bourdieu foreslår, være et analytisk grep for å relatere de ulike institusjonelle tematiseringene av kroppen til hverandre; vise hvordan institusjonene delvis nærer seg på hverandre og delvis står i et konfliktfylt forhold. Det er mange likhetstrekk mellom Bourdieus feltbegrep og Foucaults diskursbegrep. For det første vil begge bort fra forskningens tendens til selv å konstruere det objektet de studerer, og for det andre er begge opptatt av det defineringsarbeidet som foregår, eller hvordan begreper og teknologier konstituerer og forandrer vår forståelse av kroppen.<sup>111</sup> De spør hvilke ressurser som er relevante eller omsettelige, og dette begrepssettes henholdsvis som kapitalformer (Bourdieu) og vitensformer (Foucault). Og begge hevder at henholdsvis felt og diskurs ikke kan reduseres til et institusjonelt nivå. Men samtidig er Bourdieus feltbegrep i sterkere grad strukturelt forankret enn Foucaults diskursbegrep. Selv om samfunnet kan inndeles i horisontalt differensierte sosiale rom, vil disse rommene samtidig konstitueres av vertikale

---

fra hva de gjør (funksjonell definisjon). Poenget til Foucault er at objektet vil skapes og omskapes av praksiser, institusjoner og hjelpemidler. Gjennom kontrastering og genealogisering oppdager man at objektet ikke er en konstant størrelse.

<sup>110</sup> Bourdieu (1978).

<sup>111</sup> Sennett (1994) skriver om hvordan samfunnets (eller maktgruppers) "image of the body" bidrar til å forme rommet.



differensieringsprinsipper som kjønn, klasse og rase. Og disse "variablene" er igjen forankret i fundamentale sosiale strukturer som økonomisk, kulturell og sosial kapital.

I min analyse av kroppsøving vil jeg vise hvordan faget både er relatert til egenskaper ved skolen og til den allmenne kroppsdiskursen. Konkret vil jeg analysere hvordan praksisformer og begreper importert fra andre institusjoner skaper og omskapes av den institusjonelle virkeligheten de innsettes i.

## 2.6 Kroppsliggjøring

Begrepssystemer eller kunnskapsregimer bestemmer hvordan vi betrakter, kategoriserer og spesifiserer kroppen, men hva skjer når diskurser nedfeller seg i praksiser? Gjennom å omdannes til praksiser møter begrepene levende mennesker, gjennom institusjonenes teknologier innskriveres den sosiale orden i individenes kropper. Tidtaking, observasjon, klatring, ballspill, oppstilling, dusjing og friluftsliv er teknologier som tas i bruk for å innskrive en tankefigur eller en symbolsk orden i elevenes kropper. Foucault skrev at hver eneste teknologi impliserer *"certain modes of training and modification of individuals, not only in the obvious sense of acquiring certain skills but also in the sense of acquiring certain attitudes"*.<sup>112</sup> Jeg antar at det er en relasjon mellom repertoaret av kroppsteknologier og ulike kroppsforståelser, hvor påvirkningspilen går begge veier. Et bestemt syn på kropp legger føringer på valg av instrumenter og aktiviteter, og valgene sier noe om syn på menneske, kropp og omgivelser. Samtidig vil disse teknologiene påvirke elevenes ferdigheter og holdninger, og hvilket bilde av kroppen som frambringes.

De som deltar i en praksis, deltar samtidig i en virkelighetsoppfatning, selv om de ikke har et bevisst forhold til denne. Slik vil kroppsøving sammen med andre praksiser forme elevenes psykiske og fysiske konstitusjon. Mens en arkitekturforståelse meisles inn i stein og tre, vil et kroppsilde koples til ulike teknologier for å realisere disse idealene i den levende menneskekroppen. Lingianistene ville skape mennesker med rake rygger og framskutte brystkasser fordi en slik kroppsform ble lest som et tegn på karakterstyrke. Gymnastikken var en oppskrift for å tegne og omtegne kroppen; gjennom valg av øvelser og apparater ble en virkelighetsforståelse forsøkt meislet inn i kroppens morfologi. Slik kan vi se for oss en linje

---

<sup>112</sup> Foucault (1988), s. 18

fra tankefigur til praksis til kroppsfigur.<sup>113</sup> Når samfunnets kroppsilde etter hvert omskapes av biologiske begreper og forståelsesmodeller, utmeisles et nytt kroppsregime, et regime som skulle maksimere elevenes åndelige og fysiske vekst. Og samtidig tok man i bruk teknologier for å måle utviklingen i elevpopulasjonen.

Dag Østerberg er opptatt av hvordan materiellet er en skapende kraft. Hos han er materiellet en taus aktør som stiller forventninger, krav eller oppfordringer til individenes handlinger og samhandling. *"Materiell-strukturene danner de omgivelser vi vokser opp i og lever vårt liv. Det er ved å bruke dem at våre ferdigheter utvikles, at vår tankeevne utformes i bestemte retninger, at vår sanseevne og følsomhet tilsvarende preges på særskilte måter"*.<sup>114</sup> Ved at dette materiellet inngår i et handlingsprogram eller en praksisform, blir dette resonnementet mer forståelig. Et anlegg eller en gjenstand former våre erfaringer ved å være knyttet sammen med en praksisform som i sum bestemmer bruksmåten og samværsformen. Ved å understøtte og signalisere forventninger om en bestemt praksis blir det fysiske miljøet en læremester som understreker bestemte verdier: prestasjonsorientering eller lek, disiplinering eller frihet, individualisering eller fellesskap osv.

De fysiske omgivelsene kan oppfattes som en meningskommuniserende tredje part i rommet. Ting og gjenstander er mettet med mening. Den som har deltatt i skolens gymnastikktimer, vet hva ribbeveggen skal brukes til. *"I sin signitivet over materiellet en kommuniaktiv påvirkning på de som er virksomme i materiellfeltet"*.<sup>115</sup> Roland Barthes og semiologien reindyrker det kommunikative aspektet ved materiellet. Ikke bare fins det diskurser om rom og materiell, men rommet er i seg selv kommunikasjon.<sup>116</sup> Slik kan vi også betrakte en gymsal som et materialisert tegn, – som signitivet. Rommet og dets gjenstander sier mer enn tusen ord. I objektene lagres og overlever følelsene, verdiene og mytene. Alle menneskelig uttrykk – gester, klesdrakter, hus osv. – bærer i seg mulighetene for meningsformidling. De er tegn som betegnes: rommet kan leses som disiplin, som frihet, som kjedsomhet, som tvang osv. Men kommunikasjons-perspektivet til semiologene sier ikke noe om den kroppslige befatningen med teknologiene, det forteller ingenting om hvordan vi lærer gjennom å bruke kroppen.

---

<sup>113</sup> Sammenlign turnkroppen med ballettkroppen med langdistanseløperkroppen osv. Aerobicinstruktørene lover faste og slanke former og vet at det er denne kroppsmodellen som etterspørres av unge kvinner i dag.

<sup>114</sup> Østerberg (1977), s. 12-13

<sup>115</sup> Østerberg (1986), s. 71

<sup>116</sup> Barthes hevder at for eksempel byens rom kan leses som en tekst eller et kommunikasjonssystem. Se Barthes (1996), her skriver han bl.a.: *"Byen er en diskurs, og denne diskursen utgjør faktisk et språk: Byen taler til sine innbyggere og innbyggerne taler med byens ord ..."* (s. 44).

Bourdieu hevder at agentens forklaring av sin egen praksis skjuler (også for han selv) den praktiske mestringens sanne natur, dvs. en praktisk kunnskap som ikke består av kunnskap om sine egne prinsipper ("learned ignorance"). Praksisen hviler på ubevisste skjema eller prinsipper som ikke lar seg artikulere.<sup>117</sup> Enhver artikulering tar i bruk grammatikalske, moralske osv. regler for å uttrykke noe om en sosial praksis som hviler på andre prinsipper. Praksisen har en grammatikk, en atferdskode, som objektiverer generative skjema. Individet bretter ut internaliserte og kroppsliggjorte handlingsskjema i sine aktiviteter. Praktisk aktivitet og praktisk viten representerer noe annet enn diskursiv viten. Å spille tennis er for eksempel noe annet enn å snakke om tennis.

Man må ikke bare analysere tekster om rom eller rommet som tekst. Materiellet er en realitet som både former handlings- og samhandlingslivet og som fungerer som et sosialiseringsinstrument. Som Bourdieu sier, i opposisjon til nykantianerne:<sup>118</sup> *"De mentale strukturene, som konstruerer en verden av objekter, er konstruert i en praksis i en verden av objekter, som igjen er konstruert i samsvar med de samme strukturene"*.<sup>119</sup> Gjennom å bruke rommet og tingene, og gjennom å ta del i bestemte praksisformer, vil individet innforlive en bestemt logikk eller tankefigur. I diskusjonen om "gymnastikk for piker" på 1920-tallet ser vi for eksempel hvordan man gikk fra en bestemt definisjon av kjønn til et kroppskulturelt program. Den biologiske forståelsen av mennesket og påvisningen av kjønnsforskjeller i gjennomsnittelig muskelmasse, beinstruktur, vekstmønster osv. danner grunnlag for utviklingen av et eget øvelsesrepertoar for jentene. Gjennom et kjønns spesifikt praksisregime ble det som ble definert som feminine egenskaper, kroppsliggjort (se 3.8).

---

<sup>117</sup> Ligner Giddens' *praktisk bevissthet*. En rekke handlinger innebærer en viten som ikke er formulert eksplisitt (diskursivt). Hos Giddens (1984) ser det ut til at overgangen fra den praktiske til den diskursive kunnskap er mer flytende enn hos Bourdieu. Hos Bourdieu (1977), s. 20, er det en dialektikk mellom praksisenes iboende skjema og de normene som skapes gjennom refleksjon over praksisene. Disse normene pålegger praksisene nye betydninger ved å referere til andre strukturer.

<sup>118</sup> Jeg oppfatter Pierre Bourdieu som en såkalt nyrealist. I *"Distinction"* skriver han om klasser av betingelser eller konstituerende faktorer: Oppvekstmiljø, kapitalvolum, kapitalsammensetning og sosial bane danner grunnlag for en generell disposisjon eller en habitus. Hos Bourdieu er menneskets virksomhet strukturasjoner av en gitt samfunnsstruktur, og den samme struktur muliggjør mange forskjellige handlinger og tenkemåter. I et brev til redaktøren av tidskriftet *"Sociological Theory"*, datert 26.11.1998, skriver Bourdieu at "like Bhaskar, whose work he has recently discovered, he has been a realist all along." Se Vandenberghe (1999), s.62. Vandenberghe hevder her at Bourdieus sosiologi representerer en rasjonalistisk versjon av kritisk realisme som er sterkt inspirert av Cassirer. Dessuten beskylder han Bourdieu for at han "reduces ontology to epistemology".

<sup>119</sup> Bourdieu, (1977), s. 91. Samme perspektiv finner vi igjen i Bourdieu (1999), s.141-142: *"Når aktørene har en umiddelbar forståelse av den dagligdage verden, så er det fordi de kognitive strukturene de benytter seg av, er et produkt av inkorporeringen av strukturene i den verden som de handler i, og fordi de konstruksjonsredskapene han benytter for å få kunnskap om verden, er konstruert av verden"*.

Rommet og praksisene pålegger individene et bestemt tanke- og handlingsskjema. En aktør som har inkorporert "verdens" strukturer, vil korrekt utføre *"de handlingsprogrammer som står skrevet inn i situasjonen som objektive muligheter, som påtrengende nødvendigheter, og som orienterer hans praksis uten å bli innsatt av og for bevisstheten og viljen som normer eller som klart tilskårede imperativer"*.<sup>120</sup> For å kunne bruke et redskap må man ha vent seg til redskapet gjennom metodisk opplæring over tid. Redskapets underforståtte bruksanvisning er innforlivet i han selv. Kroppen formes eller sosialiseres gjennom å ta i bruk de ulike teknologiene. Gjennom å innføres i tingenes orden, eller gjennom å utløse de betingelsene som de materielle strukturene konstituerer, innskriveres en bestemt rasjonalitet i individet.<sup>121</sup> Et bygg og dets redskaper er et handlingsprogram eller en indirekte bruksanvisning som man gjennom praksis gjør til sitt eget. En gymsal eller en ball vekkes til live gjennom å bli fortolket og brukt av individer som har utviklet en interesse for og evner til en bestemt kroppslig praksis. *"The mind born of the world of objects does not rise as a subjectivity confronting an objectivity: the objective universe is made up of objects which are the product of objectifying operations structured according to the very structures which the mind applies to it"*.<sup>122</sup>

Materiell, praksis, regelverk og organiseringsmåte danner kroppsfeltets relativt konstante trekk, eller det vi kan kalle feltets struktur. Disse strukturene danner bestemte vilkår for aktørenes erfaringer som i neste omgang setter seg i deres kropp og sinn. Teknologiene er en del av kroppsfeltets struktur, en struktur som både uttrykker, opprettholder og skaper grunnlag for et bestemt tanke- og handlingsskjema.

## 2.7 Oppsummering

Når man skal studere et sosialt fenomen som skolefaget kroppsøving i en bestemt periode oppdager man at det består av en rekke ulike praksiser, med ulike opphav – som klatring, lek, bading, dusjing, ballspill osv. Disse praksisene bæres oppe av bestemte apparater og anlegg, og begrunnes med henvisning til ulike begreper og teorier. Diskursene om kroppen impliserer bestemte praksiser og institusjoner, samtidig som de ulike praksisene definerer hva det vil si å

---

<sup>120</sup> Bourdieu (1999), s. 149.

<sup>121</sup> Bourdieu (1999), s. 147, hevder at Foucaults arbeider viser hvordan den sosiale orden skrives inn i kroppen gjennom institusjonenes disiplin. Men at Foucault, ifølge Bourdieu, undervurderte trykket fra de økonomiske, sosiale og materielle strukturene.

<sup>122</sup> Bourdieu (1977), s. 91.

være dannet, sunn osv. Det er gjennom å studere sammenkoplingen mellom diskurs, praksis og materiell at jeg kan avdekke den grunnleggende koden, og forandringer av denne. Praksisene understøttes av og understøtter bestemte teknologier og kunnskapsregimer.

Rom og gjenstander er ikke umiddelbart forståelige. Vi må gå omveien om diskursen for å finne fram til den koden eller tankefiguren som anlegget tingliggjør i form av en struktur og et apparatur. Gjennom en diskursanalyse vil jeg forsøke å avdekke bakgrunnen for materiellet og praksisene. Gjennom analyse av tekster vil jeg avdekke ideene som gymsalen, ballen, stoppeklokka osv. understøtter. Et bygg eller en gjenstand kan betraktes som en størknet hensikt eller et spor som viser tilbake til handlinger og intensjoner i fortiden. En diskursanalyse har til hensikt å avdekke de tankemodellene – eller de diskursive formasjonene – som ligger til grunn for ulike anlegg og praksisformer.

Gjennom ulike teknologier forsøker man å pålegge elevene et bestemt prosjekt og en bestemt rasjonalitet. De skal (ferdighets- og holdningsmessig) formes i en bestemt retning gjennom praksis og materiell. Gjennom en analyse av de ulike teknologiene og tekstene vil jeg finne fram til en kode. De instituerte praksisformene hviler på en logikk som man forsøker å overføre til elevene. Gjennom praksis blir den symbolske orden inkarnert i elevenes kropper. Slik tingene er bærere av en historie, er mennesket bærere av en historie, og relasjonen mellom disse to historiene kan kun gripes gjennom å se på praksisen, hvor individet tilegner seg tingene og tingene tilegner seg individet.

For å forstå kroppsøvingens rolle i konstruksjonen av kroppen vil jeg analysere diskursene og teknologiene, og se hvordan de gjensidig understøtter hverandre. Det er kun gjennom å se materiell, praksiser og diskurser i sammenheng at vi kan analysere hvordan kroppen har blitt konstruert i skolen i perioden 1889 til 1960. Målsetningen med avhandlingen er å undersøke begreper og teknologier som skapende og omskapende krefter, hvis mening og funksjon er avhengig av hvilke andre elementer de settes sammen med. Slik kan man oppdage både heterogeniserende og homogeniserende krefter. Hver praksisform, hver gjenstand, hver forordning og hvert begrep har sin opphavshistorie, og disse får sin særegne betydning og funksjon bestemt av hvilke elementer de settes sammen med.

# 3 Disiplin, dannelselse og nasjon

## Gymnastikkfaget 1889–1925

### 3.1 Innledning

Året 1889 kan av flere grunner kalles skjellsettende i norsk skolehistorie. Dette året fikk Norge en felles skole for alle nedfelt i lov om byfolkeskolen og lov om landsfolkeskolen. Lovene definerte folkeskolen som sjuårig, fagkretsen ble utvidet med bl.a. naturfag og praktiske fag og vi fikk ettårige klasser i byfolkeskolene. I 1896 fikk Norge en ny lov om høyere skoler som omgjorde middelskolen til en fireårig skole som i utgangspunktet skulle bygge på de fem første årene i byfolkeskolen (5 + 4-ordningen). De elevene som ikke skulle gå videre til middelskolen, gikk de to siste årene i folkeskolen. Etter 1889-lovene måtte gymnastikk være med som undervisningsfag i byskolene, men kunne velges bort på landet. Men fra 1915 var det bare de udelte landsskolene som kunne la være å gi undervisning i gymnastikkfaget.<sup>123</sup>

Det gikk altså 150 år fra Norge fikk sin første skolelov, i 1739, til gymnastikk ble et obligatorisk fag i byfolkeskolene. Hvorfor ble gymnastikkfaget plutselig et "must"? I dette kapitlet vil jeg diskutere hva man ville med faget, hva som kjennetegnet de komponentene som skolefaget bestod av, hvor de ulike bitene kom fra og hvordan faget var knyttet til den generelle tenkningen om kropp og menneske. Vi skal se at man finner eksempler på bruk av faget i skolen flere steder i landet mange år tidligere enn 1889. I Trondheim og en del andre byer hadde gymnastikk lenge vært et undervisningsfag i regi av privatskoler. I flere av de såkalte pike- og gutteskolene hadde man lagt vekt på den fysiske oppdragelsen av elevene. Men det hadde altså ikke vært ansett som et nasjonalt anliggende før i 1889.

Gjennomgangen min viser at de forsvarspolitiske overveielsene og ønsket om nasjonal autonomi stod sentralt i diskusjonen om gymnastikkfaget. Gymnastikk i skolen skulle nærmest være et forberedende kurs til soldatopplæringen. Fagets innhold og metodikk ble

---

<sup>123</sup> Se Dokka (1967, 1988), Raabe (1914), Høigård og Ruge (1971).

sterkt preget av dette slektskapet til den militære institusjonen. Men bevegelsen fra den militære institusjonen til skolen kan ikke utelukkende forklares ut fra en forvarspolitisk strategi. Det handlet også om et mer allment ønske om å danne og disiplinere elevene. Kroppen skulle være et lydig redskap for viljen, og man ønsket å utvikle bestemte mentale og fysiske egenskaper hos elevene. Begreper og teknologier fra den militære institusjonen ble betraktet som viktige virkemidler for å utvikle de rette moralske egenskapene hos de unge. Denne dannelseslogikken kom blant annet til uttrykk i diskusjonen om klatring, om tysk turn, om lek og om friluftsliv. Det handlet om å utvikle strategier og praksiser som bidro til at elevene ble herre over seg selv og sine kroppslige impulser. Kroppsøving ble obligatorisk også for jentene i byskolene fra 1889. Dette understreker poenget mitt om at det ikke utelukkende var den antatte militære nytten som lå til grunn for innføringen av faget, men et ønske om å skolere elevenes kropper på en bestemt måte.

## 3. 2 Gymnastikk i Norge

Jeg vil i dette avsnittet trekke fram noen milepæler i historien om gymnastikk eller kroppsøving i skolen (3.2.1) og vise hvordan man hentet inn øvelser og pedagogiske ideer fra den såkalte svenske gymnastikken (3.2.2). Til slutt drøfter jeg hvordan diskursen om gymnastikkfaget veves inn i en nasjonalitetsdiskurs og i en forsvarspolitisk strategi; den svenske gymnastikken ble koplet til et ønske om nasjonal sjølråderett (3.2.3).

### 3.2.1 Noen historiske punkter

Nyklassisismens innflytelse på den norske eliten var en av grunnene til den økte interessen for kroppskultur generelt og skolegymnastikk spesielt utover på 1800-tallet. Følgende uttalelse fra biskop Peder Hansen illustrerer den norske åndselitens antikke inspirasjon: *"Saa mangt et geni, saa mangt et talent vil blive underutviklet, saa længe siælen er innesluttet i det snævre fængsel av en dorsk og tung kiød- og benmasse. Det indsaa grækerne saa fuldkomment, derfor pleiede deres vise folkefædre og lovgivere ikke alene de skjønne videnskaber og kunster, men især gymnastiken og musiken."*<sup>124</sup> En bearbeiding av legemet var samtidig betraktet som en bearbeiding av ånden, derfor mente man at gymnastikk virket karakterdannende på ungdommen. Legemsøvelser ville gjøre borgeren dristig, bestemt og sunn.<sup>125</sup>

---

<sup>124</sup> Ødegård (1966), s. 13

<sup>125</sup> Flere teologer og kirkemenn talte varmt for gymnastikksaken. De mest kjente var cand.theol. Hertzberg og

I Norge stod den såkalte nyhumanismen sterkt i skoledebatten. Nyhumanistene vektla gresk litteratur, de antikke språk, selvdisiplin, allsidighet og karakterdannelse.<sup>126</sup> Dette innebar blant annet at latin og gresk hadde en sentral plass i skolen. Klassiske språk utgjorde i 1818 halvparten av totaltimetallet for "de lærde skoler", hvor elevene gikk fra de var 10 til de var 17 år gamle. *"Nyhumanismen ville konsentrere undervisningen om noen få fag, og da nettopp de klassiske språk, samt historie og matematikk; dette kunne gi den formaltrening og den forming av personlighet og karakter som nyhumanistene anså som langt viktigere enn "nyttige" kunnskaper"*.<sup>127</sup> Brit Berggren hevder at den politisk dominerende gruppen i Norge fra 1814 til 1840-årene svermet for det romerske – "det klassiske foldekastet" – på alle områder. Deres norskhetssvermeri var politisk, ikke nasjonalt. De hadde en nedlatende holdning overfor alle som ikke var latinkyndige.<sup>128</sup> Antikken gikk dem i blodet. *"Som latinen var deres medium, var latinsk litteratur og antikk historie deres selvfølgelige referanseramme ... Utdannelsen besto i en ensidig utvikling av formale ferdigheter og en dyrkelse av absolutte verdier"*.<sup>129</sup> De var eksperter på abstrakt logikk, skjematisk/prinsipiell tenkning og på absoluttene. Og det var noe latinsk også over den lingske gymnastikken med dens vektlegging av rasjonalitet, skjønnhet, universalitet og dannelses. Tilhengerne av Lings metode hevdet dessuten at den hadde en mer allmenndannende virkning enn alternative didaktiske systemer. Det lingske systemet var for bevegelseskulturen det sammen som latinsk grammatikk var for språkfagene.<sup>130</sup>

Men den nyklassisistiske tenkningen til tross var det den økende nasjonale bevissthet og hensynet til landets forsvar som ble det viktigste argumentet for å innføre gymnastikk som et obligatorisk fag i skolen.<sup>131</sup> Allerede under forhandlingene på Eidsvoll i 1814 tok oberst Hegerman opp muligheten for å bruke skolen som en militærforberedende institusjon. *"Han påpekte i den forbindelse hvor viktig det var at alle landets gutter, fra de var 13 år og til de skulle tre inn i de militære avdelinger fikk opplæring i gymnastikk, skiveskyting og militære*

---

cand.theol. Berg. I tillegg fikk kirkesanger Reitan offentlig stipend for å kartlegge og agitere for gymnastikken.

<sup>126</sup> Myhre (1976)

<sup>127</sup> Andersen (1994), s. 6. Se Olsen (1980), s. 18–19. Se også Norsk Skoletidende 1870–1875.

<sup>128</sup> Berggren (1986)

<sup>129</sup> Andersen (1986), s. 70–74. Se også Schnitler (1911 og 1927).

<sup>130</sup> Meinander (1994), s. 153–156

<sup>131</sup> Samtidig med den økende interessen for å få kroppsøving inn i skolen, vokste det fram en turnbevegelse i Norge. I 1855 ble den første turnforening etablert etter tysk mønster og med østerrikeren Joseph Stockinger som formann. Hvorvidt turnbevegelsen bidro til innføringen av kroppsøving i skolen er vanskelig å si. Men turn hadde, i motsetning til svensk gymnastikk, en folkelig forankring og appell, noe som kunne bidra til å øke forståelsen for legemsøvelser i skolen.



*øvinger i skog og mark*".<sup>132</sup> Hegermans syn fikk dog ingen tilslutning på dette tidspunktet. Og til tross for de militære representantenes agitasjon for kroppsøving ble heller ikke faget funnet verdig en plass i skoleloven av 1827.

I 1848 kommer den første felles lov for alle byfolkeskoler. Før denne tid hadde man hatt bestemmelser som varierte fra by til by. I loven av 1848 het det at mannlige elever i byskoler skulle ha gymnastikk som en forberedelse til det militære. Skolene hadde ingen plikt til å gi undervisning i gymnastikk, men kunne gi slik undervisning dersom forholdene tillot det.<sup>133</sup> Det var viktig at individet tilegnet seg de ferdigheter som var nødvendige for å kunne bidra til å forsvare fedrelandet. Gymnastikk som "*Forberedelse til Erhvervelse af de Færdigheder, som Grundlovens §109 pålegger enhver Statsborger*".<sup>134</sup>

I 1860 forelå det en ny lov for landsfolkeskolen. Her het det i §5 at "*Når skolekommisjonen finder at omstændighederne tillade det, gives Drengene Veiledning i Gymnastik og militaire Øvelser*".<sup>135</sup> Begrunnelsen for å innføre gymnastikk også på landet var igjen hensynet til nasjonens forsvarsevne. Lovtekstens forsiktige form medførte at kroppsøving ble sett på som et valgfritt fag, dvs. at hver skole selv fritt kunne bestemme om de ville undervise i gymnastikk. I 1875 fikk derfor kun 3,7 % av guttene undervisning i gymnastikk og militære øvelser.<sup>136</sup> Kommunenes dårlige økonomi gjorde det vanskelig å skaffe lokaler og det nødvendige utstyret til undervisningen. I tillegg til dårlig økonomi ble kroppsøving mange steder sett på som unødvendig og til og med syndig. Kroppslig aktivitet hadde man nok av utenom skolen, og sett med pietistiske øyne var kroppsøving betenkelig.<sup>137</sup> Undervisningstiden, som varte mellom 9 og 12 uker, burde isteden fylles med viktigere fag, de eksisterende fagene hadde allerede knapt med tid. En annen hemsko for undervisningen i kroppsøving-faget var mangelen på kvalifiserte lærere.

---

<sup>132</sup> Jacobsen (1966), s. 52. Se også Storthingets-Efterretninger, Ibd., 1814–1833.

<sup>133</sup> Lov om Almueskolevæsenet i Kjøbstæderne, 1848, §2. Hansen (1889), s. 210-211, skrev om en betalingsskole i Trondheim for gutter fra 1866, hvor legemsøvelser inngikk som et av fagene. Man lånte turnhallen og brukte offiserer som lærere. Faget var frivillig. I 1887 fikk en folkeskole i en av forstedene til Trondheim sin egen gymnastikksal. Undervisningen var kun et tilbud til guttene.

<sup>134</sup> Storthings Forhandlinger (1848), s. 370

<sup>135</sup> Lov om Almueskolevæsenet paa Landet (1860), §5.

<sup>136</sup> Jacobsen (1966), s. 65

<sup>137</sup> Gjermundsen (1992). Skoledirektørene fortalte også at legemsøvelser flere steder ble sett på som barnslige. Se også Høigård og Ruge (1947), s. 205: Gymnastikk ble sett på som unyttig og forargelig.

Den 15. mars 1861 ble "*Centralforeningen for Utbredelse av Legemøvelser og Vaabenbrug*" etablert, og foreningens virksomhet de påfølgende år bidro til økt forståelse for og bruk av kroppsøving.<sup>138</sup> Foreningen arbeidet aktivt for å innføre gymnastikk og eksersis som lovbestemt undervisningsfag i allmueskolen for alle gutter.<sup>139</sup> Kjente og innflytelsesrike personer forsøkte å øke interessen for faget. Allerede i 1862 søkte foreningen om midler for å etablere en sentralskole for å utdanne lærere i legemsøvelser og våpenbruk. Man argumenterte med at dersom kroppsøving skulle bli et skikkelig skolefag, så måtte man først utdanne kyndige lærerkrefter. Stortinget avslo denne søknaden, men bevilget 300 spd. til undervisning i gymnastikk ved seks lærerseminarer. Myndighetenes avslag gjorde at Centralforeningen måtte bruke andre metoder for å vinne fram med sin sak. De laget et gymnastikkreglement som ble spredt til skytterlagene, og i tillegg arrangerte foreningen en rekke kurs for lærere på lærerskolene og folkeskolene. Seeberg forteller om et instruksjonskurs med 79 deltakere i Kristiansand. Her ble det undervist i gymnastikk, eksersis, bajonettfektning, skarpskyting, bading og sang. Og Centralforeningen hadde ikke bare kurs for lærere, de arrangerte også større og mindre guttesamlinger. På disse deltok det gutter fra flere skoler, og samlingene ble ofte avsluttet med en oppvisning for herredets befolkning.<sup>140</sup>

I 1870 hadde foreningen bekostet utdanning av 400 gymnastikklærere.<sup>141</sup> Senere kirkeminister og daværende teologistudent Nils Hertzberg var leder for flere av disse kursene.<sup>142</sup> Lærere som ble utdannet ved Centralforeningens instruksjonskurser, gav også tilbakemelding om at innføringen av gymnastikk i skolen var vellykket: "*Barna blir både legemlig og åndelig kvikkere, og at deres fremgang i almindelig skolefag er større. Flere lærere har endog uttalt, at selv om man tar et par timer ukentlig fra de andre skolefag, vil disse intet lide derved, da tapet av tid rundelig erstattes av den forøkede åndsvirksomhet og lærelyst, hvortil yderlig kommer den rent legemlige utvikling*".<sup>143</sup>

I 1869 bevilget Stortinget midler til "den gymnastiske Centralskole", og i 1870 etablerte Armèdepartementet en slik skole i Oslo. Denne skulle utdanne militære og sivile

---

<sup>138</sup> Allerede året etter hadde foreningen 139 skytterlag med ca. 11000 medlemmer. Se Nordahl (1961), s. 22.

<sup>139</sup> Gymnastikk-komiteen av 1929: Innstilling, 1930, s. 10.

<sup>140</sup> Seeberg (1911, 1927). Ifølge "Centralforeningens" egne tall bekostet foreningen utdanning og repetisjonsøvelser for ca. 800 gymnastikklærere. Ifølge Goksøyr (1992), s. 13, var kursene finansiert ved bevilgninger fra staten. Seeberg (1927) gir en detaljert oversikt over kursene avholdt i perioden 1866-1876.

<sup>141</sup> Nordahl (1961), s. 24

<sup>142</sup> Jacobsen (1966), s. 69

<sup>143</sup> Hertzberg (1927), s. 59

kroppsøvingslærere.<sup>144</sup> Ledere for Centralskolen skulle også inspisere undervisningen i gymnastikk ved landets skoler. Ivar Bjørnstad ble landets første gymnastikkinspektør. *"En gymnastikkinspektør, som samtidig er departementets og alle skolers konsulent i alt vedrørende den legemlige opdragelse i skolerne. Han inspicerer alle høiere skoler, lærerskolerne og byfolkeskolerne. Han bør foreta inspektionsreiser i 1<sup>1</sup>/<sub>2</sub> maaned om aaret"*.<sup>145</sup> I tillegg skulle skoledirektørene ha innsyn i undervisningen i gymnastikk. Inspeksjon var nødvendig for å se at faget faktisk ble praktisert, at undervisningen foregikk på en forsvarlig måte og for å få oversikt over forekomsten av gymnastikkapparater.

I 1879 hevdet gymnastikkinspektøren at kroppsøving burde bli obligatorisk fag både på landet og i byene. Og det eneste tiltaket som raskt kunne øke utbredelsen av faget, var å la det bli lovpålagt.<sup>146</sup> I 1880 meldte inspektøren til departementet at kroppsøving i landsskolene nærmest hadde opphørt. I en situasjon hvor de læremessige forutsetningene var bedre enn noensinne, var faget altså i ferd med å forsvinne. Men i byene var situasjonen lysere; stortingsmann J.A. Bonnevie hevdet i 1883 at gymnastikkundervisning hadde blitt temmelig alminnelig i byskolene.<sup>147</sup> I 1884 ble Johan Sverdrup statsminister, og hans opptatthet av det nasjonale element og likeverdige dannelsesmuligheter for by og land dannet grunnlag for en ny skolepolitisk kurs.<sup>148</sup> Gymnastikkfaget var viktig for nasjonens forsvarsevne og burde gis samme stilling i by og land.

Gjennomgående i argumentasjonen til de ivrigste talsmennene for gymnastikkfaget var landets militære beredskap. I Sverdrups forslag til hærorganisering i 1879 tenkte han seg gymnastikkfaget som basisen for den militære utdannelsen. Og senere hevdet han at det ikke kan betviles at *"en gjennomført Undervisning i Gymnastikk og Vaabenøvelser i Folkeskolen vil være af stor Betydning for Nationens Militære Opdragelse"*.<sup>149</sup> Gymnastikk var et nødvendig tillegg for at landets krigsdyktighet kunne oppgraderes til et nivå som i andre land.

---

<sup>144</sup> Ved stortingsbeslutning i 1869 ble det bevilget 1000 spd. årlig til fremme av gymnastikkøvelser i skolen. Beløpet skulle brukes til fremme av gymnastikkundervisningen ved seminarier, ved lærerskoler og ved enkelte av de høyere skoler, samt til gymnastikkinspeksjon. Se Tostrup (1917), s. 6.

<sup>145</sup> St.prp., nr.2. Oplysningsvæsenets særbudget (1916), s. 87–88. Gjengitt i Tostrup (1917), s. 46.

<sup>146</sup> Stortings Forhandlinger, Oth.Prp., nr. 20, 1883

<sup>147</sup> Storthings Forhandlinger, dok. no.29., 1883, s. 1. Nordahl (1961), s. 24, henviser til skoleinspektørens beretning fra 1862. Her het det at faget gymnastikk har en time ukentlig etter skoletid i de øverste klassene, men kun i betalingsskolene eller de såkalte friskolene. I de øvrige skoler praktiseres ikke faget. Men fra august 1871 var gymnastikkundervisning innført ved alle almueskoler i byen. I 1872 var det fire timelærere i gymnastikk i Kristiania.

<sup>148</sup> Også høyrerepresentantene Hertzberg og Bonnevie ønsket å gjøre kroppsøving til en lovpålagt fag.

<sup>149</sup> Jacobsen (1966), s. 76

Med gymnastikk i bunnen kunne vernepliktstjenesten fungere som et videregående kurs. Samtidig som elevene lærte "gode legemstillinger", kunne de i skolen "få et Begrep om militære Øvelser under Commando", bl.a. ved å trene på "*at gaa i Takt og holde sammen i Trop samt foretage Vendinger på Stedet og under March*".<sup>150</sup>

Etter initiativ fra Sverdrup ble det i 1885 igangsatt et arbeid for å utarbeide nye lover for by- og landsskolen. I 1889 vedtok Stortinget den nye skoleloven som gjorde at gymnastikk ble et obligatorisk undervisningsfag i byfolkeskolen. Videre skulle faget innføres i landsfolkeskolene i den utstrekning omstendighetene tillot det.<sup>151</sup> Selv om det var stor enighet om å gjøre faget obligatorisk for byskolene, hersket det uenighet om hvor stort omfang faget skulle ha. Etter en del debatt vedtok man at faget skulle være obligatorisk både for jenter og gutter i første avdeling (7–10 år) og andre avdeling (10–12 år). For tredje avdeling (12–14 år) kunne det lokale skolestyret selv bestemme om kroppsøving skulle inngå i undervisningen. På dette trinn kunne man også praktisere forberedende skyteøvelser.<sup>152</sup> I byskoleloven av 1936 ble kroppsøving også lovbestemt fag i tredje avdeling.<sup>153</sup> I den nye loven var passusen om muligheten for forberedende skyteøvelser i tredje avdeling fjernet.

Til tross for Sverdrups oppfatning av like dannelsesmuligheter uansett bosted, gikk utviklingen i landsskolen langsommere enn i byskolen. Mens gymnastikkfaget ble obligatorisk i byene i 1889, het det om landsskolene at faget skulle tas med dersom omstendighetene tillot det.<sup>154</sup> Ved lovendringen i 1894 ble kravet til kroppsøving på landet ytterligere svekket, nå het det: *Derhos skal der, hvor Skolen er delt i klasser, gives Undervisning i minst et af Fagene: Haandarbeide, Tegning og Legemøvelser. Under Legemøvelser kan medtages forberedende Skydeøvelser. Valget af Fag kan treffes særskilt for Gutter og Piker. I udelt Skole er Indførelsen af disse fag en frivillig Sag*".<sup>155</sup> Det å få faget innført på landsbygda gikk tregt så lenge det var sett på som frivillig. I 1910 var det kun 47 128, eller 17 %, av landsskolens 280121 elever som fikk undervisning i gymnastikkfaget. Av de som fikk undervisning i legemsøvelser, var det 29 537 gutter og 17 591 jenter.<sup>156</sup>

---

<sup>150</sup> Uttalelser fra Den militære kommisjon av 1870. Gjengitt i Tostrup (1917), s. 7.

<sup>151</sup> Ødegård (1966). Se også *Lov om Folkeskolen i Kjøpstæderne, 1889*. Og *Lov om Folkeskolen paa Landet, 1889*.

<sup>152</sup> Dessuten foreslo Christensen (1900) salongskyting for den eldste avdeling, dvs. de som var fra 11 til 14 år.

<sup>153</sup> Lov om folkeskolen i kjøpstæder, 1936, §4.

<sup>154</sup> Lov om Folkeskolen paa Landet, 1889, §6. Se også Storthings Forhandlinger, Indst.O.IX., 1893, s. 3–4.

<sup>155</sup> Norsk Lovtidende, 1'ste Afd., 1894, s. 321

<sup>156</sup> Tostrup (1917), s. 13

Etter press fra Stortingets militærkomite og Forsvarsdepartementet vedtok Stortinget i 1910 at kroppsøving skulle være obligatorisk fag for gutter i skoler som hadde minst 15 uker årlig undervisning. Undervisningen i legemsøvelser og skyteøvelser skulle skje i annen avdeling, dvs. når barna var mellom 10 og 14 år gamle. Når lovendringen ble vedtatt, var det en tredjedel av landets klasser som hadde mer enn 12 ukers undervisning, som var lovens minimum.<sup>157</sup> Vedtaket innebar at gymnastikk fortsatt forble svært lite praktisert på landsbygda. I 1915 vedtok man endelig at alle gutter i klassesdelte skoler skulle få undervisning i legemsøvelser. Undervisningen skulle fortsatt skje i annen avdeling. Om jentene også skulle gis slik undervisning var opp til det lokale skolestyret. I udelte skoler forble gymnastikkfaget en frivillig sak.<sup>158</sup> I 1936 ble kroppsøving et obligatorisk fag for alle kategorier av elever: Både gutter og jenter i småskole og storskole skulle ha kroppsøving. Og loven gjaldt både for klassesdelte og udelte skoler. For første avdeling het det: *"Kvar dag skal nokre stunder nyttast til kroppsøving."*<sup>159</sup>

De gikk altså 44 år fra gymnastikk ble vedtatt for byskolen til det ble en realitet for hele landet. Mangelen på kvalifiserte lærere, mangelen på gymnastikksaler og kort undervisningstid bremset gymnastikkfagets vekst i by og land. Jacobsen hevder at det nok var det siste hinderet som var det største, og at økt undervisningstid ble en betingelse for å styrke kroppsøvingsfagets stilling.<sup>160</sup>

Når det gjelder utdanningsinstitusjoner utover folkeskolen, fikk Norge det første offisielle skriv som nevner gymnastikk i november 1809.<sup>161</sup> Den første gymnastikksal sto ferdig først i 1843, da Katedralskolen i Oslo åpnet sin Voltigerhus.<sup>162</sup> Og skolens i årbok, samme år, finner vi en fagplan hvor det står at hver klasse bør ha tre timer gymnastikk i uken.<sup>163</sup> I Trondheim ble gymnastikk undervisningsfag ved byens katedralskole i 1836 og ved realskolen i 1846. Man brukte stort sett offiserer som lærere i faget, og i mange år drev man en ren militær gymnastikk.<sup>164</sup> Realskolen brukte dessuten det militære ekserserhus som øvelseslokale. Og

---

<sup>157</sup> Stortingets Forhandlinger, Indst.O.XII.,1909, s. 20-22

<sup>158</sup> Normalplan for landsfolkeskolen, 1922, s. 89

<sup>159</sup> Lov um folkeskulen på landet, 1936, §6.

<sup>160</sup> Jacobsen (1966), s. 98. I 1936 ble skoleåret utvidet til henholdsvis 16 uker for småskolen og 18 uker i storskolen.

<sup>161</sup> Forordning angaaende de lærde Skoler i Danmark og Norge 7. Nov. 1809. Se også Nordahl (1961), s. 15.

<sup>162</sup> Høigård (1942), s. 272-273

<sup>163</sup> Høigård (1942), s. 295

<sup>164</sup> Hansen (1889). I realskolen praktiserte man to timer gymnastikk i uken fra 1849. Senere ble timetallet økt til tre.

etter hvert tok man i bruk Lings gymnastiske system.<sup>165</sup> Fra 1848, i realskolen, og fra 1867, i katedralskolen, brukte man skoleårets første uker utelukkende til opplæring i våpenbruk og militæreksersis.

Ifølge Meinander fikk gymnastikkfaget i løpet av 1860-årene gradvis en mer stabil posisjon i de høyere skoleslagene. Skolene skulle organisere den militære treningen for de høyere klasser, og man skulle praktisere militær trening minst 30 timer hvert skoleår.<sup>166</sup> Kilder antyder at de fleste skoleklassene i Oslo hadde gymnastikk tre timer i uken hele året igjennom, her hadde man de fysiske fasilitetene som man ellers i landet stort sett manglet. I 1885 utgikk det et departementalt skriv som kom med instruksjoner om hvordan man burde drive gymnastikk. Her stod marsjering og våpenbruk sentralt. Man tok til orde for å følge de samme prinsippene som ligger til grunn for militær trening.<sup>167</sup> Uavhengigheten og den nasjonalistiske bølgen i kjølvannet av unionsoppløsningen i 1905 dannet bakgrunnen for et ønske om å revitalisere den militære opplæringen av eldre elever. Dette munnet ut i et nytt departementalt rundskriv som påla våpentrening i de høyere skoleslagene.<sup>168</sup> De militære komponentene ble fjernet fra faget etter første verdenskrig.

### 3.2.2 Arven fra Sverige

Fra 1814 til 1905 var Norge i union med Sverige. Et av de viktigste kulturelle "importproduktene" fra denne perioden var Per Henrik Lings gymnastiske system. Dette var en bestemt variant av gymnastikk som etter sin opphavsmann ble kalt linggymnasikken. Håkonsen-Hansen meldte fra Trondheim i 1889 at man "*i fuld udstrækning anvender Lings gymnastiske system*".<sup>169</sup> Og i 1938 hevdet Sverre Grøner at enhver skoleelev i Norge er oppfostret i P. H. Lings ånd.<sup>170</sup> Flere av gymnastikkpionerene i Norge var utdannet i Sverige, ved det Gymnastiska Centralinstitutet (GCI). Vi skal her se på de viktigste elementene i "det svenske systemet".

---

<sup>165</sup> Hansen (1889), s. 14

<sup>166</sup> Lov om offentlige Skoler for den høiere Almendannelse 17. juni 1869, § 17.

<sup>167</sup> Rundskrivelse af 18de mai 1885. Se også Rundskrivelse af 28de august 1889.

<sup>168</sup> Rundskrivelse av 10 februar 1908 angaaende indførelse av undervisning av skyting i de høiere skoler. Pga. statens finansielle situasjon var det dog umulig å gjennomføre påleggene i rundskrivet fullt ut. Se Meinander (1994).

<sup>169</sup> Hansen (1889), s. 14

<sup>170</sup> Grøner (1938)

Per Henrik Ling ble født i 1776 i Småland i Sverige.<sup>171</sup> I sitt opphold i København ble han inspirert av Ewald og Oehenschläger, og ble også påvirket av den såkalte naturfilosofien.<sup>172</sup> En armskade gjorde at Ling besøkte en av Københavns fekteskoler. Ling ble frisk og samtidig interessert i kroppsøvinger, og begynte å besøke et gymnasiastisk institutt hvor han bl.a. lærte Guts Muths gymnastiske ideer å kjenne. Takket være sin dyktighet i fekting ble Ling i 1804 ansatt som fektningmester ved universitetet i Lund. Her begynte han å trenge inn i de gymnastiske problemene. Ut fra anatomistudier og lesning av Johan Heinrich Pestalozzis skrifter utviklet han etter hvert et nytt gymnastisk system – det lingske systemet – som bygde på følgende grunnprinsipper:<sup>173</sup>

- \* De gymnastiske bevegelsene skulle ta utgangspunkt i organismens lover og behov.
- \* En harmonisk kroppsutvikling gjennom allsidige og formgivende bevegelser.
- \* Bevegelsene skulle være skjønne, enkle, korrigerende og utviklingskapende. Hver øvelse måtte ha et bestemt utgangspunkt, en bevegelsesbane og et slutt punkt.
- \* Bevegelsene skulle metodisk gjennomarbeide hele kroppen.
- \* Øvelsene må være rettet mot både sjelens og kroppens behov, og de bør virke karakterdannende.

Øvelsene skulle være allsidige, slik at hele kroppen ble styrket. Videre skulle øvelsene styrke, og ikke bryte med, den naturgitte eller medfødte harmonien mellom de ulike delene av kroppen. Vi kjenner igjen helhetstenkningen fra romantikken; svekkes en del, så vil samtidig helheten være skadelidende. Hodet og de ulike kroppsdelene er et integrert system, og det er denne helheten som er gymnastikkens utgangspunkt og slutt punkt.

Ling var opptatt av historien, her fant han bilder eller modeller som hans gymnastikk skulle bidra til å realisere. Fra antikken og de greske bystatene hentet han sitt ideal om en sunn sjel i et sunt legeme, og fra middelalderhistorien inspireres han av de sterke og handlingskraftige

---

<sup>171</sup> Lindroth (1974) og Sandblad (1985)

<sup>172</sup> Adam Oehenschläger (1779-1850) bidro med sin diktning til å vekke interessen for vikingtid og nordisk middelalder. Han ble kjent som en talsmann for den romantiske skandinavismen. Se Thorkildsen (1995).

<sup>173</sup> Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827) søkte det allmenne og lovbundne. Menneskets tre grunnkrefter – intellektet, det moralske og ferdighetene – skulle utvikles gjennom flid og pliktoppfyllelse. Myhre (1976), s. 83, skriver om Pestalozzi at han tok *”utgangspunkt i det naturlige og opprinnelige, i det enkle og konkrete. All kroppskultur og alle ferdigheter måtte derfor bygge på lemmenes naturlige bevegelse”*. Han delte nyhumanistenes syn på dannelse, dvs. vektlegging av gresk litteratur, de antikke språk, selvdisiplin, allsidighet (utvikle hele mennesket) og karakterdannelse.

nordisk-götiske kvinner og menn.<sup>174</sup> Idealene var mannemot, dådskraft, redelighet, bestemthet og fysisk styrke. De historiske inspirasjonskildene var de samme som for den nasjonalromantiske bølgen innenfor kunst- og kulturlivet for øvrig.<sup>175</sup> Mens kunstnerne forsøker å konkretisere det nasjonale i tekst, lyd og bilder, så ville Ling innskrive det nasjonale direkte i kropp og sjel. Mens kunstnerne formet i leire og på papir, brukte Ling levende mennesker som sitt materiale. Gymnastikken var et verktøy til å skape det nye mennesket, et program for en fysisk og moralsk opprustning hvis mål var å løfte hele nasjonen.

Vi kan kalle Lings posisjon for romantisk klassisisme; både en dyrking av de antikke idealer og en dyrking av det nasjonale. Her ser vi et klart slektskap med den tyske filosofen Johann Gottfried Herder som kombinerte beundringen for det greske med en vektlegging av nasjonenes egenart.<sup>176</sup> Herder framla sine ideer så tidlig som 1767–1793. Herders tanker representerer en bestemt retning innenfor nyhumanismen. Når det allikevel er vanskelig å plassere Ling som nyhumanist, må det sees på bakgrunn av den store åndsdebatten ved århundreskiftet hvor motsetningen sto mellom filantropinismen og nyhumanismen.<sup>177</sup> Filantropinistene ble beskyldt for å være ensidig opptatt av nytte og materielle verdier, og dessuten for å være rasjonalistiske og individualistiske. Opp mot dette satte nyhumanistene dyrkingen av det skjønne, de eviggyldige idealer, dannelsen og almennyttens. Lings posisjon er klart preget av opplysningstidens rasjonalisme, samtidig som Ling delte nyhumanistenes opptatthet av karakterdannelse. Ling hentet tankegods både fra filantropinismen og nyhumanismen.<sup>178</sup>

---

<sup>174</sup> Ljunggren (1999), s. 85–88

<sup>175</sup> I diktet *Gylfe* (Sverige) skriver Ling om militære revansjetanker og svenskdyrkende fornordisme. Et viktig innslag i götismen var lengsel etter kroppslig styrke og et ønske om å gjenopprette den götiske mannekraften.

<sup>176</sup> Herder ble født i Tyskland i 1744. Han var en forløper for romantikken og la et idèmessig grunnlag for nasjonal bevissthet. Herdet hevdet at en nasjons egenart først og fremst var knyttet til dens språk, og at dette språket var en konstituerende faktor for et åndelig felleskap. Språket er ikke bare et kommunikasjonsverktøy, men strukturer vår tenkning. Se Herder (1992).

<sup>177</sup> Johann Bernard Basedow (1724-1790) opprettet i 1774 den første filantropinske oppdragelsesanstalt i Dessau (denne kostskolen ble kalt Filantropinet). Basedow tok til orde for en pedagogisk metode hvor leken og samtalen spilte en sentral rolle i undervisningen (anskuelsesmetoden). Man skulle ikke tvinge kunnskap inn i elevene, isteden skulle lærelysten drive elevene framover. Videre vektla man såkalte nyttige fag, hvilket betød at realfagene fikk en sentral rolle i undervisningen. Basedow aktualiserte slagordet "*en sunn sjel i et sunt legeme*" og en annen fremtredende representant for den filantropinske bevegelsen, Peter Villaum, skrev at "*Sjelen er alt hva legeme gjør den til*". Også Guts Muths tilhørte den filantropinske bevegelsen. Han var ansatt som lærer i Schnepfental, hvor han underviste i teknologi og geografi og etter hvert i legemsøvelser. For en mer utfyllende beskrivelse av filantropinismen se Korsgaard (1982) og Østerberg (1999).

<sup>178</sup> Se Andersen (1994)



Ling ville bruke gymnastikken til å gjenopplive et kollektivt selv som han kunne lese om i den nordiske historien, for her fant han de karaktertrekkene nasjonen var i ferd med å miste. Han var ikke først og fremst bekymret for hvordan det skulle gå med enkeltindividet, men hvordan hele nasjonens framtid sto i fare som følge av en svekket mannskraft. Mannskroppene var ikke bare et symbol på mannens karakter, men på hele den nasjonale styrken. Gymnastikken skulle gjenopprette vikingenes fysiske styrke innenfor rammene for det borgerlige samfunnet, dens pedagogiske oppgave var å skape en syntese av mannen som et primitivt vesen og som et sivilisert kulturmenneske. Samtidig var gymnastikken et egnet middel til å styrke den svenske forsvarsevnen.<sup>179</sup> Og, ifølge Ling, var nasjonens forsvarsstyrke sterkere knyttet til innbyggernes moral enn til deres våpenteknikk.

Samtidig som den svenske gymnastikken var inspirert av forbilder fra den svenske historien (idyllisering av en gylden fortid), kan den ses som en del av den felleseuropeiske nyklassistiske bevegelsen, dvs. en dyrking av antikke idealer.<sup>180</sup> Som hos de gamle grekerne stod dannelsen i sentrum for undervisningen, men den svenske varianten var mer ensidig bevegelsesorientert enn den greske. Den greske gymnastikken besto av sport og lek, i tillegg til "gymnastiske øvelser".<sup>181</sup> Og som andre romantikere var Ling opptatt av naturen. Mennesket har *"en plikt til å adlyde naturen, dette innebar en søken etter de lover som gjelder for menneskenaturen, hvilket innebærer en ambisjon om via vitenskapene anatomi og fysiologi å legitimere gymnastikken. Slik kombineres patriotismen og idealer fra antikken, med et forsøk på å utvikle gymnastikkens vitenskapelige grunn"*.<sup>182</sup> Slik kan vi si at Ling var med på å legge grunnen for en vitenskapeliggjøring og rasjonalisering av kroppsøvfaget. Han var opptatt av å forankre gymnastikken i menneskeorganismens lover, han ville skape en rasjonell gymnastikk. I motsetning til den humanistisk orienterte tyske gymnastikken ser vi elementer av en fysiologisk orientert pedagogikk hos Ling. Gymnastikk var ment som et rasjonelt middel mot de nedbrytende kreftene i det moderne samfunnet. Gymnastiske øvelser skulle kompensere for tapet av det frie naturlivet. Inneliv, teknologisering, spesialisering osv. gjør at menneskeorganismen lider i det moderne samfunnslivet.

---

<sup>179</sup> Patriksson (1973)

<sup>180</sup> Denne motsetningen mellom å dyrke det antikke, samtidig som man bejublet enkeltnasjonens særegenhet (man oppdaget tekster osv. fra landets forhistorie, og disse ble oppfattet som objektivasjoner av underliggende nasjonale verdier eller manifestasjoner av landets unike "ånd"), finner vi igjen i mange av de nasjonale bevegelsene rundt om i Europa. Se Smith (1991), s. 84–90.

<sup>181</sup> Meinander (1994), s. 153

<sup>182</sup> Gustavson (1994), s. 53

I 1815 fikk Ling midler til å starte opp en gymnastisk utdannelseinstitusjon i Stockholm, Det Kungliga Gymnastiska Centralinstitut (GCI). Her ble det utdannet gymnastikklærere, og ofte rekrutterte man personer med en militær bakgrunn. Allerede i 1820-årene ble det bestemt at gymnastikk skulle være et obligatorisk fag i svensk skole, og man krevde at gymnastikk-lærerne hadde tatt en GCI-eksamen. Men på grunn av mangel på lærerkrefter og lokaler tok det mange år før reformen kunne gjennomføres fullt ut. Ling fikk selv aldri anledning til å utforme gymnastikken for den oppvoksende ungdommen, men dette skulle isteden bli hans sønn Hjalmar Ling sin oppgave. Hjalmar Ling blir regnet som den svenske skolegymnastikkens far, og han formaliserte, systematiserte og videreutviklet den lingske tradisjonen. Hans skrifter ble brukt som pensum ved GCI helt til 1920-årene. Hans bidrag til gymnastikken kan sammenfattes i følgende punkter: Han

- \* utviklet en rekke nye bevegelsesformer som var tilpasset barn.
- \* vektla samtidighet etter kommando. Lære å lystre og lære taktfølelse.
- \* vektla stilling og i noen mindre grad bevegelser.
- \* la liten vekt på gymnastenes behov for mosjon.
- \* forbedret de gymnastiske apparatene.
- \* vektla "å utdanne brystet", alltid sikre fri ånding under øvelsene.

Lingianismen har i ettertid blitt karakterisert som en nasjonalistisk, terapeutisk og gruppeorientert form for fysisk aktivitet: *"Et pedagogisk program, som ut fra et fastlagt mønster, søker å disiplinere kroppen"*.<sup>183</sup> Lingianismen fikk aldri en bred folkelig forankring, isteden var det som gymnastikk i skolen at dette tanke-systemet i sterkeste grad satte sitt preg.<sup>184</sup> Disiplinering, kontroll og autoritær ledelse av øvelsene preget skolegymnastikken. *"Det lingska systemet la sin døde hånd over skolegymnastikken og blir lenge en hemske for friere idrettsutøvelse"*.<sup>185</sup> Og lenge etter at lingianismen hadde sluttet å være enerådende innenfor det svenske skolesystemet, opprettholdt den sin status som bevegelseskulturenes grammatikk eller konstitutive element, et grunnlag for og korrektiv av andre former for fysisk aktivitet.

---

<sup>183</sup> Gustavson (1994), s. 54

<sup>184</sup> Unntak fra dette generelle mønsteret er Danmark; hvor koplingen til folkehøgskolene og grundtvigianismen gav lingianismen et muntre ansikt. Se Korsgaard (1986).

<sup>185</sup> Sandblad (1985), s. 57

Lingiansmen atskilte seg fra den tyske tradisjonen med sin fokusering på bevegelsesbaner og sin motstand mot omfattende bruk av apparater. Men som den tyske tradisjonen hadde den sitt ideologiske utgangspunkt i idealene fra den greske kroppskulturen, hvor den kroppslige utdannelsen først og fremst skulle virke karakterdannende. Både i forhold til den greske og den tyske tradisjonen innebar lingianismen en betydelig innsnevring i aktivitetsspennet. Gymnastikken ble stillings- og bevegelsesfiksert ("bøy og tøy").

### 3.2.3 Gymnastikkfaget og sjølråderetten

I avsnittene 3.2.1 og 3.2.2 så vi at det var en tett kopling mellom nasjonsideen, forsvarssaken og opptattheten av en kroppskulturell skoloring av befolkningen. I dette avsnittet vil jeg drøfte hvilken betydning en nasjonal orientering hadde for myndighetenes ønske om å innføre gymnastikk som undervisningsfag i skolene. For å forstå gymnastikkens framvekst, innhold og institusjonelle forankring i Norge må den knyttes til den økende nasjonale bevisstheten i landet fra 1850-årene og utover. Men først litt om nasjonsbegrepet.

Nasjonsbegrepet har endret betydning over tid, og man er heller ikke i dag enige om hvordan begrepet skal defineres: Nasjon som stat, nasjon som kultur eller nasjon som bevissthet.<sup>186</sup> Et analytisk grep for å fange essensen eller det grunnleggende tankemønsteret i den nasjonalistiske diskursen er dermed å snakke om *den nasjonale koden*. Den nasjonale koden består av tre grunnleggende begreper som til sammen utgjør en måte å erfare verden på, dvs. en tankefigur. Disse begrepene er autonomi, identitet og enhet.<sup>187</sup> Begrepene opptrer av og til sammen og av og til hver for seg. Dette gjør at den nasjonale koden i perioder kun eksisterer på skrivebordet. Hvilke begrep som er viktigst eller sterkest artikulert, varierer med tid, sted og person. Denne måten å oppfatte verden på er ikke enerådende, og dens styrke eller oppslutning har variert over tid. Det finnes konkurrerende koder som gir grunnlag for andre tolkninger. Den nasjonale koden er et menneskeskapt tolkningsskjema som påvirker hva vi ser, hva som er viktig og hva som skal satses på. Her skal jeg diskutere hvordan denne tankefiguren er blitt koplet til myndighetenes skolepolitikk. I den norske nasjonalismeforskningen er det få bidrag som eksplisitt tar utgangspunkt i begrepene autonomi, identitet og enhet.<sup>188</sup> Når det gjelder idretten, har man fokusert på dens

---

<sup>186</sup> Østerud (1994)

<sup>187</sup> Smith (1991)

<sup>188</sup> Sørensen (1998)

identitetskapende rolle.<sup>189</sup> Jeg vil hevde at vektleggingen av autonomi i den norske nasjonalitetsdiskursen på slutten av 1800-tallet hadde stor betydning for innføring av gymnastikkfaget i skolene. Nasjonsideen koples til en skolepolitikk og i neste omgang til innføringen av et nytt skolefag.

Det mest sentrale begrepet for nasjonalisten er nasjonal frihet eller selvstendighet. For filosofen Immanuel Kant var *autonomi* eller *sjølråderett* et etisk imperativ for individet, et grunnleggende prinsipp for menneskets væren. Frihet for individet innebærer både fravær av ytre tvang og en indre tilstand. Det å være fri betyr at individet selv velger sine handlinger. I den nasjonalistiske diskursen overføres denne logikken til et kollektivt nivå. Nå snakket man isteden om nasjonal sjølråderett, en forståelse som ofte førte til kollektive kamper for å realisere den folkelige viljen i en egen stat.<sup>190</sup> Man hevdet at nasjonal selvbestemmelse var nødvendig for at samfunnet kunne følge sin egen kollektive rytme, adlyde sin indre stemme og vende tilbake til sine rene og uberørte tilstand. Autonomi gjør det mulig for nasjonen å realisere seg selv på en autentisk måte, dvs. å leve i pakt med den genuine nasjonale viljen.<sup>191</sup> Nasjonal selvstendighet er derfor målet for enhver nasjonalist og hevdes å være en forutsetning for fred i verden. Nasjonalismen skapte et ønske om å være herre i eget hus, "fremmede" skulle ikke få diktere hvordan vi skulle ha det innenfor vårt territorium.

I Norge dreide det seg om unionen med Sverige, og spørsmålet var om prinsippet om sjølråderett kunne realiseres innenfor det rådende politiske rammeverket. Og hva med "legemsøvelser", hvordan kunne de hjelpe oss til å realisere ønsket om sjølstyre? Gymnastikkfaget skulle brukes til å bestyrke hele nasjonens åndelige og fysiske kraft. *"Jo bedre et lands opdragelsesvæsen er ordnet, desto fortrinligere vil hvert enkelt individ være ved sin intrædelse i armeen, og jo kortere øvelsestid en armé har, av desto større betydning maa det sies at være, at den enkelte vernepligtige medbringer den fuldkomnest mulige aandelige og legemlige uddannelse"*.<sup>192</sup> Man ville bruke gymnastikk i skolen som instrument for å bedre forutsetningen for et nasjonalt forsvar. Gymnastikkfagets metodikk og begreper var til å begynne med i stor grad hentet fra det militære feltet. Man tok til orde for å følge de

---

<sup>189</sup> Goksøyr (1998)

<sup>190</sup> Dermed får dette autonomibegrepet noe paradoksalt over seg. Nasjonen er en kollektiv enhet, og autonomi på individnivå handler nettopp om å vektlegge sin selvstendighet overfor andre, i motsetning til det å oppfatte seg som medlem av et felleskap eller det å forstå seg selv ut i fra sin nasjonale tilhørighet.

<sup>191</sup> Dette er grunnen til at nasjonalistene må anstrenge seg så mye på å finne fram til den genuine nasjonale viljen, slik at medlemmene av nasjonen kan fri seg fra fremmede ideer og væremåter som kan ødelegge nasjonens utvikling. Her spiller historikeren, folkloristen og arkeologen viktige roller.

<sup>192</sup> Den departementale komité av 1900. Gjengitt i Tostrup (1917), s. 11.

samme prinsippene som lå til grunn for den militære treningen, med vekt bl.a. på marsjering og våpenbruk.<sup>193</sup> Dette munner ut i et nytt departementalt rundskriv som påla våpentrening i de høyere skoleslagene i 1908.<sup>194</sup> Gjennom å bygge gymnastikksaler og ved å gjøre gymnastikk til et obligatorisk undervisningsfag, institusjonaliseres legemsøvelser og skyteøvelser i skolene.

Men samtidig som den nasjonale oppvåkningen var en viktig beveggrunn for å innføre gymnastikk i skolen, var fagets innhold noe av det minst nasjonale. Gymnastikkens prinsipper var svenske og lærerkreftene var ofte utdannet i Sverige, derfor forble kroppsformingen av norske barn og ungdommer "svensk" lenge etter unionsoppløsningen. Det har ofte vært hevdet at Norge hadde stor grad av autonomi i unionen og at svenskene i liten grad forsøkte å forme den norske kulturen og språket, men gjennom gymnastikken ble en viktig kulturinstitusjon frivillig adoptert.<sup>195</sup> Den svenske gymnastikken var en manifestasjon av kulturelle ideer som bandt sammen borgerlige strata i Norge og Sverige, den var en oppskrift for å overføre de borgerlige dannelsesidealene til allmuen.<sup>196</sup> Gjennom gymnastikkfaget ble den norske allmuen underlagt et kroppsregime som sprang ut av livsstilsidealene blant deler av det europeiske borgerskapet. Slik sett kunne gymnastikken bidra til å minske de kulturelle forskjellene i Norge og mellom Norge og andre nasjoner.<sup>197</sup> Vi fikk altså en statlig initiert kroppskoreografi som var fanget i svenske tankebaner. Når gymnastikkens framvekst så sterkt har vært knyttet til nasjonalismen, glemmer man at øvelsesrepertoaret og materiellet var "importert" fra Sverige, og slik sett bidro til å knytte oss tettere til sterke europeiske strømninger.<sup>198</sup> En identisk fysisk fostring av alle norske barn og ungdommer kunne nok bidra til en viss nasjonal uniformering eller homogenisering og slik sett virke nasjonalt integrerende, men det sammenbindende kittet var altså hentet utenfra.<sup>199</sup> Paradoksalt nok

---

<sup>193</sup> Rundskrivelse fra KUD (1885 og 1889)

<sup>194</sup> Rundskrivelse fra KUD (1908)

<sup>195</sup> Sørensen (1998)

<sup>196</sup> Meinander (1994), s. 156–161. Meinander skriver at Ling-gymnastikken var utarbeidet av militære offiserer som hadde sverget sin troskap til unionens konge og som ofte hadde en del av sin bakgrunn fra utdanning og praksis i Sverige.

<sup>197</sup> Augestad (2000)

<sup>198</sup> Ødegård (1966), Synnøve (1994).

<sup>199</sup> Integrasjon betyr samkvem som gjør deltakerne til deler av ett hele, og selve denne tilstanden av helhet. Og ettersom denne helheten er omfattende eller mangelfull, snakkes det om høyere eller lavere grad av integrasjon. Vi er på jakt etter de båndene som knytter delene sammen til en enhet. Dersom nasjonen er analyseenheten, handler integrasjon om hva som binder borgerne sammen. En nasjonalstat som består av grupper som står i konstant opposisjon til hverandre, kan vi ikke si er en integrert enhet. Dette gjelder selv om de ulike gruppene hver for seg er sterkt integrerte grupper som gjensidig bekrefter hverandre gjennom deres motsetningsforhold. Idealet om nasjonal enhet kan danne grunnlag for en statlig politikk som forsøker å viske bort kulturelle forskjeller ved hjelp ulike metoder; innføring av et felles skriftspråk, samme pensum for alle grunnskoler,

kunne frigjøringsstrategien bidra til å styrke den kulturelle integrasjonen mellom nordmenn og svensker.

Gymnastikksalen kan kalles landets første "nasjonalanlegg", dvs. det første anlegg som hadde et nasjonalt siktemål. Salen ble bygd for å realisere ønsket om Norge som en selvstendig nasjon. Gymsalen fikk da også en materiell utforming som minner om en innelukket miniversjon av ekserserplassen (se 3.3.4). Vi fikk ikke en arkitektur preget av dragehoder og andre norrøne elementer, men et åpent og rettlinjet rom som muliggjorde oppstilling på snorrette rekker og rader. Materiellstrukturen var skapt for å understøtte en militaristisk logikk, dvs. en praksis som vektla samtidighet, orden og marsjering. I 1997 hadde vi fått 3080 gymnastikksaler i Norge, men de færreste av disse er bygget ut fra forsvarspolitiske overveielser.<sup>200</sup> Legitimeringen har endret seg underveis, eller andre logikker har tatt bolig i skolen, selv om retningslinjene for bygging av gymnastikksaler har vist en påfallende stabilitet. Det er materiellstrukturen som tydeligst avslører gymnastikkens forsvarspolitiske forhistorie. Selv om myndighetene fortsatt ser det som en nasjonal oppgave å gi alle landets innbyggere fysisk fostring, er begrunnelsen i dag en helt annen. Nå heter det: "*Gode opplevingar i kroppsøving kan leggje grunnlaget for ei positiv haldning til eigen kropp og inspirere til ein helsefremjande livsstil*".<sup>201</sup>

Identitetsbegrepet stod sentralt i den nasjonale diskursen, men her passer ikke gymnastikkfaget inn.<sup>202</sup> Det gav ikke nasjonen en personlighet, dvs. det uttrykte og skapte ikke særegne tradisjoner og tenkemåter som så å si kunne gjøre kravet om en egen

---

statskirkeordning osv. Man vil forsøke å skape et kulturelt homogent samfunn ved å utrydde lokale variasjoner. Men *nasjonsbygging* – det å skape et nasjonalt fellesskap – kan også skje ved å tillate store interne forskjeller, samtidig som man forsøker å etablere noen felles ankerfester for befolkningen. Spørsmålet her er om gymnastikkfaget kan spille en integrativ rolle, både gjennom å produsere likhet og gjennom å skape en nasjonal bevissthet.

<sup>200</sup> SSB (1998)

<sup>201</sup> L-97, s. 263

<sup>202</sup> *Identitet* handler bl.a. om hva som kjennetegner personen, gruppen eller nasjonen. I den nasjonalistiske diskursen var identitet et spørsmål om hva det er som skiller oss fra andre nasjoner: Hva er det vi nordmenn har som er felles, og som samtidig gjør oss forskjellig fra alle andre nasjoner? Og hva er det i så fall som danner grunnlaget for dette særpreget? Det kan være historien, språket, naturforholdene, religionen eller andre ting som konstituerer nasjonale forskjeller. Slike grunnleggende faktorer kan for det første fungere som *markører* som indikerer unikhhet, for det andre skaper de grunnlag for nasjonale *tradisjoner* eller praksiser og for det tredje kan de frambringe en erfaringsverden som setter seg som en *nasjonal habitus*. I den nasjonalistiske diskursen på 1800-tallet hevdet man at en særegen historie, natur osv. kommer til uttrykk i form av en nasjonal mentalitet eller karakter. I dag forstås nasjonal identitet mer som en personlig følelse av å tilhøre ett eller flere fellesskap. Det handler om hvordan vi oppfatter oss selv og ikke om objektive kjennetegn. Men i den nasjonalistiske diskursen i forrige århundre var det viktig å påvise et "objektivt" grunnlag for den nasjonale identiteten. Fantes det for eksempel noen idrettslige aktiviteter som var særmorske og som samtidig gav oss egenskaper som gjorde oss unike i egne og andres øyne?

statsdannelse "legitimt". Koplingen til vikingtiden og dets mannlighetsidealer gjorde det dog mulig å knytte gymnastikken til et felles skandinavisk identitetsarbeid. Gymnastikken skulle gjøre Skandinavias befolkning til moderne vikinger. Men dette aspektet ved gymnastikken var lite kommunisert i den norske diskusjonen om innføringen av faget. I den norske eliten sto skandinavismen relativt svakt.<sup>203</sup> I Norge var man opptatt av å utmynte et norsk særpreg, og i dette spørsmålet måtte man ty til naturen og skitradisjonen ( se 3.7). Og ikke til den svenske gymnastikken.

Det er to bevegelser som peker seg ut som sentrale for å forstå gymnastikkfagets framvekst i Norge; bevegelsen fra Sverige til Norge og fra den militære institusjonen til skoleinstitusjonen. Det var altså en nær sammenkopling mellom ønsket nasjonal autonomi og den økte vektleggingen av fysisk fostring i skolen. De militære vurderingene spilte en sentral rolle i debatten om gymnastikk i skolen. I neste avsnitt vil jeg diskutere denne militære påvirkningen av skolegymnastikken mer i detalj. Spørsmålet er hvilke begreper og praksiser fra den militære institusjonen som ble eksportert til skolen.

### 3.3 Fra soldatopplæring til skolegymnastikk

*"Vi hadde gymnastikk, men ikke gymnastikksal. Når været var bra holdt vi til med dette ute i en utmark, og det var nå helst eksersis han drev på med. Han kommanderte, høire omm, venstre omm, på stedet hvil o.s.v. Og så hadde vi noen andre øvelser, som lengdehopp, tresteg og lignende".<sup>204</sup>*

Dette minnet er fra Gausel innenfor Stavanger, og er fra begynnelsen av 1920-tallet. Sitatet er typisk for perioden, og viser hvordan de militære tradisjonene ble podet inn i skolefaget gymnastikk. Både når det gjaldt lærerkrefter, praksisformer og apparater var det en bevegelse fra den militære institusjonen og inn i skolen. Gymnastikken i det militære skulle forberede rekruttene på de utfordringene de ville møte ute i felten; det var de militære utfordringene som var bestemmende for valg av øvelser og valg av redskaper.<sup>205</sup> Øvelsene skulle først utføres

---

<sup>203</sup> Thorkildsen (1995).

<sup>204</sup> Minneoppgave fra Rogaland, begynnelsen av 1920 årene.

<sup>205</sup> Ifølge Bernett (1960) var den militære utviklingen en viktig bakgrunn for formaliseringen av gymnastikken.

"rent", deretter med gevær og oppakning. Når man hadde oppnådd et viss kompetansenivå, forsøkte man å gjøre praktisk bruk av de ferdighetene man hadde ervervet.

I dette underkapittelet viser jeg hvordan instrumenter og praksisformer fra den militære institusjonen tok bolig i skolen gjennom gymnastikkfaget. Framstillingen min starter med den kanskje mest opplagte militære praksisen, nemlig skyting (3.3.1). I tillegg til innlæring av skyteferdigheter stod marsjering (3.3.2) og diverse entrings- og balanseringsøvelser (3.3.3) sentralt i den militære opplæringen. Til slutt diskuterer jeg hvordan eksersisplassen og eksersishuset nærmest dannet modellen for den fysiske formasjonen som ble kalt gymnastikksal (3.3.4).<sup>206</sup>

### 3.3.1 Skyting

*"Eit folk, som er fritt og som vil halde fridomen uppe og liva i fred, maa vera fyrebutt paa aa verja fridomen... Og vil du, unge gut, mannast til ein dugande fedrelandsforsvarar, so kann du inkje gjera dette paa nokon betre maate end ved aa vera med i skytøvingarna med aalvor og ihuge".<sup>207</sup>*

Dette sitatet er fra "Skytebok for gutar" fra 1912. I skoleloven fra 1889 gis det adgang til undervisning i *"forberedende skydeøvelser"*.<sup>208</sup> Man mente det var verdifullt at alle unge fikk kjennskap til og lærte å behandle skytevåpen. Mange var bekymret for at kroppsovinger var utelatt mange steder på landsbygda, for dette ville vanskeliggjøre guttenes senere soldatutdannelse. Landsungdommen var dårligere stilt enn byguttene fordi de i skolen ikke hadde lært *"... å gjøre vendinger, gaa i takt eller staa under giv akt"*.<sup>209</sup> Passusen om forberedende skyteøvelser som en del av opplæringen i folkeskolen ble først utelatt i by- og

---

På 1600-tallet ble middelalderens ridderhær erstattet av et moderne infanteri. Med utgangspunkt i Preussen fikk man en ytterligere utvikling på 1700-tallet: Soldatene måtte lære seg å utføre automatiserte bevegelser, hvor tempo og mønster i detalj ble diktert. Tidligere tiders uordnede grupperinger ble erstattet av ordnede enheter. Og den franske revolusjonen og Napoleonskrigen endret krigens karakter. Før hadde det ofte vært kamper mellom ulike dynastier, nå ble det isteden en nasjonal oppgave. I denne perioden utvikles med andre ord eksersisens konfigurasjon, med vektlegging av kommando, oppstilling, marsjering, samtidighet osv. Se også Boudet, Diuine & Åhslund (red.) (1968), og Ljunggren (1999).

<sup>206</sup> Eksersisplasser er steder der opplæring av soldater foregår. I 1876 var det i alt 91 slike plasser eller moer i Sør-Norge. Disse lå som regel sentralt i bygda, ofte ved kirkestedet, og våpen og utstyr ble oppbevart i telthus i nærheten. Etter 1900 ble det behov for større plasser, og Gardermoen, Sætermoen osv. ble utbygd. Å eksersere ble tidligere brukt som betegnelse på å gjøre militærtjeneste. Se Cappelens leksikon, bd.2, s. 289.

<sup>207</sup> Hannaas (1912), s. 1.

<sup>208</sup> Skolekommisjonen av 1885; *Innstilling til Revision av lovgivningen om Folkeskolerne paa Landet og i Byerne*, Oslo 1887, s. 139

<sup>209</sup> Stortingets Forhandlinger, dok.nr.21, 1909, s. 1-3. Sitert i Jacobsen (1966), s. 108.



landsskoleloven av 1936.<sup>210</sup> Gymnastikkfaget skulle gi ungdommen de ferdigheter og den dyktighet som krevdes for å forsvare fedrelandet, og dermed ville man samtidig styrke landets militære beredskap.

En av dem som ivret sterkest for å få i gang skyteopplæring i skolene var kaptein Sophus Christensen (1848–1920).<sup>211</sup> I ulike sammenhenger gav han oppskrifter på hvordan dette skulle foregå. *"Under Øvelserne i at lade, bære og behandle Salongeværet med Patroin samt under selve Skydningen maatte Læreren altid personlig være tilstede. (...) Hvert Aar kunde man afholde Kapskydning med andre Skoler eller Præstegjæld eller Byer (...)".*<sup>212</sup> I denne boka het det videre at salongskytingen burde foregå i den eldste avdelingen i skolen, dvs. når guttene var fra 11 til 14 år. Tidligere arbeider som skriver om våpenopplæring i skolen tegner et bilde av at dette med skyting i skolen i stor grad ble en papirbestemmelse, eller at det i hvert fall var et stort gap mellom hva myndighetene ville og hva man fikk til i skolene. Men ut fra minnestoffet og innberetningene er det tydelig at skyting i hvert fall ble praktisert ved en rekke av byskolene. I Skiens folkeskole hadde man skoleskyting for elevene i 6. og 7. klasse i fem år – i perioden fra 1909 til 1914. Skolen brukte 15 gymnastikktimer hvert år for at elevene skulle lære å behandle og skyte med gevær. I 6. klasse skjøt de mot blink 15 meter borte, i 7. klasse på 100 meter. *"Skoleskytingen interesserte guttene og har gitt meget tilfredstillende resultater"*, skrev skoleinspektøren i sin beretning fra 1911.<sup>213</sup>

Og fra Oslo kan følgende detaljerte beskrivelse fra skyteøvelsene i skolen tyde på at dette var noe som gjorde inntrykk på elevene. *"Helt nytt for meg var opplæring i skyting. Skolen disponerte ca. 30 Krag-Jørgensen guttekarabiner. Først lærte vi å plukke geværet fra hverandre og sette det sammen igjen, – på tid. Dette holdt vi på med til vi kunne greie det i blinde".* Og alle guttene måtte lære hvordan vær og vind påvirket treffsikkerheten. *"Huskeregul: "Hold mot sol og vind". Vi lærte å ta trykkpunkt og å puste riktig. Men først og sist lærte vi at geværet ikke var no leketøy. Han sa til oss omtrent som så: "Før eller senere kommer de fleste av dere i kontakt med et gevær".* En av hensiktene med denne opplæringen var at guttene skulle lære å behandle skytevåpen så de ikke skadet seg selv eller andre. *"Han innskjerpet også at det første vi måtte gjøre når vi fikk et gevær i hendene, var å sørge for at*

---

<sup>210</sup> Jacobsen (1966), s. 108

<sup>211</sup> Christensen var utdannet offiser i 1870 og tok eksamen ved GCI i 1875. Se Synnestvedt (1994).

<sup>212</sup> Christensen (1900), s. 46-48

<sup>213</sup> Gjengitt i Kullerud (1989), s. 101

*det ikke pekte mot noen og å undersøke om det var ladd eller ikke. Han understreket sterkt at vi ikke måtte sette fra oss eller henge bort et gevær før vi hadde forsikret oss om at geværet var tomt".*

Etter teoriopplæringen skulle man praktisere det man hadde lært. Det var viktig å oppføre seg korrekt på standplassen. *"Ble vi tilsnakket på standplass under skyting måtte vi ikke snu oss med geværet i hendene. Vi måtte enten først legge ned geværet eller også svare uten å snu oss. Gang på gang satte han oss på prøve, og fulgte vi ikke oppskriften var han ikke nådig. Han holdt på til vi reagerte helt automatisk. Vi skjøt med redusert ladning på 100meter, og fikk utdelt en del skudd gratis. De som skjøt best fikk låne geværet med hjem på fridager, og det var mange av oss som brukte alle lommepengene til ammunisjon. Nå var skuddene ikke så forferdelig dyre, jeg tror vi betalte 8 øre pr. skudd. Flere av guttene fortsatte skytingen etter at de sluttet middelskolen og flere av dem ble fremragende skyttere. En av dem var den senere norgesmester".*<sup>214</sup> Det at denne læreren gav elevene lov til å ta med geværene hjem var antakelig ikke helt etter boka, men ellers er denne fortellingen i tråd med det mønsteret som avtegner seg i gymnastikkinspektørens innberetninger og i bøker og departementale rundskriv. De gangene inspektøren nevnte skoleskyting i sine rapporter, var han stort sett fornøyd med det han så. Fra Larvik kommune skrev inspektøren om elevene at de *"i skytingen (var) gjennomgående meget bra – yterst interessant".*<sup>215</sup>

I kaptein Edv. Os sin bok om Kroppsøvingar fra 1923 er skyteopplæring oppdelt i følgende avsnitt: Varsomhetsregler, oppbyggingen av rifla, hvordan børsa skal behandles, sikting, lade- og skytestillinger og avstandsbedømming. Til skolebruk brukes to typer loty eller ammunisjon: *"a) 1/2 gr. skuleammunisjon", b) 4 gr. skuleammunisjon". Dessuten vert bruka til fyrebuande øvingar "ekserpatronor" eller utskotne tomhylsor og "lauspatronor" som berre har ei trekule".*<sup>216</sup> Ammunisjonen var dyr og derfor var det sjelden man hadde anledning til å skyte med skarpt, men desto viktigere var det å øve med børsa også når det ikke var skudd i den. Og når man endelig kom til skuddløsningen, var det viktig å gå forsiktig fram. *"Til innleiding legg eleven peikefingeren på avtrekkjaren og læraren legg sin utanpå og løyser skotet, so eleven får kjenna kva trykkpunkt er for noko".*<sup>217</sup>

---

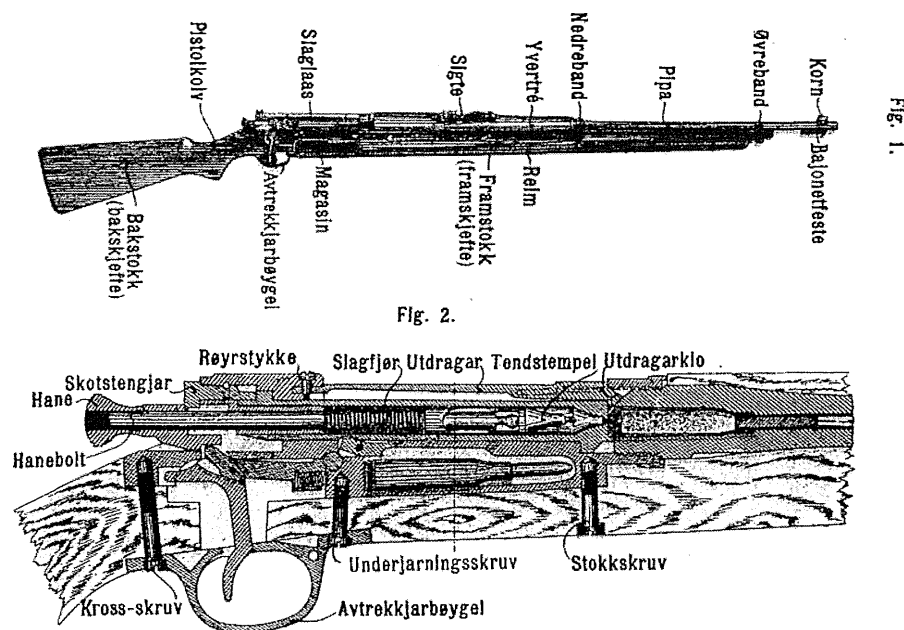
<sup>214</sup> Minneoppgave fra Oslo 1911.

<sup>215</sup> Gymnastikkinspeksjoner, våren 1908, s. 26. Fra Brevik høiere almueskole 3 + 4 (klasse), 17 + 17 gutter.

<sup>216</sup> Os (1923), s. 316

<sup>217</sup> Os (1923), s. 321

Fig. 3.3.1: Oppbygging av rifla (fra skyteboken til Torleiv Haanaas)



Os sitt kapittel om skyteopplæring var i stor utstrekning hentet fra skyteboken til Torleiv Hannaas. For å bli en god skytter var det viktig å gjøre øvelser som "set staa i armarne". Hannas foreslo det han kalte armgymnastikk med stokker: "Armstrekkingar uppetter, utetter og frametter. Stell deg med føterne  $\frac{1}{2}$  stig fraa einannan. Tak med baae hender ein høvelig tung trestokk og hald han vatsbeint framfyre læri; armarne skal hanga laust ned. Strekk armne frametter og uppetter og hev dei frametter og uppetter. Driv paa!".<sup>218</sup> Etter at du har gjort dette, kan du gjøre øvelser med en arm. Hannaas understreket betydningen av å holde kroppen og akslene stille, det var nemlig armene som skulle gjøre arbeidet. Og boka har en detaljert skildring av skytevåpenet. I figur 3.3.1 ser vi en detaljert tegning av en Krag-Jørgensen rifle, denne skulle altså elevene lære seg å bygge opp.

Men ikke alle skolene hadde råd til å anskaffe seg ordentlige våpen, mange måtte nøye seg med utgaver laget i tre som foreldrene hadde snekret. "Man henvender sig til de Gutter, hvis Forældre man ved interesserer sig for Sagen, og opgiver dem Maal og Mønster paa Gevær med Bøn om selv at gjøre sig et saadant".<sup>219</sup> Dersom man fryktet at de foresatte ikke gjorde god nok jobb, oppfordret man lærerne selv å hjelpe til i arbeidet. Og på enkelte skoler ble

<sup>218</sup> Hannaas (1912), s. 46

<sup>219</sup> Reitan (ukjent utgivelsesår, antakelig rundt 1870), s. 9. Reitan er sitert i Synnøve (1994), s. 157.

geværene hengende lenge etter at de var tatt ut av undervisningen. *"I gymnastikksalen hang brune tregeværer langs veggene. De ble aldri brukt men hvad de skulle være til og den oprindelige mening eller grunnen til anskaffelsen fik vi aldrig vite. Det måtte vel henge sammen med unionsstriden og opgjøret som endte med 1905".*<sup>220</sup>

Men praksisen med å bruke tregevær i opplæringen var ikke alle like fornøyd med. I et sirkulære fra departementet uttrykte myndighetene sin bekymring for at slike "liksom-geværer" ville føre disse "alvorlige" øvelsene inn i lekens verden. *"At benytte Trægeværer forekommer mig at være en Efterligning, der gaar vel langt ind paa Legens Omraade, og som især for de ældre Elever er mindre passende; omvendt er det urimeligt at lade de yngste faa virkelige Geværer. At øve blot Haandgrip, der ikke vedkommer Ladning, Ild og Fegning, og hertil at medtage alle Alderstrin, saaledes som nu gjerne er Tilfældet, maa jeg saaledes finde at være en mindre god Anvendelse af de i regelen smaa Midler og den knappe Tid, man har at raade over".*<sup>221</sup> Sirkulæret var myntet på de høyere skoler, og når man her skrev om de yngste elevene, mente man de som gikk første år på middelskolen, altså tilsvarende 6. klasse (12 år). Våpenopplæringen skulle ikke være en lek, men et reelt forberedelseskurs til militære oppgaver. Fokuset på overførelsesverdien til soldatopplæringen tilsa at man burde bruke vanlige gevær.

Men selv om noen barn fikk opplæring i skyting i folkeskolen og middelskolen, var det også mange skoler som ikke hadde et slikt tilbud. Og i hvert fall var det mange som ikke hadde prøvd å skyte med skarpt i skoletiden. For å sikre seg at alle gutter fikk en grunnleggende skyteerfaring ble *"skolestyrene anmodet om at besørge utdelt til alle mandige elever av folkeskolens avgangsklasse et skyteblad med bestemmelser for instruksjonsskyting m.v. ved skytterlagene".*<sup>222</sup> Departementet skrev at alle skolestyrer var forpliktet til å utdele disse skyteblad, fordi skyting ifølge skoleloven var et obligatorisk fag. Med dette skytebladet i hånden hadde enhver ung mann i to år rett til *"at kunne faa skyte gratis 30 skud under instruksjon".*<sup>223</sup> Skyting skulle foregå med Krag-Jørgensen gevær og kun på normalskive. Og guttene skulle trene på liggende, knestående og stående stillinger.<sup>224</sup> Vi ser her at det var et

---

<sup>220</sup> Minneoppgave fra Oslo ca. 1910.

<sup>221</sup> Cirkulære fra KUD, 18. mai 1885.

<sup>222</sup> Se rundskriv fra KUD av 10de sept. 1912, samt rundskriv fra KuD 12te dec. 1916.

<sup>223</sup> Utdrag fra Skyteblad, Kirkedep. 27. nov. 1916. Riksarkivet, eske 10.

<sup>224</sup> Flere skolestyrer nektet å utdele disse skytebladene til skolene (se skriv fra forsvarsdep. til kirkedep. 18.mai 1916, Riksarkivet). Hva denne "nektelsen" bunnet i er vanskelig å få klarhet i, men det virker som den dels skyldes at man synes at utsendelsene innebar urimelig stort merarbeid.

tett samarbeid mellom departementet og skytterorganisasjonen for å oppfylle intensjonene i skoleloven.

Skytetrening for 12- og 13-åringer i regi av den offentlige skolen virker temmelig fremmed på oss i dag. Men ifølge kildene mine varte ikke denne praksisen særlig lenge. Skytingen hadde nok sin storhetsperiode rundt unionsstriden og den samtidige veksten i skytterlagene. Dersom man hopper rett inn i f.eks. Edv. Os bok om "Kroppsovingar" i skolen, er det vanskelig å se hvorfor skyting skulle være med som en del av dette faget. Den eneste begrunnelse man kan lese seg til her, er at *"Skuleopplæringa i skyting skal ta sikte på å læra elevane til å handsama og bruka eit skytevåpen"*. Var det for å ivareta norske jakttradisjoner; for å forberede de unge til å tre inn i jaktlag osv. Var med andre ord intensjonen med dette "skytefaget" at skolen også på dette området skulle ta over sosialiseringssoppgaver for familie- og lokalsamfunn? Nei, skytetreninga hadde ene og alene et militært siktemål, de unge skulle utstyres med ferdigheter og kompetanse som forbedret deres forutsetninger til å gå inn i forsvaret.

Når man trener med våpen og skarpt, kan ukontrollerte bevegelser få fatale konsekvenser. Man må ha full kontroll over hvor man til enhver tid har våpenet, og man må aldri trekke av på impuls. Våpenopplæringen var slik sett også en opplæring i impuls- og kroppskontroll. Opplæringen i bruk og behandling av våpen inngikk også i et dannelsesprosjekt, hvor nettopp impulskontroll var en sentral komponent. (I avsnitt 3.4 skal jeg se nærmere på betydningen av viljestyrke og kroppskontroll i datidens kroppsdiskurs). Diskursen om skyting viser også at det å være 12–13 år gis ulik mening i ulike tidsepoker. Den gang ble man betraktet som en ung mann, i dag blir man sett på som et stort barn.<sup>225</sup> Alder er en sosial kategori hvis betydning og funksjon varierer fra samfunn til samfunn.

### 3.3.2 Oppstilling og marsjering

*"Siste hausten i folkeskulen hadde me ein time i veka til gymnastikk og øving i å marsjere. Dette dreiv me på ein finnvoll vestanom uthuset.*

---

<sup>225</sup> I dag vil vel mange hevde at en 12- eller 13-åring vil mangle de psykiske forutsetningene for å bruke et våpen (eller at han eller hun er psykisk umoden). Den gang var man mer opptatt av at skytetreningen virket moralsk utviklende.

*Læraren var sikkert god til det. Me greidde sist på å gå ganske fint i takt. Det synte og finnvollen for det blei synlig veg etter os".<sup>226</sup>*

Betraktet ut fra minnestoffet er det tydelig at dette med marsjering var mer enn en papirbestemmelse. Fortellingene fra folks barndom tyder på at oppstilling, marsjering og ordningsøvelser mange steder var en sentral læringskomponent i gymnastikkfaget.<sup>227</sup> Marsjeringen satte seg som avtrykk i landskapet, kroppen og hodet. Og det var det militære repertoaret man tok utgangspunkt i. Og legemsøvelser ble betraktet som forberedelse til armeen. *"Naar Gutterne forlader Skolen bør de kunne løbe sammen paa 2 sluttede Geledder, staa stille under "Redt", gjøre Vendinger og Halvvendinger paa Stedet og under Marsch og gjøre dette korrekt".<sup>228</sup>*

Skal man forstå benevnelsene og begrepene i de ulike tabellene for gymnastikkfaget i skolen, må de knyttes til den militære institusjon og praksis. Marsjering har utvilsomt et ordnende potensiale. I marsjering og oppstilling tvinges hver og en til å kontrollere alle sine kroppsdelers bevegelse, samtidig som hver bevegelse må avstemmes med de andres bevegelser. Det handler om fotbladets vinkel, hvor høyt haken skal løftes, om hånden skal være knyttet eller løs, om overkroppens oppstramming, om blikkets plassering osv. Og det handler om å stå på geledd og å holde takten. Det utarbeides detaljerte regler for den gode stilling: *"Hælene sammen, Fødderne lige meget udadvendte med en Fodlængdes Afstand imellem Taaspidserne; Knærne strakte uden stivhed; Overkroppen lige over Hofterne og hældende noget frem, Brystet fremskudt; Skuldrene tilbagetrukne og lige meget sænkende; Armene overladte til sin egen Tyngde; Haandfladen indadvendt og løst berørende Laaret, Fingrene samlede og noget bøjede; Hovedet vel opret, Blikket rettet fremad, ikke nedad".<sup>229</sup>* Kroppens stillinger og bevegelser skulle fullt ut være underlagt kommandantens vilje.

Etter at man hadde gått igjennom grunnstilling og vendinger (til siden og helt om), kunne man starte innlæringen av marsjen eller "ordnet gang i takt". *"Herunder indøves først Takten gjennom Bearbejdelse af Samtidighed i Skridt, derefter bearbejdes Skridtens Længde samt*

---

<sup>226</sup> Minneoppgave fra Aust-Agder, 1899

<sup>227</sup> Mange av de lærerne som underviste i gymnastikk i folkeskolen, hadde fått sin "utdannelse" i form av et fire ukers kurs i regi av Centralforeningen ulike steder i landet (Asker, Klæbu, Bergen osv.). I løpet av eksersiskurset gjennomgikk lærerne hele infanteriets reglement for eksersis. Se Centralforeningens Årsberetning (1867), s. 27.

<sup>228</sup> Christensen (1901), s. 46–48

<sup>229</sup> Excercer-reglement for infanteriet (1871), s. 47

*Benenes og Kroppens smidige og sikre Føring*".<sup>230</sup> Det handler om antall skritt i minuttet, om lengden på skrittene og om hvordan bena, armene, overkroppen og hodet skal forflyttes ved gang og vendinger. Og det handler om å få herredømme over eget legeme og å se seg som en del av en større helhet. Når marsjens prinsipper er innøvd, går man over til oppstillinger og bevegelser i sluttet orden. Her står oppstilling på geledd sentralt. Her følges følgende grunnprinsipper: *"Afstanden mellom ved Siden af hinanden staaende Mandskaper en Tværhaand, regnet fra Albue til Albue (...) Afstanden mellom Gelederne et Skridt (1<sup>1</sup>/<sub>4</sub> Alen) regnet fra Hæl til Hæl"*.<sup>231</sup>

Et viktig øvelsesrepertoar er knyttet til det som allment kalles retning. *"For at øve Rekrutten i hurtigt at intage sin plads i Geledet, forandres Opstillingen i forskjellige Retninger. Man begynder med at Fløjmanden flytter sig nogle skridt til Højre eller til venstre og lader de Øvrige hurtig flytte sig efter. Senere lader man Fløjmanden gjøre Vending udad og indad, hvorefter alle tage Retning på han. Derpaa lader man en Mand nærmere Midten være Retningspunkt. Tilsidst flyttes en Mand ud af Geledet og stilles i en ny Direktion, hvorefter Retning intages paa ham"*.<sup>232</sup> Her dreier det seg altså om å finne et fast punkt som de øvrige kan innordne seg slik at avdelingen framstår som en ordnet helhet. Poenget var at den brokete samlingen av ynglinger skulle fungere som en enhet; bevegelsene og forflytningene skulle fungere slik at armeen ble en effektiv maskin.<sup>233</sup> Alle bevegelser styres av en felles vilje, og hver soldat tilpasser sine bevegelser til de andres, slik at hele gruppen fungerer som én organisme.

Det som kanskje er mest overraskende når man undersøker skolehistorien, er hvor tidlig man startet innlæringen av dette militære øvelsesrepertoaret. Allerede i de tre første klassetrinnene skulle man lære oppstilling på geledd, åpning av geledd, retning, vendinger, grunnstilling (hælene sammen og rett rygg), hodevridning, forflytning, utrykning, armstrekninger, marsj på stedet med kneløft, taktøvelser osv.<sup>234</sup> Lenge før man skulle inn i det militære ble oppstilling

---

<sup>230</sup> Excercer-reglement for infanteriet (1871), s. 49. Skridtlengden ved vanlig marsj er 1<sup>1</sup>/<sub>4</sub> alen regnet fra hæl til hæl.

<sup>231</sup> Excercer-reglement for infanteriet (1871), s. 56–57. Instruksjon i gymnastik og bajonetfegting for infanteriet (1892), s. 8. Instruksjonen er utarbeidet av en norsk-svensk kommisjon og approbert av kongen den 8'de april 1872.

<sup>232</sup> Excercer-reglement for infanteriet (1871), s. 59

<sup>233</sup> Ekenstam (1993), s. 303, skriver at "Disiplinen omvandlar armén til en effektiv maskin, som til minsta möjliga kostnad producerar mesta möjliga förstörelse".

<sup>234</sup> Lampe, Munch, Weydahl (1919)

og marsjering innlært og brukt som et virkemiddel for å ordne elevene i rommet.<sup>235</sup> Riktignok het det at man ikke skulle bruke kommando før i tredje klasse: *"I de 2 første klasser skal stillinger indtas og bevægelser udføres på tilsigelse. Kommandoordet "ret!" bør ikke brukes på dette trin"*.<sup>236</sup>

I Bentzens *Gymnastiktabeller* fra 1892 – som altså var den mest brukte boka helt fram til andre verdenskrig – har oppstilling, marsjering, vendinger og ordningsøvelser en sentral rolle: *"Lige fra den første Dag maa man arbeide med en korrekt Grundstilling og forlange, at Guttene står urokkelig stille (...) Selve Gymnastiken begynner med "Ret"! d.v.s. fuldt opstrakt Grundstilling og Stilhed, og man bør ogsaa altid, førend man hviler, slutte paa samme Maade"*.<sup>237</sup> Når man kommanderer "Ret"! betyr det at elevene skal ha hælene sammen og at de strekker seg fullt opp og står helt stille. I en slik situasjon skal det herske fullstendig ro og orden i salen.

Videre er *samtidighet* viktig for noen av bevegelsene. Dette "prinsippet" vil skjerpe bevegelsen og også være en viktig kraftimpuls for den enkelte. Dessuten er det viktig at elevenes taktsans oppøves (riktig takt i bevegelsene), da dette vil hjelpe dem til å utføre den enkelte bevegelse korrekt. F.eks. *"holdt læres bedst paa den maade, at man tilsiger Elevene at tælle høit 1–2 og saa staa stille; dette gjøres først under Marsch på Stedet og dernæst under Marsch"*.<sup>238</sup> Dette krever at den enkelte lærer har en "stø og oplivende" takt i kommandoen. Ved at elevene selv teller høyt ved en del av bevegelsene vil det være lettere for dem å få en god takt i øvelsene, samtidig som høytellingen virker oppkvikkende på hele klassen.

Det å kommandere mennesker utlegges som en egen vitenskap, som først og fremst handler om uttalen og valg av utførelsesord. Skal instruktøren gjøre seg forstått og bli adlydt, må kommandoen være korrekt utført. Et kommandoord er en konvensjonell form for befaling, en kort ordre om noe som skal utføres gjentatte ganger. Et kommandoord består av en avertissementdel og en utførelsesdel. Førstnevnte angir hva som skal skje ("Arme opad"), sistnevnte når det skal utføres (stræk)". *"Kommandoen må derfor udtales bydende og aldrig som en lekse, der blot skal fremsiges (...) Der kan mindes om, at ordene skal udtales tydelig*

---

<sup>235</sup> Oppstilling på rekker ble også brukt når man skulle samle barna, f.eks. når man skulle gå fra skolegården og inn i klasserommene.

<sup>236</sup> Lampe, Munch, Weydahl (1919), s. 3

<sup>237</sup> Bentzen (1896), s. 8–9

<sup>238</sup> Bentzen (1896), s. 10



og riktig (...) En erfaren instruktør kjender videre den store betydning, som afveksling i tonefald og tryk på de forskellige ord har, navnlig en stigen eller synken ved udførelsesordet i forhold til avertissementordene (...) Derfor foreskrives et ophold af en vis varighed mellom avertissemnets- og udførelsesordet."<sup>239</sup> Videre heter det at rytmen i kommandoen bør ligne utførelsesmåten.

Både måten kommandoen utsies og hvordan oppstilling og marsjering utføres vies stor oppmerksomhet av den enkelte gymnastikkinspektøren. Fra middelskolen i Brevik rapporteres det: *"Bevegelserne gik ubestemt på grunn af feilagtig kommando og tælling"*.<sup>240</sup> Videre klaget inspektøren på at læreren brukte for mye tid på å få guttene til å stå "opstrakte", når det var kommandert "på plads". *"Var dette øvet rigtig fra begyndelsen vilde sagen antagelig ikke voldt spor av bryderi"*. Dessuten påpekte inspektøren flere tilfeller av feil kommando, og dette var en alvorlig mangel som gjorde det vanskelig å være en god elev, f.eks.: *"Der kommanderes "afdeling – fremad – spring – marsch!". Kommadoordet hedder: "Afdeling – spring – Marsch!" Aldrig falder nogen da på at gjøre "tilbake – spring – marsch"*. Både innholdet i gymnastikktabellene og inspektørens påpekninger viser den tette relasjonen det var mellom gymnastikkfaget og den militære eksersisen.

Noen lærere hadde ikke innforlivet den militære språkbruken. Fra middelskolen i Langesund forteller inspektøren om en time "under al kritik". Etter først å ha beklaget seg over det faktum at elevene møtte en lærer som var helt blottet for innsikt i gymnastikkens prinsipper, påpekte han en av mange feil, nemlig at *"læreren til samme øvelse i samme time benyttede forskjellige kommandoord; Undertiden kommanderedes f.x. "Aabner rækkerne – gå!" til andre tider "Aabner gelederne – marsch"*.<sup>241</sup> Etter å ha observert klassen en stund hadde inspektøren fått nok. Han syntes så synd på guttene at han overtok undervisningen, slik at de fikk *"lidt følelse af, hvorledes gymnastik kan være"*. Inspektøren mente at en gymnastikktime som ble gjennomført uten entydig kommando, var dømt til å ende i kaos.

---

<sup>239</sup> Petersen (1894), s. 44–54. Olaf Wihelm Petersen (1841–1909) var bl.a. gymnastikkinspektør for landets skoler.

<sup>240</sup> Gymnastikinspektion 2' dre halvår 1900 fra Middelskolen i Brevik, klasse 1, 2, 3 og 4 gutter, s. 10–12.

<sup>241</sup> Gymnastikinspektion 2' dre halvår 1900 fra Middelskolen i Langesund, klasse 3 gutter, s. 14–16. Men dårlig kommando behøvde ikke å skyldes dårlige kunnskaper. Fra Kragerø Folkeskole (1911) meldte inspektøren om en lærer som hadde halskatarr. *"En ordre måtte han derfor hyppig gjenta 3–4 ganger før den blir lystret, kommandoen var desuten (av samme årsak) slap og ubestemt"*.

Men det er også eksempler på skoler og lærere hvor gymnastikkinspektørene mente ordnings- og marsjeringsøvelsene hadde fått en for dominerende rolle. Fra en syvende klasse i Larvik klaget inspektøren at på at eksersisen gikk på bekostning av sprangøvelsene. Læreren forsvarte seg med *"at sprangene ikke hadde nogen utviklende indflydelse på gutterne. Denne opfatning er jo stik mod det faktiske (...) Hans anlæg og utdannelse går muligens mere i retning af at exercere – end af gymnasticere med gutterne"*.<sup>242</sup> I andre klasser het det at det ble undervist *"For meget marsch, uden at der bearbejdes de enkelte dele af denne"*.<sup>243</sup> Inspektøren meldte at man på enkelte skoler brukte for mye tid på ordnings- og taktøvelser.

Viktigheten av disiplin kommer fram i flere av inspektørens anmerkninger. Og det er tydelig at mange av lærerne har en lang vei å gå med sine elever (og med seg selv): *"Gutterne sto uroligt under "Giv Akt" (dvs. Ret)"*.<sup>244</sup> Flere steder kom elevene inn i gymnastikken med luene på, og flere kom også for sent. *"Lærer og elever kom marscherende ned i salen med luerne på – trods departementets cirkulære, der pålægger, at luerne skal tages af før man kommer ned"*.<sup>245</sup> En lærer sier at han har gitt opp å foreta seg noe i forhold til de som kommer for sent til timene. *"Det er jo meget sandsynlig, at gutterne også havde på det rene at de ustraffet kunne komme efter eget forgodtbefinnende"*.<sup>246</sup> Noen inspektører kunne være temmelig direkte i sine vurderinger. En sier om elevene at de "kan intet", at de er "slappe", at de "mangler liv og fart" og at de har "slett form, føring og holdning".<sup>247</sup> Et annet sted står det at elevene er "dårlige", har "slett holdning", er "uoppmerksomme", er "urolige" og er "slarvet".<sup>248</sup> De klassene som ble beskrevet i slike ordelag, hadde ofte en lærer som også ble stemplet som elendig av inspektøren. Inspektøren gav følgende karakteristikk av en lærers undervisning: "dårlig", "planløst arbeid", "maret fryktelig", "men var like gla med hvorledes alt gikk". Sett med et militært blikk var det mye å sette fingeren på. Et dårlig lederskap gav slett undervisning, som igjen gav elever med slapp holdning. Alt viste tilbake til lærerens manglende kyndighet.

---

<sup>242</sup> Gymnastikinspektion 1'te halvår 1903 fra 7'ende klasse ved Larvik Folkeskole. Det er 13 tilstede, to elever kommer for seint. Det hører med til historien at læreren var utdannet som underoffiser.

<sup>243</sup> Gymnastikinspektion 1'te halvår 1903 fra 4' de klasse (piker) ved Larvik Folkeskole

<sup>244</sup> Gymnastikinspektion 1'te halvår 1903 fra 5' te klasse ved Larvik Folkeskole

<sup>245</sup> Gymnastikinspektion 1'te halvår 1903 fra 7'ende klasse ved Larvik Folkeskole

<sup>246</sup> Gymnastikinspektion 1'te halvår 1903 fra 7'ende klasse ved Larvik Folkeskole

<sup>247</sup> Gymnastikinspektion 1'te halvår 1903 fra 1 + 2 og 3 + 4 klasse (piker) ved middelskolen i Larvik

<sup>248</sup> Gymnastikkinspektørens inspeksjoner 1923–1924, s. 74. Fra 4. klasse, gutter, ved Kragerø Folkeskole

### 3.3.3 Entrings- og balanseøvelser

*"Når mandskapet ved gymnastikøvelser har ervervet fornøden kraft, hurtighet og færdighed i at komme frem over forskjellige hindringer, øves det i et stormløp mod et feltværk, der bør bestå af en vold med foranliggende grav. Ved den ene ende bør graven ikke være bredere, end at man kan **springe** over den, og ikke dybere, end at man kan springe ned i den og derefter løbe opad volden. Ved den anden ende bør den være så bred, at man kun kan komme over graven ved **ballancegang** på en stok eller planke, der lægges over samme. Dens indre skråning bør være så stejl, at man kun kan komme opad den ved hjælp af **entring**. Graven bør også være forsynet med pallisader, for at mandskapet kan øves i at komme over sådanne. For at komme frem over de forskjellige hindringer betjener man sig under stormløbet af de forhåndenværende redskaper og den fremgangsmåde, som for lignende tilfælde er benyttet under gymnastikøvelserne".<sup>249</sup>*

Dette sitatet fra en militær instruksjonsbok fra 1871 viser at soldatopplæringen ikke bare handlet om skytetrening og marsjering, den handlet også om innlæring av sprang-, entrings- og balanseringsteknikker. Disse øvelsene skulle gjøre soldatene i stand til å overskride naturlige og konstruerte hindringer som de ville møte i felten. Hindringer *"der bestaar af en række grøfter, volder, gjerder, skraaninger, balanseredskaper m.v. efter hverandre"*.<sup>250</sup> Og *"Efter fuldendt rekruttskole bør soldatens gymnastikøvelser hovedsagelig bestå i sådanne der udvikler hans marschdygtighed og hans færdighed i at komme frem over hindringer af forskjellig slag"*.<sup>251</sup> Mange av de opprinnelige apparatøvelsene i gymnastikkundervisningen (bom, stige, tau) var konstruert for å oppøve soldatene til å mestre såkalte militære utfordringer.<sup>252</sup> Redskapsgymnastikk har *"til hensikt at utvikle soldatens færdighed i at komme frem over naturlige og kunstige hindringer, samt tillige at forøge hans styrke og udholdenhet"*.<sup>253</sup>

<sup>249</sup> Excercer-reglement for infanteriet (1871), s. 58-59

<sup>250</sup> Excercer-reglement for infanteriet (1871), s. 121

<sup>251</sup> Instruksjon i gymnastik og bajonetfegting for infanteriet (1892), s. 8

<sup>252</sup> Muligens er den såkalte ribbeveggen bare en videreutvikling av stigen. Å bruke en ribbevegg blir som entring på loddrett stige. *"Særkendet for entringer er, at arme og hænder tilligemed ben og fødder benyttes som midler til forflytning. Ved en rigtig bevægelsesordning kommer armene herved efterhånden mer og mer til at overtage legemets tyngde"*. Se Instruksjon (1892), s. 43–44. Den såkalte geværtrappen har også likhetstrekk med de øvingene man gjør i en ribbevegg. Her bruker to personer sine gevær som trappetrinn for at en tredje person skal overstige en gjenstand, for eksempel en mur. Entringen på en slik geværtrapp utføres som entring i stige.

<sup>253</sup> Instruksjon (1892), s. 1

Også den såkalte bukken foregripes med øvelser hvor levende mennesker fungerer som bukk. Dette ble kalt sprang med støtning. *"1ste mand i forreste rode stiller sig på 5 skridts afstand og vendt fra avdelingen i gangstilling med noget bøjede knæ; krop og hoved noget fremadbøjet og hænderne støttede tæt ovenfor knæerne. 2den mand tager tilløb og samlet sats, lægger hænderne an på karlens skuldre, hæver sig op over hans hoved og gjør nedsprang foran ham, samt danner deretter støtning på 5 skrids afstand"*.<sup>254</sup> Man kan også foreta ulike sprang med bruk av bom som støtning. Men bukken var også funnet opp og stod der som en mulighet for å trene på sprang.<sup>255</sup> *"Haves springbuk (træhest), udføres sprang i overensstemmelse med forskrifterne for sprang med støtning på bom. Langs efter hesten udføres sprang i lighed med, hvad der er foreskrevet for sprang med støtning af 1 mand"*.<sup>256</sup> Sprang eller hopp var viktig både for å kunne bestige en hest og for å komme seg fram i ulendt "terreng".

Slike sprangøvelser, som spilte en betydelig rolle i soldatopplæringen, ble også et viktig element i gymnastikkfaget i skolen. I et rundskriv fra 1906 heter det at *"sprang bør optage 1/3 å 1/4 af hele timen"*. Man skilte mellom såkalte frie og bundne sprang. Når det gjaldt de bundne sprangene, skulle man arbeide spesielt med følgende fire deler: *"Tilløpet, hvori der skal lægges fuld fart og energi, 2) satsen, der skal være kraftig men let, 3) voltoigen (selve spranget), hvor man skal have høi holdning, 4) nedspranget, der skal ske med fuld balance, rolig opstrækning og sænking"*.<sup>257</sup> Også sprangøvelsene hadde kroppskontroll i alle ledd som viktigste krav til den ideelle utførelsen. I alle hoppets faser skulle elevene framvise viljens herredømme over kroppen.

I Lampes (m.fl.) øvelsestabeller for småskolen går ulike hoppøvelser igjen i de fleste av tabellene fra og med andreklasse: "Dansehopp, svigthopp, hopp fremad med hælene sammen, hopp i høiden, høidehopp med vending".<sup>258</sup> Også i Bentzens gymnastikkbok var ulike sprang et fast innslag i de forskjellige tabellene. Den mest omfattende utgreiingen finner vi allikevel i Edvard Os' bok *Kroppsovingar*. Os hevder innledningsvis at dyktighet i sprang eller hopping

---

<sup>254</sup> Instruksjon (1892), s. 54

<sup>255</sup> Instruksjon (1892), s. 112–114. *"Forbereder til voltige på hest. Uden dog at være hopp opføres og øves de heldigst sammen med disse. De har stor betydning for ryttere. De udføres på tyk bom eller hest"*. Her benevnes rittsittende bensvingninger m.v.

<sup>256</sup> Instruksjon (1892), s. 56

<sup>257</sup> Rundskrivelse fra KUD (1906), s. 9

<sup>258</sup> Lampe m.fl (1919)

også er noe man kan få bruk for i livet for øvrig, og dessuten vil slike øvelser komme viljeslivet til gode. *"Dei fremjar djervleik, trott, snøggleik og muskelseringsevne. For det kjem i hopp ikkje så mykje an på kroppsstyrke som på viljestyrke og evne til å setja inn den krafta ein har på tenlegaste måten".*<sup>259</sup> Derfor skal også det gode hoppet uttrykke vilje og kroppsbeherskelse.

Edv. Os går igjennom ca. 90 ulike hopp man kan øve i gymnastikken. Det er høydehopp (med opptrukne bein, med kneløfting, med armsving, etter mål, med vending, framover osv.), jamsehopp, sidesprett, hopp med og uten tilløp, lengdehopp, harehopp, dyphopp, hopp på/fra bom og dobbeltbom, hopp på/fra hest, hopp på/fra kasse osv. Hoppene kan gjøres ytterligere avanserte ved å ta i bruk tau eller bom sammen med hopp over f.eks. hest.<sup>260</sup> Ved å kombinere flere apparater nærmer øvelsene seg de utfordringer vi kan møte i skog og mark.

Også gymnastikkinspektørene var opptatt av at sprangene fikk en "passe" plass i timene og at de ble øvet korrekt. Dårlig utførelse kunne ha sin årsak i at lærerne selv ikke hadde lært dette skikkelig. Fra Notodden lærerseminar melder således inspektøren i 1900: *"Nedsprangene var for stive, satsen tages ved bundne sprang for meget på hælene, uden at der blev lagt an på at rette disse feil".*<sup>261</sup> En dårlig lærerutdanning forplanter seg i undervisningen i de ulike skoleslagene. Inspektøren var da heller ikke fornøyd med hvordan sprangene ble utført i middelskolen og folkeskolen. Fra en pikeklasse i middelskolen skrev han at *"Satsen i sprangene var feilaktige – hvorved man ei får den fornødne spænstighed – og man er udsat for at skade sine fodsåler".*<sup>262</sup> Og fra folkeskolen i Larvik het det: *"Af bundne sprang øvedes kun sprang på kasse, som undskyldning anførtes, at hesten er i stykker. Herved kun to bundne sprang (...) Med dette partiet øvedes også "tigerspranget" – der er helt udenfor programet – udførtes gennemgående dårligt – tildels fordi kassen var for høi!"*<sup>263</sup>

Inspektørene påpekte feil i "anlegning" av hendene, dårlig sats, dårlig hopp og feil utført nedsprang. Eller rett og slett *"at der blev for få sprang pr. gut".*<sup>264</sup> Flere av innberetningene pekte også på mangler ved hesten som gjorde det vanskelig å gjennomføre sprangøvelsene. *"Der er til skolen anskaffet en hest, som er mindre bra idet den er for firkantet, med for*

---

<sup>259</sup> Os (1923), s. 235

<sup>260</sup> Os (1923), s. 235–291

<sup>261</sup> Innberetninger fra 2'dre halvår 1900, Notodden seminar, klasse 2, 28 elever

<sup>262</sup> Innberetninger fra 2'dre halvår 1900, klasse 2 og 3 (piger)

<sup>263</sup> Innberetninger fra 2'dre halvår 1900, Larvik folkeskole, klasse 5 (gutter)

<sup>264</sup> Se f.eks. Innberetninger fra 2'dre halvår 1900, Skien Folkeskole, s. 72

skarpe kanter på ryggen – således at den er høist generende at springe på til "siddende stilling til hest". Den bør absolut forandres".<sup>265</sup> Mange skoler manglet både hest, bukk eller kasse, og dersom man hadde en eller flere av disse sprangredskapene, var de ofte i dårlig forfatning.

Også fra minnestoffet finner jeg noen historier om sprangøvelsene: "Læreren var en mann i femtiårsalderen. Vi beundret ham kolossalt, ikke minst fordi han alltid gikk i blå sjeviotdress med gullkjede over maven og hadde gulltann, men også fordi han var så flink i gymnastikk (...) vi hadde også øvelser i tauer, bom og slingrestige. Og så hoppet vi bukk. Vi hadde ikke gymnastikkdrakter og tok ikke dusj etterpå. Skolen holdt oss med gymnastikksko, noen harde vonde lærsko med harde lærsåler. Vår lærer hadde naturligvis heller ikke gymnastikkdrakt, men han tok av seg jakka og puttet blyant og gullklokka i jakkelomma. Han viste oss øvelsene først. Lett og elegant spratt han over bukken og landet i elegant knebøyning, – i blå sjeviot med stiv kongesnipp og hvit skjorte".<sup>266</sup> Læreren kunne fungere som en modell for de unge, og en lærer som selv behersket øvelsene, ville lettere vinne elevenes tillit. Eller som Bentzen skrev: "Jo flinkere Exekutør han er, desto lettere faar Eleverne ogsaa Respekt for ham".<sup>267</sup> Sitatet ovenfor kan tyde på at Bentzen hadde rett i sin antakelse.

Man skulle lære ulike hopp for å komme opp og komme ned, samtidig som man måtte hoppe på en slik måte at man ikke skadet seg selv. Men for å komme opp på og ned av ulike hindringer kunne man også gjøre bruk av stige, ribbevegg eller tauverk. Derfor var det viktig å kunne bruke tau og stige på en hensiktsmessig måte. Heve- og klatreøvelser ved hjelp av bom, tau, stenger og stige var viktig i en militær sammenheng. "Øvelsene maa først foretages i gymnastikantræk, senere i fuldt feltantræk".<sup>268</sup> Det foreslås at tau, stenger og stige bør være ca. 5 meter. Her ser vi en mulig forklaring på hvorfor gymsalen er 5 meter fra gulv til tak, en slik høyde var nødvendig for å gi elevene tilstrekkelige fysiske utfordringer. Det anbefales videre at redskapene plasseres minst mulig utsatt for været, og helst under et halvtak som tilbygges en brakke eller en annen bygning. Bommen, stigen, tauet og springbukken danner grunnlag for øvinger som var viktige i en militær sammenheng, særlig med datidens teknologi.

---

<sup>265</sup> Innberetninger fra 2' dre halvår 1900, Porsgrund Folkeskole, klasse 5 piger

<sup>266</sup> Minneoppgave, Oslo. Fra Lakkegate skole, 1920

<sup>267</sup> Bentzen (1894), s. 32

<sup>268</sup> Instruksjon (1892), s. 124

Bruk av tau, stige og stang til ulike entringsøvelser ble ikke bare en viktig del av soldatopplæringen, men ble også inkorporert i skolens kroppsøvelser. Edv. Os gir et eksempel på en slik øvelse med tau og kasse: "Kassa høveleg langt frå linone, alt etter dugleik. Hopparen fatar i akselhøg, går attende so langt han kan kome, tek tilrenn 2–3 steg og slengjer seg framover. Nedhopp på kasseryggen. I same augeblinken slepper hendene taket, kroppen skytt til vers, so hopparen vert ståande som eit ljøs".<sup>269</sup>

## Fortegnelse

over

de nødvendigste gymnastikapparater i en gymnastiksal.

Ribbevæg *) . . . . .	pr. m. <sup>2</sup> kr. 9,00
Dobbeltbom indtil 8 meter lang med styrerender og avbal- lancerte med kontravægter . . . . .	pr. stk. 300,00
Sadler at fæste til bommen med rem . . . . .	pr. stk. 25,00
Slingrestige **) indtil 5½ m. høi med beslag . . . . .	pr. stk. 60,00
2 klatrestænger omtrent 6 cm. tykke med beslag . . . . .	pr. m. 2,50
Bænke . . . . .	pr. m. 4,75
Bænke med balancegang og ophængningsapparat . . . . .	pr. m. 7,00
Skolehest betrukket med hestehud og forsynt med ruller og ben til at stille i forskjellig høide . . . . .	pr. stk. 180,00
Buk som hesten . . . . .	pr. stk. 95,00
Kasse i 3 dele med pute, betrukket med hestehud . . . . .	pr. stk. 85,00
Klatretauge av 3 cm. tykkelse med kause . . . . .	pr. m. 4,00
Buetaug med kause 8 à 12 . . . . .	pr. m. 4,00
Jernblok for buetauget . . . . .	pr. stk. 9,00
Kokusmatte 150 × 100 cm. . . . .	pr. stk. 45,00
Priserne pr. 1/1 1917. Disse er i løpet av de sidste 2 à 3 aar steget ca. 15%	
Ovennævnte apparater kan faaes i Kristiania, Bergen og Trondhjem.	

Tab.3.3.1: Liste over gymnastikkapparater. Vi legger merke til dominansen av redskaper myntet på entringsøvelser. Tabellen er hentet fra Tostrup (1917).

Balansøvelser – uten redskap eller på tømmerstokk, bjelke, planke eller bom – var også et viktig element i feltforberedelsene. God balanse har naturligvis overføringsverdi til en rekke oppgaver, men ser opprinnelig ut til å vise tilbake til den militære institusjonen og dens behov. Det å innta eller okkupere et område krever balanse- og entringsferdigheter. Dette forklarer hvorfor øvelser på bom var en viktig del av soldatopplæringen. Dette øvelsesrepertoaret blir overført til skolen. Balansøvelser skulle, ifølge Os, bidra til at elevene vant balanse og herredømme over kroppen. Det som kjennetegner balansøvelsene, er at ståflaten er så liten "at det er vanskeleg å halda tyngdepunktet over denne flata".<sup>270</sup> Men i noen av disse øvelsene er ståflaten så stor at man kan gjøre visse formfaste bevegelser. Det er balansøvelser med og uten redskaper, og en rekke øvelser hvor man står på ett bein og samtidig gjør en rekke ulike bevegelser med det andre beinet. Når det gjelder balansøvelser

<sup>269</sup> Os (1923), s. 273–274

<sup>270</sup> Os (1923), s. 128

på redskap, brukes benker og bom: Å gå framover på snudd bom, med knebøy, uten knebøy, med fotføring til sides, med fotløfting tilbake, på tå, osv. osv.<sup>271</sup>

### 3.3.4 Det firkantede rom

*"Salens gulvflate bør have en størrelse, der svarer til mindst 3 m<sup>2</sup> for hver af de elever, der samtidig gymnastiserer; længden bør ikke være under 15 m (...) høiden bør være minst 5m (...) Viduerne bør anbringes blot på den ene langvæg og mod solsiden; deres underkant bør have en afstand af mindst 1,5 m fra gulvet (...) Saafremt der langs væggene maa være stolper eller pillarer, bør afstanden mellem dem beregnes saaledes, at den passer til et antal felter af "ribbevæg" a 74–78 cm (...) I gymnastiklokalet bør man saameget som muligt undgaa alt frit bjelkeverk, karnissere og andre unødvendige fremspring, som kan samle støv."*

Dette sitatet er fra Norges første offisielle skriv om gymnastikklokaler. Rundskrivet er datert 23. mars 1886 og underskrevet av J.R. Sverdrup. Det neste detaljerte rundskriv om gymnastikksalens utforming og apparater kom fra KUD i 1906 og ble fulgt opp av et nesten identisk rundskriv i 1915.<sup>272</sup> I sistnevnte skriv anbefalte man en grunnflate på 3m<sup>2</sup> per elev, høyde 5 m, bredde 8,5 m, lengde 20 m. *"Ventilasjonen bør være så effektiv, at luften fornyes mindst 3 gange i timen(...)* Alt, der kan bidrage til at samle støv, f.eks. fremspring, gesimser o.l., maa undgaaes(...). *Omkledningsrom saa stort, at alle elever samtidig har plads til omklædning; forsynet med skabe og knagger og bænker. "* Redskapene man nevnte var ribbevegg (feltbredde 80–90 cm), tau, slingrestige, stiger, bom, hest, bukk, kasse og matte.

I 1928 kommer et nytt skriv om gymnastikklokaler, som oppfølges av en ytterligere konkretisering i 1936.<sup>273</sup> Sistnevnte skriv ble ført i pennen av oberstløytnant Louis Bentzen. Han holdt fast ved størrelsen på salens grunnflate tilsvarende 3 m<sup>2</sup> per elev og mente også at salens høyde skulle være minst 5 meter, lengden utvides fra 15m til 16 m, og vinduenes underkant fra 1,50 til 1,60. Samtidig ble det nok en gang understreket at veggene måtte være uten støvsamlende lister eller fremspring. Redskapene som ble anbefalt var bommer, ribber (18 felter, hvert felt 70–90 cm) tau, rutestige, kasse, bukk, hest (høyde 1,0–1,20 m),

<sup>271</sup> Os (1923), s. 128–151

<sup>272</sup> Rundskriv fra KUD om innredning av gymnastikklokaler av 18.april 1906. Rundskriv fra KUD om gymnastikkundervisning m.v. av 31. mai 1915

<sup>273</sup> Rundskriv nr. 343<sup>A</sup> fra KUD, Oslo 1928. Rundskriv 522 fra KUD til skolestyrene på landet, Oslo 1936



springbrett, matter, puter, hoppetau, baller. Skrivet var dog realistisk og tok høyde for at det ennå ville ta lang tid før alle elever fikk tilgang på et skikkelig gymnastikklokale. I verste fall *"kan man bruke en skolestue eller korridor"*.

Tilnærmer man seg gymnastikkfagets historie i Norge med arkeologenes briller, – dvs. dersom vi forsøker å avdekke bruksmåte, sosiale relasjoner og meningsinnhold gjennom analyse av artefakter og romstruktur, – fristes man til å påstå at det kun har skjedd ubetydelige endringer i løpet av fagets drøyt hundre år gamle historie. Gymnastikksalen konkretiserer en nærmest utdødd tankefigur, mens fagplaner og observasjonsdata forteller oss en annen historie. Det har skjedd til dels store endringer i metodikken og innholdet i faget, uten at dette har medført tilsvarende endringer i kroppskulturens primære rom i skolen. Man har ikke brukt materiellets kraft til å redefinere kroppøvningsfagets innhold, og gymsalens fysiske struktur muliggjør forskjellige bevegelseskulturer. Gymnastikksalens form er ikke umiddelbart forståelig – for å avdekke arkitekturens rasjonale må vi se den i sammenheng med diskursen og praksisene.

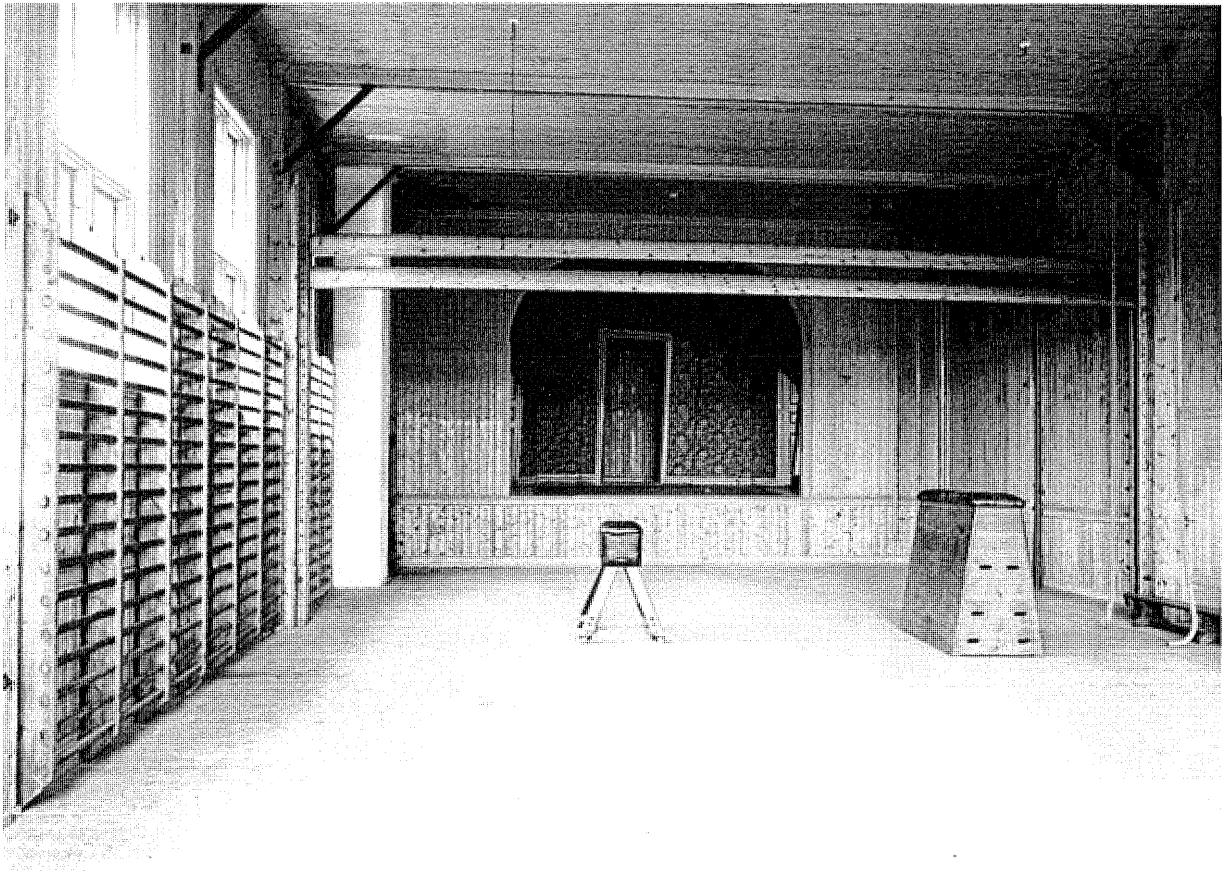
La oss se litt nærmere på ett av de arkitektoniske prinsippene, nemlig det at salen skulle ha rette linjer og en rektangulær form. "Det firkantede prinsipp" viser tilbake til ønsket om å drive marsjering og ordningsøvelser i gymnastikktimene. Eksersisplassen og eksersishuset dannet modell for gymnastikksalen, og de rette linjene gjorde det enkelt å dele inn klassene i avdelinger og å utføre ordningsøvelser på kommando. Men det var ikke nok at rommet var rettlinjert, salen måtte også ordnes slik at ingenting stod i veien for strømmen av taktfaste bevegelser eller stengte for lærerens oversikt over "avdelingen". Eller som det ble formulert i et departementalt rundskriv fra 1906: *"Redskaberne anbringes saa, at de forskjellige bevægelser kan udføres geleddvis eller i strøm (...) at redskabernes plads tilsteder god oversigt og kontrol for læreren"*.<sup>274</sup> Gymnastikkrommet måtte organiseres på en måte som maksimerte lærerens kontroll.

Videre het det i Bentzens gymnastikkbok at man ikke måtte forkludre salens kontrollmuligheter med en dårlig ledelsespraksis. *"Man bør vælge sin Plads i Forhold til Afdelingen saaledes, at man får bedst mulig Oversigt og bedst kan kontrollere, ligesom man bør sees af hele Afdelingen, da Gutter er tilbøielige til at være urolige, naar de ikke ser læreren og af den*

---

<sup>274</sup> Rundskriv fra KUD (1906), s. 11

*Grund tror, at de ikke selv sees saa let*".<sup>275</sup> Man måtte med andre ord organisere gymnastikkpartiet på en slik måte at man fikk maksimal kontroll over elevene. Og læreren måtte unngå situasjoner hvor elevene så han, men han ikke så dem. "*Under rettelse av Feil bør man tage saa lidet som muligt i Eleverne, da man derved let taber de andre af Syne, eller idet mindste disse føler sig mindre paaagtede*".<sup>276</sup> Man måtte velge en organiseringsform og en fysisk formasjon som maksimerte blikkets "makt" over elevene og deres bevegelser.



*Bildet viser en "typisk" gymsal. Dette er tatt i 1909 av Anders Beer Wilse, og er tilgjengelig på Norsk Folkemuseum.*

De optiske prinsippene måtte utnyttes fullt ut. Men selv om han hadde oversikt over alle i salen, kunne lærerens handlingsrom være temmelig begrenset. Det var ikke nok å kunne se alle, man måtte også kunne intervensere direkte i øvelsene uten at kontrollen forsvant. Ved å få hjelp fra noen av guttene ville undervisningen bli mer effektiv og kontrollen mer gjennomtrengende. Grepet var å dele partiet i avdelinger på 10–12 elever og så utnevne noen

<sup>275</sup> Bentzen (1896), s. 15

<sup>276</sup> Bentzen (1896), s. 15

av elevene til avdelingsførere. Avdelingsførerne fikk i oppgave å lede bestemte øvelser. "*Man kan ogsaa give Afdelingsførerne en Underafdelingsfører til Hjælp, f.Ex. til at holde Afdelingen i Orden, medens de selv leder Øvelsen*". Det var viktig at disse førerne holdt kontroll på avdelingen sin. "*Naar Afdelingsførerne skal marchere fra en Plads til en anden, bør de i alle Fald i Begyndelsen føre sine Afdelinger i Flankemarsch lige til sin plads, hvor de kommanderer : Holdt! og saa om fornødent: Opstilling!*".<sup>277</sup> Slik mangedobles eller forstørres lærerens blikk. Ved å samtenke fysisk struktur og organiseringsmåte, kunne man lage et system hvor disse elementene gjensidig understøttet hverandre. Det firkantede rom var et hjelpemiddel eller en fysisk anretning for å gjennomføre praksiser som marsjering og ordningsøvelser, samtidig som denne fysiske formasjonen underbygde et ønske om oversikt og kontroll.

\*

Både begreper, praksisformer, apparater og anlegg (3.3.1, 3.3.2, 3.3.3, 3.3.4) beveget seg altså fra den militære institusjonen og over i skolen.<sup>278</sup> Alle disse elementene i skolegymnastikken hadde likhetstrekk med framtrødende elementer i soldatopplæringen. Dersom vi sammenligner gymnastikktabellene og instruksjonsbøker for den militære institusjonen, oppdager vi mange likheter. Helseaspektet var nok framme her og der i argumentasjonen for bestemte øvelser, men gjennomgående var det disiplin og dannelses som var de dominerende argumentene for faget.<sup>279</sup> Flyten fra den militære institusjonen gjennomsyrrer alt fra begreper til valg av øvelser og redskaper. Skolen og hæren hadde mange av de samme målsetninger med gymnastikken, og det er også vanskelig å se noen særlige forskjeller i gymnastikkens innhold. Målsetningen var å utvikle "*sunnet, kraft, utholdenhet, mot og selvtillit*". Gymnastikkfaget skulle bringe kroppen under viljens herredømme og utvikle evnen til beslutning, god holdning og disiplin.

---

<sup>277</sup> Bentzen (1896), s. 21–23

<sup>278</sup> I *Exercer-Reglement for Infanteriet* (1871), s. 43–44, heter det: "*Undervisningen bør ske med tydelighed og Sindighed, og de befalende maa allerede strax fra første Dag af fordre Opmærksomhed, Lydighed, Orden og Villighed af Rekrutten (...) Kan Rekrutten, efterat han fuldstændigen har fattet en Ting, desuagtet ikke udføre den tilbørlig, ligger Fejlen sædvanlig i manglende Herredømme over eget Legeme, hvilken mangel lidt efter lidt afhjælpes ved Gymnastikk*". Dette med lydighet og herredømme over kroppen finner vi også igjen i begrunnelsen for gymnastikk i skolen. Bentzen (1896), s. 5, skrev at skolegymnastikkens hensikt er at legemet ikke skal falle som en hemske for ånden, "*men blive en villig Tjener under Aandens Vilje*. Videre skal gymnastikken vende de unge til "*streng Opmærksomhed, nøiagtig og rask Udførelse af givne Befalinger, Selvbehærskelse og Glæde i Samværet med Kammerater*".

<sup>279</sup> Den departementale komité av 1900 uttalte f.eks. "*at den fysiske side av opdragelsen er forsømt, eller ialfald ligger nede for at skaffe plads for den størst mulige mængde aandelige læsestof (...)*". Gjengitt i Tostrup (1917), s. 11.

Lydighet og kroppskontroll, disiplin og dannelses, ser ut til å være begreper som nærmest hadde en allmenn oppslutning i begynnelsen av 1900-tallet. Dette gav gymnastikkfaget en verdi ut over det å være et militærforberedende kurs. Eller som Bonnevie sa det: *"Men vis man engang har faaet øie for den legemlige opdragelsens betydning, for den inderlige sammenhæng, der bestaar mellem et menneskes herredømme over sit legeme og dets hele maade at tænke og være paa, saa vil man ikke tvile paa, at det her gjælder en sag, som er en anstrængelse værd"*.<sup>280</sup> Her var det altså noe mer som stod på spill enn landets militære beredskap. Det handlet om overføringen og ervervelsen av den sentrale forutsetningen for læring, utvikling og samfunnsbygging, nemlig disiplin.<sup>281</sup> Disiplin og dannelses var naturligvis viktig i en militær sammenheng, men det var også viktig i skolen og samfunnslivet for øvrig.

Skolen skulle skape pliktoppfyllende elever som lystret sine overordnede. *"Paa et kommandoord dyppes pennen, paa et andet indages stillingen, og under tællingen glider pennen op og ned ad papiret, med ligesaa stor sikkerhed som den, hvorved arme og ben bevæges i gymnastiken"*.<sup>282</sup> I diskursen om gymnastikkfaget utlegges disiplin som en skapende kraft; kun i en atmosfære av disiplin var det mulig å overføre kunnskaper og ferdigheter til elevene. Men samtidig som disiplin var en forutsetning for læring og utvikling, var disiplin en av skolens hovedmålsetninger. Skolen skulle være en arena for å innøve disiplinære egenskaper som igjen var nødvendig for å lykkes i alt fra ekteskap til arbeidsliv. Den disiplinerte person kan styre sin lyster og sine innskytelser, han eller hun kjennetegnes ved selvbeherskelse, punktlighet og orden. Kun det disiplinerte individ er fritt, da det ikke er slave av sine lyster eller av tilfeldige innfall. Den strenge ytre kontrollen skulle bidra til at disiplin etter hvert ble et karaktertrekk, en internalisert tilbøyelighet som styrte ens valg og handlinger. Streng ytre kontroll fører i første omgang til lydighet og god oppførsel og til slutt til en bestemt åndelig holdning. Bruk av slag, ørefik, ris dyppet i saltlake, spanskør osv. var siste utvei for å få den ulydige eller ukontrollerte på rett kjø. <sup>283</sup> Kaptein Sophus Christensen foreslo i 1901 at en tavle som understreket betydningen av disiplin ble hengt opp i alle landets skolestuer. På plakaten skulle det stå: *"Skolens første Krav til Eleverne er Diciplin. Diciplin*

<sup>280</sup> Bonnevie (1899), s. 138

<sup>281</sup> Ifølge Myhre (1994) var folkeskolen i Norge helt fram til 1920-30-årene fundert på pedagogikken til Johann Friedrich Herbart (1776–1841) og hans etterfølgere. Læreren skulle utrede og forklare, og deretter kontrollere at elevene hadde tilegnet seg kunnskapene. Dette gjorde det "nødvendig" med en metodikk som understreket lærerens og lærestoffets autoritet. Myhre skriver videre, s. 70: *"Over og underordningsprinsippet stod i den grad i forgrunnen at det ble lite plass for selvstendighets- og jevnbyrdighetssynspunktet"*.

<sup>282</sup> Dokka (1967), s. 267. Også gjengitt i Synnøstvedt (1994), s. 165.

<sup>283</sup> Se Hodne (1987) for en mer detaljert beskrivelse av straffemetodene som ble anvendt.

*er at opfylde sine Pligte, anstrenge sig i sit Arbeide, lystre sine Foresatte".<sup>284</sup> Og disiplin var et mål for den gjevste egenskapen i en nasjon. "I national Henseende maatte man fremstille den frie og indre Diciplin som særlig de høitstaaende og høitudviklede Nationers Eie (...). Skolens første Krav til Eleverne er Diciplin".<sup>285</sup>*

Vi skal i de neste avsnittene se at begrepene dannelselse og disiplin var det homogeniserende elementet i debatten rundt gymnastikkfagets praksisformer i denne perioden. Samtidig som begrepene og praksisene ble overført fra den militære institusjonen til skolen, ble de delvis transformert.<sup>286</sup> Sagt på en annen måte: Feltet som settes i spill eller iscenesettes, er et annet. Institusjonen, diskursene og praksisformene var her annerledes, og dermed skjedde det også en omforming av praksisene.<sup>287</sup> Praksisene forlot sin opprinnelige tilknytning, og inngikk i en ny allianse.<sup>288</sup> Ferdigheter som utholdenhet, presisjon og disiplin, som før var påkrevd i militærkonteksten, fikk en annen mening og funksjon i skolen.

### 3.4 Klatring i skolen

I 3.3.3 skriver jeg om ulike entringsøvelser som beveget seg fra den militære institusjon og inn i skolen. Entringsøvelsene skulle forberede rekruttene på utfordringer de ville møte ute i felten. Og entringen kunne skje på ulike måter; ved hjelp av trapper, ved hjelp av sprang og ved ulike stigeformasjoner. I tillegg kunne man bestige en høyde ved bruk av stenger eller tauverk. Denne siste entringsformen fikk en spesiell oppmerksomhet i debatten om gymnastikkfaget i skolen, for man var nemlig bekymret for at slike klatreøvelser kunne virke seksuelt stimulerende. Sentralt i debatten om klatring stod legene og den medisinske vitenskapen. Diskursen om klatring veves inn i den medisinske diskursen om seksualitet.

---

<sup>284</sup> Christensen (1900), s. 49-50

<sup>285</sup> Christensen (1900), s. 49-50

<sup>286</sup> Eichberg (1978), s. 164–167, hevder at både skolegymnastikken og den militære drillen har sine røtter i den lineære taktikken vi fant i infanteriet i det attende århundre. Man kan snakke om en type geometrisk disiplin med detaljerte instruksjoner for posisjon, funksjon og bevegelse til hver enkelt. Men i det nittende århundre fikk skolen og den militære praksis hvert sitt utviklingsløp (separate prosesser). Drillingen ble omdannet for å innpasses i skolen, mens den nye militære teknologien etter hvert gjorde strategien med geometriske kollektive enheter avleggs (fra åpne feltkamper til skyttergraver og bunkere).

<sup>287</sup> Ved at elementet innsettes i et nytt felt skjer det en forandring, men samtidig har elementet med seg noen av sine opprinnelige egenskaper som gjør at det kan gjenfinnes. Vi må ha blick både for det opprinnelige og den transformasjonen som skjer.

<sup>288</sup> Bourdieu (1978) sa det slik: Handlinger og praksiser blir løsrevet fra sin opprinnelige kontekst (det militære, folkelige fester, arbeidslivet) og rekonstruert i en ny kontekst (skolen), hvor de får en ny mening og funksjon. Tradisjonelle ferdigheter blir rekonstruert i skolekonteksten.

Legene og medisinen begynte tidlig å interessere seg for legemsøvelser og idrettsrelaterte aktiviteter. Allerede i 1859 uttrykte Norges første medisinaldirektør, Ludvig Dahl, sin bekymring over at "ånden overstimuleres og legemet understimuleres".<sup>289</sup> Dahl var inspirert av den såkalte overlesselseshypotesen til tyskeren Johann Peter Frank (1779–1817), nemlig at skolen førte til helseskader fordi barnas ånd ble overstimulert og legemet ble understimulert. Frank var medisiner, og hans kritikk av skolen hvilte på et humoralpatologisk resonnement: Overstimuleringen av hodet bidro til at kroppens væskebalanse ble forstyrret eller kom i uorden. Dahl fremførte en kritikk av skolen på samme grunnlag.<sup>290</sup> Han hevdet at sittestillingen og den boklige orienteringen i skolen bidro til at blodet ble konsentrert i underlivet og i hjernen, og dermed ble det lite vekstenergi igjen til resten av kroppen.<sup>291</sup> En ensidig intellektuell virksomhet bidro til en blodansamling i hodet og underlivet, hvilket igjen stimulerte lysten. Løsningen på dette problemet var å utvikle og stimulere legemet like mye som ånden. Gymnastikk og idrett var effektive botemiddel i kampen mot såkalte ukyske tanker.

Det var med andre ord viktig å finne fram til teknikker som kunne svekke den seksuelle lysten og metoder for å styrke individets vilje. Man fryktet at "produksjon" av lyst ville føre til selvstimulering eller onani hos den viljesvake, og en slik selvstimulering kunne få en rekke skadelige konsekvenser. Legemsøvelser var altså en av flere metoder for å motarbeide de seksuelle driftene. Derfor var det viktig med et gymnastikkfag som gjorde viljen så sterk som ståål og som dermed bidro til at elevene ble herre over sin egen kropp.<sup>292</sup> Men det å styrke individets vilje var bare ett av mange middel mot onanien, i tillegg kan nevnes: Opplysning, vide klær, medisinske preparater, onanibandasje, kirurgiske inngrep, å binde onanistens hender, å la onanisten sove i tvangstrøye, å innprente blyghet i barnet, overvåking osv.<sup>293</sup>

Men selv om gymnastikkøvelser ble oppfattet som et virkemiddel mot seksuelle impulser, var heller ikke botemidlet helt ufarlig. *"Fysisk trening betraktes i prinsippet som lovende på alle*

---

<sup>289</sup> Dahl (1859, 1879). Dahl var opptatt av å finne årsakene til sinnssykdom, og hevdet at mellom 20 % og 30 % av innleggelsene på asylene hadde bakgrunn i selvbesmittelse. Og skolen og dens innhold fikk hovedansvaret for omfanget av denne lasten.

<sup>290</sup> For en fyldigere redegjørelse, se Alsvik (1991).

<sup>291</sup> I dag, derimot, anbefaler flere leger trening som et egnet middel til å øke appetitten på sex. Gjennom bevegelse stimuleres blodsirkulasjonen, noe som igjen bidrar til øke lysten. I et dannelsesregime var for mye lyst et problem, mens for lite lyst er det store problemet i opplevelsessamfunnet. Men botemiddelet mot lyst og ulyst er altså det samme – et høyere fysisk aktivitetsnivå. Se Dagbladet juni, 2001. Samtidig har idrettsutøverne blitt seksualisert gjennom kameraføring etc. Istedenfor å rense bort uhumske tanker, blir idretten brukt til å skape slike tanker. Se Schmidt (1982), s. 88.

<sup>292</sup> Den fysiologisk basis for et avholdenhetsregime var også viktig i diskursen, en fysisk utslitt gutt vil sove og ikke masturbere osv.

<sup>293</sup> Se Ekenstam (1993), s. 162

måter, da den bestyrker kroppen samtidig som den på en velgjørende måte gjør kroppen trøtt og dermed befri den fra ukyske tanker. Samtidig finns faren for at lårenes gnidninger mot stenger og tau kan vekke lysten".<sup>294</sup> Selvbesmittelse eller onani vil bokstavelig talt føre til sjelelige og kroppslige skader, ja all stimulering av kjønnet var uttrykk for, og resulterte i, manglende selvdisiplin. Klatring kunne derfor bare tillates dersom aktiviteten bidro til at elevene ble herdet mot deres kroppslige impulser.<sup>295</sup> Den disiplinære tankefiguren lå til grunn for valg av øvelser og apparater – man lette etter mulige virkninger med disiplinens briller på.

I 1890 skrev dr. Chr. Døderlein at så mange som 25 % av alle mentale sykdommer kunne være forårsaket av masturbasjon. Onani, både under og etter puberteten, kunne føre til nervøsitet, svekket muskelkraft, øresus, tunghet i hodet, impotens, svekket åndskraft, sløvhhet, skyhet, usikkerhet i blick og holdning, epilepsi, sinnssykdom osv.<sup>296</sup> For å begrense omfanget av denne skadelige aktiviteten foreslo Døderlein bl.a. regelmessig trening, at man unngikk åndelige overanstrengelser, at man unngikk visse former for korporlig avstraffing og at man unngikk klatring. Klatringen kunne virke seksuelt opphissende gjennom å medføre parring av kjønnsorganene: "*Klatring i Stænger, Springen-Bok, Øvelser i Svingstang osv. Man ser derfor ikke sjelden, at Onanister, saa slappe og energiløse de end er, netop gjerne turner*".<sup>297</sup> Det var viktig å holde barnet sysselsatt eller fysisk aktiv, men man måtte passe på at aktivitetene skjedde i sømmelige former.

Gymnastikkinspektør O. Petersen skrev i 1890 om problemet knyttet til klatring i gymnastikktimene. I sitt brev til departementet tok han ikke direkte avstand fra klatringen, men tok isteden til orde for at skolen måtte lære elevene å klatre på en hensiktsmessig måte og at overvåking av klatreøvelsene var nødvendig for å forhindre utglidninger.<sup>298</sup> Petersens holdning til problemet ble stadfestet i et rundskriv fra departementet til skolene en måned

---

<sup>294</sup> Døderlein (1899), s. 91–97

<sup>295</sup> Synet på onani ved begynnelsen av 1900-tallet er bl.a. behandlet av Frykman og Löfgren (1994). Her skriver de bl.a. på s. 204: "*Nettopp skader i ryggmarg og hjerne er hyppig tilbakevendende motiver i den tette underskogen av folkelige oppfatninger.*"

<sup>296</sup> Onani ble kalt selvbesmittelse eller "self-pollution" på engelsk. "Pollution" betyr besmittelse, forurensning eller tilgrising. "Pollute" kan i tillegg bety skjemme, krenke, vanære. Altså; å krenke og tilgrise sin egen kropp.

<sup>297</sup> Døderlein (1899), s. 91–97

<sup>298</sup> Petersen til KUD 17.11.1890, nr.13, Gymnastikkinspektøren-Gymnastikkontoret, KUD's arkiv, Riksarkivet Oslo. Det handlet altså om å klatre uten å presse genitaliene. Skolemyndighetene hadde fått et brev fra en anonym mor som gymnastikkinspektør Petersen ble spurt om å kommentere. I brevet fortalte moren at hennes sønn påsto at han hadde lært å masturbere etter at han hadde blitt seksuelt pirret i en klatreøvelse i gymnastikken. Se også Meinander (1994), s. 219.

senere.<sup>299</sup> Flere rundskriv de påfølgende 38 årene opprettholdt dette synet. I rundskriv fra 1906, 1915 og 1928 heter det at *"Ved klatring maa nøie paasees, at taug eller stang ikke er høiere op end lige ovenfor knærne, da der ellers kan være fare i sædelig henseende"*.<sup>300</sup> Også i Bentzens gymnastikktabeller står det en anbefaling om hvordan klatringen bør skje. Han skriver at læreren må påse, *"at Klatrestængerne under Brugen er skraat stillede for at undgaa al uheldig Gnidning hos Eleven. Naar Stængerne ikke benyttes, bør de derimod staa lodrette for ikke at blive skjæve"*.<sup>301</sup>

I rundskriv fra departementet i 1915 heter det videre at *"klatring og dermed beslektede øvelser ansees af mange for betænkelige, fordi de unegtelig øver en vis pirrende indflydelse paa kjønsorganene (...) det kunde derfor synes som om saadanne øvelser ubetinget burde sløifes i gymnastikundervisningen, dersom man derved kunde hindre at næsten hver gut av egen drift klatrer, saa ofte han dertil har anledning. Men da dette er ugjærligt er det bedre at gutten lærer at utføre denne bevægelse rigtigt og uden overdrivelse og derved hærdes mot for stor pirrelighet. Skarpt tilsyn kræves imidlertid (...) og det må strengt overholdes, at man ikke driver klatringen for høit"*.<sup>302</sup> Departementet viser også til uttalelser fra det medisinske fakultet og utenlandske eksperter og konkluderer med at klatreøvelser ikke bør tas bort fra gymnastikkøvelsene. Siden guttene allikevel ville klatre, dersom de fikk anledning, var det viktig at skolen lærte dem å klatre på en anstendig måte.

Og guttene klatret i tau. *"På salens ene langside var der ribbevegger (...) På den andre siden hang der tykke tauer fra taket. Disse tauene kunne være farlige. Klassen besto av noen få som klatret til topps som apekatter, deretter noen som ikke turde annet enn å prøve seg og som kom et par meter oppover. Her mistet de motet og taket og falt i gulvet med et brak. Det gikk som regel bra, men noen ganger ble eleven fulgt hjem og fikk fri resten av dagen. Den siste gruppen kom aldri lenger enn å henge i tauet – noen sentimeter fra gulvet. Det var ikke fritt for at dette var årsaken til mye erting"*.<sup>303</sup> Også andre forteller om elever som deiset i gulvet

---

<sup>299</sup> Rundskrivelse fra KUD af 13de december 1890

<sup>300</sup> Rundskriv af 17 april 1906, Rundskriv fra KUD, 14.april 1915 (Regler at iaktta ved undervisning i gymnastik ved folkeskolene), Rundskriv fra KUD, 10.mars 1928, for høiere almenskoler (her kan man finne nøyaktig den samme formuleringen, se s. 6).

<sup>301</sup> Bentzen (1896), s. 33

<sup>302</sup> Rundskrivet er fra 31. mai 1915, og er gjengitt i Axel Holst (1917), s.111. I Rundskriv fra KUD, 14. april 1915, kan man lese følgende om klatring (s. 7–8): *"Ved klatring maa nøie paasees at taug eller stang ikke ligger an høiere op end lige ovenfor knæene, da der kan være fare i sædelig henseende."*

<sup>303</sup> Minneoppgave fra Rogaland, skoleminner fra ca. 1935



og slo seg når man klatret, men det var altså ikke dette problemet som ble viet størst oppmerksomhet i den offentlige debatten.

Men klatringen var ikke det eneste som, "*i sædelig henseende*", var problematisk ved gymnastikkfaget. Også den kroppslige nakenheten og fysiske nærheten som gymnastikk og bading innebar, ble ansett som en potensiell kilde til at onanien nærmest kunne spre seg som en smittsom farsott. "*Samlivet paa Skolen (...) giver Anledning til Forførelse og Efterligning (...) den ene lærer den anden til at forgribe sig paa sit eget Legeme og skammelig forkvakle og herje en betydningsfuld og dybtgaaende Livsfunktion*".<sup>304</sup> Derfor måtte læreren alltid ha elevene under oppsikt, han måtte kontrollere at elevene ikke fant på noen uhumskheter og informere dem om hvilke ubotelige skader slike handlinger kunne medføre. Videre måtte de voksne bidra til å heve barnets etiske bevissthet, slik at de selv forsto onaniens uheldige konsekvenser. Oppdragelsen "*må løfte Begrepene om det ædle, gode og rette i en Barnesjæl*" og "*trænge de onde Drifter og Tilbøjeligheter mere og mere tilbage*".<sup>305</sup>

Også den innflytelsesrike professoren dr. Axel Holst skrev om denne problematikken. I 1917 hevdet han at selvbesmittelse måtte antas å være meget utbredt blant skoleelever. Han henviste også til en del populære skrifter som påsto at onani kunne føre til ryggmargstæring og sinnssykdom. Dette tok han selv sterk avstand fra og hevdet at slike forestillinger var grunnløse. Men han betraktet allikevel onani som en skadelig last. "*Ganske vist maa selvbesmittelse betegnes som en last, og det er en last, som kan gjøre stor skade. Men den virkelige skade bestaar i hovedsagen deri, at det kan svække karakteren, at man bukker under for sine drifter istedenfor under selvtukt at lære seg at beherske dem. Heldigvis er dog selv denne skade mindre, end mange forestiller sig, idet selvbesmittelse for de flestes vedkommende kun varer i nogle aar*".<sup>306</sup> Onani var både uttrykk for og skaper av en svak karakter. Å være karaktersterk innebar at man kunne legge bånd på sine lyster og drifter. Den karaktersvake, derimot, hadde intet panser mot sine iboende ødeleggende krefter.<sup>307</sup>

Det var først og fremst legevitenenskapens menn som ledet an i kampen mot onanien. Deres frykt hadde sin bakgrunn i en teori om sædta, som igjen var basert på Hippokrates og

---

<sup>304</sup> Døderlein (1899), s. 96. Fra Sverige skriver Hammarberg (2001), s. 106, at man var opptatt av at "*Avträdera bör övervakas under rasterna och cellerna ha plats för endast en person*".

<sup>305</sup> Døderlein (1899), s. 97

<sup>306</sup> Holst (1917), s. 68. I 1928 skriver han at onani, rent legemlig, framkaller forbigående anemi og nervøsitet. Se Holst (1928), s. 25.

<sup>307</sup> Ekenstam (1993)

Galenos lære om kroppsvæskene. Den antikke læren knyttes direkte til såkalt frivillig sædtap.<sup>308</sup> Sæden ble sett på som mannens livgivende kraft, og gjennom at den ble overført til blodet fikk mannen kraft og styrke. I puberteten startet denne sædproduksjonen som skulle gi ungdom den nødvendige kraft til kroppslig og mental utvikling. Den unge onanisten ville aldri oppnå fasthet og styrke, fordi han hadde sløst bort den primære produksjonsbetingelsen for en slik karakterdannelse. Den sæd individet spilte, tappet det for vitalitet, og man stod igjen med et slapt og holdningsløst menneske. Også voksne ble frarådet hyppige samleier, da dette kunne gå på bekostning av mannens livskraft. Onanien var ikke bare skadelig pga. sædtapet, men også pga. av den voldsomme ristningen som skjedde ved uttømming. Nervene ble voldsomt rystet, og dette ville igjen påvirke andre organer. Nervene står i forbindelse med ryggmargen som igjen påvirker hjernen. Hyppige utløsninger kunne føre til at ens tankeevne og hukommelse ble svekket. Den som behøvde mye livskraft, burde derfor tilstrebe seksuell avholdenhet. Hyppige utløsninger ville gjøre sæden svak og kraftløs, og dette ville igjen få konsekvenser for et eventuelt avkom. Barnets egenskaper var avhengig av kvaliteten på den sæden det vokste fram av.<sup>309</sup>

Kirken var opprinnelig den institusjonen som sterkest advarte mot kjødets lyst, og som talte for et helt eller delvis avholdsregime. Dyrking av lysten og det affektive ville lede individets oppmerksomhet og energi bort fra Gud og den åndelige dimensjonen. Kirken angrep, direkte og indirekte, den seksualiteten som ikke var knyttet til reproduksjonen, men som utelukkende dyrket nytelsen.<sup>310</sup> Disse forestillingene og reglene, som i utgangspunktet levde innenfor de religiøse institusjonene, fikk etter hvert en medisinsk begrunnelse og ble målbåret av leger og pedagoger. Eller som Ekstam skriver: *"Kampen mot syndiga ensamhetsvanor, som huvudsakligen varit en angelägenhet för den minoritet av befolkningen som verkade inom religiösa institusjoner, blev snart en bännande angelägenhet för var man, kvinna och barn"*.<sup>311</sup> Det er denne prosessen Foucault kaller en medikalisering av masturbasjonen.<sup>312</sup> Ifølge Foucault er det nå ikke lenger bare snakk om en moralisering, men først og fremst om en patologisering og somatisering. Det barnet som onanerte ville senere kunne få en rekke sykdommer, og masturbasjonen ble betraktet som den vitenskapelige årsaken til disse.

---

<sup>308</sup> Igjen går linjene tilbake til antikken; som gymnastikken, som arkitekturen, som politikken osv.

<sup>309</sup> For en fylldigere framstilling av denne teorien, se Ekenstam (1993), s. 141–146.

<sup>310</sup> Se Weber (1973). Weber skrev bl.a. at arbeid var et middel mot seksuelle anfektelser. Protestantene hadde en negativ holdning til sport og kunst, da disse aktivitetene ble sett på som driftsmessig livsnytelse som trakk mennesket bort fra kallsarbeid og fromhetsliv, og derfor ikke bidro til å øke Guds ære på jorden.

<sup>311</sup> Ekenstam (1993), s. 298

<sup>312</sup> Foucault (1984)

I Norge stod den såkalte lekmannsbevegelsen sterkt flere steder i landet, og innenfor slike miljøer så man med stor skepsis på alt som kunne minne om en dyrking eller en blottstilling av det kroppslige og de kroppslige driftene. Dette gjorde at man enkelte steder var motstandere av hele gymnastikkfaget. Teologen Niels Hertzberg forteller om en gang han underviste i gymnastikk ved Asker seminar: *"I en gymnastiktime, hvor der inøvdtes bl.a. den saakaldte "Halvskridtsgang", der paa en Maade ligner Dansetrin, var der En, som ikke vilde gjøre Bevægelsen med, da han fandt den syndig"*.<sup>313</sup> Den "høykirkelige" Hertzberg viste til at gymnastikken nettopp skulle bidra til at menneske ble "Herre over sin kropp", og således var i tråd med skriften. Man skulle ikke forby, fornekte og fortie, men bearbeide, beherske og kontrollere de kroppslige impulsene.<sup>314</sup> Vi er her vitne til to ulike måter å hankses med de kroppslige impulsene, to ulike strategier for å gi mennesket herredømme over begjæret. Her stod lærd mot lek, høy mot lav og kontroll mot forbud.<sup>315</sup>

Diskusjonen om klatring viser hvordan kirkens og medisinsbegreper også vandret inn i departementale rundskriv og forordninger. Klatringen kunne være både usømmelig, karakternedbrytende og sykdomsfremkallende. Gymnastikkfaget inngikk i denne perioden i det som Bryan Turner kaller sekularisert askese, en styring eller kontroll av seksualiteten som ikke utelukkende var religiøst begrunnet, men hvor medisinske begreper og forståelsesmodeller lå til grunn for valget av kroppsteknikker.<sup>316</sup> Man skulle legge bånd på sine lyster for å forhindre moralsk og fysisk "degenerering". Medisinen gav en ny begrunnelse for et avholdsregime, og læreren hadde en viktig rolle å spille for å iverksette denne virkelighetsoppfatningen. Onaniens farer krevde en helhjertet overvåkings- og disiplineringssinnsats fra lærerens side. I gymnastikkfaget skulle man lære å bruke kroppen på en anstendig måte.<sup>317</sup>

---

<sup>313</sup> Hertzberg (1910), s. 52

<sup>314</sup> Skillet mellom høy- og lavkirkelig går bl.a på ulik vektlegging av det formmessige. I høykirkelig tradisjon står det seremonielle og prosesyndige i sentrum, og gudstjenesten får dermed et forutsigbart og rolig preg. Her står tradisjonene, ritualene, symbolikken og utsmykningen sentralt.

<sup>315</sup> En annen årsak (enn at faget innbød til øvelser som man fant syndige) til at man fra pietistisk hold var skeptiske til gymnastikk i skolen, kunne være at man mente det stjal tid fra kristendomsundervisningen. Så seint som i 1940-årene skrev gymnastikkinspektør Olaug Åmot om motstanden mot bruk av songleikar i gymnastikken der både gutter og jenter deltok. Motstanderne hevdet at i samspillet mellom gutt og jente *"då kjem det erotiske moment inn"*. En ung lærerinne forteller om sin tid som vikar i Sunnhordland under krigen. *"Om ettermiddagen samla ho borna og tok dei nokre timar i songleik. Ein mann sa til henne, at ho lærde borna i djevelens gjerningar"*. Fra Riksarkivet, eske 91.

<sup>316</sup> Turner (1996). Turner skriver om en rekke ulike former for verdslig askese.

<sup>317</sup> Dette går inn i repertoaret av øvelser for hvordan man skulle te seg og føre seg, de såkalte anstandsøvelsene.

Fortsatt ser vi at disiplin og dannelse er de sentrale begrepene i diskursen og i valget av de konkrete praksisene. Dette er begreper og teknologier fra den militære institusjonen og fra kirken. Men samtidig ser vi at en ny gruppe, med et nytt begrepsarsenal, gjør seg gjeldende i diskursen, nemlig medisinene. Gymnastikkdiskursen importerer argumenter om seksualitet fra den medisinske diskursen. Klatring var nok en viktig ferdighet (i hvert fall i en militær sammenheng), men samtidig gjennomlyses praksisen med ulike sykdomsbegreper. Men i slutten av 1930-årene ser det ut som frykten for masturbasjon er mer eller mindre borte i den offentlige debatten, og leger ser nå aktiviteten mer som et ufarlig stadium i den seksuelle utviklingen.<sup>318</sup> I en lærebok i hygiene fra 1939 hevdet man at det største problemet med onanien var at den framkalte angst og skyldfølelse hos mange unge. Dette skyldes vesentlig *"den holdning samfundets autoriteter, både medisinske og de moralske, i århundrer har inntatt til onanien(...) At slik angst og skyldfølelse – knyttet til en handling som en uimotståelig drift tvinger en til å utføre – må føre til mentalhygienisk uheldige konflikter, er helt på det rene"*.<sup>319</sup> Men allikevel advares det mot overdreven onanering (å onanere flere ganger med få timers mellomrom, å trekke onanien ut i langdrag, å onanere uten ereksjon osv.). *"Overdreven onani vil i første rekke føre til at den normale tilfredstillelse og avspenning mere og mere uteblir – isteden kommer det en tung og trist uoplagthet, og en mere eller mindre utpreget nevrotisk tilstand"*.<sup>320</sup> Onanien kan hos enkelte også skade den seksuelle utviklingen. Den kan bli en slik vane at man mister trangen til et fullverdig kjønnsliv og bli et mål i seg selv, istedenfor en nødutvei. *"Det finnes slike kroniske onanister som aldri gifter seg"*.<sup>321</sup>

Opptattheten av å utvikle en sterk karakter mistet mye av sin kraft i utdanningsdiskursen i 1920- og 1930-årene.<sup>322</sup> Det var i denne perioden tankefiguren skiftet i retning av hygiene; disiplin og dannelse byttes med sunnhet og renhet. Men så seint som i 1944 trodde hele 67 % av de vernepliktige i Sverige at onani kunne føre til skader i ryggmargen, hjerneoppmykning,

---

<sup>318</sup> Rudberg (1983)

<sup>319</sup> Schiøtz (1939), s. 139

<sup>320</sup> Schiøtz (1939), s. 140

<sup>321</sup> Schiøtz (1939), s. 140. I Norge ble denne refortolkningen av menneskets seksualitet forsterket i etterkrigsperioden. Karl Evang og andre medisinere tok til orde for at kristendommens moralske påbud måtte renskes bort, slik at mennesket kunne få leve ut sine naturlige drifter. De naturvitenskapelige kunnskapene om den menneskelige biologi måtte ligge til grunn for hvordan seksuallivet ble praktisert. Bortfall av de gamle moralbudene ville frigjøre menneskets kraft, og ville skape glade og arbeidsomme mennesker. Slagstad (1998), s. 178, skriver at Evang tok til orde for *"et avmoralisert seksualliv som var basert på naturvitenskapelig saklighet"*. Se også Ødegård (1947), s. 294.

<sup>322</sup> Men opptattheten av karakterstyrke spilte fortsatt en viktig rolle i fascist-ideologien.

allmenn svakhet eller at man mistet sin framtidige evne til samleie.<sup>323</sup> I overgangsfasen fra en tankefigur til en annen ser vi at leger som på faglig grunnlag ikke har noen motforestillinger mot onani, allikevel fortsetter å snakke nedsettende om fenomenet. Motstanden hadde satt seg i deres egen kropp og deres eget sinn, og kunne ikke ristes bort over natten av faktaopplysninger. I tillegg var det et tidsgap mellom fagfolks og lekfolks oppfatning. Ikke før hadde ekspertene klart å overbevise massen om nødvendigheten av et avholdenhetsregime, før denne vitenskapelige sannheten ble stemplet som folkelig overtro. Det tok mange år for legene å viske ut en forestilling de selv møysommelig hadde produsert. Disiplin og dannelse var blitt en kroppsliggjort tilbøyelighet som bare kunne forsvinne gjennom en motpraksis.

### 3.5 Svensk gymnastikk eller tysk turn

I 1888 ble en mann med navnet Clausen avskjediget – eller erstattet som det het – fra sin stilling som gymnastikklærer ved Aars og Voss skole. Årsaken var at hans timer i for stor grad var preget av turnøvelser.<sup>324</sup> Hendelsen gir innblikk i diskusjonen om gymnastikkfagets innhold. I debatten om hvilke apparater som var egnet for skolegymnastikk, stod tilhengerne av den såkalte tyske turnen (eller det vi i dag kaller apparat-turn) mot tilhengerne av den svenske gymnastikken. I skolen var det den svenske tradisjonen som ble toneangivende, noe som bl.a. kom til uttrykk ved at "tysk utstyr" som trapes, ringer eller skranke nesten ikke fantes i de norske skolene i perioden 1880 til 1925.<sup>325</sup>

Tilhengerne av den såkalte svenske gymnastikken hadde et svært bevisst forhold til bruk av apparater. Man skulle utelukkende anvende apparater som samklang med øvelsens intensjon og for all del ikke bruke apparater som kunne føre til akrobatisme eller sirkuslignende tilstander. Spesielt sterk var motstanden mot svingstang og skranke. Professor Ribbing, som var en varm forsvarer av den svenske gymnastikken, henviste til *"at en mengde sirkusgymnastikere dør i ung alder av lungesvindst, men alle sådanne skadelige øvelser er utelukket i svensk gymnastikk"*. I stedet for slike sirkusnummer burde man velge bevegelser som kunne foregå med fritt åndedrett, som kunne styrke *"hjertets funksjon, fremme blodomløpet og fordøyelse, innvirke gagnlig på hjerne og sjeleliv, samt motarbeide de*

---

<sup>323</sup> Ekenstam (1993), s. 165.

<sup>324</sup> Se innberetninger 1875–1899, nr. 13, 1875–1899, Gymnastikkinspektøren – gymnastikkkontoret, KUD. Riksarkivet. Petersen til ekspedisjonssjefen for skolevæsenet 7. 10. 1887. Petersen skrev at mange av øvelsene som Clausen brukte ikke var fra Bjørnstads bok, og at slike øvelser var ukjente for elevene.

<sup>325</sup> Se Meinander (1994)

*seksuelle drifter*".<sup>326</sup> Gymnastikkfaget kunne godt være lystbetont og morsomt, men det måtte først og fremst være karakterdannende, og måtte for all del ikke ende opp i sirkuseri, gjøgleri eller akrobatikk.<sup>327</sup>

I Norge var talsmennene for skolegymnastikken kritiske til tysk turn eller turnlignende øvelser. Gjennom innlegg i aviser og tidsskrifter gikk de til angrep på turningen. Sverre Grøner skrev i sin idrettsbok at de eksisterende lærerkreftene, offiserer og gymnastikkinspektører, hadde *"en alminderlig uvilje mot alt som ikke var strengt Ling'sk"*. Den tyske turn ble betraktet som *"skadelig for ungdommen og uværdig for manddommen"*.<sup>328</sup> Og i forrige avsnitt (3.4) så vi at legene, bl.a. representert ved dr. Døderlein, uttalte seg negativt om turning. Døderlein hevdet at turneringen var motivert ut fra et ønske om selvstimulering og det å underholde andre. *"Man ser derfor ikke sjelden, at Onanister, saa slappe og energiløse de end er, netop gjerne turner"*.<sup>329</sup> Apparatene svingstang og skranke skapte grunnlag for bevegelser som ble betegnet som akrobatiske, og så lenge de ble lest på denne måten, var de utålelige for lingianistene.<sup>330</sup> Sirkuset på denne tiden representerte så å si antitesen til kjerneverdiene i det borgerlige liv: Underholdning, klovneri og rotløshet stod som motsatsen til orden, disiplin og familieliv. Sirkuset ble oppfattet som en løssluppen arena, befolket av løsgjengere og sjarlatanaktige vesener. I manesjen var menneskene nærmest omgjort til sprelske apekatter. Sirkuset representerte et normativt fristed, samtidig som de som valgte dette livet, var definert ut av det sosiale fellesskapet.<sup>331</sup> Sirkusartisten var som en magedanserinne i et strengt muslimsk land, fristilt og samtidig utelukket. Dansen tillates kun fordi den utføres av en som er definert ut av det gode selskap.

---

<sup>326</sup> Ribbing (1887)

<sup>327</sup> Frykten for akrobatikk var også utbredt i skiidretten. I Centralforeningens Aarsberetning for 1904 samt vinteren 1905 het det om skihopp: "... fortsætter de slik videre fremover med svære hop og rene planker af ski, saa ender det kanskje med, at de skall slippe sig ud for høider som 4-5 etages hus, og saa er det forbi med skiidrætten. Man burde være varsom med at overdrive; det var farligt at komme ind paa det altfor kunstmæssige".

<sup>328</sup> Grøner (1922), s. 10. Grøner hevdet videre at personer med "lingsk" utdanning etter hvert overtok ledelsen også innenfor turn, og at de lingske prinsipper påvirket turn. En konkret virkning av dette var at "karakteren for fritstaaende øvelser – de saakaldte svenske – skulde veie dobbelt saa meget som karakteren for apparatøvelsene – de saakaldte tyske (s.11-12)."

<sup>329</sup> Døderlein (1899), s. 91-97

<sup>330</sup> I 1990 utgav Johan Borghäll en bok som het *Pedagogik for forrykte*, hvor narren, gjøgleren, klovnen og artisten framstilles som forbilder for undervisning i kroppøving. Innlevelse, inspirasjon og intuisjon er de sentrale elementene i undervisningen. Man forkaster de gamle opplysnings- og dannelsesidealer og dyrker isteden det irrasjonelle og kaotiske. Man bør ikke forsøke å forutse resultatet av undervisningen, for fokusering på mål vil redusere undervisningen til teknikk, og det er uansett umulig å vite hva elevene lærer. Undervisningen er som et kunstverk som skapes av lærere og elevene. Gjøgleren går fra å være en negativ referanseramme til å være et forbilde for kroppøvingen. Se Sørensen og Jørgensen (1998).

<sup>331</sup> Også i dag er sirkuset skrekkm-metaforen innenfor idrettsdebatten. Mange frykter at skillet mellom sportsutøver og sirkusartist etter hvert kun er i navnet, fordi idretten omdannes til underholdningsindustri.

På en akse hvor orden og kaos representerer hver sin pol, utgjorde eksersisen og akrobatismen hvert sitt ytterpunkt. Mens eksersisen var kollektivistisk, alvorstung og rettet mot viktige samfunnsoppgaver, stod sirkuset for individualisme, lek og formålsløs underholdning. Innordning og dannelses stod mot kreativitet og forlystelse. Og det rektangulære og rettlinjede (eksersisplassen) stod mot det sirkulære og runde (manesjen). Plassert inn et slikt skjema kom lingianismen nærmere ordenspolen enn turningen. Operasjonalisert i roller stod soldaten mot klovnen. Førstnevnte framviste forutsigbare bevegelser på kommando, sistnevnte eksponerte de uventede utfall, inspirert av sitt eget humør eller ut fra samhandlingen med publikum. Og eleven skulle gjennom gymnastikkfaget tilnærme seg soldaten, ikke klovnen.

Ifølge lingianistene bidro ikke turningen til å gi mennesket en harmonisk kroppsutvikling, den manglet disiplin og kunne føre til overanstrengelser og ulykker. Dessuten var turnøvelsene lite estetiske og ekskluderte alle andre enn spreke, unge menn.<sup>332</sup> I turnbevegelsen møter vi en helt annen lesning av de samme apparatene. Turnbevegelsens politiske kamp for tysk enhet kom i konflikt med de grupperingene som ønsket å opprettholde status quo. Dette medførte at det ble innført et turnforbud i perioden 1819–1842.<sup>333</sup> Dette tvang turnerne til å forlate øvelsesplassene ute og trekke innendørs. I denne perioden stod skranke og svingstang i sentrum for treningen, og disse redskapene har senere blitt de viktigste kjennetegnene for turnens program: Høy vanskelighetsgrad, krav til djervhet og fokus på overkroppens muskulære utvikling.<sup>334</sup> *"Særlig veegt lægges paa de øvelser, der tager sigte paa udvikling av sjælelige egenskaper, freidighed og djervhed og – fremfor alt – disciplin."*<sup>335</sup> Turnfolket så den svenske gymnastikken som en forberedelse til apparat-turn; turning uten apparater ble betraktet som kjedelig og ensformig. Dessuten bidro apparattreningen til egenskaper som kraft og dristighet hos individet, hevdet man. *"Den svenske Gymnastik med sin ensformige*

---

<sup>332</sup> Olstad (1987), s. 37-38.

<sup>333</sup> Guts Muths' elev Ludwig Jahn (1778–1852) gav gymnastikken et mer militært og patriotisk preg. Jahn var tysk gymnastikkpedagog og forfatter. Ifølge Jahn var "turnen" den urtyske betegnelsen for gymnastikk. Han så sin versjon av gymnastikk – turn – som et middel til å realisere nasjonalpolitiske mål, dvs. frihet og enhet for de tyske stater. Han var motstander av den franske livsstilen – den ensidige åndeliggjørelsen, forfinetheten osv. – og ville kjempe mot den franske besettelsen og det tyske føydalherredømmet. Gjennom et oppdragelsesprogram for det tyske folk skulle drømmen om tysk enhet realiseres. I dette oppdragelsesprogrammet inngikk historie, språk, praktisk arbeid og kroppsøvelser. Ifølge Jahn (1816) skulle turn omdanne den tyske gutten til *"en tysk mann som kraftig arbeider for nasjonen og fedrelandet"* (s. 234). Sentralt i dette arbeidet stod grunnleggingen av turnplassen; den første ble etablert i Berlin i 1811. Jahns tyske turnkunst inneholdt i stor grad de samme øvelser som ble beskrevet av Guts Muths, og hans bidrag til gymnastikken bestod først og fremst i utformingen av turnplassen og utviklingen av apparatene skranke og svingstang. I tillegg var bøylehøsten og bommen vanlige innslag på turnplassen.

<sup>334</sup> Lindroth (1993), s. 65

<sup>335</sup> Dahl (1906)

*Karakter bliver i Længden ytterst trættende og kjedelig og kommer til at savne det ethiske Moment, det opdragende, det opmundrende(...) Det er dog aldri Tilfældet med den tyske Gymnastik; der gaar Øvelserne med Jubel og Lyst, en uskyldig Kappelstrid hersker".<sup>336</sup>*

Man kan selvfølgelig diskutere om bruken av svingstang og skranke skaper apekattaktige eller djerve menn. Poenget her er at de samme apparatene ikke bare muliggjør ulike bruksmåter, men at apparatene med påfølgende øvelser kan *dekodes* på ulike måter. Alle apparater har en symbolside som påvirker hvordan de oppfattes (betegnes). Med Roland Barthes og semiologien kan vi si at apparatene er tegn som utløser bestemte konnotasjoner eller assosiasjoner. Kulturelle artifakter er objekter for å overføre betydninger, og vi må spørre hva objektene betyr for brukerne.<sup>337</sup> Å identifisere en myte betyr å avdekke det understøttende settet av distinksjoner og regler som må være til stede for at tegnene skal erkjennes og forstås. Og de samme gjenstandene utløste ulike assosiasjoner hos ulike grupper i samfunnet. Lingianistene og turnbevegelsen var enige om at gymnastikken først og fremst skulle virke karakterdannende, og de var i mange henseende enige om hvilke egenskaper som burde framelskes, bl.a. mandighet, virketrang, tapperhet og mot – men de var uenige i hvilke øvelser som var tjenlige for å nå dette målet.<sup>338</sup>

Dette betyr ikke at svingstang og skranke utelukkende er tegn, de har også en *materialitetsside* som både vil forme øvelsene og de idrettslige erfaringene. En svingstang gir grunnlag for andre bevegelsesmønstre enn f.eks. en fotball, den gir grunnlag for å trimme andre muskelgrupper enn f.eks. skøyting, den muliggjør i større grad individuell trening enn ballspill osv. Gymnastikkfagets makrofysikk – gymnastikksalen – og mikrofysikk – apparatene – er instrumenter som vil forme elevenes fysiske og psykiske konstitusjon. Det fysiske miljøet er en syntese av materialitet og signitivitet. Det materielle rammeverket skaper og omskaper bevegelseskulturen gjennom dets konstitutive og symbolske kraft. For å forstå hvordan materiellet påvirker en bevegelseskultur, må vi både forstå hvordan det skaper

---

<sup>336</sup> Se Adler gjengitt i Hauge-Moe (1989)

<sup>337</sup> Et av Barthes' mange eksempler er hentet fra en reklamekampanje for et vaskemiddel: På et denotativt nivå ("en nøytral beskrivelse av faktiske forhold") vil såpemiddelet vaske klærne våre rene. Men samtidig er det slik at språket som brukes, konnoterer (gir assosiasjoner som utløses av tegnet) *en kampanje* for renhet og hygiene, som antyder at dersom vi skal bli fri fra dritten, må vi engasjere oss i krigen mot bakteriene, og vi må bruke alle tilgjengelige vitenskapelige teknikker i denne kampen.

<sup>338</sup> Olstad (1987), s. 43, hevder at den tyske tradisjonen var mer opptatt av den åndelige utviklingen enn den svenske tradisjonen. Dette stemmer ikke overens med de kildene jeg har lest, tvert imot synes dette med karakterdanning å være et felles mål for den tyske og svenske tradisjonen. Det virker også som man etterstrebet de samme mentale egenskapene.



begrensninger og muligheter, og også hvordan den fysiske formasjonen kommuniserer betydninger.

\*

Igjen ser vi at begrepene disiplin og dannelse – ispedd noen medisinske teorier – spilles inn i debatten om gymnastikkfaget. Turn og turnbevegelsen har sin egen genealogi.

Turnapparatenes betydning og funksjon bestemmes av de begreper, praksiser og institusjonelle rammeverk de settes sammen med. Lest med lingvianistenes briller, og plassert på skolescenen, representerte turningen og turnapparatene "hår i suppa". Skolen skulle ikke utdanne sirkusartister, men elever som var eslet til viktige samfunnsoppgaver. Dette var oppgaver som krevde et disiplinert sinn i en disiplinert kropp.

### **3.6 Leken**

Foreløpig har det festet seg et bilde av gymnastikkfaget som en samling av disiplineringsorienterte praksiser. Men midt oppi gymnastikktabeller preget av marsjering og oppstillingsøvelser finner vi innskrevet ulike leker, som f.eks. "jernbane" og "bære salt". Slike leker er nevnt i nesten i alle tabellene. De departementale rundskrivene, gymnastikkbøkene, inspektørens rapporteringer og minnestoffet viser at leken tidlig fikk en plass i skolegymnastikken. Men for å forstå lekens funksjon og betydning i "en skog av disiplin" er det ikke nok å telle antall leker eller forsøke å finne ut hvor mange minutter de utgjorde av hver undervisningstime. Vi må også spørre hva man lekte, hvordan man lekte og ikke minst hvilken sammenheng leken inngikk i. Når vi i dag hører ordet lek, tenker vi på noe som er fritt og ubundet. Men lek er ikke noe entydig begrep, det kan bety alt fra snøballkrig til fotballsparking. I det hele tatt varierer graden av frihet og regelbundethet stort i de ulike lekene. Spørsmålet mitt er: Hvordan ble leken tematisert og organisert? Hva var det man ville med leken i datidens gymnastikk? Og hvordan harmoniserer denne lekforståelsen og -praksisen med andre lekideal?

Ut fra de ulike historiske kildene framgår det at man tenkte seg at det kunne "lekes" på tre ulike måter i skolen: a) som et innslag i gymnastikktabellene, b) som en egen aktivitet, dvs. vesentlig som ballspill, og c) som idrett. Vi skal se hvordan man argumenterte for disse tre

lekformene, deretter skal vi sammenligne disse lekpraksisene med Johan Huizingas idealtypiske framstilling av lekens grunnleggende kjennetegn (se 3.6.2).

### 3.6.1 Småleker, ballspill og idrett

*"Leg må tages med i hver time – mindst et par gange; men den bør som regel være meget kort. Overgangen fra gymnastik til leg og omvendt – skarp overgang mellom alvor og leg – er et af de bedste midler, man har til at skaffe god disciplin. Legene bør ikke komme lige efter hinanden, men som afveksling mellom de gymnastiske bevægelser. Alvor og leg maa aldrig sammenblandes".<sup>339</sup>*

Dette sitatet er fra et departementalt rundskriv fra 1906. Leken ble altså tatt så alvorlig at det ble sendt ut nasjonale retningslinjer for hvordan man skulle leke til alle landets skoler. Men allerede fra 1890 finner vi leken representert i gymnastikkfaget. I fagplanen for legemsøvelser av 1890 anbefalte man å følge "Bjørnstads Gymnastik-Tabeller for den Norske Almueskolen", der leken skulle utgjøre en av tre øvelsesgrupper.<sup>340</sup> Dette til tross, så gav boken bare noen få eksempler på leker. Og disse var tatt fra en bok av Falck Ytter.<sup>341</sup> Bjørnstad nevner bl.a. "Slaa Bold", "Mynt og krone" og "Høg og due".

I Bentzens gymnastikktabeller fra 1896 henvises det til P.H. Lings utsagn om at å ta bort leken "det er å drepe gymnastikkens ånd". Leken var en viktig del av timen fordi den virket opplivende, og dermed gav kraft til å utføre de andre aktivitetene. Derfor hevdet Bentzen at det var feil å si at leken stjal tid fra gymnastikktimene. Men man burde velge leker som bidro til "Smidighed, Hurtighed, Kraft, Balance, Samarbeid, Besluttsomhed o.s.v.". Og fordi skikkelige leker innholdt en rekke regler eller "lover" som man måtte følge, så ville lekene i seg selv virke "meget disciplinerende". Videre hevdet Bentzen at en brå overgang mellom lek og andre øvelser, f.eks. med signalpipen, ville bidra til å fremme disiplinen.<sup>342</sup> I tillegg til ulike leker foreslo han såkalte bære- og kampøvelser som en avveksling fra de andre legemsøvelsene. Gjennom ulike bæreøvelser kunne man "paa en letvindt maade narre arbeide paa de dovne". Og ved bryting eller andre kamper ville "de dovne oplives og de iltre

<sup>339</sup> Se Rundskriv nr. 9 fra KUD, 18.april 1906, s. 6–7.

<sup>340</sup> Bjørnstad (1878/1897)

<sup>341</sup> Se Synnestvedt (1994)

<sup>342</sup> Bentzen (1896), s. 26

beherskes".<sup>343</sup> Det er tydelig at Bentzen betraktet leken som et instrument for å motivere de unge til fysisk innsats.

I Lampes gymnastikktabeller for småskolen fra 1919 het det at "*Lek maa paa dette trin (1ste – 3dje klasse) brukes i stor utstrækning, da den skal utfylde de gymnastiske bevægelser. Der er tat hensyn til en rigtig fremadskriden baade hvad lekens utførelse og melodien angaar. Ved lekeøvelsene er lærerens personlige ledelse nødvendig.*"<sup>344</sup> Lekene som Lampe foreslo var ringdans, epler og pærer, vinde, nøste garn, skjære havre, lille lotte, så går vi rundt om en enebærbusk, lille postbud min due, sisten osv. Disse lekene inngikk i tabeller sammen med ulike "militaristiske" øvelser; oppstilling på geledd, vendinger, grunnstilling (hælene sammen og rett rygg), hodevridning, forflytning, utrykning, armstrekninger, marsj på stedet med kneløft, taktøvelser osv. Lampes bok var i samsvar med idealet om en skarp veksling mellom lek og alvor.<sup>345</sup>

I Edv. Os' bok "Kroppøvingar" fra 1923 har lekene fått en stor plass. Han beskrev til sammen 116 forskjellige leker, fordelt på følgende fem kategorier: Løp (kappløp, sisten, jernbane, katt og mus osv.), bæroleker (bære på ryggen, veie salt, reise mast, hale sekker osv.), kraftprøver to mot to (torskefiske, fri bryting, mate kråke, goddag mann osv.), stridsleker i flokk (sild i not, vikinglek, festning, Jeriko osv.), og enmannsprøver i kraft og mykhet (snurre på hælen, hallingkast, nakkesprett, slengdans osv.).<sup>346</sup> Hver lek beskrives inngående. Mange av disse er populære den dag i dag.

I departementets anbefalinger og i lærebøkene understrekes lekens evne til å disiplinere, både p.g.a. lekens strenge regler og ved å tydeliggjøre forskjellen på lek og alvor. "*Barna lærer lett å lystre i leken, ti leken er morsom, og morsommere jo strengere dens lover blir overholdt. Og har barna først lært å lystre i lek, er det ikke vanskelig litt efter litt å lære dem også å lystre når det ikke er bare moro det gjelder.*"<sup>347</sup> Lek er noe annet enn eksersis og legemsøvelser, men får sin betydning og funksjon ved å ses i sammenheng med disse. Og det ser ut som

---

<sup>343</sup> Bentzen (1896), s. 26–27.

<sup>344</sup> Lampe, Munch, Weydahl (1919), s. 3 og 4

<sup>345</sup> Bjørnstad (1897), s. 181, var opptatt av å bruke kommandoord for å igangsette og avslutte leken. For tautrekking skrev han: "Lige mange og omtrent lige sterke paa hvert parti stiller sig ved begge ender af et langt, sterkt taug: Paa "et" fatter alle taug, paa "to" sætter de sig i stilling til at trække, og paa "tre" forsøger hvert parti at trække det andet til sig, indtil signal afbryder".

<sup>346</sup> Os (1923), s. 324–363. Os kalte alle disse lekene for "idrottsleikar", herunder var ikke medregnet "ball-leikar" som var samlet i et eget kapittel (uten at han forklarer hvorfor).

<sup>347</sup> Rundskriv fra KUD, 25. sept 1920, til skoledirektørene.

leken gis en stadig større plass utover i perioden. Fra gymnastikkinspektørene ble det meldt om lek i timene mange steder i landets skoler. Det virker som om inspektørene i deres evaluering av gymnastikkfaget var tro mot departementets ønske om at det skulle være en "passe" veksling mellom lek og gymnastikk, da for mye av det ene eller det andre ble oppfattet som negativt. Fra Romberggaten folkeskole ble det meldt om at kommandoen var for dårlig, samtidig som det var *"for lite hop og lek"*.<sup>348</sup> Andre steder var det for mye lek. Elevene *"Holdt for lenge på med samme ball lek. Lekens regler ikke skarpt nok avtalt. Timen ute bør begynne og slutte med gymnastikk"*.<sup>349</sup> Leken måtte med andre ord ikke ta over for eller utradere de andre øvelsene. Både i forberedelsen til og i gjennomføringen av leken var det viktig at læreren holdt kontrollen, f.eks. *"Når der til leg skal tegnes ringer eller streker på gulvet, bør dette gjøres af en gut efter ordre fra læreren, og ikke af denne selv, medens eleven står og ser og kritiserer hans cirkler"*.<sup>350</sup>

I tillegg til disse smålekene, som ble innpodet som små disiplinerende "frikvarter" i timene, tok man i bruk ulike ballspill. Disse lekene var mer krevende (reglementsmessig, teknisk og taktisk) enn de enkle lekene som ble omtalt ovenfor. Kravene til ferdigheter var høyere og rollerepertoaret større, derfor måtte man investere mer tid i innlæringen for at alle elevene skulle bli inkludert i spilllets muligheter. Også når det gjaldt ball-lekene var lærerens rolle viktig. Kun med hans eller hennes faste styring kunne fotball, langball osv. *"drives som ordnet, vel planlagt lek. Og for eleverne har det meget at si, at læreren eller lærerinden leder deres lek, saa den blir saa alsidig og formaalstjenelig som mulig"*.<sup>351</sup>

I Norge var Hans Hegna den fremste talsmannen for å integrere ballspillene i skolegymnastikken, og hans bok "Friluftlek" fra 1902 ble et viktig instrument for å spre lekene til by og bygd.<sup>352</sup> Ifølge Hegna gav de gode lekene sunnhet, smidighet og kraft hos elevene. I tillegg virket de karakterdannende. *"Leken kræver bl.a. selvtukt og disiplin; den stiller fordring paa personlig mod, og appellerer stadig til æresfølelsen. At dette ikke er formeget sagt vil enhver indrømme, som i længere tid følger ungdommen ut paa lekepladsen."*

---

<sup>348</sup> Gymnastikkinspektørens inspeksjoner høst 1911, s. 4.

<sup>349</sup> Inspeksjoner, Statens Gymnastikkinspektør 1925–1926, s. 44. Dette er fra Notodden komm. høiere almueskole, 1 + 2 middelsk.

<sup>350</sup> Gymnastikkinspektørens inspeksjoner høst 1900, s. 12. Middelskolen i Brevik, klasse 5, 6 og 7 gutter, tabell VI Bentzen. 15 fri med legeattest.

<sup>351</sup> Skrivelse fra forsvarsdep. til Stortingets Kirkekomite, 14. juni 1915. Riksarkivet, eske 10.

<sup>352</sup> Hegna hadde sin utdanning fra Den gymnastiske Centralskolen i 1893. Han fikk stipend til en studiereise til Tyskland, Frankrike og England. Her skulle han studere skolenes legemsøvelser og lekeplasser. Han var ansatt som gymnastikkinspektør fra 1919. Se Teigen (2001).

*Det er derfor en av betingelsene for et folks kulturfremgang og forsvarskraft at leken indtar sin rette plads i ungdomslivet".*<sup>353</sup> Leken var et viktig oppdragelsesmiddel, og bidro til å holde ungdommen borte fra nedbrytende fornøyelser som "tobakk og varietévæsen". Hegna var opptatt av at opplysning og kunnskap ikke var tilstrekkelig for en nasjons framgang og overlevelsessevne, barna måtte også motiveres til å bevege seg. *"Hvis ikke dette tillike følges av fremgang – fysisk og moralsk – vil et saadant folk snart ligge under for andre(...). Vor ungdom er kommet bort fra leken, bl.a. fordi forældre og foresatte i lang tid har pekt paa skolearbeid, den intellektuelle træning som ungdommens fornemste syssel. Det er blit tat mere hensyn til kundskaper end til karakter og helse".*<sup>354</sup> Løsningen på dette forfallet, som Hegna allerede så klare tegn på i byene, var å oppmuntre barn og unge til et friluftsliv i lek og idrett. Leken kunne skje innenfor den egentlige skoletiden eller ved at læreren tok initiativ til slike leker utenfor skolen. Læreren skulle ikke bare være en lesehelt, han burde også være et forbilde i kroppskultur.

Hegna delte lekene inn i tre ulike kategorier; ballspill, andre leker og skoleidrett. Også Edv. Os opererer med ballspill som en egen kategori av leker. Dette var leker man mente skulle skje ute i friluft. I Hegnas bok beskrives 19 ulike ballspill inngående, bl.a. langball, fotball, kurvball og stokball (hockey). Fotball, som i dag kjennes ned i minste detalj av alle over 12 år, ble beskrevet inngående for gymlærerne. *"Leken bestaar deri at hvert lag forsøker at sparke fotballen gjennom motstandernes maal, og forsvare sit eget".*<sup>355</sup> Det er tydelig at Hegna tok høyde for at fotball nærmest var et ukjent fenomen for lærerne og elevene. Dette inntrykket styrkes ytterligere av gymnastikkinspektørens innberetninger. Fra Middelskolen i Skien skrev inspektøren at *"læreren ikke var godt nok inde i fotballspillets regler til at kunne lede fulst. korrekt".*<sup>356</sup> Det tok ennå mange år før læreren selv hadde vokst opp med fotball og kjente regelverket. Men samtidig tyder rapportene fra inspektørene på at dette ballspillet ble vanligere utover i perioden. Fra stadig flere steder i landet meldte inspektørene om at det ble spilt fotball utendørs i gymtimene. Og etter hvert begynte flere av lærerne å få tak på dette spillet: *"Læreren øver fotball ute. Han hadde godt herredømme over gutterne".*<sup>357</sup>

---

<sup>353</sup> Hegna (1910), s. 2

<sup>354</sup> Hegna (1910), s. 3

<sup>355</sup> Hegna (1910), s. 27

<sup>356</sup> Gymnastikkinspektørens inspeksjoner, våren 1919, Skien off. høiere almueskole, klasse 1, 3 og 4.

<sup>357</sup> Inspeksjoner, høsten 1911, Middelskolen, klasse 1.

Ut fra inspektørens nedtegnelser er det tydelig at langball var en populær lek. Også Hegna selv var begeistret. *"Det siges om denne fortræffelige lek at fuldlært i den blir man igrunden aldrig. Den gir noget at bestille for alle deltagere, frembringer mange spænnende optrin og fører til sterk og livlig bevægelse"*. Fra Middelskolen i Skien meldte inspektøren at det ble drevet en del lek i friluft, og av alle leker *"er og blir langbold den, der mest interesserer eleverne"*.<sup>358</sup> Og noen få steder kan vi lese at elevene spilte kurvball, men inspektøren klaget over at lærerne selv ikke kunne denne leken. *"Lærerinden lot barnene leke kurvball, stod selv kun og så på, da hun ikke kjendte leken, den lektes dårlig, hvorfra jeg selv instruerte den for barnene og øvde den"*.<sup>359</sup>

Først rundt 1920 begynte noen av de ulike ballspillene å bli vanlig i skolen.<sup>360</sup> Bruken av ball forsvarer ved å vise til at de aktivitetene den innbød til, gav positive virkninger for kropp og karakter; styrket bedømmelseskraften, bedret kroppsbeherskelsen, gav sinnsnærvær, kaldblodighet, utholdenhet, motstandskraft, reaksjonsevne, konsentrasjonsevne, innlæring av regler, evne til å underordne seg andre, kameratskap osv. I *"ballekene, der de lekende er oppdelt i to lag, hvilket vanligvis med en ball som redskap(...)* Her tvinges de lekende til å utvikle ikke bare kraft men også visse ferdigheter, så som kast og griping, sparking og løping, samt ikke så lite tankearbeid for å oppfatte sine motspilleres plassering, bedømme laget og å handle på en slik måte at motspillerne i sitt spill overlistes."<sup>361</sup> Vi ser at legitimeringsmåten var den samme som for de andre øvelsene i gymnastikkfaget, ballspillene skal først og fremst være karakterdannende.<sup>362</sup> Ballspillene gav egenskaper som var nødvendige for å bli en god samfunnsborger. Sanitetsmajor Mohn hevdet på det ellefte norske "lægemøde" i 1905 at leken virket karakterdannende fordi den satte barnets stemninger i bevegelse. Lekene bidro til å utvikle *"mod, aandsnærværelse, selvtillid, omtanke, snarraadighed; men fremfor alt utvikler den sammenhold, underorden og oppofrelse for at naa det fælles mål, med andre ord*

<sup>358</sup> Gymnastikinspektørens inspektioner våren 1903, s. 74. Fra Skien, middelskolen, klasse 3 og 4 piker.

<sup>359</sup> Gymnastikinspektørens inspektioner våren 1908, s. 31. Fra Sandefjord høiere almueskole, klasse 2 og 3 piker.

<sup>360</sup> Utviklingen av ballspill gikk tregt. I 1950 fantes det bare 20 fotballer i 218 skolekretser i Vest-Agder, og kun 16 stativ for kurvball og kun 10 mål for håndball. Se Johansen (1951), s. 13.

<sup>361</sup> Karlsson (1930), s. 145. Videre: "Karakteristisk for de idrettslige lekene er den frie og ubundne bevegelsesmåten. Som regel skjer disse lekene ute i det fri under solens og luftens frigjørende innvirkning og under et kraftigt muskellarbeid, hvilket er sterkt motionsgivende og som gjør at denne formen for kroppsbevegelse har en helsebringende innflytelse på sine utøvere (...) typiske arbeidsbevegelser: Gjentakende raske og langsomme løpinger (...) korte og lange kast (...) å fange ballen, ulike bevegelser med kroppen. (...) Under lek fornemmes som regel en sterk lystfølelse. Dette innvirker på hjernen, slik at tretthets-symptomene forsvinner og gir økt aktivitet" (s.147).

<sup>362</sup> Flere hevdet at de kompetitive øvelsene ville være mer effektive som dannelsesinstrumenter enn den formalistiske gymnastikken. Se Meinander (1994), s. 181–186. I Sverige snakket Frithiof Holmgren om å skape en ny generasjon av vikinger. Nøkkelbegrepene hans var kamp, kraft, helse og mandighet.

*disciplin; den styrker retssans og æresfølelse*".<sup>363</sup> Konkurranseselementet og kampsituasjonene ville dessuten samtidig styrke kroppen og viljen.<sup>364</sup> Ballspillene kan sees som små teknologier som ble brukt til å "produsere" dannelse; ballen inngikk i rekken av praksisformer som ble brukt til å understøtte et bestemt syn på kroppen og på kroppsbruk.

Skal man skrive den fullstendige historien om gymnastikkfagets materiell, må man ha med et avsnitt om ballen. Ballen representerer så å si antitesen til orienteringen mot orden og disiplin, ballen er selve symbolet på lek/frihet. Men også ballen er mer enn et symbol. Ved at den åpner for nye aktiviteter, skaper den et grunnlag for utvikling av andre handlings- og samhandlingsformer. Men i skolediskursen betonet man ballspillenes formende kraft. Det var ikke nok at det var moro å drive med ball, også ballspillene skulle virke dannende på kropp og sjel. I denne perioden var ballspill ene og alene en utendørs aktivitet. Det var først mye seinere at ballen "tilsølte" gymnastikksalens rene flate med fargede linjer, som markerte særtrekk ved det enkelte ballspill. Sagt på en annen måte; det var først seinere at ballspillene ble invitert inn i gymnastikksalen og gav salen "rynker" i sitt glatte ansikt. I 1925 hadde ennå ikke ballspillene markert sin inntreden i gymnastikkfagets rom.<sup>365</sup>

Småleker og ballspill skulle, både hver for seg og sammen med andre øvelser, virke disiplinerende og karakterdannende på elevene. Den siste og minst utbredte lekformen var idrett. Dette var øvelser eller leker som innebar en individualisert konkurranse mellom to eller flere deltakere. Nå kan man si at en del av de andre øvelsene i gymnastikkfaget også gav grunnlag for en sammenligning av fysiske prestasjoner, og at konkurranseselementet stod sentralt i de fleste av ballspillene. Men kappstriden mellom enkeltindivider var mest eksplisitt i det som ble kalt idrett. Hva som var den prinsipielle forskjellen mellom de ulike lektypene, ble i liten grad artikulert i diskursen.

De som først tok til orde for ta inn mer idrett i det formalistiske gymnastikkfaget, var begeistret for idrettens konkurranseaspekt.<sup>366</sup> Forbildet var Storbritannia og den britiske sporten. "*As the number of visits to Britain grew and the phenomenon became more widely*

---

<sup>363</sup> Mohn (1905).

<sup>364</sup> Karakter og dannelse er viktig i klassisk litteratur (se f.eks. stoikerne), og videre i renessanselitteraturen. Meinander (1994), s. 181, hevder at 1880-årene var det tiåret da begrepene vitalitet og karakterbygging igjen kom på moten i Norden.

<sup>365</sup> Tangen (1998)

<sup>366</sup> Sandblad (1985), s. 270–351. Sporten hadde et sterkt konkurranseaspekt som ville gjøre gymnastikken mer krigslignende. Sporten var et middel til å skape en ny generasjon av menn, menn med styrke og kampevne.

*acknowledge among Nordic professionals, the image of the robust, self-reliant and thus imperial character of the Eton and Harrow boys swiftly turned into a cliché in the educational debate".*<sup>367</sup> Man så hvordan den britiske sporten var et egnet middel til karakterdanning, da sporten kunne gi ungdommen en fysisk og moralsk styrke som kom hele nasjonen til gode. *"Det maa bli slik at vi sætter vår ære i dette, at der mellom vore fjeld vokser op en slægt som i egenskaper staar paa høide med de fremmeligste hele verden over".*<sup>368</sup> Selv om mange mente at idrettens fysiologiske implikasjoner var ensidige, var man derimot imponert over dens moralske virkning.<sup>369</sup> Det svenske systemet var fysiologisk sett rasjonelt, men idretten var minst like effektiv når det gjaldt å forme de unges personlighet og for å øke deres viljeskraft. Hegna sa det slik: *"Gymnastik er et udmerket system naar de rette vilkaar er tilstede: en kyndig lærer og et høvelig utstyr(...) Idræt og lek virker ikke saa alsidig som g., men lægger som før nævnt mere beslag paa sjælelige evner, styrker karakterlivet og kræver mindre utstyr".*<sup>370</sup> Idrett påkalte elevenes kappelyst og motiverte dem til innsats, og derfor åpnet idretten de unge sinn for ytre påvirkning – *"det er som med jernet, det maa glødes før det kan bli dannet".*<sup>371</sup>

Man hadde ikke noe imot konkurranser i regi av skolen, i hvert fall så lenge disse ble drevet på en slik måte at det ikke gikk på karakteren og helsa løs. *"Kappelysten er en vigtig Drivfjær, som bør benyttes, men med meget Kritik, da den ogsaa er Roden til Ødelæggelse. Man bør lade Ærgjærrigheden gaa Ærinde i den godes Tjeneste(...) Man maa være yderst forsigt med dem, der er svage, har Brok, Hjerte- eller Lungefeil".*<sup>372</sup> Kappestrid var et virkemiddel for å motivere til innsats, og ikke et mål i seg selv. Flid, iver og framgang var viktigere å innplante i elevene enn fysiske ferdigheter. Også idrettsøvelsene inngikk med andre ord som et middel i det store dannelsesprosjektet. I idrettsleken foregikk det et åndsarbeid, og dette skjedde uten at elevene merket det selv fordi kappelyst og glede gav *"en ny og mægtig tilførsel af energi".*<sup>373</sup>

Øvelsene som ble nevnt var tradisjonelle friidrettsgrener, samt skiløping og svømming. Igjen slår det en hvor lite man antok at lærerne kunne om disse praksisformene. Mest

---

<sup>367</sup> Meinander (1994), s. 184

<sup>368</sup> Hegna (1910), s. 5. Hegna skrev også om *"arbeidet med at hæve vor stamme fysisk og moralsk, saa vi kan hævde os i kampen folkene imellem"* (s. 4).

<sup>369</sup> Lindroth (1993) og Synnestvedt (1994)

<sup>370</sup> Hegna (1919)

<sup>371</sup> Hegna (1919)

<sup>372</sup> Bentzen (1896), s. 32

<sup>373</sup> Mohn (1905). Han skrev videre om leken at *"dette aandsarbeide strømmer frit fra barnets eget sjæleliv"*.



iøyenefallende er dette for skiidrett. Mens man i dag går ut i fra at alle voksne har skiferdigheter på et visst nivå, ble de mest elementære skiteknikkene beskrevet ned i minste detalj i datidens gymnastikkbøker. F.eks. skrev man at fantes tre ulike teknikker for å komme opp en motbakke; henholdsvis krysse, trappe og sakse. For sistnevnte teknikk anføres følgende. *"Løperen vender sig mot bakken, og fører skiene skiftvis forbi hverandre, idet han holder dem i skraa stilling utad og med inderkant godt ned. Maaten brukes mest i mellembrot bakke".*<sup>374</sup> Minst like inngående beskrives utforstilling, hopp og Telemarksving. Alt ble utførlig forklart for de uinnvidde. Og for å sikre utviklingen av en skjønn og stilfull kroppsføring var det viktig at man i kappstevner ikke bare gav karakter for hopplengde, men også for holdning. Holdning var delt i gradene 1, 2, 3 og 4. *"Denne karakteren bør veie likesaa meget som hopplængden, og dette kan opnaaes på følgende maate: Første grad betegnes med et tal som er delelig med 3 og ligger nær det antal meter som svarer til den almindelige hopplængde. For hver av de andre grader trækkes fra en tredjedel. De fremkomne tal lægges til det antal m. som deltakerne har hoppet".*<sup>375</sup> Kroppsholdningen var altså en like viktig del av prestasjonen som antall meter man hoppet.

I diskursen om gymnastikkfaget i denne perioden knyttes idretten til begrepene karakter og disiplin. Idrettens betydning bestemmes av hvilke diskurser, praksiser og institusjoner den er koplet til. Og til tross for at flere allerede ved århundreskiftet tok til orde for å vitalisere gymnastikken med idrettsaktiviteter, bevarte gymnastikkfaget lenge sine militaristiske og lingske øvelser. Idretten spilte kun en marginal rolle i denne perioden av skolehistorien. Men fra 1890 og utover vokste den frivillige idrettsbevegelsen, og dermed fikk skolen en sterk konkurrent i den bevisste skoleringen av kroppen. Vi skal seinere se hvordan skolens kvinner og menn forsøkte å demme opp for denne utviklingen, bl.a. gjennom det såkalte skoleidrettsmerket (se 4.3). Men med innføringen av idrettsleker i gymnastikkfaget hadde man forsiktig åpnet døren for individualisert konkurranse innenfor skolens rammer. Duell eller kapping var ikke et mål i seg selv, men et middel til å forme elevene i mot og mannlighet. Og duellen innprentet viljen til å vinne innenfor rammene av et regelverk. Men treningen i å duellere skulle forbeholdes guttene.<sup>376</sup>

---

<sup>374</sup> Hegna (1910), s. 99

<sup>375</sup> Hegna (1910), s. 101

<sup>376</sup> Selv om man forsiktig åpnet opp for konkurranseorienterte lekformer, var det først og fremst lagkonkurranser man vektla. Lagspillet bidro til å utvikle den enkeltes blikk for andre og bidro samtidig til at den enkelte måtte legge bånd på seg selv.

### 3.6.2 Disiplinering eller frihet

Det er mange ulike måter å "definere" lek på. Det finnes ikke én sannhet om lek, lek er som alle andre praksisformer en sosial konstruksjon.<sup>377</sup> Men vi kan analytisk skille ut strukturelle trekk ved ulike praksisformer som kalles lek, og vi kan kontrastere ulike tematiseringer av lek. Her skal jeg sammenligne den leken som foregikk i skolene med de fem strukturelle kjennetegnene som Johan Huizinga stilte opp i boka *Homo Ludens* for å beskrive lekens grunnleggende logikk. Spørsmålet er om leken i skolen harmonerte med Huizingas idealtypiske framstilling, og hvordan vi skal forstå eventuelle "avvik" fra denne lekstrukturen.<sup>378</sup>

Ifølge Huizinga kjennetegnes leken ved en "dyptgående selvstendighet" fra andre livsformer. Leken har en særegen form eller struktur. For det første er leken en frivillig handling, lek på kommando er ikke lek. Den er verken en oppgave eller en nødvendighet.<sup>379</sup> Lek som obligatorisk pensum og på befaling fra en gymnastikklærer, slik vi fant det i skolen i denne perioden, bryter dermed med en av lekens viktigste forutsetninger. For Huizinga var lek nærmest motsatsen til instruksjon; i denne "situasjonen" er man verken underlagt pedagogens eller andres vilje. Og dette frihetsprinsippet hadde også sine talsmenn i datidens skolediskurs. Det var en slik organisert lek som vi fant i skolene, som bl.a. den kjente pedagogen Ellen Key protesterte mot. Key hevdet at en lærerstyrt lek ville omgjøre leken til rein parodi.<sup>380</sup> Barnet skulle få bevege seg fritt, bruke sin egen fantasi osv.<sup>381</sup> Dette lekidealet finner vi også igjen hos Guts Muths og hos kindergardens far, Friedrich Fröbel. I Sverige var den kjente gymnastikkpedagogen Elin Falk den fremste talskvinnen for å bake inn mer lek i gymnastikkfaget.<sup>382</sup> Falk tok til orde for at gymnastikken skulle tilpasses barna, og derfor var det nødvendig å gjøre den mer lekpreget. Videre ville hun bytte ut en del av de

---

<sup>377</sup> Innenfor utviklingspsykologien og den kognitive psykologien er man opptatt av at barnet gjennom leken blir i stand til å begripe og mestre sine omgivelser. Leken er en måte barnet lærer og erkjenner på.

<sup>378</sup> Med idealtypisk framstilling mener jeg her en understreking av bestemte trekk ved fenomenet. Idealtypen er en teoretisk konstruksjon på grunnlag av en historisk mangfoldighet. Etter at Huizinga skrev sin bok i 1938 har "lekforskingen" svulmet ut, og vi finner i dag en rekke ulike tradisjoner også innenfor dette feltet (kognitiv psykologi, fenomenologi, systemteori osv.). Se f.eks. Morgan og Meier (1995). Mange av disse bidragene definerer sitt perspektiv i relasjon til Huizinga. Slik sett representerer Huizinga et slags "fast punkt" i lekforskingen som også jeg har valgt å relatere min diskusjon av lek i skolen til.

<sup>379</sup> Huizinga (1993), s. 15

<sup>380</sup> Key (1900), s. 90

<sup>381</sup> Hammarberg (2001), s. 209, skriver "med dagens definisjon av lek, kjennetegnes den av å være morsom, frivillig og spontan, at middelet dominerer over målet, at virkeligheten behandles respektløst og ukonvensjonelt. Videre drives den av et aktivt engasjement og har ikke regler pålagt utenfra" (min oversettelse).

<sup>382</sup> Frønes (1993), s. 274–294, hevder at det er en fundamental forskjell mellom de strukturelle egenskaper ved barn–barn-relasjonene og voksne–barn-relasjoner. Ulikhet i utviklingsnivå osv. vil sterkt influere på situasjoner hvor vi har både voksne og barn tilstede. Frønes sitt perspektiv kan bidra til å kaste lys over de strukturelle forskjellene mellom lærerstyrte og ikke-lærerstyrte aktiviteter.

konstruerte/kunstige ling-øvelsene med det hun kalte naturlige bevegelser.<sup>383</sup> Falks lek- og bevegelsesorienterte system skapte stor debatt i Sverige, for motstanderne hevdet at hennes alternative bevegelseskultur frarøvet gymnastikkfaget dets disiplinerende element.<sup>384</sup>

Jeg har ikke sporet en tilsvarende debatt i Norge. Riktignok var bl.a. Edv. Os sterkt inspirert av Falk, men hans bok skapte ikke en tilsvarende diskusjon. Men fra legehold ble den tradisjonelle ling-gymnastikken kritisert for å skape både legemlig og åndelig tretthet. Dr. Holst hevdet i 1917 at den åndelige tretthet som ble framkalt av de andre skolefagene, ikke ble opphevet "*ved legemsøvelsene i gymnastik*". Samtidig skapte gymnastikkfaget en "*legemlig træthed*" som gjorde elevene lite egnet til "*et paafølgende aandeligt arbejde*". Ved å bruke mer lek i timene vil man derimot kunne "*udvikle legemet uden samtidig at trætte aanden*". Leken skapte jubel og glede og hadde samtidig en "*gavnlig indflydelse paa folkets legemlige udvikling og aandelige karakter*". Men Holst ville ikke fjerne apparat- og linjegymnastikken, fordi visse deler av muskulaturen – armene, skuldrene og ryggen – ikke oppøvdtes godt nok ved lek og idrett. Løsningen var en blanding av legemsøvelser og lek.<sup>385</sup> I den norske diskursen om gymnastikkfaget ser det ut som om det eksisterte en enighet om å bruke lek som en av flere øvelser, men samtidig understreket man at dette måtte være en ledet og regelstyrt lek.

Det andre kjennetegnet ved leken, ifølge Huizinga, er at den ikke er en del av det vanlige liv, men utgjør et aktivitetsområde med sin egne lover. Leken "*skyver seg imellom det alminnelige liv, som et tidsbestemt handlingsforløp, som er avsluttet i seg selv og motivert i den tilfredsstillelse som selve handlingen fører med seg*".<sup>386</sup> Leken er altså noen annet enn arbeid eller andre dagligdagse aktiviteter, den utgjør et eget univers med sine egne lover. Denne særstillingen kommer til uttrykk ved at leken foregår innenfor konkrete romlige og tidsmessige grenser (det tredje kjennetegnet ved leken).<sup>387</sup> Dette spillrommet kan være konkret eller symbolsk avgrenset. Leken og spillet er en symbolsk orden, man adlyder konvensjoner og regler som ikke har noe feste eller mening utenfor leken. Det er en slags

---

<sup>383</sup> Den grunnleggende forutsetningen for hele Falks system var den såkalte "kraftbesparingsteorien". Hun hevdet at Lings system var for kraftkrevende, og derfor burde modifiseres med en mer rytmisk gymnastikk. Se Hammarberg (2001), s. 199.

<sup>384</sup> Se også avsnittet 3.8 om hvilke leker som var forbeholdt guttene.

<sup>385</sup> Holst (1917), s. 107–111

<sup>386</sup> Huizinga (1993), s. 17. Huizingas beskrivelse av leken som et mål i seg selv ligner på den handlingstypen Ferdinand Tönnies kalte vesensvilje, dvs. handlingens mål ligger ikke utenfor selve handlingen, men uttrykkes i og vokser fram av selve handlingen. Se Østerberg (1978), s. 29.

<sup>387</sup> Denne innsikten kommer etter hvert til uttrykk i skolen ved at det etableres egne lekeområder, ute og inne.

virtuell realitet, hvor våre fortolkninger og handlinger styres innenfor spillets horisont/perspektiv. I *"The structure of Behaviour"* reflekterte Maurice Merleau-Ponty over relasjonen mellom fotballspillet og spilleren. Spillet er gjennomtrukket av "lines of force" og "articulated in sectors" som kaller på bestemte handlingsmåter, og som igangsetter og styrer handlingen på en måte som om spilleren ikke selv er klar over det.<sup>388</sup> Spillet påvirker bare individene dersom de har lært seg å lese og spille spillet. Den gode spilleren *"handler som om han er instinktivt avstemt til spillet"*.<sup>389</sup>

Dette "avsondringsprinsippet" som Huizinga mente kjennetegnet leken, ble også framholdt i diskursen om gymnastikkfaget; leken skulle representere noe helt annet enn den alvorstunge eksersisen og legemsøvelsene, og disse praksisformene måtte ikke sammenblandes. Men samtidig turte man ikke å slippe leken helt løs. Huizinga nevner ulike saturnaliefester som eksempler på denne egenskapen ved leken, dvs. *"en veldig utfoldelse av larm og uorden, preget av forakt for disiplin og autoritet"*.<sup>390</sup> Dette er langt fra det lekidealet som man hadde i skolegymnastikken i denne perioden. Gymnastikkinspektøren understreket at *"Under (bære)leg må læreren have afdelingen fuldstendig "i hånden"*.<sup>391</sup> Lek skulle nok frikoples fra eksersisen og stillingsgymnastikken, men den skulle ikke fristilles fra ytre kontroll.

For det fjerde sier Huizinga at leken skaper orden – *"den er selv orden"*. Leken er eller skaper en ordnet form, og bringer dermed nesten dets deltakere over i det estetiske univers.<sup>392</sup> Det ordnende element – det som skaper rytme, harmoni, figur – er de ulike reglene. Dersom reglene brytes, så faller leken sammen. Og det er nettopp disse reglene eller "ordningsbrikkene" som Bentzen og andre framhevet som lekens viktigste oppdragende element, *"thi enhver Leg har sine Love, som maa Følges"*.<sup>393</sup> Dermed gav lekene en kompetanse som kunne overføres til en rekke andre samfunnsområder.

Dersom man reindyrker dette kjennetegnet, kan man sågar hevde at det er visse likhetstrekk mellom leken og den militære eksersisen, dvs. begge aktivitetene kan sees som *ordnings- og*

---

<sup>388</sup> Merleau-Ponty (1965), s. 168

<sup>389</sup> Crossley (2001), s. 76

<sup>390</sup> Huizinga (1993), s. 21. Saturnalier var egentlig fest til Saturnus' ære i det gamle Roma. Dette ble feiret midtvinters.

<sup>391</sup> Gymnastikkinspektørens inspeksjoner våren 1903, s. 68. Fra Porsgrunn, middelskolen, klasse 1 + 2.

<sup>392</sup> Huizinga (1993), s. 18–19. Det siste kjennetegnet ved leken, ifølge Huizinga, er spenning, dvs. leken har et moment av uvisshet eller tilfeldighet. *"Spenning betyr uvisshet og sjansmoment (...) I terningspill og idrettskamp er spenningselementet på sitt høyeste"* (s. 19).

<sup>393</sup> Bentzen (1896), s. 26.

*innordningsøvelser*. Det er henholdsvis reglene og kommandoordene som skal styre blikket og bevegelsene, to ulike prinsipper som angir retningen og vendingene.<sup>394</sup> Handlingsrommet eller den individuelle friheten er større i de regelbundne lekene enn i en militær eksersis som beveger seg på de skinnene som kommandanten til enhver tid legger ut for troppen. I den perfekte eksersis fungerer troppen som et legeme styrt av en og samme vilje. I leken er nok deltakernes blikk styrt av spillets konstitutive og regulative normer, men reguleringen er ikke så total at den tilsidesetter den enkeltes vilje.<sup>395</sup> Men i begge praksisformene er det er noe ytre – eller noe utenfor elevene – som bidrar til å regulere individenes handlingsvalg. Man kan ikke handle på impuls, ens anstrengelser må følge et bestemt mønster eller skjema.<sup>396</sup> Både leken og eksersisen kan betraktes som to læremestere i å innordne seg.

I eksersisen er kommandoordene den stimulus som utløser bestemte handlinger nærmest på en automatisert måte. Kommandoen vil bare ha en innvirkning på soldaten dersom han har inkorporert de skjema, ferdigheter og den kompetanse som gjør han i stand til forstå og utføre ordren. Slik sett forutsetter både spillet og eksersisen, for å fungere, en preetablert harmoni mellom praksisens "krav" og spillerens/soldatens ferdigheter. Men, i motsetning til leken, er eksersisen direkte knyttet til oppgaver utenfor selve treningen, den skal forberede soldaten til utfordringer som vil møte han i felten. Eksersisen har en mening og funksjon utenfor seg selv.

Hva med lek som individuelle idrettskonkurranser? Disse hadde også sine bestemte regler og sin logikk, og utgjør slik sett et eget univers. Huizinga plasserer derfor også idretten inn under lekbennevnelsen, dvs. den har de samme strukturelle kjennetegnene som de andre lekformene. I diskusjonen om overgangen fra lek/spill til sport brukes ofte begrepet sportifisering for å fange inn de mekanismene og prosessene som er virksomme i overgangsfasen. Også Huizinga skriver at den moderne sporten etter hvert forlater lekens sfære.<sup>397</sup> *"Reglene bliver strengere*

---

<sup>394</sup> Loland (2002) gjør et skille mellom lek og spill, og lek som struktur og som innstilling. Leken beskrives som en ikke-instrumentell innstilling, mens spillet derimot er *"definert i form av en spesiell sosial struktur"*(s. 21). Slik sett kan man si at f.eks. *"Fotball er fotball uavhengig av om spillerne tar del med en lekende innstilling eller ei"*(s. 23). Min diskusjon tar utgangspunkt i fire av de fem strukturelle kjennetegnene ved leken som Huizinga stilte opp.

<sup>395</sup> Konstitutive regler er de reglene som oppbeholder praksisformen. Brytes disse reglene, så "sprenger" vi hele leken eller spillet. Ethvert spill har sine regler, og dersom det ikke etableres en enighet om hva som er lov og ikke-lov, bryter leken sammen. Med Searle (1969), s. 33, kan vi si at disse reglene ikke bare regulerer spillet, men de *"create the very possibility of playing such games"*. De regulative reglene er ulike regler for hvordan vi bør oppføre oss når vi spiller. Se også Morgan (1994) og Loland (2002).

<sup>396</sup> Samtidig vil både eksersisen og spillet falle sammen i det øyeblikk det ikke er en preetablert harmoni mellom praksisens krav og individets ferdigheter. Den som må tenke seg om før han handler, vil fort gå i utakt med de andre eller bli en dårlig spiller.

<sup>397</sup> På mange måter foregriper Huizinga den diskusjon om idrettens utvikling som faller inn under begrepet

og utarbeides i flere og flere detaljer(...) Med den tiltakende systematisering og disiplinering går i lengden noe av det rene lekinnhold tapt. Dette viser seg i spillernes adskillelse i profesjonelle og amatører".<sup>398</sup> Idretten har blitt et element *sui generis*, og idretten har blitt en ufruktbar funksjon. Den moderne idretten har mistet sin lekholdning, og lekstemningen er derfor borte fra dens konkurranser. Når idretten blir omgjort til arbeid forsvinner det spontane og ubekymrede som kjennetegner leken. En ludisk innstilling er altså ikke motsatsen til konkurranseorientering, men til arbeidslivslogikken. Men den idretten vi kan finne spor av i bøkene og minnestoffet fra perioden 1890 til 1925, kan neppe sies å være sportifisert. Idretten ble først og fremst brukt som en avveksling fra den tradisjonelle linggymnastikken, og man var mer opptatt av viljesformingen enn av prestasjonene.

Lekene har sin egen historie, sin egen genealogi. Praksisene ble løsrevet fra sin opprinnelige kontekst (folkelige fester) og rekonstruert i en skolekontekst, hvor de fikk en ny mening og funksjon. Sagt på en annen måte; i denne overflyttingen fra folkelige fester til skolen skjedde det en reformulering av leken, samtidig som denne praksisformen var med på å prege skoleinstitusjonen. Lekene skulle bidra til en legemlig og moralsk utvikling av elevene, og gjennom leken skulle barna lære seg å følge regler.<sup>399</sup> Man ønsket å bruke lekens motivasjonsmessige kraft til å bestyrke et disiplineringsprosjekt. Når leken institusjonelt ble knyttet til skolen og gymnastikkfaget, ble den overvåket av en lærer og plassert sammen med marsjering og holdningsøvelser. Leken var ikke en arena fri fra de voksnes blikk, men var isteden et element som, sammen med andre elementer, understøttet en disiplineringsstrategi. Ved å relatere leken til en pedagogisk praksis, til en bestemt organiseringsmåte og til overvåkingsteknikker, mistet den mye av frihets- og festelementet. Dette betyr ikke at skolen "tok livet av" lekens logikk, men at dens betydning og funksjon ble omdannet.

Flere har diskutert motsetningsforholdet mellom oppkonstruerte bevegelsessystemer og frie kroppsøvelser. I denne diskusjonen blir linggymnastikken og militærøvelsene uttrykk for konstruksjonene, og lekene blir uttrykk for de frie øvelsene. Både når det gjaldt målsetning og innhold hevdes det at de to systemene representerte to ulike logikker: De oppkonstruerte bevegelsessystemene var kollektivistiske, var opptatt av stillings- og ordningsøvelser og foregikk ved hjelp av kommandering. De frie øvelsene gav elevene et større spillerom og tok

---

sportsliggjøring eller sportifisering. Påstanden er at idretten i tiltakende grad har blitt preget av spesialisering, prestasjonsorientering, byråkratisering, systematisering, vitenskapliggjøring osv.

<sup>398</sup> Huizinga (1938/1993), s. 199–200.

<sup>399</sup> Björkstén (1918), knytter de ulike leker til forskjellige muskelgrupper.

utgangspunkt i elevenes såkalte naturlige bevegelsesmønstre.<sup>400</sup> Min gjennomgang av leken viste at denne motsetningen mellom leken og de andre praksisformene i gymnastikkfaget ikke var så stor; også leken hadde disiplinering og karakterdannelse som målsetning. Og det var spesielt ordningselementet ved leken man var opptatt av når man skulle begrunne dens eksistensberettigelse i skolen. Reglene skulle så å si overta kommandoens funksjon som retningsgivende og disiplinerende kraft. Men lekøvelsene er ikke skapt ut fra et ønske om å forberede individet til feltlivets utfordringer, de hadde i utgangspunktet et annet rasjonale. Og noen av disse opprinnelige egenskapene vaskes ikke helt bort, selv om lekene innsettes i et disiplineringsregime.

Ta f.eks. ballen og ballspillene. Ballen kan ikke snakke for seg selv – man kan ikke avlede praksis fra materiell, eller bevegelseskultur fra egenskaper ved gjenstandene. De ulike bevegelseskulturene representerer forskjellige perspektiver eller utsynspunkter, som bestemmer hvordan ballen forstås og anvendes. I datidens diskurs mente man at ballen innebar en lekorientert praksis, men denne praksisen skulle i sum virke karakterdannende. Men samtidig som man innførte ballen og balløvelser, hadde man lagt grunnlaget for noe nytt, nemlig en endring av gymnastikkfaget. Det vi i dag forbinder med idrett, tok for alvor bolig i skolen.<sup>401</sup> Elevene hadde kunnskap om ballen fra andre erfaringsområder, områder som knyttet ballen til andre logikker. Dette var institusjoner som var bærere av andre perspektiver (utsynspunkter) på kroppen enn det gymnastikkfaget stod for. Ballen skapte grunnlag for eller muliggjorde aktiviteter, bevegelsesformer og samværsformer som var utviklet innenfor andre felter eller systemer, og som pekte utover den tradisjonelle skolegymnastikken. Ballen var knyttet til en bevegelseskultur hvor tekniske ferdigheter og hurtighet var viktigere enn rak rygg og løftet hode.<sup>402</sup>

### 3.7 Ut i det fri

Under avsnittet om leken så vi at man nærmest forutsatte at ball- og idrettslekene skulle foregå utendørs. Det var et ønske om å løfte aktivitetene og elevene ut av skolehuset og ut i

---

<sup>400</sup> Synnestvedt (1994), s. 162–163.

<sup>401</sup> Etter hvert oppstår det et motsetningsforhold mellom forsvarerne av ballspill og gymnastikk (1950-årene). Motstanderne av ballspill kaller ballspill for den dårlige lærers siste utvei. Ballspill framstilles som morskap og uproduktiv konkurranse, som innebar for liten reell trening av legemet. Gymnastikken skulle være noe mer enn tidsfordriv, den skulle virke oppdragende på kropp og sjel. Se Berg-Sørensen og Jørgensen (red) (1998).

<sup>402</sup> Meinander (1994) skriver at man i Norden finner svært lite sportsutstyr i skolene ("secondary schools") før i 1920-årene. I 1931 fant man ikke sportsutstyr i det hele tatt ved Katedralskolen i Oslo.

det fri. Lekene skapte med andre ord behov for et annet rom og andre instrumenter enn de som understøttet ordnings- og entringsøvelsene i den tradisjonelle svenske gymnastikken, dvs. gymnastikksalen med diverse klatreapparater. Begreper som friskhet og vitalitet ble kastet inn i diskusjonen om den fysiske fostringen.<sup>403</sup> I dette avsnittet skal jeg diskutere hvordan uteliv og natur tematiseres i forhold til gymnastikk i skolen. Sentralt i diskusjonen står norske skitradisjoner og friluftsliv (3.7.1). Vi skal også se at diskusjonen om ski knyttes til en nasjonalitetsdiskurs (3.7.2).

### 3.7.1 Øvelser i fri luft

Allerede hos Per Henrik Ling finner vi en bekymring for at det moderne samfunnet, med inneliv og teknologisering, kunne svekke menneskeorganismen.<sup>404</sup> Lings gymnastikkteoretiske framstillinger var sterkt forankret i naturromantikken. I hans skrifter finner vi en såkalt biosentrisk naturoppfatning, dvs. naturen stilles i sentrum av tilværelsen og mennesket oppfattes som en del av denne. Gymnastikkens oppgave var å bringe mennesket i harmoni med naturen.<sup>405</sup> Ling ville gjenskape mennesket som en helhet i samvær med naturen. Ifølge den svenske idéhistorikeren Jens Ljunggren var Ling sterkt påvirket av Friedrich Schelling, naturromantikkenes kanskje viktigste teoretiker. Mennesket er en del av og hører hjemme i naturen. Østerberg skriver at Schelling og hans krets var med på *"å danne eller fornye opplevelsen av naturen som noe menneskene hører hjemme i, er ett med og kan elske. Kjærligheten til den uberørte eller ville naturen oppstår på denne tiden, til forskjell fra den temmede og kjemmede naturen som tidligere var en del av den moderne kulturen"*.<sup>406</sup>

I Norge var det først og fremst Fridjof Nansen som tematiserte en slik biosentrisk naturoppfatning, ja hos Nansen finner vi elementer av det som kan kalles en vitalistisk

---

<sup>403</sup> En del av fascinasjonen for den britiske sporten bestod i at den i motsetning til den formalistiske gymnastikken foregikk utendørs.

<sup>404</sup> Også Johann Guts Muths (1759–1839), som blir regnet som den moderne gymnastikkens far, var opptatt av at gymnastikken skulle føre mennesket tilbake til naturen. Han ville skape et pedagogisk system som brøyt med overklassens dyrking av den åndelige dimensjon i kunstige omgivelser. I Eichberg og Jespersen (1986), s. 30, finner vi følgende sitat fra Guts Muths: *"Vil du hurtig og grundig helbrede utmattelse hos det åndelige og fysiske menneske, så dykk det dristig i dets rette element – den friske luft, den frie lysstråle, i alt det som påvirkelig og kraftfullt utelukkende øver sin innflytelse utendørs, og alle gjenoppbyggingsbestrebelse innendørs er kun usle nødløsninger i sammenligning med dette (...) Gymnastikken skal foregå utendørs. Helst på en tørr eng i randen av en skog og i nærheten av en elv eller sjø."* Men Guts Muths' "naturorientering" innebar ikke noen motstand mot å bruke apparater i gymnastikken, mest kjent er hans såkalte klatremaskin. Også Guts Muths' elev og turnsportens far, Ludwig Jahn (1778–1852), var opptatt av at turningen skulle skje utendørs i naturskjønne omgivelser.

<sup>405</sup> Se Ljunggren (1999), s. 89–112.

<sup>406</sup> Østerberg (1999), s. 127.



tenkning.<sup>407</sup> Vitalismen representerer en tro på en slags altomfattende livskraft, en kraft som skaper fysisk liv, som fører til sunnhet og som gjør at ting spirer og gror. Mennesket er i slekt med dyr og planter, og det som gir liv og vekst til dyr og planter, er livgivende og omskapende også for mennesket. Naturens livgivende krefter – vannet, solen og luften – blir dermed gjort til gjenstand for dyrkelse. Man er opptatt av naturen i mennesket og vil ha mennesket tilbake til naturen. I naturen kan mennesket leve i pakt med sitt vesen. Dikotomien fri og styrt, og bearbeidet og ubearbeidet, stod sentralt i diskusjonen om oppdragelse. På den ene siden var det en lengten ut i det grønne, samtidig som man ønsket forutsigbarhet og kontroll. Det sistnevnte var enklere i en gymnasal.<sup>408</sup> Man søkte det rene, det uberørte og det naturlige, samtidig som man hadde klare dannelsesidealer.

I perioden 1889 til 1925 var det svært få skoler som hadde egen gymnastikksal. Det betydde at man var tvunget til å holde en del av timene utendørs, men i debatten ble dette med uteaktiviteter omgjort fra en å være en nødvendighet til å bli en dyd i seg sjøl. Jo mer man kunne være utendørs, jo bedre var det for kropp og sjel. I Oslo var det i 1916 kun 5 gymnastikksaler i 810 skolekretser. I gymnastikkinspektørens skrivelse til departementet samme år kom en anbefaling om hvordan man under slike håpløse forhold i det hele tatt skulle få til undervisning i gymnastikkfaget, som nå også var innført i de klassesdelte folkeskolene. *"Bedst vilde det være, om man alltid kunde drive øvelserne ute; men veiret lægger ofte hindringer i veien(...) Ute bør øvelserne – foruten vanlige gymnastiske øvelser –*

---

<sup>407</sup> Vita er et latinsk ord som betyr liv, vitalisme betyr å dyrke livet og de livgivende kreftene. Å være vital betyr å være frodig, impulsiv, kraftfull, livfull og livsbejende. Vitalismen innebærer en tro på at det finnes en udefinerbar eller ukjent livskraft som kommer til uttrykk på forskjellige måter, og det er denne kraften og livet i seg selv vitalismen dyrker. Vitalismen er ikke noe entydig bevegelse; noen såkalte vitalister dyrker den fysiske utfoldelsen og maskuliniteten, mens andre er mer opptatt av det religiøse. Som naturvitenskapelig lære innebærer vitalismen en tro på at det organiske liv er avhengig av en livskraft som ikke kan forklares ut fra fysisk-kjemisk lovmessighet. Hos Garborg (1882) hadde livsviljen en religiøs dimensjon som er uforståelig for menneskets fornuft, men som bl.a. manifesterer seg i kunst: "Det vi kalder livet, maa være udtryk for en kosmisk tendens vi ikke kan naa ind til, udtryk for en mystisk vilje. Tilværelsen maa have sine røtter dybere end nogen menneskehjerne har tænkt" (s. 162). Hos en del "vitalister" finner vi en mistro til byen og til teknologien, og isteden en dyrking av naturen og det opprinnelige. Her ser vi et slektskap til romantikken. Den danske maleren J.W. Willumsen uttrykker denne flukten fra sivilisasjonen og dyrkingen av sunnhet, sol og energi. Også den norske billedkunstneren Gustav Vigeland søkte tilbake til slektsrøtter, jorden og der organiske liv. Kjerschow (1998) skriver at hos Vigeland er "menneske og natur ett med den samme primitive kraft og arkaiske styrke" (s. 96). Og hos Vigeland ser vi "en hyllest til naturens livgivende krefter, de utemmede instinktene og den energiske livsutfoldelsen" (s. 69). Solens livgivende kraft står sentralt i vitalistisk inspirert tenkning. Også den sterke og sunne menneskekroppen blir hyllet; det atletiske, maskuline og den animalske kraften romantiseres. En kropp som kan framvises og utvikles gjennom bl.a. idrettslig aktivitet. Vi får en sunnhetsdyrkelse hvor mannens biologi blir hyllet.

<sup>408</sup> Ljunggren (1999), s. 51, skriver at synet på kroppen og fysisk fostring var preget av motstridende tendenser: *"På den ene siden kroppslig frigjøring og lengten ut i det grønne, på den andre siden rasjonalisering, disiplinering og vitenskapeliggjøring (...) Samme pendlingene mellom det frislepte og det tuktende og ordnende fantes i de praktiske gymnastikkbevegelsenes utvikling"*.

*indholde rikelig med lek og idrætsøvelser".<sup>409</sup> I skoleplanen for Kristiania fra 1892 het det: "Som almindelig regel gjælder for alle klasser, at øvelserne, navnlig legene, saa ofte som muligt bør foretages ude i fri luft".<sup>410</sup>*

I Hans Hegna sine tekster finner vi en idealisering av å gjøre øvelsene i fri luft. Og i en særstilling står "ski-idræt". *"Frisk og ren som den er – og utviklende for de bedste kropps- og karakter egenskaper – bør denne idræt vernes om ved alle opdragelsesanstalter, saa den ikke gaar over til akrobatik i hopbakke, eller skjæmmes under længdeløp med rene utholdenhetsprøver som ofte tar ansigtsleten fra den sprækeste ungdom".<sup>411</sup> Uteleker og ski skapte de beste forutsetningene for fysisk og moralsk vekst hos ungdommen. Og departementet fulgte opp med rundskriv som hevdet at "Øvelsene bør mest mulig ske ute i fri luft".<sup>412</sup>*

Ut av de høye fjell og dype daler, som svar på de utfordringene som naturen kastet nordmennene ut i, vokste skiferdighetene fram. Skiene var tilpasset norsk topografi, klima og lynne. Skiene var som syvmilsstøvler skapt for å bevege seg i det norske vinterlandskapet. Og Hegna var inspirert av Nansen og hans hyllest til friluftslivet. Ifølge Fridtjof Nansen hadde skiene også en dyp betydning for utviklingen av det norske folks mentalitet. *"Intet herder musklerne og gjør legemet kraftig og spænstigt som den, intet gir snarraadighed og behændighed bedre end den, intet herder viljen og gjør sindet saa friskt som skiløpingen (...) Neppe nogensteds egner naturen sig bedre for skiløbing end i Norge, bakker er der nok af og ligesaa sne (...)".<sup>413</sup> Skisporten var ikke bare den "norskeste" av alle idrettene, men også det beste dannelsesinstrumentet for kropp og sinn.*

Tilsvarende formuleringer finner vi i Hegnas bok om friluftssleker. *"Det er ikke noget land som gir bedre leilighet til forfriskende vinteridræt end vort. Dersom nu ogsaa friluftssleken kan bli almindelig utøvet, vil vi kunne si at vor ungdom har utviklingsaar som neppe staar tilbake for hvad andre land kan by".<sup>414</sup> Hegna mente at mellom våre fjell, og i aktiv omgang med vår natur, kunne vi få mennesker som moralsk og fysisk var på høyde "med de fremmeligste" i verden.*

---

<sup>409</sup> Sitert i Tostrup (1917), s. 42

<sup>410</sup> Skoleplan for Kristiania Folkeskoler 1889, 1895 og 1906. Gjengitt i Kalsæg (2001), s. 119. Kalsæg hevder at dette sitatet viser gymnastikkens ideologiske kopling til filantropene.

<sup>411</sup> Hegna (1910), s. 98–99

<sup>412</sup> Rundskriv fra KUD, 25. september 1920

<sup>413</sup> Nansen (1890)

<sup>414</sup> Hegna (1910), s. 5

Også i minnestoffet kan vi lese at det ble gått på ski i regi av skolen i by og land. *"Når de gjeller Gymnastikk, så var det å løpe å hoppe ute i skolegården, å litt skihopping blev det jo, og til nød litt Gymnastikk inne i Klasseværelse".*<sup>415</sup> Fra Nordland rapporteres det at gymnastikksalen ikke ble fyrt opp vinterstid, og derfor måtte man ofte finne på andre aktiviteter: *"Om vinteren kunne gymnastikken bli en temmelig kald fornøyelse, derfor bestemte kaptein X, som var gymnastikklærer, at når temperaturen sank under –10 grader, blev det ingen gymnastikk. Men vi måtte ikke tro at vi derfor kunne betrakte dette som en fritime, langtifra. Vi hadde værsågod å holde oss utendørs selv om det var kaldt, eventuelt dyrke andre legemsøvelser som f. eks. skigåing etc."*<sup>416</sup>

Mange steder rapporteres det om at man ikke har gymsal. Løsningen var ulike uteaktiviteter; leker og ball-leker på sommerstid og skiaktiviteter om vinteren. *"Skulle vi ha gymnastikk var det å være ute og drive med en eller annen form for lek, eller å gå på ski".*<sup>417</sup> Skolen ble en viktig arena for å spre kunnskap om utstyr og skiføring. Og i tillegg kom utflukter i skog og mark, hvor man skulle *"vænne elevene til høvisk færd, til at glæde sig i naturen uten at krænke den, vænne dem til at iaggta omgivelserne og til at orientere sig under forskjellige forhold"*.<sup>418</sup> Men mange familier hadde ikke råd til å kjøpe skiutstyr til barna sine, og for å bøte på dette "undervisningsproblemet" ble det ved enkelte skoler kjøpt inn ski. Fra Kristiania kan vi lese i Gymnastikkinspektørens halvårsrapport at man kjøpte inn såkalte "utlånski" til elevene. Blant annet brukte man penger fra de inntektene man fikk ved å arrangere friluftstevner "med gymnastikk, idræt og lek" til dette formålet.<sup>419</sup>

I datidens diskurs ble ulike fysiske aktiviteter vurdert ut fra deres potensiale til å forme individets åndelige konstitusjon, og spesielt framhevet man ling-gymnastikkens potensiale for å utvikle individets moral. Men den svenske gymnastikken var ikke utviklet på norsk jord og kunne dermed ikke fungere som en identitetsmarkør eller som skaper av en norsk mentalitet. Skisporten derimot ble, av Nansen og andre, betraktet som særnorsk. Men den karaktertypen som Nansen og Hegna idealiserte – viljesterk, snarrådig, mandig – var den samme som "lingianstene" ville skape ved hjelp av sine stillingsøvelser. Ifølge Nansen var skisporten den

---

<sup>415</sup> Minneoppgave fra Aust Agder, ca. 1910

<sup>416</sup> Minneoppgave fra Nordland, ca. 1920

<sup>417</sup> Minneoppgave fra Tromsø, ca. 1920

<sup>418</sup> Hegna (1910), s. 109

<sup>419</sup> Se gymnastikkinspektørens innberetning fra andre halvår 1921, s. 1. Her kan vi videre lese at "Ved nye skoleanlæg blir det opført indretninger saa skiene kan sættes i spænd (s. 2)".

mest virkningsfulle for dette formålet. Nansen ville bruke skiidretten i samme ærend som Ling ville bruke sitt "system", nemlig til å gjenskape de egenskapene som kjennetegnet middelalder-mennesket.

Hos Nansen skapes idealmennesket først og fremst aleine i naturen og ikke gjennom en kollektivistisk koreografi i en gymsal. *"Se, i ødemarkene, i skogsensomheten, med syn av de store vidder og fjernt fra den forvirrende larm, er det personligheter formes".*<sup>420</sup> Nansen bejaet det å være selvhjulpen eller det å klare seg aleine med et minimum av hjelpemidler. Idretten skulle først og fremst få oss tilbake til naturlivets allsidighet. Det moderne samfunnsliv medfører en arbeidsdeling som gjør oss til en nerveslitt slekt. *"Som østers sitter vi fastnaglet hver til vår kontorkrakk, og kommunikasjonene besørgeres på annet vis".*<sup>421</sup>

Nansen ville ha en idrett som kunne føre oss tilbake til vårt opphav, dvs. til naturen, som vil gi oss sunnheten og livsgleden tilbake. Skiene skulle føre oss mot de frie vidder, hvor våre bevegelsesorganer utfordres, og som bringer sus av granskog og høyfjell inn i våre sinn. Over 150 år etter at romantikeren Rousseau (1712–1778) forkynte sin motstand mot det urbane liv og oversivilisert dekadanse, framførte Nansen sin hyllest til naturlivet.<sup>422</sup> I Norge ser vi et ideologisk slektskap til Gerhard Schøning (1722–1780). Også han snakket om skiløpingens fortrefelighet og hyller den norske naturen som skaper av edle mennesker.

Ifølge flere kilder fra midten av 1700-tallet og utover kan vi lese at skiene ble hyppig brukt flere steder i landet i gamle dager.<sup>423</sup> Ski var nyttig for jakt, i arbeid og som et generelt framkomstmiddel. I tillegg kan vi lese om skileik og mannjevning. Fra 1716 fikk skiene en militær betydning da myndighetene i København tok initiativ til opprettelse av skikompanier for å styrke det dansk-norske forsvaret i grensetraktene mot Sverige. Blant eliten fikk vi fra 1750 og utover flere skientusiaster som på ulikt vis forsøker å misjonere for snø, ski og det norske naturlandskapet: Gerhard Schøning, Johan Nordahl Brun, Hans Bull, Jens Zetlitz, Henrik Wergeland og Mauritz Hansen for å nevne noen av de mest kjente. Presten Niels Hertzberg startet en kostskole i Hardanger for sønner av velstående borgere hvor blant annet skiløping stod på programmet. I løpet av 1800-tallet utviklet skiidretten seg fra å være en idé til å bli en etablert kulturform. Fra 1860-årene var skiløping blitt relativt populært blant

---

<sup>420</sup> Nansen (1945)

<sup>421</sup> Nansen (1945), s. 298

<sup>422</sup> Rousseau ønsket seg dog ikke tilbake til det primitive naturlivet, han var opptatt av at mennesket konstitueres i felleskap med andre mennesker. Se for øvrig Skirbekk (1985), s. 307-310

<sup>423</sup> Se Klepp (1976), og Christensen (1993)

borgerskapet i Norge. Så når vi går inn i historien på slutten av 1800-tallet – med Nansen som forgrunnsfigur – er skiidrett godt etablert som idrett og fritidssyssel. *"Da Fridtjof Nansen sto fram på arenaen (noen år senere,) var det som skiidrettens etterlengtede Messias – han oppfylte nordmenns mest optimistiske forventninger til en "ekte og livs levende" nasjonal norsk skihelt".*<sup>424</sup>

Og Nansen var ikke den eneste nyromantiker; gjennom billedkunst og diktning hyllet en rekke personer den norske naturen. Ja, fjell og vidde ble forstått og erfart på en ny måte. Naturen estetiseres og nasjonaliseres.<sup>425</sup> Og skiene skulle føre oss ut i denne naturen. Men siden mange ikke kunne gå på ski, så var dette en ferdighet som de måtte lære fra bunnen av i regi av skolene. I Hegnas bok *Friluftsløk* kan vi f.eks. lese om øvelser på slett bakke at her *"maa elevene vænnes til å utnytte træggheten, saa skiene følger grunden og glir frem et stykke for hvert skridt".*<sup>426</sup> Gjennom skolene ble skiidretten spredt til bygd og by, og skiene blir et redskap i nasjonsbyggingsprosessen.

### 3.7.2 Friluftsliv og nasjonal identitet

Nansens turskildringer og naturforståelse styrte manges blikk og bevegelser, og spesielt det lesende og skrivende byborgerskapet som hadde få erfaringer fra fjell og vidde.<sup>427</sup> I dette samfunnssjiktet måtte ikke Nansens fortellinger kjempe mot etablerte opplevelser av skog og fjell.<sup>428</sup> Deres naturerfaringer var ikke preget av nødvendig slit og mas, av hindringer og tyngsel, som hos bønder og fiskere. Naturen blir isteden en arena for selverkjennelse og selvutvikling – en vitaliserende og frigjørende kraft – den blir en arena for friluftsliv. Nansen og hans åndsfrender opplevde naturen og landskapet gjennom helt andre kulturelle filtre enn bonden og fangstmannen. Nansen naturskildringer uttrykte en forståelse som var sterkt formet av hans kulturelle og økonomiske posisjon. Han ville gjøre skitradisjonen til noe annet enn det Sondre Norheim hadde vist oss: Nansen ville forme skiidretten i den borgerlige støpeskjeen. Skiene fikk en ny betydning og funksjon da de ble koblet fri fra folkelige leker og fra de daglige gjøremål. Det ble til en aktivitet uten et praktisk formål. Nansen brukte den norske naturen og

---

<sup>424</sup> Se Christensen (1993), s. 155

<sup>425</sup> Hodne (1995)

<sup>426</sup> Hegna (1910), s. 99.

<sup>427</sup> Nansen (1945). For Nansen er naturen et subjekt, den er et levende vesen som taler til oss: *"Med ett stod jeg i fjellskaret og så ned i Gjendin. Dypt under strakte den sitt blanke grønneblå smaragdbånd langt inn igjennom i bunnen av kløften, mellom de veldige snetider, som i vilt følge trenger sig inn på en. Melkedalstindene og alle de skarpe hvite tagger der i vest rager op mot aftenglansen. Der er som om hele Jotunheimen plutselig er rykket en på livet, slår sine mektige porter op for sjelen og trollbinder den".*

<sup>428</sup> En del av disse fortolkningene er offentliggjort tidligere i Sosiologisk tidsskrift. Se Augestad (2001).

skiene til å etablere en ny praksisform – friluftsliv – med en logikk som lå nærmere idealene hos engelske adelsmenn eller "leisure class" enn norske tradisjoner.

Elitens oppdagelse av skienes muligheter skapte en økt interesse for ski, selv om skiene også hadde feste i folkelige tradisjoner og praksisformer.<sup>429</sup> Det ble snekret ski, arrangert skirenn, laget hoppbakker osv. flere steder i landet enn noen gang tidligere. Og ski ble til en skoleaktivitet initiert av myndighetene. Men det at folk brukte ski til noe mer enn et framkomstmiddel, skyldes ikke utelukkende Nansen og elitens prosjekt om å skape en nasjonal identitet. Koplingen naturen, snø og ski muliggjorde også aktiviteter som sprengete rammen for Nansens prosjekt eller betydningssystem. Skiene kunne brukes til alt fra herding av viljen (gjennom å pine seg igjennom mil etter mil i all slags vær), til lek og artisteri (gjennom bl.a. hopp fra hustak). Nansen selv uttrykte da også en skepsis til den utviklingen skiidretten tok i retning av akrobatikk og konkurranseidrett. *"Idretten har også mistet en del av sitt verd derved, at kappelysten er blitt alt for dominerende; derved er den omdannet til sport, og alt som heter sport og rekord er ikke av det gode"*.<sup>430</sup> Nansen ville bruke skiene som et dannelsesinstrument og ikke som et verktøy for å utvikle forfengelige "muskelmaskiner" og "veddeløpshester". Også Nansen oppdaget at det ikke var slik at naturen pekte mot en bestemt praksis eller mentalitet, den åpnet veien for å utspille en rekke ulike prosjekter, også prosjekter av utenlandsk opprinnelse.

Flere historikere skriver om hvordan man brukte skisporten i oppbyggingen av en nasjonal identitet, vi lagde vår egen idrett.<sup>431</sup> Men resonnementet undervurderer individets mulighet til å si ja eller nei til denne aktiviteten, individet framstilles som et viljeløst vesen som blindt følger signalene fra kultureliten i Kristiania. Nansens skibeskrivelser utlegges som en liturgi som styrer folks handlinger og opplevelser i naturen. Skiidrettens masseoppslutning forklares uten å legge vekt på erfaringsdimensjonen, og ved å framstille den nasjonaliserte skitradisjonen som en, og bare en, praksisform. Men det var relativt få som fulgte i Nansens fotspor. Han ansporet nok folk til å gå på ski, men de omskapte aktiviteten. Når skiaktiviteten utbredtes, omdannes den på nytt, og denne gang i retning av konkurranser og skilek. Individenes forståelse er ikke utelukkende skapt gjennom å importere ideer utenfra, men gjennom den enkeltes selvstendige utprøving og omdannelse. Transformasjonen av skienes betydning stoppet ikke med Nansen. Men det var Nansen og hans åndsfrenders forståelse av ski og natur

---

<sup>429</sup> Berg (1993)

<sup>430</sup> Nansen (1945), s. 275.

<sup>431</sup> Christensen (1993), Goksøyr (1996a).

som ble autorisert av departementet og som skolene tok som utgangspunkt for sin undervisning.<sup>432</sup>

Det var med andre ord ikke utelukkende Nansen og skolen sin fortjeneste at nordmenn i økende grad "erobret" naturen og vinteren, men den offentlige oppslutningen om denne forståelsen – bl.a. uttrykt gjennom at ski blir skolepensum – satte dype spor i den norske kulturen. I dag er naturen det mest brukte idrettsanlegget i Norge. Fotturer i skog og mark, skigåing, fjellklatring, svømming osv. er eksempler på aktiviteter som naturen innbyr til. I dag finnes det 2 343 skiløyper, 566 alpinanlegg og en rekke hoppbakker i Norge.<sup>433</sup> Den nasjonale opptattheten av naturen kommer også til uttrykk i dagens læreplanverk for grunnskolen, L97. I fagplanen for kroppsøving kan vi lese om verdien av å ta vare på seg selv i naturen, leve i pakt med naturen og få elevene til å forstå seg selv som en del av naturen. Elevene skal klare seg i naturen med minst mulig kunstige redskaper, dvs. de skal bruke redskaper som vesentlig er fra naturen selv. De skal lære å leve i naturen nærmest som et naturfolk; klatring, balansering, båltenning, snøhuler, lokale tradisjoner, matlaging, klær, tolke tegn i naturen, gapahuk, fiske osv. Vi ser en hyllest til naturen; det er slektskap mellom menneske og annet biologisk liv, naturen framstilles som en slags bror eller slektning vi må bli kjent med og som vi derigjennom vil få omsorg for.<sup>434</sup> Naturen betraktes som en opplevelsesarena, som samtidig skal utvikle elevenes økologiske bevissthet. Det å være selvhjulpen med minst mulig hjelpemidler er i Nansens ånd, men borte er hans intensjon om å bruke naturen som en læremester i viljestyrke, besluttsomhet og mandighet.<sup>435</sup>

---

<sup>432</sup> Minst like viktig for skisportens vekst som elitens omdefinering av naturen og skiløpingen, var forbedringer av ski og bindinger. Dette gjorde det rett og slett enklere å stå på ski. De tekniske forandringene gjorde det mulig å *forholde seg til* naturen på en ny måte. Det er triaden natur – redskap – prosjekt som bestemmer vår erfaring. Forandringer i redskap og prosjekt forandrer naturopplevelsen, disse tre "faktorene" vil gjensidig bestemme hverandre. Gjennom ski omskaper mennesket sine omgivelser, og dets forståelse av naturen og seg selv endres. Og gjennom praksisen endres skienes betydning. Sagt på en mer teoretisk måte: Menneskets forståelse av naturen og seg selv er preget av dets prosjekter (sammenlign for eksempel tømmerhuggeren med skiløperen eller landskapsmaleren). Det er m.a.o. ikke et utvendig forhold mellom menneske og natur. Se Østerberg (1993). Nasjonalromantikken bidro til at man opplevde naturen på en annen måte, men de kroppslige og psykiske opplevelsene påvirkes også av egenskaper ved selve naturen og redskapene (faktisiteten eller stoffligheten) vi tar i bruk. Skisporten har holdt seg populær, bl.a. gjennom å anta stadig nye former; langrenn, hopp, alpint, telemark, snøbrett osv. Gjennom konstruksjonen av snøbrettet har det lekorienterte og akrobatiske igjen kommet i sentrum for naturopplevelsen, ja, det hele minner om de skikunstene som Sondre Norheim ble legendarisk med. Dette er neppe en aktivitet i Fridtjof Nansens ånd. Nansen hadde rett i at naturen og klimaet i Norge var forskjellig fra for eksempel Danmark, ja at ethvert stykke land så å si har sin egen "DNA-kode" eller materialitet som skaper ulike muligheter og begrensninger. Det er m.a.o. ikke bare det nasjonale blikket eller diskursen som gjør at Danmark og Norge ser forskjellige ut. Men det "norske faktisitetetsfeltet" muliggjør mange ulike prosjekter, og verken friluftsliv eller idrettskonkurranser er særnorske aktivitetsformer.

<sup>433</sup> SSB 1998.

<sup>434</sup> L97, s. 263–275.

<sup>435</sup> Analysen av ski viser at det å anlegge innebærer både en åndelig og en fysisk bearbeiding. Gjennom en

I diskursen om gymnastikkfaget hentet man inn begreper fra diskursen om nasjonalitet. Ikke bare den delen som handlet om forsvar og nasjonal autonomi, men også det som hadde med nasjonal identitet å gjøre.<sup>436</sup> Vi fikk en syntese av begreper fra dannelses-, nasjonalitets- og sunnhetsdiskursen. Mange av dem som var opptatt av norsk egenart fra slutten av 1700-tallet og utover, spekulerte på hvordan naturen hadde formet nordmennesenes livsmønster og karakter.<sup>437</sup> Man hevdet at for å forstå de norske eventyr og folkeviser, ja hele den norske forestillingsverden og adferdsform, var naturen essensiell. Naturen var så å si den første beveger, det var den som skapte et fast grunnlag for kulturelle praksisformer. Jørgen Moe sammenlignet det norske lynnet med tonen fra hardingfela: "*Denne smertelige Skjelven, denne lønlige, zittrende Uro midt i den larmende, jublende, svulmende Glæde troer jeg er eiendommelig norsk, en Klang fra vor Fjeldnatur selv*".<sup>438</sup> I naturen fant man bokstavelig talt et jordsmonn for originale vekster og kultiveringstradisjoner, samtidig som naturen gav et fortettet bilde av nasjonen og folket. Vårt frisinn, våre evner og vårt lynne hadde vi vår natur å takke for.

Nasjonalitet er en diskursiv formasjon som innskrives i eller festes til en geografisk formasjon og til en praksisform. Og skolen bidro sterkt til at denne praksisformen ble alminnelig kjent. Naturen kan kalles Norges nasjonalanlegg, ikke fordi den er et anlegg som muliggjør internasjonale konkurranser på elitenivå, men fordi den danner utgangspunkt for det som ble

---

åndelig bearbeiding ble naturen gjort til et objekt for dyrkelse. Når naturen ofte framstilles som åpen eller ubestemt, er det fordi den fysiske bearbeidingen her er minimal, prosjektet har så å si ikke satt konkrete spor. Naturen ligger der som et idrettsanlegg klar til å tas i bruk, og det er den åndelige bearbeidingen som bestemmer praksisen og omfanget av det fysiske inngrepet. På Nansen tid var formingen så å si begrenset til spor i snøen, i dag krever den konkurranseorienterte, internasjonaliserte og markedsrettede idretten en omfattende bearbeiding av naturen. Et moderne skianlegg meisler inn en bestemt intensjon – eller tydeliggjør en mulighet – i det fysiske landskapet. Nasjonalanlegget har mistet mye av sin nasjonale karakter, og praksisen har blitt splittet opp i en rekke spesialiserte idretter med hver sin standardiseringspakke. Naturen er nesten usynliggjort. Når Holmenkollen i dag har fått status som nasjonalanlegg, er ikke begrunnelsen den at vi i Oslo-marka har en fortettet framstilling av det norske naturlandskapet, men at vi her har et anlegg som muliggjør internasjonale konkurranser på elitenivå. Et moderne idrettsanlegg fører oss stadig lenger vekk fra naturen. For å viske bort uforutsigbarhet, for å kunne sammenligne resultatene fra forskjellige arenaer og for å kunne gjøre det bekvemt å være tilskuer har idretten i stadig stigende grad blitt utøvd i kunstige omgivelser. Vi beveger oss i retning av laboratoriet, hvor alle omgivelsesrelaterte trekk som kan påvirke resultatet, er luket bort. *Man skjærer bort den lokale koloritten, og omstøper naturen i sportens logikk.* Et annet interessant poeng i denne sammenheng er det at skiidrettene, pluss skøyter og roing, som alle sammen er idretter som så å si springer ut av den norske naturen, har blitt eller ligger an til å få status som nasjonalanlegg: Vikersund, Kvitfjell, Holmenkollen, Vikingskipet og Årungen. Når det gjelder skøyter, hopp og roing må de sies å være relativt små idretter i dag, men de blir kanskje ikke noe mindre norske av den grunn. Fortsatt står "naturidrettene" sterkt i den nasjonale bevisstheten.

<sup>436</sup> Se diskusjonen av nasjonal kode i 3.2.3 (Gymnastikkfaget og sjølråderetten).

<sup>437</sup> Hettne m.fl. (1998)

<sup>438</sup> Hodne (1994). Hardingfela som metafor for tvedraget i vår karakter brukes for øvrig også av Nansen (1945) i en 17. mai tale i 1900: "*Det er som hardangerfelen, når den spiller den sprettende ville halling, mens understrengene dirrer i den vemodige folketone. Dette er sammensmeltet i vår folkekarakter, men derfor er den heller ikke ensidig (s. 278)*".



definert som særnorske aktiviteter som skigåing og fjellvandring.<sup>439</sup> Gjennom å knytte natur og uteliv til begreper som dannelse, folkekarakter og identitet, betraktes naturen som skaper av likheter og forskjeller. Det var kulturelitens diskurs som døpte naturen til norsk og som gjorde naturen til et nasjonalanlegg. Den nasjonalistiske diskursen var en skapende kraft som både rekonstituerte vårt blikk på naturen, som endret vår praksis i naturen og som produserte et omfattende løypenett over det ganske land. Men dette betyr ikke at erfaringen kan reduseres til det diskursive nivå, for mennesket utfordres også av fjell og tue, snø og bekk. Også faktisiteten er en skapende kraft som danner grunnlaget for ulike prosjekter. *Naturens* flertydighet gjorde det mulig for folk å skape ulike praksiser som gjorde naturen meningsfull for dem, og som samtidig reiv i stykker mye av elitens manus. Enten det var Sondre Norheim eller Terje Håkonsen som omgjorde regien og lagde sin egen versjon.

Skolen og gymnastikkfaget ble en arena for å spre kunnskap om det norske og om norske tradisjoner. Spredningen av ski og skiferdigheter var en av flere byggesteiner i nasjonsbyggingsprosjektet. Skiene gav et nytt ankerfeste for en nasjonal sjølførståelse, og bidro dermed til å legitimere krav om autonomi for Norge. De såkalte nasjonale idrettene gav et kulturelt underlag for kravet om selvstendighet. Bildet av et folk født med ski på beina bidro også til å styrke vi-følelsen i folket, og jo flere som lærte seg teknikken, jo norskere ble vi. Dette til tross for at mange mennesker i Norge ikke hadde stabil tilgang på snø i sin umiddelbare nærhet. Å gå på ski er så mangetydig – som naturopplevelse, som lek, som konkurranse, som styrkeprøve – og kan derfor fungere som et symbol på det felles norske; det er noe likt i alt det ulike. Slik sett bidro idretten til å skape et nasjonalt individ som hadde krav på selvstendighet.

Skiidretten og friluftlekene ville gi oss et bedre fysisk og moralsk utgangspunkt for å forsvare nasjonens uavhengighet. Den nasjonale diskursen, med vektlegging av identitetsdimensjonen, gjorde naturen til en arena for å dyrke utelivet for utelivets egen skyld. Og hundre år etter Nansens vandringer har også mange andre nordmenn etter hvert fått sansen for å gå på tur. *"I fritida går det norske folk på turer i skog og mark (og) det å gå på tur uten et materielt nytteformål dominerer"*.<sup>440</sup> Det å være ute har for mange blitt en kroppsliggjort

---

<sup>439</sup> I tilskuddordning for nasjonalanlegg (1997) heter det at *"Nasjonalanleggene skal brukes til presentasjon av internasjonal eliteidrett i Norge, og være arena for internasjonale mesterskap og konkurranser i Norge"*. Dette skal være hele nasjonens anlegg, og derfor skal fellesskapet dekke (ved spillemidler) en betydelig andel av de totale utgiftene.

<sup>440</sup> Pedersen (1995), s. 31

tilbøyelighet eller hexis; en virkelighetsoppfatning eller etikk har blitt omdannet til en permanent disposisjon.<sup>441</sup> Vi må ha vært utendørs for å kunne kose oss i hjemmet.

\*

Ved å relateres til begreper som dannelse, vitalitet, disiplin, nasjon og friluftsliv ble skiene og naturen utgangspunkt for en rekke praksisformer som ble knyttet til gymnastikkfaget.<sup>442</sup>

Dermed fikk faget et rom ute og et rom inne. Faget, som var et svensk importgods, nasjonaliseres gjennom å innpode såkalte særnorske vinteraktiviteter. Skiene og skiidrettene har sin egen genealogi, og ved å innsettes i skoleinstitusjonen ble praksisene spleiset sammen med begreper som læring, oppdragelse og dannelse.

### 3.8 Gymnastikk for piker

*"Det svenske gymnastikksystem som var uttenkt for den mandige kropp, blev også anvendt for kvinderne. Dermed blev der begået en fejl, som man dog i senere år har innsett og forsøkt å rette på idet bevegelsene har blitt avdempet(...) Det eksisterer tallrike forskjeller i kroppslengde, vekt, benbygning, muskelmasse, samt organenes funksjoner(...) Kvindekroppen viser myke, avrundede former, mandens hårdere og mere kantet. En grunnleggende fordring til enhver gymnastikk som benyttes av kvinder er derfor målbevisste, systematiske øvelser som bygger op og styrker torsoen og spesielt lendepartiet. Kvindens kropp er liksom hendes personlighet og karakter ulik mannens. En kropp skal avspeile menneskets indre egenskaper, skal være en gjenspeiling av sjælen. Nu findes der gymnastikksystemer som utvikler atletiske tendenser, men dette er ikke i harmoni med kvindens personlighet. Den kvinderlige kropp skal vise gratie i myke, avrundede bevegelser, bevegelser båret frem av elastisitet, liksom hennes kropp er avrundet og myk i formen i motsetning til mannens kropp som er mere kantet og har kraftigere bevegelser".<sup>443</sup>*

---

<sup>441</sup> Bourdieu (1995), s. 229

<sup>442</sup> Man kan si at ski- og skøyteøvelsene er teknologier som får sin mening og funksjon ved å sees i sammenheng med begreper som dannelse, nasjon og vitalitet. Vi ser her hvordan diskurs og praksis gjensidig nærer seg på hverandre.

<sup>443</sup> Stabell (1924). Halldis Stabell var sterkt inspirert av Bess M. Mensendiecks bok *Die Körperkultur der Frau*.

Dette sitatet oppsummerer de viktigste begrepene og argumentene i forhold til å utmeisle en egen gymnastisk praksis for jenter/kvinner. Man hevdet at det eksisterte grunnleggende biologiske forskjeller mellom kvinner og menn, og det var derfor nødvendig å utvikle en egen kvinnegymnastikk som tok utgangspunkt i disse ulikhetene. Videre skulle kvinnegymnastikken bidra til å utvikle moralske egenskaper som også var spesifikke for kvinnen. Den opprinnelige gymnastikken var konstruert for menn, og var utmyntet for å styrke de fysiske og mentale egenskaper som man mente var viktige i forsvarssammenheng. Denne praksisformasjonen passet ikke for jenter og kvinner.

I dette avsnittet skal jeg beskrive hvordan kjønn tematiseres i diskursen om gymnastikk. Til å begynne med var det liten forskjell på jente- og guttegymnastikk (3.8.1). Men etter hvert oppstod det en nokså massiv kritikk mot at jentene skulle ha det samme øvelsesrepertoaret som guttene. Protesten kom fra kvinner med en borgerlig bakgrunn som benyttet seg av medisinske begreper for å rettferdiggjøre kravet om en egen kvinnegymnastikk. Etter hvert konstrueres det et alternativt system, som vesentlig var basert på Elli Björkstens bøker (3.8.2). Gymnastikkfaget ble en kjønnnet praksis som igjen ble en produktiv kraft i konstruksjonen av kvinnen (3.8.3).

### 3.8.1 Samme gymnastikk, men hver for seg

Fram til skolelovene av 1889 var gymnastikkundervisningen forbeholdt guttene. Siden gymnastikken i så sterk grad var knyttet til forsvarssaken, er det overraskende at gymnastikk ble gjort til et obligatorisk undervisningsfag (i byskolene) også for jentene fra 1889.<sup>444</sup> Spørsmålet er om gymnastikkfagets antatte disiplinerende og dannende virkning var minst like viktig som de forsvarspolitiske overveielserne?<sup>445</sup> Eller som Bonnevie skrev om "legemsøvelser", i sin bok om folkeskolen etter lovene av 1889, *"at saadanne øvelser i fortrinnetlig grad vænner børnene til en opmerksomhed ligeoverfor givne ordre og til en*

---

Stabell var utdannet hos dr. Mensendieck og kom tilbake til Norge i 1914. Hun underviste lærere og utgav bøker om Mensendieck-systemet. Dette systemet la vekt på det estetiske. Mensendieck sa selv at hennes system var sterkt inspirert av det lingske system, men at hennes system var tilpasset kvinnen. Mensendieck var for øvrig ofte i Norge på sitt sommersted i Lofthus. Se også Borchgrevink (1978).

<sup>444</sup> På landbygda (i landsfolkeskolen) ble ikke gymnastikk obligatorisk for jenter før 1936.

<sup>445</sup> Strømman (1994), s. 33–38, hevder at gymnastikkens og idrettens kopling til forsvarssaken (skape gode soldater) gjorde at *"kvinnene kom i annen rekke"*. Fysisk fostring av kvinnen kunne allikevel komme nasjonen til gode ved at kvinnene fødte sunnere barn; man måtte utvikle øvelser som understøttet og styrket morsrollen. Ut fra et slikt perspektiv ble det godtatt at kvinnene deltok i gymnastikkfaget. Strømman hevder videre at jentene kun deltok som tilskuere til eksersisen i skolene. Men som det framgår av mine kilder, trente jentene både på oppstilling og marsjering i skolene.

*hurtighed i at efterkomme den, der er af den største betydning for skolens diciplin i hele deres arbejde, og som tillige vil bidrage til en takkelig og høflig holdning hos børnene".<sup>446</sup> Og om man i så fall ville bruke gymnastikkfaget til å utvikle de samme fysiske og moralske egenskapene hos jentene?*

I 1889 var det nærmest utenkelig at guttene og jentene skulle gymnastisere sammen. Den kroppslige blygheten overfor det annet kjønn bidro til å utsette innføringen av gymnastikk på landsbygda, hvor all undervisning skjedde i en og samme skolestue. *"Fællesundervisning for gutter og piger danner en særegen vanskelighed ved gymnastikkundervisningen i landskolerne."*<sup>447</sup> Så seint som 1920 skriver Sig. Bjørn i Norsk Skoletidende at *"Det er meget faa øvelser man kan gjøre med en slik fellestropp uten å støte an mot bluferdigheten"*.<sup>448</sup> Men der man hadde egne gymnastikksaler eller andre egnede lokaler, kunne jentene gymnastisere i fred, avskjernet fra guttenes blikk. Spørsmålet var da om hva slags innhold timene skulle gis. Skulle man kopiere guttene, eller skulle man utmeisle et eget øvelsesrepertoar for jentene?

Vurdert ut fra minnestoffet som er samlet inn virker det ikke som forskjellene mellom guttenes og jentenes gymnastikkundervisning var særlig stor, og i hvert fall ikke i den undervisningen som skjedde i regi av den offentlige skolen. *"Må ikke glemme at vi hadde gymnastikk på skolen også, men noe gymtøy hadde vi ikke. Vi skulle egentlig ha turnbukser, men det var det få som hadde, vi brukte det vi hadde. Jeg hadde bukser efter min bror som mor hadde sydd om, andre brukte vanlig skjørt. Det var mest arme oppad strekk, knærne bøyt og hoftefest, og de som hadde bukser øvde seg i å hoppe over bukken, andre satt på bukken, særlig i 7kl., og så på oss andre som strevet med å komme over. Jeg forstod ikke da hvorfor de satt der, det var så hemmelighetsfullt, først efter jeg sluttet skolen fikk jeg høre om det"*.<sup>449</sup>

Gymnastikkundervisningen var ikke noe for jålekopper eller for de som var redd for å bli svett på kroppen. *"Gymnastikken den gang ville du ledd deg fillete av i dag. Gymnastikksalen ble brukt til alt mulig, sammenkomster og sang, samt andakter om morgenen lørdag og mandag. Da toget alle klasser inn med støvler og sko. Jeg så aldri at gulvet ble vasket etterpå. Men når vi hadde gym, måtte vi ha turnsko på. Vi kledte ikke noe større av oss, men stappet skjørtet*

---

<sup>446</sup> Bonnevie (1900), s. 134–135.

<sup>447</sup> Bonnevie (1900), s. 138. Bonnevie hevdet dog at gutter og jenter kunne drive frittstående øvelser (ute og inne) sammen uten å vekke anstøt, men at jentene kunne fritas fra redskapsgymnastikken. Se også Tostrup (1917) og Hegna (1918).

<sup>448</sup> Norsk Skoletidende (1920), s. 71

<sup>449</sup> Minneoppgave fra Oslo, ca. 1915

*godt ned i gymbuksa! Særlig sunnhetsbefordrende kunne denne gymnastikken ikke være. Støvskyene sto omkring oss mens vi gjorde " armer oppad " strekk" og " kne bøy". Slik var det på alle skoler, og ingen syntes det var noe galt. Dusj etterpå? Få meg ikke til å le! Ble vi syke, ble vi gjerne fritatt for gymnastikk".<sup>450</sup>*

Sitatene kan tyde på at jentene brukte mange av de samme gymnastiske øvelsene som guttene. Dette inntrykket bekreftes også av innberetningene fra gymnastikkinspektørene. Gjennomgående tok undervisningen i "jentetimene" utgangspunkt i Louis Bentzen sine gymnastikktabeller (selv om han bare skriver om "gutterne" i sin bok). Også for jentene handlet gymnastikken om oppstilling, marsjering, geledd, hopp, entring, klatring, samt diverse leker (reven går omkring, sildefiske osv.). Ja, det virker faktisk som inspektørene syntes at man drev for mye med marsjering og militære øvelser. Fra en jenteklasse ved Brevik middelskole ble følgende rapportert: *"Nogen bestemt hensigt af marsch sporedes ikke og heller enn en uordnet, slarvet "marsch på tå" er det bedre at lade småpigerne "gå" fra den ene ende til den anden ende af salen".<sup>451</sup>* Men samtidig var inspektørene preget av sin militære bakgrunn og opphengt i hvordan kommandoen, marsjeringen, ordningsøvelsene, oppstillingen osv. ble utført ("korrekt", "unøyaktig" osv.). Det er i det hele tatt lite i disse nedtegnelsene som tyder på at skolene tilbød en annen undervisning i gymnastikkfaget for jentene.<sup>452</sup>

Den eneste forskjellen jeg kan spore i disse nedtegnelsene fra gymnastikkinspektørene er at leken inntok en noe større plass i jentenes timer. Dessuten het det i et departementalt rundskriv fra 1906 at skyteøvelsene var forbeholdt guttene: *"Skyding bør medtages (kun) for gutterne".<sup>453</sup>* I rundskrivet het det videre at jentene skulle bruke frk. Lampe eller Bentzens tabeller. Men dersom man valgte Lampe måtte man i tillegg ta med hevbevegelser, sprang, balansebevegelser og leker. Og for "pigerne i overgangsalderen (14–18 aar)" må man være forsiktig med sprang, løp og hevbevegelser, samt sterke ryggbøyninger bakut og til sidene.

---

<sup>450</sup> Minneoppgave fra Oslo, ca. 1910

<sup>451</sup> Gymnastikinspektioner 2' dre halvår, 1900, s.13–14. Her hadde man felles gymnastikktime for klasse 1, 2 og 3 i middelskolen. Til sammen 25 elever. "Småpigerne" i Brevik var fra 13 til 15 år gamle.

<sup>452</sup> Hjalmar Ling, sønnen til Per Henrik Ling, var opptatt av fysisk fostring for jentene. Selv om det var fysiske forskjeller mellom jenter og gutter, kunne jentenes mentale egenskaper delvis kompensere for manglende styrke. Det var ikke noe poeng å påskynde kjønnsforskjellene ved å utelate gymnastikk for jentene. Han henviste bl.a. til det antikke Sparta som lot jentene og guttene gjøre samme gymnastikk. Men allikevel skulle menn og kvinner ha ulike øvelser. Kvinnene hadde bl.a. dårlige forutsetninger for hopp og løping, dessuten skulle kampeker og bryting forbeholdes guttene. Og dette med brystets utvikling var først og fremst relevant for mannen. Derimot hadde jentene en medfødt estetisk sans som gav en god forutsetning for rytmiske bevegelser. Se Ljunggren (1999), s. 155–158.

<sup>453</sup> Se Rundskriv nr. 9 fra KUD, 18. april 1906, s. 5

Kroppsvridninger og sidebøyninger må ikke gjøres med for stor fart. Og dessuten var det viktig at bevegelsene ikke ble utført med for store anstrengelser.<sup>454</sup> Men *"Der maa ogsaa hos pigerne være god appel i vendinger, holdt, forflytninger o. lign.; ellers vil man ikke faa innarbeidet god takt"*.<sup>455</sup>

Fra Bentzens gymnastikktabeller het det at en del av bevegelsene og lekene burde utelates for jentene.<sup>456</sup> Eksempelvis utelates pkt. 7b, 2 fra tabell XI: *"Trækn. mellom 2 ryttere. (2 ryttere sidder paa Ryggen af hver sin Kammerat, som ligger paa Knæ (paa fire). Rytterne fæster B. godt om Livet paa Hesten og bøier sig helt tilbage til vandr. St. Rytterne fatter hinandens Hænder og Hestene drager afsted til modsat Kant.)*. Andre leker som jentene måtte unnvære var "kongerike" (med grenser og konger som skulle fanges), "kjøre med hest, vogn og kusk" (her var en av guttene hest, en var vogn og en satt oppå vogna som holdt seg fast i hesten), "bære en kamerat sittende på ryggen", "den store grenselek" (kampfelt, fengsler, graver osv.), "røvere" (grenser, fengsler og befrielse) og å "bære en kamerat sittende på skuldrene." Lekene som ble forbeholdt guttene var kjennetegnet ved direkte fysisk kontakt og duellering. Duellen er en symbolsk krig som resulterer i symbolsk død eller fangenskap. Slik sett kan disse lekene leses som krigsforberedende øvelser, det inngikk med andre ord militære elementer også i noen av lekene. Og disse fysiske kampene ville man "reservere" for guttene, det var jo de som skulle bli parate til krig.<sup>457</sup>

Vurdert ut fra gymnastikkinspektørens innberetninger virker det som jentenes oppslutninger om gymnastikkfaget i beste fall var variabel. I Skien var så mange som 1/3 av jentene, i enkelte klasser, fritatt fra undervisningen.<sup>458</sup> Gymnastikkinspektøren tok i dette tilfelle kontakt med skolelegen i Skien. Legen skrev da at *"Han vil blive strengere og særlig ikke give efter for Foreldrenes Paatryk, som har vært meget sterkt"*.<sup>459</sup> Fritakelse fra gymnastikken måtte skje i samråd med legen og måtte begrunnes ut fra *"legemlige mangler"*. Det at

---

<sup>454</sup> Se Rundskriv nr. 9 fra KUD, 18. april 1906, s. 9

<sup>455</sup> Se Rundskriv nr. 9 fra KUD, 18. april 1906, s. 9

<sup>456</sup> Her henvises det til Bentzens tabeller, 3die opl., 1902. Se Rundskriv nr. 9 fra KUD, 18. april 1906, s. 4.

<sup>457</sup> I Hegnas (1910) bok om friluftsløk avmerket han de lekene som passet både for jenter og gutter med en liten stjerne. Lekene som var avmerket var ringball, stokkball, ballonball, kurvball, nettbull, skiveball, keiserball, jagtball, Per i gropen, vippe, krocket, katt og rotte, tredje mann i vinden, friløp. Mens f.eks. alle de leker som falt inn under kategorien skoleidrett, ikke passet for jentene.

<sup>458</sup> Innberetninger fra 2' dre halvår 1900, klasse 2 og 3 (piger), 36 elever, hvorav 10 hadde legeattest og 6 var fraværende.

<sup>459</sup> Gymnastikkinspektørens Inspeksjoner 1'ste halvår 1905, s. 32. Inspektøren skrev videre: *"Sundhetstilstanden i Skien er sikkert ikke daarligere end noget andet Sted, saa meget mere det er de sundest utseende og mest velstelte Folkeskolebørn jeg har seet"*.

departementet satte terskelen for fritakelse såpass høyt, kan tyde på at det var vanskelig å få alle elevene til frivillig å delta i gymnastikkundervisningen.<sup>460</sup> En ting som også gjorde undervisningen vanskelig for jentene, var klærne. Det var vanskelig å gymnastisere i skjørt. Fra Skien meldte inspektøren at elevene ikke hadde "*fått sine gymnastikkdragter i orden, så med de trange skjørter blev gymnastikken nokså umulig*".<sup>461</sup>

### 3.8.2 Elli Björkstens system

Men det kom etter hvert reaksjoner mot denne "ukvinnelige praksisen" fra kvinnene selv. Lings system var myntet på menn, og tok ikke tilstrekkelig hensyn til "den psyko-fysiske ulikheten" mellom kjønnene. Øvelsenes målsetning var å utvikle militære ferdigheter, og dette gikk på bekostning av kvinnelig mykhet og gratie. I Norge var det først og fremst Elisabeth Lampe og Elli Björksten som argumenterte for det som etter hvert ble til en pike- eller kvinnegymnastikk. Elisabeth Lampe (1840–1922) var utdannet i Sverige på Stockholms Centralinstitut i 1877 og holdt en rekke kurser for kvinner i Norge. I tillegg skrev hun gymnastikktabeller for skolen.<sup>462</sup> Men det var allikevel finske Elli Björksten (1870-1947) som var den viktigste byggmesterinnen, og fra omkring 1895 begynte hun å utvikle et eget gymnastikksystem for piker.<sup>463</sup> Hun innførte den såkalte bevegelsesgymnastikken – de rytmiske øvelser – som en motsats til den lingske stillingsgymnastikken.<sup>464</sup> Hun tok til orde for å vektlegge rytme og musikk for jentene. Jentene skulle lære å føre seg lett og grasiøst, grunnelementet skulle være formen og den rene linjen, og ikke kraften.<sup>465</sup>

Björksten hevdet at kvinnene hadde en annen biologi enn menn,<sup>466</sup> og "bevisene" for dette

---

<sup>460</sup> Dr. Axel Holst (1917), s. 109, hevdet at "*tildels halvparten af smaapigerne maa fritages for gymnastik*" i middelskolen. Ifølge Holst skyldes dette at mange opplever "*hodepine, tryk for brystet, kvalme, appetitløshed, træthed e.l.*" den dagen de har hatt gymnastikk. Holst hevdet at problemet var den tradisjonelle gymnastikken, som gjorde barna legemlig og åndelig trette.

<sup>461</sup> Gymnastikkinspektørens inberetninger, høsten 1911, s. 14: Skiens offentlige høiere almueskole, 3. klasse. Etter forslag fra gymnastikklærerinnen og med tilslutning fra skolelegen og gymnastikkinspektøren ble det i 1889 sendt ut sirkulære til elevene i Porsgrunn: "Ved gymnastikkundervisning må pikene ikke benytte korsett, trang drakt eller trangt skotøy. I stedet for gymnastikkdrakt kan benyttes rommelig kjoleliv. Derved unngår man de forskjellige ulemper som er forbundet med avledning i timene". Se Tønnessen (1956).

<sup>462</sup> Se Lippe (1997), s. 190.

<sup>463</sup> Elli Björksten studerte ved det Gymnastiska Centralinstitutet i Stockholm fra 1893–895. Hun besøkte Norge i 1914, 1923 og 1927. I Danmark var Else Thomsen den mest markante skikkelsen i kampen for en egen jentegymnastikk.

<sup>464</sup> Sverre Grøner skrev i 1931 at gymnastikken av i dag er en bevegelsesgymnastikk. Dette som motsatsen til en såkalt stillingsgymnastikk. "*Tidligere bestod gymnastikken så å si av stillinger. Man inntok en stilling, stod i den, blev rettet på, inntok en ny stilling med nye rettelser. Det var stillingen som var målet (s.10)*". Men med den nye gymnastikken var poenget at man gjennom bevegelse skulle nå fram til den rene stilling. Se Grøner (1931)

<sup>465</sup> En annen sentral skikkelse var Laura Stabell. Stabell (1932) skrev bl.a.: "*Den brutale kraft berører ikke vårt sjelelige jeg (les; kvinnens) på en sympatisk måte (s. 12)*".

<sup>466</sup> Björkstens antakelser om biologien baserte seg i stor grad på arbeidet til doktor Johannes Lindhard (1880–

fant hun i den medisinske vitenskapen.<sup>467</sup> Hun hevdet bl.a. at kvinnene kjennetegnes ved et sterkt utviklet bekkenparti, de avrundede formene, svakere benbygning, et annet forhold mellom muskelmasse og fettvev, et rommeligere hofteparti, et betydelig svakere skulderparti, et finere skjelettbygg, underlegenhet i muskelkraft, lavere lungekapasitet og et mindre stabilt nervesystem.<sup>468</sup> Og siden kvinnen fysisk sett var underlegen mannen på de fleste områder, så måtte deres kroppøvinger også få en annen utforming.<sup>469</sup> *"Øvelser som er skadelig for hennes organisme og fremmede for hennes åndelige legning må ikke forekomme".*<sup>470</sup>

Björkstén tok til orde for at jentegymnastikken skulle vektlegge kroppsholdning, rytmeutvikling og grasiøse bevegelser. Øvelsene måtte settes sammen slik at de fremmet kvinneligheten, dvs. et gymnastikksystem som bidro til å utdanne en kvinnetype som kunne fylle kvinnens viktigste oppgave, nemlig moderskapet.<sup>471</sup> Denne oppfatning av å knytte gymnastikkundervisningen til kvinnens framtidige rolle som hustru og mor, stod sterkt også i den norske debatten. Kirsten Stamsøe, tidligere formann i Nordisk Forbund av Kvinnegymnastikk, hevdet at vi måtte *"ruste henne til hennes viktigste oppgave i livet det å bli hustru og mor"*. Derfor måtte man utforme en gymnastikksystem som gav kvinnen legemlige og åndelige egenskaper tilpasset denne morsrollen.<sup>472</sup> Formannen i Norges Lærerinneforbund, Anna Sethne, var enda tydeligere. *"Morsfunksjonen er den verdifulleste i samfundet(...). Av hensyn til individet og slekten er en særskilt pleie og utvikling av kvinnekroppen nødvendig"*. De unge pikene måtte ikke utsettes for tunge hevebevegelser og hopp, og dessuten kunne for sterk konkurranse være farlig for kvinner.<sup>473</sup>

---

1947) ved København Universitet. Han var ansatt som dosent i gymnastikkteori ved det legevitenskapelige fakultet. Lindhard gjorde seg bl.a. bemerket ved sine påstander om at mye av gymnastikken manglet et vitenskapelig utgangspunkt. Dessuten kritiserte han gymnastikken for dens manglende alders- og kjønnsdifferensiering. Se Sørensen (1998), 126–133. Professor Lindhard hevdet at Björksténs bok var mislykket og bygde på forvirrede teorier.

<sup>467</sup> Mange leger frarådet jentene å drive med gymnastikk i puberteten (se for eksempel Lindhard 1913). Man fryktet at feil trening kunne medføre tidlig bekkenlukking, og dette ville igjen kunne gjøre det problematisk for kvinnen å bære fram og å føde barn. Også Louis Bentzen (1921) frarådet jenter å bedrive gymnastikk i denne perioden. Elli Björkstén (1918) derimot tok til orde for å utvikle en gymnastikk som utviklet kroppen og ånden i tråd med de egenskapene som var nødvendige for et senere moderskap. Når det gjaldt jenter i "utviklingsalderen", måtte man være forsiktig med øvelser som kunne skape en sterk økning i lungeventilasjon og en krevende hjertevirksomhet. Også pga. jentenes nervøse følsomhet i denne perioden burde øvelsene ikke være anstrengende. Og under menstruasjonstiden burde ikke jentene delta i gymnastikkøvelsene (se s. 245).

<sup>468</sup> Björkstén (1918), s. 238–247

<sup>469</sup> Her virker det som om Björkstén oppfattet mannen og kvinnen som to varianter av samme fysiologi, og hvor mannen blir framstilt som fysisk "overlegen" kvinnen.

<sup>470</sup> Björkstén (1918), s. 244

<sup>471</sup> Björkstén (1918), s. 248

<sup>472</sup> Stamsøe (1925), s. 165

<sup>473</sup> Sethne (1925), s. 157–162



Gymnastikkfaget inngikk i en sosialisering til kvinnelighet; en opplæring i å bevege kroppen estetisk i rommet som vektla øvelser som nedtonet kraftbruk og konkurranse. Dette kom også til uttrykk ved en vektlegging av estetiske emner i utdanningen av gymnastikkslærerinner. Elli Björksten sa det slik i sin bok om "kvinnegymnastikk": *"Jo mer utviklet lærerinnens form- og skjønnhetssans er, desto mer kan hun i sin gymnastikk, ikke bare gjennom vakre og plastiske øvelser, men også på en psykisk måte, forhøye sin undervisnings betydning(...) Vi må venne oss av med i gymnastikklærerinnen å se en instruktør og kommandant av den gamle militærtypen og ved våre gymnastiske utdanningsanstalter søke å utdanne de kommende lærerinner etter nye og høyere idealer (...)".*<sup>474</sup> Björksten anbefalte ikke en "anomisk" eller normløs bruk av kroppen; gymnastikktimen skulle ikke være "et frikvarter" for kroppslig utblåsning, men skulle isteden fremme en kontrollert og verdig kroppsførsel. Slik sett representerte hennes kroppskulturelle program det Bourdieu kaller en borgerlig virkelighetsoppfatning, dvs. en forståelse hvor formen/stilen har forrang framfor innhold, substans og følelser. En kroppskultur uten kjefting og ville gester, og med et minimum av direkte fysisk kontakt mellom elevene.<sup>475</sup>

Et slikt gymnastikksystem passet spesielt bra for jenter og kvinner fordi det var orientert mot bevegelse og stil, dessuten var det fritt for konkurranse. Den såkalte kvinnegymnastikken var basert på Lings prinsipper, men var samtidig tilpasset kvinnens fysikk og mentalitet, mens andre idretter, derimot, så å si kunne øve vold mot det spesifikt kvinnelige med deres krav til kraft, styrke og kappestrid. *"Kvinner skulle dyrke idrett av estetiske og sunnhetsmessige grunner, ikke for å utvikle en oppadstrebende karakter"*<sup>476</sup> Kvinner skulle drive fysisk fostring for helsas skyld og som rekreasjon.

Björksten hevdet at kvinnegymnastikken trengte redskaper som ofte nærmest forble ubrukte i det tradisjonelle gymnastikkfaget, nærmere bestemt ribbestoler og lange bommer. Og de øvelsene som utføres på disse apparatene, var så sentrale i gymnastikkfaget at de ikke kunne utelates uten at kvaliteten på treningen ble drastisk redusert. Men når vi ser på øvelsene som

---

<sup>474</sup> Se Björksten (1918), s. 11

<sup>475</sup> Bourdieu (1984), s. 183–193, hevder at de ulike sosiale klassene kjennetegnes ved ulik relasjon til kroppen, dvs. hvordan vi oppfatter den, bruker den, tar vare på den osv. Dette kommer til uttrykk i hvilke praksisformer vi foretrekker, hva vi spiser, kroppsformer osv. Elli Björksten kom fra en høyborgerlig familie. I slekten hennes finner vi prester, kjøpmenn, redere og krigsadel. Faren til Elli var medisiner, utdannet ved Universitet i Helsingfors. Moren kom fra en krigsslekt og var kunstnerisk orientert, og hun komponerte bl.a. "Stormen". Se Wichmann (1965), s. 11–33

<sup>476</sup> Strømman (1994), s. 44

Björksten foreslo, er allikevel fraværet av redskapsbruk mest iøynefallende.<sup>477</sup> Spørsmålet var hvilke praktiske ferdigheter og egenskaper man skulle innøve, og hvilke øvelser (og idretter) som var best skikket til å befeste og utvikle de ønskede egenskapene; dvs. hvordan skulle jentene bruke og føre kroppen, og hva var passende og upassende?

Etter hvert fikk en mer estetisk utgave av gymnastikken også feste i skolene i Norge.<sup>478</sup> På landsmøte for Norges lærerinneforbund i 1913 tok Anna Sethne til orde for en omlegging av gymnastikkundervisningen *"så den blev mer avpasset for pikene"*.<sup>479</sup> En annen sentral skikkelse for å utbre jentegymnastikken i Norge var Elisa Platou. Hun ble ansatt ved Nissens Pikeskole i 1906,<sup>480</sup> og hun skrev 1924 at hun i de første årene drev en ren kopi av guttegymnastikken: *"All gymnastikk her i landet ble drevet efter Bentzens tabeller, og det gjaldt for oss som hadde pikene, å forsøke å drive dem mest mulig, så de ikke kom til å stå tilbake for guttene. Gymnastikken var stiv og militaristisk; jo mere man fikk elevene til å stramme seg op, jo bedre; de flinkeste elevene var stive og spente fra hode til fot, med brystkassen unaturligt fremskutt og haken godt inntrukket(...) Barnas gymnastikk var også så altfor lik de voksnes"*.<sup>481</sup> Platou opplevde Elli Björksten for første gang i 1914, da hun var i Norge med en finsk dametropp. Dette gjorde et dypt inntrykk på henne. Hun beskrev de finske damene som naturlige, frigjorte og grasiøse, mens de norske damene derimot var "spente, unaturlig opstrammede og mannhaftige".<sup>482</sup> Oppvisningen gjorde det helt klart for henne hvor viktig det var med et eget gymnastikksystem for "de større piker og kvinnen".<sup>483</sup> Selv om man tok i bruk noen av de samme øvelsene som guttene, måtte de utføres helt forskjellig. Gymnastikkfaget måtte bli mer rytmisk og mindre stillingsorientert, dette var

---

<sup>477</sup> Til å begynne med var det også en sterk motstand mot apparatturn for kvinner, da slike aktiviteter representerte brudd med kvinners bevegelsesform.

<sup>478</sup> Spesielt i de private pikeskolene, som vesentlig rekrutterte elever fra de høyere sosiale lag, fikk bevegelsesgymnastikken et godt feste. I Oslo var det en rekke slike "pigeskoler": Olaf Bergs pikeskole, Berles pigeskole, Frk. O. Dietrichs pigeskole, Nissens pigeskole, Frk. Rolls pigeskole, Frk. Sylows pigeskole. Se Hasvold (1905). Dokka (1988) skriver i sin skolehistoriske framstilling at det var andre veier enn 5 år i folkeskolen som førte til den 4-årige middelskolen, nemlig de såkalte forskolene. Dette var private skoler som "skulle gi en undervisning tilsvarende den folkeskolen gav til utgangen av 5. trinn (s. 113)". De som hadde penger, kunne altså velge bort folkeskolen. I 1900 var det ca. 30 slike private forskoler i Oslo.

<sup>479</sup> Se Nordisk Kvinnogymnastik (1930), s. 30. Anna Sethne var overlærer ved Sagene folkeskole fra 1919 til 1938, og en framtreddende representant for reformpedagogikken i Norge. Se Myhre (1994) og Slagstad (1998).

<sup>480</sup> Nissens skole ble solgt til Kristiania i juli 1918.

<sup>481</sup> *Nissen Pikeskole 1849–1924* (1924), s. 79. Se også Ytreberg (1949); Nissens Pikeskole 1849–1949, s.119–120. Også Kirsten Stamsøe (1925), s. 163–166, bekrefter dette bildet av en kvinnegymnastikk som var en kopi av manngymnastikken. "Vi (gymnastikklærerinnene) fikk vår utdanning gjennom mannlige lærere (...), og da vi som ferdige gymnastikklærere begynte vårt arbeid i skolen, drev vi den samme gymnastikk med småpikene".

<sup>482</sup> *Nissen Pikeskole 1849–1924* (1924), s. 80.

<sup>483</sup> Fra 1864 var det anledning for kvinner å studere ved GCI i Stockholm. Først i 1915 fikk kvinner en gymnastikkutdanning i Norge.

viktig både for barne- og jentegymnastikken.<sup>484</sup> Etter hvert tok også Platou i bruk musikk i undervisningen.<sup>485</sup>

Også i minnestoffet kan vi se at jentegymnastikken slår inn i skolehverdagen. Det var de private pikeskolene som ledet an utviklingen. Anstandsøvelser, dans og en edel holdning stod sentralt i disse skolene, som først og fremst rekrutterte barn fra borgerskapet. I stedet for gymnastikk drev man med plastikk.<sup>486</sup> *"I øverste klasse på skolen fikk vi plastikk istedenfor gymnastikk. Vi hadde en fortryllende ung dansk dame som lærerinne. Henne sværmet vi alle for. Hun prøvet å lære oss å gå pent inn og ut av en dør, aldri med ryggen til, og vi skulle skride over et gulv mens alle de andre så på og kritiserte. Og så danset vi menuett med de sirligste bøyninger og trippinger og neiinger, mens vi sang: "En dans så yndefull og nett har vår tid ei å vise som våre fedres menuett den vil i sang vi prise". Den gikk på "I rosenlund under sagahall". Helt gratie ble iallfall ikke jeg, men timene var morsomme. Nei jeg husker jo 2 net vers på menuettsangen også: "En edel holdning, smidig fot og armen smukt i bue det er hva man med dans forstod hos riddersmann og frue." Jeg synes disse plastikktime viser hvor fin og forståelsesfull NN var".<sup>487</sup>*

Først og fremst var man opptatt av at jentene skulle bevege seg grasiøst.

*"Gymnastikklæreren vår i middelskolen ville nok vakt latter idag Det var en eldre rettrygget dame, tykke sorte strømper, lavhælte sorte snørestøvler, høyhalset bluse med brosjé under haken, skjørt til anklene og stramt belte om smalt liv. Hun løftet på skjørtene og gjorde kne bøy og hoppet forsiktig. Vi gjorde det etter så grasiøst som mulig. Grasiøs var slagordet. For å få en god holdning satt vi med armene i "armstilling" på ryggen istedenfor over brystet som vanlig den gang. Vi ble rette i ryggen og litt svairygget som var moderne da".<sup>488</sup>*

---

<sup>484</sup> Elisa Platou var også sterkt påvirket av svenske Elin Falks småbarnsgymnastikk. Falk var Platous gymnastikklærerinne i 2 år, og utgav i 1913 "Dagövingar i gymnastikk", hvor det utmeisles en egen barnegymnastikk. Se *Nissen Pikeskole 1849–1924* (1924), s. 80.

<sup>485</sup> Elisa Platou gav ut "Gymnastikktabeller for piker 3–5 klasse" og "Gymnastikktabeller for piker 6–8 klasse" i 1925 og 1926. Begge disse bøkene hentet vesentlig sitt øvelsesrepertoar fra Elli Björkstén. Og, som hos Björkstén, inndelte hun øvelsene i ordningsøvelser, benøvelser, armøvelser, ryggøvelser, bukøvelser, hevøvelser, marsjøvelser, balanseøvelser, sideøvelser, hode- og halsøvelser og hopp. I tillegg utgav Elisa Platou (1939); *Klasseromsgymnastikk*. Denne bok tok for seg mulige øvinger for de skolene som ikke hadde en egen gymnastikksal.

<sup>486</sup> Jeg har ikke lyktes i å finne en definisjon av begrepet "plastikk". Men det framgår av kildene at plastikk handlet om holdningsøvelser gjennom grasiøse bevegelser, der kroppens form og bevegelser stod i sentrum for undervisningen.

<sup>487</sup> Minneoppgave fra Oslo ca. 1905

<sup>488</sup> Minneoppgave fra Buskerud, ca. 1914

Disse sitatene tyder på at jentegymnastikken etter hvert ble mer vanlig, og da spesielt i middelskolen i byene. I 1930 skriver Severin Hofmoen at *"ingen skole eller turnforening som vil holde seg på høyde med tiden, nøyes lengere med nogen annen gymnastikk enn den de mener å være den frk. Björksten lanserer"*.<sup>489</sup> Kvinnegymnastikken var ikke lenger en underavdeling av den militært pregede mannsgymnastikken. Den nye retningen av gymnastikk fikk etter hvert feste i skolen bl.a. gjennom en aktiv innsats fra gymnastikklærerinneforeninger.<sup>490</sup> Og "kjønnsdifferensieringen" av gymnastikkundervisningen i perioden fra ca. 1900 og utover skjedde i en tid hvor jentene og kvinnene erobret en rekke områder som hittil nærmest hadde vært forbeholdt mannen: Det ble lov til å kle seg sporty også for jenter, det ble slått fast at skigåing ikke var ukvinnelig, svømming ble en sport også for jenter og fellesbadingen fikk sitt gjennombrudd; *"begge kjønn omgås våre badestrender under forhold som våre besteforeldre ville funnet på en gang anstøtelige og paradisiske"*.<sup>491</sup> Kvinnen erobret felter som de tidligere hadde vært stengt ute fra, og vi fikk kvinnelige varianter av tradisjonelle mannlige praksisformer.

Men innføringen av kvinnegymnastikk skjedde ikke helt uten sverdslag. På mange skoler hadde jentene både mannlige lærere og lærere som hadde fått en utdanning i en annen tid. Og noen av disse stilte seg også negative til en "særbehandling" av pikene. Fra Sandefjord Middelskole skrev gymnastikkinspektøren følgende rapport i 1923: *"Arbeidet var ikke titalende. Han (læreren) passet slet ikke for smaapiker. Trampet i benene, og slog i veggen paa grunn av hans kommando ikke straks blev forstaat. Hans fremtræden var usympatisk. Tabellen blev ogsaa daarlig brukt og medtat flere øvelser der slet ikke passet for den alder. Jeg meddelte skolebestyreren dette, men han var fornøiet over at ha mandlig instruktør, da han syntes at smaapikerne blev altfor forsigtig behandlet, de skulde ikke behandles anderledes end gutter"*. Den mannlige læreren var en tidligere underoffiserer fra marinen.

Men til tross for slike spredte historier oppstod det etter hvert en enighet om at innholdet i jentenes gymnastikk måtte være annerledes. I fagplanene for gymnastikk av 1922 (landsfolkeskolen) og 1925 (byfolkeskolen) ble prinsippet om kjønnsdifferensiering nedfelt.

---

<sup>489</sup> Nordisk Kvinnogymnastik (1930), s. 31. Også Louis Bentzen selv skriver i 1924 at *"kvinnegymnastikken har gjort store fremskritt og er blitt bedre avpasset efter kvinnens natur; men det er mangt og meget som endnu ikke er avklaret (s. 6)"*.

<sup>490</sup>I 1922 holdt Björksten kurs i Finland hvor 23 norske kvinner deltok, og i 1923 holdt hun kurs i Oslo for 150 norske lærerinner. Se *Nissen Pikeskole 1849–1924* (1924), s. 81.

<sup>491</sup> Ytreberg (1949), s.143. Ytreberg hevdet at det skjedde en fysisk frigjøring av kvinnene i denne perioden (1900–1920). Kvinnen hadde nå lov til å være fysisk; et idrettsmenneske, et friluftsmenneske osv. Vi fikk en ny type av unge piker; den greie, sunne og sporty piken. Se også Smith (1936).

Øvelsene for jentene måtte ikke være for anstrengende, og befordre letthet, smidighet og allsidig herredømme over kroppen. For guttene skulle man legge vekt på å utvikle kraft og utholdenhet. Kampen for jentegymnastikk var nå omgjort fra krav fra ledende kvinner i Norge til en offentlig politikk i form av nye fagplaner.<sup>492</sup> Med sterke argumenter fra legevitenkapen ble det etter hvert umulig å stå imot ønsket om en egen jentegymnastikk med egne målsetninger, lærestoff og organiseringsform.<sup>493</sup> Medisinsk viten ble brukt til å begrunne et differensiert "pensum" for gutter og jenter.<sup>494</sup>

### 3.8.3 Produksjon av kvinnelighet

Ulike kroppsøvelser og idrettsaktiviteter krever ulik orientering til og ulik bruk av kroppen. Jentegymnastikken ble utformet som et verktøy for å befeste og videreutvikle de "medfødte" fysiske og mentale egenskaper hos kvinnen.<sup>495</sup> Vi fikk et eksempel på mekanismene i en selvoppfyllende profeti.<sup>496</sup> En tro, en kunnskap eller en oppfatning bekreftes gjennom å utløse et sett av forordninger og handlinger, som i neste omgang omdanner virkeligheten.

Kvinnegymnastikken, med dens instrumenter og øvelser, forandret kvinnekroppene på en måte som beviste gyldigheten av de opprinnelige forestillingene. Kroppen forandres gjennom sosialt innstiftede praksisformer som var med på å tydeliggjøre forskjellene mellom kvinner og menn.<sup>497</sup> En egen kvinnegymnastikk i regi av skolen gav de biologiske forskjellene en mening og virkning. Det er m.a.o. mennesket selv som oppfyller profetien gjennom sin praksis, praksisen produserer data/kunnskap som man tolker som beviser på at profetien var sann: Kvinner er svake, smidige, myke, passive og grasiøse, mens menn er oppreiste, sterke, aggressive og offensive.<sup>498</sup> Gjennom et eget praksisregime for jentene kroppsliggjøres "det

---

<sup>492</sup> Normalplan for landsfolkeskolen (1922), Normalplan for byfolkeskolen (1925).

<sup>493</sup> Av norske leger som utalte seg om kvinner og fysisk aktivitet i denne perioden vil jeg nevne Holst (1917), Døderlein (1896) og Torgersen (1915). Alle disse var opptatt av at gymnastikk og idrett måtte ta hensyn til de fysiologiske og anatomiske kjønnsforskjellene, og at kvinnene derfor måtte drive med aktiviteter som var mindre anstrengende og mer estetisk orientert (rytmiske øvelser til musikk, smidighetsøvelser og balanseøvelser). Døderlein skrev at kvinner kunne gå på ski, men de måtte ikke drive med skihopp. Torgersen advarte mot atletiske øvelser for kvinner. Langvarige og kraftige anstrengelser for kvinnekroppen vil føre til fysisk ruin og tidlig aldring.

<sup>494</sup> Foucault hevdet at forskjellen mellom kvinne og mann er en virkning av diskursene og ikke en opplagt virkning av biologien. Turner kritiserer Foucault for ikke å gi noe rom for "agency" og motstand. Se Turner (1996), s. 231–232. Poenget mitt her er at begreper fra det medisinske feltet brukes som ressurs i gymnastikkdiskursen.

<sup>495</sup> Alternativt kunne man ha utmyntet et gymnastisk system som tok sikte på å undertrykke eller overskride alle kvinnens medfødte egenskaper.

<sup>496</sup> For en lengre utlegging av begrepet selvoppfyllende profeti, se Merton (1968), s. 475–490.

<sup>497</sup> Og det er ikke bare virkningene av praksisene som konstruerer kvinnen, men praksisene selv er med på å konstruere vårt bilde av kvinnen.

<sup>498</sup> Mot dette kan man argumentere med at det var de opprinnelige praksisformene – samme øvelser for gutter og jenter – som gav erfaringer som medførte at kjønn ble tematisert. Faktiske kjønnsforskjeller var et grunnlag for, og ikke en virkning av, diskursen. Jeg vil ikke benekte at det finnes kjønnsforskjeller, men jeg ønsker her å vise

feminine", og samtidig blir den sosiale kategorien kvinne til en synlig og selvopplevd størrelse.

Jentegymnastikken bidro til at forskjellene mellom kvinne og mann satte seg i holdning og framfærd, ved å produsere skjema som formet hvordan man oppfattet og vurderte andres væremåter. Det maskuline assosieres med det sterke og det faste, det feminine med det svake og myke. Og dette reflekteres i måten man forventer at menn og kvinner skal te seg/føre seg. Ethvert fysisk trekk og enhver bevegelse leses og får sin betydning innenfor rammen av et kjønnets symbolsk univers (symbolske økonomier). Kroppens form og bevegelsesmønster har en kommunikativ funksjon, kroppen leses ikke bare som tegn på dannelse og moralske egenskaper, men også som tegn på det feminine eller det maskuline.<sup>499</sup> Grasiøsitet, smidighet og mykhet signaliserer femininitet. Gjennom pikegymnastikken lærte man å bevege seg som en kvinne, samtidig som man lærte å lese seg selv og andre ved hjelp av det samme tegnskjemaet.<sup>500</sup>

Gjennom diskursen og praksisen skapes kroppen til tegn. "Sannheten" om kvinnen tvinger kroppen inn i bestemte praksisformer som samtidig omskaper den fysiske kroppen.<sup>501</sup> Dette betyr ikke at alle leser kroppsbevegelser og kroppsfigur på samme måte – det var store variasjoner i lesemåter mellom by og land, mellom borger og arbeider osv. – poenget er at en lesemåte innstiftes som den legitime eller den offisielle. Gjennom skolen, departementale skriv og gymnastikktabeller autoriseres en bestemt fortolkning av jenta og kvinnen, eller en bestemt oppfatning av kroppen og hvordan den skal brukes nedfelles som den rette. Og dette "offisielle" kropps bildet danner grunnlaget for lesningen av, og arbeidet med, kroppen i skolene.<sup>502</sup>

---

hvordan diskursen, praksisene og "sannheten" gjensidig nærer seg på hverandre.

<sup>499</sup> Inspirert av Roland Barthes (1973) kan vi analysere kroppen som tekst. Kroppens figur og bevegelser påkaller bestemte følelser og ideer hos "leseren". Dette betyr ikke at det kun eksisterer en eneste lesemåte av kroppen. Emil Smith (1936), s. 148–164, gir en god beskrivelse av hvordan de ulike kvinnene var i perioden fra århundreskiftet og fram til første verdenskrig. "*Ennu langt mere enn mannen var kvinnen i førkrigstiden opdelt i adskilte grupper med forskjellige livssyn og mentalitet, ikke fordi de hadde mindre tilpasningsevne og lærevillighet, men fordi de var mer bundet til sitt miljø, og fordi det blev kostet mindre på deres utdanning (s. 150–151)*". Han går så over til å beskrive de ulike kvinnelivene.

<sup>500</sup> Man kan si at piker med ulik sosial bakgrunn vil føle pikegymnastikken som mer eller mindre "naturlig". Den som har vokst opp i et borgerlig hjem med tradisjonell pikesosialisering, følte seg nok mer hjemme i denne gymnastikken enn den som hadde vokst opp på en bondegård med helt andre arbeidskrav til barn av begge kjønn.

<sup>501</sup> Hva som signaliserer kvinnelighet varierer historisk. For en gjennomgang av hvordan dette har forandret seg, se for eksempel Thesander (1994).

<sup>502</sup> Turner (1996), s. 185, hevder at "we labour on, in and with bodies".

Gymnastikkfaget var et område hvor man utarbeidet teknikker og begreper som kvinnen ble definert i kraft av. Man utmeislet en praksis som bidro til å befeste bildet av kvinnen som grunnleggende forskjellig fra mannen. Gjennom diskurser og praksiser veves bildet av kvinnen som et bløtt, smidig og grasiøst vesen. Jentegymnastikken og plastikken var selvfølgelig bare to av mange praksiser som var virksomme i denne skapelsesprosessen. "Sannheten" om piken og kvinnen ble til gjennom en prosess hvor kroppen diskursiveres ved bruk av legevitenenskapens og estetikkens begreper (en estetisk-medisinsk syntese). Fra den medisinske institusjonen fant man betraktningmåter som gav en egen kvinnegymnastikk en eksistensberettigelse, og fra estetiske fag fant man idealer for den kvinnelige kroppsformen og bevegelsesmåten.<sup>503</sup> Diskursen om gymnastikk i skolen var ikke lenger utelukkende forbeholdt menn fra den militære og den geistlige institusjonen. I perioden fra 1900 til 1920 kom kvinnene for alvor inn i diskursen. Dette var kvinner med klassiske dannelsen og en borgelig bakgrunn; kvinner som satte formen i forgrunnen og som definerte den legitime bruken av jentekroppen som behersket, elegant og grasiøs. Jentegymnastikken var en av flere teknologier for å virkeliggjøre dette kvinnebildet.

### 3.9 Oppsummering

I perioden fra 1889 til 1925 hentet gymnastikkfaget de fleste av sine praksiser fra soldatopplæringen. Gjennom å øve på skyting, oppstilling, marsjering og entring ble faget nærmest et forkurs til tjenestegjøringen i forsvaret. Men skolen hadde en annen målsetning enn soldatopplæring. Skolen representerte et annet bruksfelt som føyde elementer fra den militære praksis inn i sin logikk, og egenskaper ved skolen var med på å farge hvordan ting ble sagt og gjort. Sett fra skolens ståsted handlet ikke gymnastikkfaget utelukkende om en forberedelse til krig, men først og fremst om å innprente en mentalitet i barna som forbedret deres læringsevne. Om man måtte stjele noen timer fra de andre fagene, ville man få dette igjen i form av en mer effektiv undervisning. Diskursen i skolen gav "kroppsutdanningen" et annet rasjonale, de militære praksisformene som ble innpodet ble gitt en annen begrunnelse. Blikket ble vendt mot andre sider ved praksisformene. Og gymnastikkfagets arsenal av disiplineringsteknikker passet bra inn i datidens pedagogiske regime. Skolen var på alle måter streng; læreren skulle adlydes, elevene måtte stille på rekke, barna måtte vente til de ble spurt

---

<sup>503</sup> Turner (1996), s. 169, hevder at disiplineringen av kroppen i det nittende århundre i økende grad blir individualisert (kjønn, klasse, alder osv.), sekularisert og rasjonalisert. Dette er det medisinske kunnskapsregimes invasjon av en rekke samfunnsområder.

osv. De grunnleggende begrepene i gymnastikkfaget – disiplin og karakterdannelse – stod ikke i opposisjon til skolens målsetninger. Snarere var det slik at disse teknologiene for omdannelse av kroppen kompletterte de andre siviliseringsteknikkene i skolen. Da de militære praksisene ble flyttet inn i skolebygningen, skjedde det med andre ord både en spredning og en forvandling av en logikk.

Og gymnastikkfaget handlet ikke bare om øvelser som hadde relevans til de utfordringene soldatene møtte ute i felten. Faget handlet også om lek, ballspill og idrett. De første assosiasjonene vi får når vi høre ordet lek, er frihet, glede og barn. Hvordan var leken forenlig med forberedelser til militære øvelser og med disiplineringen av elevene? Da jeg gikk inn i departementale skriv og inspektørens rapporter, fant jeg at også disse praksisene ble lest i et disiplin- og dannelsesperspektiv. Leken ble betraktet som en læremester i å adlyde regler og normer, og denne "kunnskapen" kunne overføres til en rekke områder av livet. Gjennom analysen av diskursen om lek i skolen dannet det seg et bilde av at det var noe mer enn landets forvarsevne som stod på spill i gymnastikkfaget. Mange av elementene i faget hadde sitt utspring i den militære institusjonen, men samtidig var det et mer allment ønske om å disiplinere allmuen som lå til grunn for den offentlige støtten til dette faget. Analysen av diskursen, praksisene og materiellet i denne perioden viste hvordan gymnastikkfaget var vevet ut av et disiplineringsformular.

Diskusjonen om klatring og om et eget gymnastikksystem for pikene viste at det ikke bare var begreper fra den militære institusjonen som preget tematiseringen av kroppen i denne perioden. Naturvitenskapene begynte for alvor å gjøre seg gjeldende; både ved at medisinerne deltok aktivt i debatten, og ved at pedagoger og "offiserer" hentet inn begreper og argumenter fra den medisinske vitenskapen. I det neste kapittelet skal vi se hvordan legenes begreper og teknologier etter hvert overtok hegemoniet i diskursen om gymnastikkfaget. Hygiene ble det nye fyndordet, og det ble utviklet en rekke praksiser som hadde renselse som formål. Og vannet ble et nøkkelelement i faget.



# 4 Den rene kropp i det rene rom

## Kroppsøvingsfaget 1925–1960

### 4.1 Innledning

I 1922 fikk landsfolkeskolene i Norge ny normalplan.<sup>504</sup> Nå fikk skolene fagplaner som var langt mer systematisk oppbygd og utfyllende enn det de hadde i 1890-planen. Mye tyder på at Louis Bentzen var den viktigste arkitekten bak utformingen av fagplanen i gymnastikk. Formålet med gymnastikk var "En frisk sjel i en frisk kropp".<sup>505</sup> I 1925 fikk byfolkeskolen en felles nasjonal normalplan.<sup>506</sup> Fagplanene hadde samme oppbygging og i stor grad samme innhold som normalplanen av 1922. Når det gjaldt planen for gymnastikk, var denne mer utfyllende enn 1922-planen. Man henviste ikke bare til offisielle gymnastikktabeller, men også til konkrete eksempler på øvelser.

I 1939 kom det en ny normalplan for folkeskolen.<sup>507</sup> Som bakgrunn for planen lå bl.a. et sterkt krav om at de praktiske fagene skulle styrkes.<sup>508</sup> Faget gymnastikk var nå omdøpt til kroppsøving, og innholdet var mer omfattende enn tidligere. Faget bestod av flere aktiviteter enn før og skulle samtidig gi elevene teoretisk kunnskap om kroppen. I min framstilling av gymnastikkfaget i perioden 1889 til 1925 spiller dette med helse, sunnhet og friskhet en lite framtrædende rolle. Karakterdannelse, viljeforming, disiplin og nasjon var de dominerende begrepene i diskursen, og praksisene og materiellet man tok i bruk i skolene hadde sitt opphav i militære utfordringer.<sup>509</sup> Men vi så allikevel at det skjedde en viss omdreining av diskursen i

---

<sup>504</sup> Denne nasjonale planen skulle danne utgangspunkt for arbeidet med lokale utforminger av læreplanen. Ifølge Dokka (1988), s. 123, var landsfolkeskolenes læreplaner så foreldet at de gav liten eller ingen veiledning til arbeidet i skolen.

<sup>505</sup> *Normalplan for landsfolkeskolene* (1922)

<sup>506</sup> *Normalplan for byfolkeskolen* (1925)

<sup>507</sup> *Normalplan for byfolkeskolen* (1939)

<sup>508</sup> I utgangspunktet ble det utarbeidet to planer, en for byfolkeskolen og en for landsfolkeskolen. Men når det gjaldt de grunnleggende prinsippene var det ingen forskjell på de to planene. Se Dokka (1988), s. 143. Dette planverket bygde på folkeskolelovene av 1936. Se Myhre (1994), s. 81–83.

<sup>509</sup> Begrepene karakterdanning og viljeforming brukes om hverandre i kroppsdiskursen i perioden fra 1890–1925. (se f.eks. 3.4). Muligens kan man si at karakter var et litt breiere begrep som viste til alle personens egenskaper, mens vilje var et litt smalere begrep som mer handlet om personens evne til å stå imot ulike indre og ytre tilskyndelser. Viljen var en viktig personlig egenskap, men ikke den eneste som bestemte han eller hennes karakter.

perioden; gradvis fikk legene en mer framtrædende rolle, og representanter fra det militære, fra teologien og fra pedagogikken ble mindre synlige i debatten eller de ble "tvunget" til å tale med legenes begreper. Jeg vil i dette kapittelet argumentere for at denne tendensen så å si nådde sin fullendelse i perioden 1925 til 1960. I denne perioden, hvor gymnastikk ble omdøpt til kroppsøving, ble fagets målsetning endret fra karakterdannelse til helseoppdragelse.

Dette betyr ikke at sunnhet og helse ikke var tematisert i perioden før 1925. Allerede i 1860 ble det opprettet sunnhetskommisjoner i Norge, som nettopp skulle overvåke folks hygieniske vaner. Når jeg her har valgt 1925 som startpunkt for den hygieniske tidsepoken, skyldes det at tematiseringen av kroppen nå tydelig var forandret fra dannelse og disiplin til renselse og helse. Det innebærer selvfølgelig ikke at det er en skillevegg mellom 1924 og 1925, men at det nå klart avtegnet seg et nytt kroppsbilde i diskursen. Vi får øye på en kropp tegnet ut fra naturvitenskapelige begreper. Dette kroppsbildet blir stadig tydeligere utover i perioden. Man hentet inn praksiser fra den medisinske vitenskap og fra sykehusene. Og legene overtok hegemoniet når det gjaldt å bestemme hvordan kroppens skulle brukes og ikke brukes. Nye fortolkningsnøkler gjorde at etablerte praksiser ble tematisert på en annen måte, at man innførte nye praksiser og at tidligere praksiser ble utradert.<sup>510</sup> Denne transformasjonen bidro igjen til at en ny kropp kom til syne.

Kapittelet starter med en gjennomgang og analyse av fagplaner og lærebøker i perioden. Kroppen ble artikulert på en ny måte, og fysiologien, anatomien og biologien ble de viktigste byggesteinene i faget. Lekene ble omdefinert fra regellæring til bevegelseserfaring, og praksiser som utlegges som idrett ble i sterkere grad knyttet til skolen. Dette kom delvis til uttrykk ved at idrettsøvelser fikk en større plass i kroppsøvingsfaget, og delvis ved at mange elever og lærere ble involvert i skoleidretten og skoleidrettsmerket. Det store "prosjektet" i perioden var allikevel den såkalte badesaken, hvor målsetningen var å rense alle norske barn rene for uhumskheter, samtidig som man ville at renslighet skulle bli en internalisert tilbøyelighet i by og bygd. Også friluftsliv ble knyttet til den hygieniske strategien, friluftsliv ble til bevegelseserfaring og friskluftsliv, og utendørs aktiviteter ble innskrevet i et forebyggende og terapeutisk prosjekt.

---

<sup>510</sup> I tillegg bør det nevnes at de reformpedagogiske ideene for alvor begynte å gjøre seg gjeldende i skolediskursen i Norge i 1920- og 30-årene. Man ble i økende grad "oppmerksomme på" barnets særpreg og naturlige behov, og som følge av dette ble det foreslått til dels store endringer i skolens innhold og metodikk. For en oversikt over de viktigste fellestrekkene i denne sammensatte reformpedagogiske bevegelsen, se Myhre (1994), s. 70–72.

## 4.2 Fra gymnastikk til kroppsøving

*"Pedagoger, leger og andre spesialister har (imidlertid) forlengst innsett at vi må sette oss ned og studere barnets kropp og sinn fra første skrik etter fødselen til det står fram som et modent menneske".<sup>511</sup>*

Dette skrev dr. Ingvald Johansen i 1950, og sitatet er typisk for periodens tro på vitenskapelige innsikter som grunnlag for handling. Det var de biologiske lovene som skulle ligge til grunn for all virksomhet, og disse sannhetene kunne verken skolen eller kroppsøvfingsfaget sette tilside. Hver livsfase hadde sine spesifikke særtrekk som man måtte ta hensyn til. Og denne vitenskapeliggjøringen av menneskets vesen og væren gjenspeilte seg også i diskursen om kroppen og om kroppsøvfingsfaget. Faget skulle ta utgangspunkt i kroppens bygning og funksjoner (4.2.1), noe som blant annet kom til uttrykk i diskusjonen om kroppsholdning (4.2.2). Men selv om man i mindre grad sammenkoplet kroppsøvfingsfaget og karakterdanningen, var man fortsatt opptatt av det mentale nivå, men dette ble nå utlagt på en annen måte (4.2.3). I denne perioden hvor naturvitenskapene overtok hegemoniet ble også vekst og modning kjernebegreper i diskursen, og de sentrale metaforene på mennesket var plante og dyr (4.2.4). Hele diskursen om de ulike praksisene i kroppsøvfingsfaget ble reformulert med utgangspunkt i naturvitenskapelige begreper (4.2.5).

### 4.2.1 Kroppens bygning og funksjon

I kapittel 3 så vi at de ulike øvelsene i gymnastikkfaget i stor grad ble legitimert ved å vise til begreper som disiplin og karakterdannelse. I dette avsnittet skal vi se at det skjedde en transformasjon i begrunnelsen for faget i perioden 1925 til 1960. Både målsetningen med gymnastikkfaget og det konkrete innholdet i faget lente seg på andre begreper og forståelser.

En gjennomgang av fagplanene for kroppsøving i denne perioden viser at dette med karakterdannelse lenge fortsatte å være en viktig målsetning for kroppsøvfingsfaget. I 1925 heter det at *"Undervisningen skal ta sikte på å hjelpe frem karakteregenskaper som mot, snarrådighet, selvbeherskelse og viljestyrke, å fremme disiplin, høvisk adferd, hjelpsomhet og*

---

<sup>511</sup> Johansen (1950), s. 5

*ærlighet i samvær med kamerater og andre*".<sup>512</sup> Og i 1948 står det at kroppsøving skal ha en *etisk dannelsesverdi* ved å fremme viljens herredømme over kroppen. De egenskapene man bejaet, var de samme som i 1925-planen, i tillegg til "utholdenhet" og "god samfunnsånd".<sup>513</sup> Tilsynelatende var det den samme gamle plata som ble spilt igjen og igjen.

Men dette til tross, var både målsetningene og resten av fagplanen preget av formuleringer som i sterkere grad var orientert mot kroppens funksjoner og ivaretagelse av helsa.

Kroppsøvingfaget skulle bidra til en harmonisk kroppsutvikling, en sterk og sunn kropp og utvikling av de forskjellige kroppsleddene. Og fra 1948 snakket man om at *kroppsøving* skulle bidra til en *naturlig* kroppslig og sjelelig utvikling hos barna, og at faget skulle styrke elevenes *helse*. Louis Bentzens lærebok ble gradvis byttet ut med Elisa Platous gymnastikktabeller for piker og Askeland og Strøm-Olsens gymnastikktabeller for folkeskolen. Og i disse og andre lærebøker kom den økte vektleggingen av fysiologi og anatomi til uttrykk.

Et godt eksempel på at begreper som karakterdannelse og viljeforming fortsatt var tilstede i diskursen, er Krogstads lærebok *Kvinnegymnastikk* fra 1935. Kvinnegymnastikken legitimeres med henvisning til fysiologiske og psykologiske universaliala, og øvelsene begrunnes med henvisning til anatomiske og biologiske lover. Hun skriver om å stimulere "nervearbeidet", om "surstofftilførsel", om "statisk og dynamisk arbeid", om "isolasjon og koordinasjon av muskler og ledd" osv. Og faget måtte være lystbetont for å få muskler og hjerne til å arbeide lettere. "*Weber har påvist at lystfornemmelser og glede skaper øket blodtilførsel til hjerne og muskulatur*".<sup>514</sup> Alle former for kroppsøvelse skaper velvære, og dette skyldes "*et fysiologisk grunnlag i vasomotoriske forandringer eller tilstander som er fremkalt ved reflektoriske eller centrale impulser*".<sup>515</sup>

Men til tross for at Krogstad gav faget en vitenskapelig plattform, så holdt hun fast ved karakterdanning eller viljeforming som målsetning for gymnastikkens innhold og undervisningsform. "*Alt arbeide krever som nevnt vilje, og eftersom øvelsenes vanskelighet stiger, må det større vilje til for å utføre dem; derved utvikles viljestyrken (...) For å klare sammensatte øvelser trenges meget vilje, og enda mer til ferdighetsøvelsene, hvor der også*

---

<sup>512</sup> Normalplan for byfolkeskolen (1925), s. 64

<sup>513</sup> Normalplan for byfolkeskolen (1948), s. 200

<sup>514</sup> Krogstad (1935), s. 37. Se også s. 56. Her skriver hun bl.a. at "*Når deltakerne føler sig naturlig glade og oppmuntret, virker det tilbake på den fysiske energi så de evner mer enn ellers*".

<sup>515</sup> Krogstad (1935), s. 37. Hun refererer her til dansken C. Lange.

*behøves mot og beslutsomhet. Dette kommer best frem ved balanseøvelser og hopp".<sup>516</sup>*

Krogstad ville at kroppsøvningsfaget skulle virke karakterdannende ved å oppøve egenskaper som "disiplin", "punktlighet", "mot" og "handlekraft".<sup>517</sup> Men ikke bare skulle øvelsene virke oppdragende, også måten å lede undervisningen på måtte virke dannende og omdannende på elevenes karakter. *"Selve kommandoen lærer dem punktlighet og lystring, og av øvelsesgruppene har spesielt ordningsøvelsene denne virkning. Det samme har hastige og lydløse oppstillinger og ombytte ved apparater".<sup>518</sup>*

I perioden mellom 1939 og 1960 foregikk det en debatt om kroppsøving og personlighetsdannelse. Den senere rektor for Statens Gymnastikkskole, Harald Wergeland, hevdet at kroppsøvningsfaget hadde en karakterdannende virkning. Han skrev i 1949 at arbeidsmåten og øvelsesutvalget ville bestemme hvilke egenskaper skoleelevene utviklet: *"Arbeidsmåten og øvningsutvalget vil til en viss grad prege karakteren (...) Som ledd i viljestreningen burde gymnastikken ha store muligheter, fordi den kan gi oppgaver som det kreves viljeskraft til å løse (...) De mange opplevelser som er en følge av gymnastikken har store muligheter for å prege karakteren."<sup>519</sup>* Medisinerne og mentalhygienikerne, derimot, ville knytte kroppsøvingene og idretten til fundamentale menneskelige behov og førte bevis for at idretten kunne tilfredsstillende behovene for selvhevdelse, fellesskap osv. Diskusjonen av kroppsøvningsfagets og idrettens pedagogiske innhold og metode ble koplet til en behovslære som samtidig gav skolefaget en fast vitenskapelig grunn. Mennesket hadde noen gitte behov som best kunne tilfredsstillende på en bestemt måte og i bestemte omgivelser. Idretten og kroppsøvningsfaget skulle ikke først og fremst *forme* ånden, men isteden *imøtekomme* individets ulike behov.<sup>520</sup>

Og også Wergeland begynte etter hvert å tvile på sine tidligere påstander. Var det nå slik at kroppsøvningsfaget bidro til å stimulere den sjelelige utviklingen? Inspirert av den empiriske psykologien ble han etter hvert talsmann for at faget måtte holde seg til kroppen. Wergelands standpunkt igangsatte en heftig debatt, men når *Læreplan for forsøk med 9-årig skole* ble utarbeidet i 1960, var det hans synspunkt som vant fram. Nå het det at faget kroppsøving tok sikte på *"1. å gjøre elevene kjent med kroppen sin og lære dem hvordan den kan gjøres*

---

<sup>516</sup> Krogstad (1935), s. 35–36

<sup>517</sup> Krogstad (1935), s. 29

<sup>518</sup> Krogstad (1935), s. 35

<sup>519</sup> Wergeland (1949), s. 122

<sup>520</sup> Se f.eks. Anchersen (1952), Rosseland (1949) og Ødegård (1947). Se forøvrig diskusjonen i 4.2.3.

effektiv. 2. å lære elevene hvordan de bør bruke kroppen".<sup>521</sup> Karakterdanning eller sjelelig utvikling var tatt bort som målsetning for faget.

Skolen skulle brukes til å lære barna om kroppen og hvordan man selv kunne fremme en harmonisk organutvikling. *"Elevene skal lære om kroppens bygning, funksjon, utvikling og vedlikehold. Dette skjer både gjennom teoretisk og praktisk opplæring"*.<sup>522</sup> Gymnastikkfaget hadde blitt omdannet til teoretisk og praktisk innlæring i biologi, anatomi og fysiologi (helselære). *"Den teoretiske undervisningen om kroppen skjer i biologitimen"*, her skal man lære om kroppens bygning, funksjoner og bevegelsesapparat. Og i den praktiske delen, dvs. i kroppsøvningsfaget, skulle elevene lære hvordan man kunne øke kroppens bevegelighet, muskelkraft, kondisjon og reaksjonsevne. *"Elevene gjøres kjent med virkningene av øvingene under selve arbeidet"*.<sup>523</sup> Elevene skulle lære stillings- og bevegelsesmønstre som gjorde at de kunne *"bruke kroppen på en rasjonell måte i dagliglivets situasjoner"*.<sup>524</sup>

Dette betydde at lærerne først og fremst måtte ha omfattende kunnskap om menneskekroppen: skjelettet, musklene, åndedrettet, blodet og kretsløpet, stoffskiftet, nervesystemet osv. Dette var det fundamentale utgangspunktet for kroppsøvningsfaget, og læreren måtte bygge opp undervisningen i faget etter disse vitenskapelige prinsipper. Videre måtte læreren ha kunnskap om sykdom og kunne tolke tegn på sykdom. *"Det forlanges av læreren at han skal ha ganske grundige kunnskaper om det friske menneskes fysiske og psykiske funksjoner, og han må kjenne årsakene til de sykdomssymptomene han vil møte hos mange av sine elever. Konsekvensen blir da at vi må gi lærerne tilleggsutdanning i kurser av ulike slag. Fysisk fostring i skolen blir mangesidig og må legges an på et bredt grunnlag. Da kan kroppsøvingen bli kjernen i byggende helsearbeid"*.<sup>525</sup> Helselære og kroppsøving måtte spleises sammen, og helst styres av en og samme person.<sup>526</sup> Da ville man samle ekspertisen på en person, og denne kunne da inngå et tett samarbeid med legen. *"Gymnastikklæreren blir da*

---

<sup>521</sup> Læreplan for forsøk med 9-årig skole (1960), s. 264. I Wergeland undervisningshefte "Metodikk" som han gav ut til sine studenter ved NIH i 1960-årene, het det bl.a.: *"En følger de lover som biologien anviser. Vår plikt blir til enhver tid å innrette oss etter de retningslinjer vi får derfra"* (s.1).

<sup>522</sup> Læreplan for forsøk med 9-årig skole (1960), s. 1

<sup>523</sup> Læreplan for forsøk med 9-årig skole (1960), s. 265

<sup>524</sup> Læreplan for forsøk med 9-årig skole (1960), s. 265

<sup>525</sup> Østerud (1952), s. 64–65.

<sup>526</sup> Lektor Samnøy (på gymnastikklærarkurset 7–10. januar 1948) tok til orde for å legge all teoretisk helseøkt under ett fag, og dette skulle gymnastikklæreren ha ansvaret for. *"Anatomi, fysiologi, skulehygiene, helselære, treningslære og gymnastikkteori i ett fag – helseøkt, og lagt på gymnastikklæreren"*. Det måtte bli en slutt på at helseøkta ble delt mellom flere fag og flere lærere. Innspillet gjaldt riktignok organiseringen av undervisninga på lærerskolen. Gymnastikklæreren var den som var best kvalifisert til å undervise i helselære, hevdet Samnøy. Riksarkivet, eske 91.

*skolelegens selvfølgelige nærmeste medarbeider, og får ansvaret for eller tilsynet med helseoppdragelsen i sin skole eller sin klasse".*<sup>527</sup> Lærer og lege hadde det samme kunnskapsfundamentet som grunnlag for sine gjerninger, men mens læreren skulle forebygge sykdom og styrke elevenes kropp skulle legen stille den endelige diagnosen og stå for behandlingen av elevene.

#### 4.2.2 Kroppsholdning

Hvordan skal individets overkropp se ut? Hvordan skal man tolke det dersom ryggen er svai eller lut, brystkassen framskutt eller flat? Hvordan skal man oppnå den perfekte overkroppen? Og hvilken kopling var det mellom de ulike praksisene i kroppsøvingsfaget og forståelsen av den ideelle kroppen? I dette avsnittet skal jeg beskrive hvordan kroppsholdning generelt, og brystets og ryggens holdning spesielt, tematiseres i perioden 1925 til 1960. Konkret spør jeg om det skjedde en reformulering av "holdningsspørsmålet". Siden denne holdningsdiskusjonen ikke ble eksplisitt løftet fram i min gjennomgang av perioden 1890 til 1925, vil jeg starte med en presentasjon av tradisjonen fra Ling. Vi skal se at det først og fremst var Elli Björkstén som ledet an i reformuleringen av holdningsspørsmålet.

Overkroppens holdning var et viktig stikkord i mange av tekstene om gymnastikk også før 1925. Flere drøftet dette med den gode eller den rette kroppsholdning. Ifølge Ling hadde en god holdning følgende kjennetegn: *"Bakoverdraging av hodet og haken. Skuldre, hender og hofter skal rettes opp. Fotvinkelen skal være rett med helene sammen. Det skal være full likesidighet".*<sup>528</sup> Harmonisk likevekt og motstand mot kroppslig spesialisering var det bærende prinsipp i Lings gymnastiske system. Skulle man for eksempel trene fekting, måtte man vekselvis gjøre det med høyre og venstre hånd.<sup>529</sup> Ling hevdet at menneskets karakter kunne leses ut av kroppens utseende og form, for eksempel var store og tilfrossete mennesker ofte slue, hovmodige og bitre, mens lette og sykelige mennesker ofte hadde intellektuelle mangler.<sup>530</sup> Hos Ling var de ulike kroppsdelene og deres bevegelser mettet av mening. Hode

---

<sup>527</sup> Østerud (1952), s. 66

<sup>528</sup> Gjengitt i Kari Bø (1981), s. 84. Ling ønsket å bruke gymnastikken til å gjenskape kroppsidealet fra antikken. Se avsnitt 3.2.2 for utfyllende beskrivelse.

<sup>529</sup> Likevektprinsippet ble tematisert også i Norge i 1950-årene. I et rundskriv til skolestyret fra oktober 1950 skrev skoledirektøren i Oslo "at det i kasteøvelser i skoleidretten må øves med begge hender av omsyn til riktig kroppsutvikling". Tilsvarende rundskriv kom fra skoledirektøren i Bjørgvin: "Kast er faste øvingar i skuleidretten, og elevane må øve seg i kast. Ein vil her peike på at elevane må øve seg opp til å kasta med begge hendene slik at musklane på begge sidene, og i begge armane blir øvde og styrkte like mykje". Se Riksarkivet, eske 93.

<sup>530</sup> Ljunggren (1999), s. 109

og bryst var moralsk sett kroppens mest fornemme deler. Idealet var et opptrukket bryst, utstrakte hender og tilbaketrasket hode. En slik kropp uttrykte "vådjan till Gud".<sup>531</sup>

En annen framtrekkende person i gymnastikkens historie er den danske teologen og praktiseren K.A. Knudsen. Hans bok *Haandbog i Gymnastik* fra 1899 stod sentralt i diskusjonen om holdning. Knudsen mente at elevens fysiske holdning kunne tas som et entydig uttrykk for vedkommendes sunnhet. Og han definerte den gode holdning på følgende vis: Hodet bæres høyt med panne og hake like meget skutt tilbake, ryggen skal være kraftig tett og uten svai, og brystet skal være løftet.<sup>532</sup> Spesielt dette med (helt) rett rygg var viktig for Knudsen, og dermed også stillinger som bidro til en slik form, f.eks. strekkstillinger. I 1933 undersøkte Knudsen 458 gutter ved en folkeskole i Oslo, og han fant at hele 182 eller nesten 40 % hadde ryggfeil. Videre hevdet han at mange av barna hadde "*en utbuling i ryggfuren når en lær barna strekke armene op og holde hodet godt opreist*".<sup>533</sup>

Også i mange av gymnastikkinspektørens innberetninger kommenteres elevenes holdning. Det anføres at elevene har dårlig holdning, slapp holdning, slett holdning, god holdning, korrekt holdning osv. I valg av øvelser og i retningslinjer for hvordan øvelsene skulle utføres finner vi også en sterk vektlegging av "holdning". I diskusjonen av oppstilling, marsjering, sprangøvelser, skihopp osv. var det gjennomgående et krav om at elevene skulle framvise kroppskontroll.<sup>534</sup> Man framhevet og tilstrebet det oppreiste, det kontrollerte og det stilfulle. Og man forkastet det sammensunkne, det ukontrollerte og den tøylesløse prestasjonsorienteringen (lengde/hurtighet osv.). Den gode og skjønne kroppsholdning skulle framelskes og premieres. "*Vær alltid opmerksom paa brystets holdning og aandedrættet*".<sup>535</sup> Kroppsholdningen ble sett på som et direkte uttrykk for personens allmenne holdning. Moralske egenskaper avspeilte seg direkte i kroppen; i måten å sitte, stå og bevege seg på. Den som gikk med faste, jevne og verdige steg, hadde en fast og besluttsom karakter osv. Og en god kroppsholdning kunne man erverve; hevet hode, fremadrettet blikk, brystet ut, magen inn og armene ledige.<sup>536</sup> Den kroppslige praksis – valg av øvelser, valg av apparater, lærerens metoder osv. – var både uttrykk for og skaper av en bestemt virkelighetsoppfatning. Gjennom rasjonelle kroppøvelser ville man styrke individenes vilje eller moral. Fysisk fostring skulle

---

<sup>531</sup> Ljunggren (1999), s.110. Også fingrene hadde en bestemt betydning, tommelen stod for bestemthet osv. osv.

<sup>532</sup> Knudsen (1899), s. 3

<sup>533</sup> Se Askeland (1934), s. 17

<sup>534</sup> Se diskusjonen av sprangøvelser under 3.3.3

<sup>535</sup> Rundskriv fra KUD, 1906, s. 7

<sup>536</sup> Ekenstam (1993), s. 102



forme elevenes moralske konstitusjon, og denne kunne man avlese i kroppens arkitektur. Individets kropp og karakter var plastiske og sammenkoblede størrelser, som blant annet kunne påvirkes ved kroppsøvelser.

Men etter hvert oppstod det en reaksjon mot den tette sammenkoplingen mellom kroppsholdning og karakter, og mellom kravene til kroppspositur og de militære idealene. Denne kritikken ble blant annet ført i pennen av Elli Björkstén.<sup>537</sup> Hun skrev at dette kroppsidealet – med kroppen utstrakt i full lengde, med tilbaketrukne skuldre, brystkassen fiksert, armer og hender trykket inn til sidene, hvert ledd hardt fiksert osv. – lenge hadde hatt en skadelig og hemmende innflytelse på kroppsøvingsfaget. Dette idealet, som skulle være et korrektiv mot dårlig holdning, hadde bidratt til at kroppsøvelsene hadde mistet mye av sin helsebringende og estetiske innflytelse.<sup>538</sup> Björkstén ønsket isteden en grunnstilling som la vekt på frigjorthet og naturlighet. *"En levande grundställning möjliggör en snabb utlösning i obundna rörelser"*.<sup>539</sup> Kroppen skulle utvise et harmonisk hele, og ingen detalj skulle fange blikkets oppmerksomhet. Hun angrep også den rette fotvinkelen som basis for grunnstillingen. En slik vinkel gjorde en naturlig stilling umulig, og dessuten kunne den ødelegge den normale "ländkröken" i ryggraden.

Men dette betød ikke at alt var tillatt. Isteden for det militære kroppsidealet innsatte Björkstén en annen målestokk. Hun vil forby all kroppslig slapphet, da dette ikke var forenlig med spenst og frigjorthet. Følgende regler ble oppstilt for grunnstillingen: *"Kroppen rettes ut så mye som mulig uten at det skapes en følelse av spenning og stramhet, hodet føres så langt tilbake at det ikke skaper noen muskelspenninger på halsens fremre og ytre side, haken holdes naturlig, verken for mye opp eller inndratt, derved blir ansiktslinjen ikke helt loddrett, og blikket blir rettet framover i horisontalplanet. Brystkassen holdes helt ubunden, likeså gjøres det ingen aktiv anstrengelse for å tvinge skuldrene tilbake. Armene henger fritt (...)Vinkelen mellom føttene omkring 20–30 grader. Hælene sammen og like langt tilbake, tærne helt passive"*.<sup>540</sup> Osv., osv. Björksténs alternativ utmeisles i minste detalj. Hun hevdet at denne stillingen ikke ville gi elevene en følelse av stramhet i kroppen, samtidig som pusteprosessene vil gå sin normale gang uten at elevene var seg dette bevisst. Dette kroppslige uttrykket, Björksténs ideal, skulle gi inntrykk av beherskelse og ubundethet.

---

<sup>537</sup> For en diskusjon av Elli Björksténs betydning for utviklingen av gymnastikken i Norge, se 3.8.2.

<sup>538</sup> Björkstén (1923), s. 19

<sup>539</sup> Björkstén (1923), s. 19

<sup>540</sup> Björkstén (1923), s. 21. Min oversettelse.

Gjennom kommandoordet: Gi – akt!, skulle elevene komme i grunnstilling. For å kunne innfri kravene til den perfekte grunnstilling måtte elevene ha spenstige og sunne muskler, samt disiplinerte nerver. Dette krevde langvarige og målrettede øvelser. Et riktig sammensatt øvelsesrepertoar ville over tid gi det muskelapparat osv. som en slik stilling forutsatte. Björkstén gav også en detaljert oppskrift for hvordan den såkalte hvilestillingen skulle være. Av helsemessige årsaker var det viktig at en god holdning ble opprettholdt også i denne stillingen, dvs. at man ikke måtte tillate at elevene sank sammen og lot hodet falle framover.

Björkstén tematiserte kroppsholdning på en måte som innebar et brudd med de militære idealer, hennes gymnastiske system var forankret i medisinske prinsipper. En dårlig kroppsholdning skyldes ikke moralske brister eller bestemte karakteregenskaper, men derimot en svak kroppskonstitusjon eller organiske forstyrrelser. Dessuten kunne det skyldes trange klær, bruk av korsett eller bruk av høyhælede sko. Også en feil ledet undervisning kunne være den ytre årsaken til en holdningsfeil. *"Sett fra et arkitektonisk synspunkt tilsikter de gymnastiske øvelsene å befordre en edel, menneskeverdig holdning og normal bevegelse i leddene (...) Enhver utgangsstilling utviser ved ulike tidspunkter resultatet av elevenes allmenne kroppslige utvikling (...) Dersom vi ved bestemte øvelser f.eks. vil motarbeide følgene av framskutte skuldrer hos et barn, velger vi helst en korssittende eller kroksittende utgangsstilling, der bekkenet er fiksert under den armøvelse som tilsikter å påvirke skulderpartiet".*<sup>541</sup> Innsikt i de fysiologiske og anatomiske lovene skulle bestemme øvelsesrepertoaret. Dersom gymnastikklæreren ikke kjente til disse lovene, kunne han eller hun konstruere øvelser som var mer til skade enn til gagn for elevene.

Björksténs måte å argumentere på var preget av det medisinske begrepsapparatet. *Årsaken til oppkomsten av "kuttrygg", altså manglende funksjonsdyktighet i skuldrenes, ryggens og nakkens muskler, skyldes den uvanen at man ved grunnstilling presser kneleddene bakover. Denne feilen vil igjen virke inn på – ved de nødvendige likevektsomstillingene i kroppen – ryggradens muskler, som avbalanserer kroppens opprettede stilling. De bakover pressede bena blir slik den indirekte årsaken til en ødeleggelse av "lændkröken" – altså svankrygg – som etter en tid kompenseres gjennom en ødeleggelse av ryggradens normale bøyning i*

---

<sup>541</sup> Björkstén (1918), s. 30-39. Björkstén skrev om fire ulike synspunkter på gymnastikkleksjonen: Fysiologisk, arkitektonisk, estetisk og psykisk.

*brystdelen – kutrygg*".<sup>542</sup> Björkstens forståelse og alternativ var basert på biologiske og fysiologiske prinsipper. Kroppen leses som en somatisk størrelse og ikke som en indikator på moralske egenskaper.

Björkstens "læresetninger" ble etter hvert toneangivende også i den norske diskursen om kroppsøvningsfaget. Kroppens form og måten man førte kroppen på ble framkallet ens personlighet, og menneskets moralske konstitusjon kunne ikke direkte avleses i ens fysiske framtoning. Sammenkoplingen mellom moral og fysisk holdning ble knyttet. En persons fysiske holdning var utelukkende bestemt av fysiologiske forhold. Krogstad skrev at det å ha en god holdning betyr "*at alle skjelettdeler står i et riktig forhold til hverandre, at alle ledd har sin normale form og alle muskler sin normale lengde og elastisitet (...) De almindeligste holdningsfeil er dukknakke, rundrygg, for stor svairygg, krokete knær og ofte også ryggradsskjevheter (...) Holdningsfeilene kommer av at visse muskelgrupper er for svake i forhold til antagonistene*".<sup>543</sup> Gjennom spesifikke gymnastiske øvelser kan man gjøre noe med disse feilene. "*For rundrygg og dukknakke gis strekkøvelser for rygg og nakke, samt vridninger og sidebøyninger*".<sup>544</sup>

Den frie og naturlige stillingen blir et ideal. Og hva som menes med naturlig, beskrives i detalj i f.eks. Elisa Platous bøker. Her heter det i tabell V, øvelse 10 ("Hvem sitter penest"): "*Barna skal sitte godt inn på benken, føttene på fotbrettet, hendene enten på pulten eller fritt ned. Barna skal ikke stramme seg opp, stillingen fri og naturlig*".<sup>545</sup> Og i tabell XV, øvelse 11: "Stå ved siden av pulten og veksle mellom slapp – stiv og riktig holdning". Den slappe holdning har framskutt mage og rund rygg, den stive holdningen har framskutt brystkasse og strake bein, men i den riktige holdningen har barn "*føttene sammen, kroppen loddrett, hodet opp og armene laust langs sida*".<sup>546</sup> Når denne naturligheten var innlært, var denne øvelsen overflødig. Vi ser at kritikken mot den militaristiske grunnholdningen nå er operasjonalisert, og at den militære positur latterliggjøres.

En liten kuriositet bør også nevnes i gjennomgangen av hvordan man leste kroppen i denne perioden. Typebestemmelser var på moten i 1920-, 30- og 40-årene, og man snakket om visse

---

<sup>542</sup> Björksten (1923), s. 32. Min oversettelse.

<sup>543</sup> Krogstad (1935), s. 31

<sup>544</sup> Krogstad (1935), s. 31

<sup>545</sup> Platou (1939), s. 18

<sup>546</sup> Platou (1939), s. 59

naturlige eller medfødte forskjeller i kroppsform/-type. Denne "typeteorien" var først og fremst forankret i Ernst Kretschmers forskning. Kretschmer var psykiater og hevdet at både forstanden, følelsene og viljen hadde en medfødt komponent som hadde innvirkning på individets atferd og holdning (konstitusjonslæren).<sup>547</sup> Den pykniske kroppstype kjennetegnes ved rommelig korpus, rundt hode, kort nakke og tynne armer og ben. Personer med en slik kropp var ofte humørfylte og joviale; åpne, livlige og humørfylte. Winston Churchill falt i denne kategorien. Den leptosome kroppstype var spe, spinkel og med smalt ansikt. Slike personer var ofte nærtakende, følsomme og innadvendte.<sup>548</sup>

Kretschmers forskning inspirerte også medisinen og psykiatrien i Norge. Spesielt var dr. Carl Schiøtz i en periode påvirket av denne teorien. Schiøtz skrev at typebestemmelse var av stor betydning *"særlig nu da der ved Kretschmers og andres stort sett bekræftende undersøkelser er bragt en meget stor klarhet over forholdet mellom legemstype på den ene side, karakter og temperament, eller for å si det mer omfattende, psykisk habitus, på den annen. Det har f.eks. vist seg at ca. 2/3 av de schizofrene tilhører den slanke, leptosome type (...)*. Man opererte med følgende tre hovedtyper: *"Leptosomi (slank type), mesosomi (midlere type, selvsagt hyppigst) og amplosomi (rummelig, vid type)".*<sup>549</sup> Teorien var at bestemte legemstyper gikk igjen på tvers av raser og nasjoner. Dersom vi f.eks. så på de som vant brystsvømming i "den siste" olympiaden, fant man følgende fellestrekk: *"Likheten er påfallende, til tross for at den ene er japansk, den annen tysk. Når det gjelder spørsmål om maksimalytelser, spiller også temperament og karakter inn, og disse psykiske forhold er ofte nøie knyttet til legemstypen".*<sup>550</sup> Den gode løperen var leptosom, kasteren tilhørte ofte den mesosome eller amplosome type, osv.<sup>551</sup> Kroppstypen begrenset mulighetene for å kunne påvirke kroppens form ved kosthold og fysisk fostring. I eugenikkens storhetstid var man opptatt av hvilke fysiske og psykiske egenskaper som var medfødte, og man hadde mindre tro på menneskets plastisitet.

---

<sup>547</sup> Også Ødegård (1947), s. 59, påsto at det var en korrelasjon mellom kroppstype og karakteristiske temperaments- eller sjelsegenskaper. *"At sjel liv i virkeligheten er biologisk liv, framgår blant annet derav at det viser seg at det består et visst sammenheng mellom kroppstyper og karakter typer."*

<sup>548</sup> Se Strøm (red.) (1948), s. 666; Alsvik (1991)

<sup>549</sup> Schiøtz (1939), s. 60–61

<sup>550</sup> Schiøtz (1939), s. 194 p.

<sup>551</sup> Se også Løvland (1948), s. 285–301. Ifølge Løvland viste typeforskningen hvor viktig det var å velge en idrettsgren som var tilpasset ens kroppstype. Typeforskningen kunne hjelpe de unge å gjøre det rette valget. *"Det samme forhold har vi også blant dyra. I hestenes gruppe f.eks. som omfatter flere typer, ville det vel ikke falle noen inn å trene en tung dølehest for veddeløp eller spenne en blodshest for ploegen"* (s. 289). Videre skrev Løvland at det til *"betemte kroppstyper svært ofte svarer bestemte psykiske trekk"* (s. 289).

Jeg skal ikke her føre debatten om arvets betydning videre, men isteden skal jeg tilbake til det mer generelle holdningsspørsmålet. Diskusjonen om holdning hadde lenge vært koplet til de indre organer, og da spesielt lungene og deres betydning for pustefunksjonen.<sup>552</sup> Men også her skjedde det en reformulering. Tidligere hadde man hevdet betydningen av bestemte pusteøvelser og innøvelse av pusteteknikker i gymnastikktimene. *"Ved åndings bevegelse må man have klart for sig, når ind- og når udånding skal – bør – foregå"*.<sup>553</sup> *"Det beste Maal paa Anstrengelsen er Ansiktsfarven, Aandedrættet og Svedningen. Det maa paasees, at Aandedrættet gaar jævnt under alle Bevægelser"*.<sup>554</sup> Men utover i 20-årene ble denne forståelsen utradert. Krogstad henviste til professor Lindhardt som hevdet at de fleste gymnastiske øvelsene faktisk hemmet inn- og utåndingen. *"Det kommer av at brystkassen ved siden av å hjelpe til ved åndingen, også er feste for arm- og bukmuskulatur. Ved ånding bør den være så bevegelig som mulig, som muskelfeste så fiksert som mulig. Når man derfor i gymnastikken både vil trene lungene og styrke de nevnte muskelgrupper, må man ta hensyn til denne brystkassens dobbeltfunksjon. Med tanke på lunge bør man i gymnastikken ikke lære en bestemt måte for ånding og ikke feste deltakernes oppmerksomhet for sterkt ved åndingens dybde og rytme, fordi direkte inngrep i åndingsmekanismen lett vil kunne virke forstyrrende. Spesielle åndingsøvelser skulde derfor være overflødige"*.<sup>555</sup> Det teoretiske grunnlaget for spesifikke pusteøvelser var tatt vekk. Og den som hadde tilegnet seg "kunstige pusteteknikker", måtte avvennes disse.

I 1940- og 50-årene var man fortsatt opptatt av "holdningsspørsmålet"; rygg, brystkasse og lunger. Man snakket om en naturlig måte å føre seg på og gå på, og at siktemålet med den fysiske oppdragelsen på mange måter var å gjenskape denne naturligheten. Denne var bl.a. blitt forrykket av de krav den moderne teknikk "påtrykker" menneskene og også av tidligere gymnastiske systemer. Dr. H. Seyffarth tok til orde for at den fysiske oppdragelsen måtte "fremelske naturlige funksjoner", og derigjennom kunne den også *"motvirke ulempene ved den alt for teoretiske undervisning. Den tidligere anvendte gymnastikk med sine oppkonstruerte øvelser skaper stive, unaturlige mennesker"*.<sup>556</sup>

---

<sup>552</sup> Grenness (1925) skrev at *"Åndedrettet spiller en meget viktig rolle i læreprosessen"* (s. 13). Og langvarig stillesitting på skolen hadde negativ innvirkning på ryggmuskler og på åndedrettet. *"Lek og idrett er naturlige former for åndedrettsøvelser som vanskelig kan erstattes av systematiske "abstrakte" stueøvelser"* (s. 187).

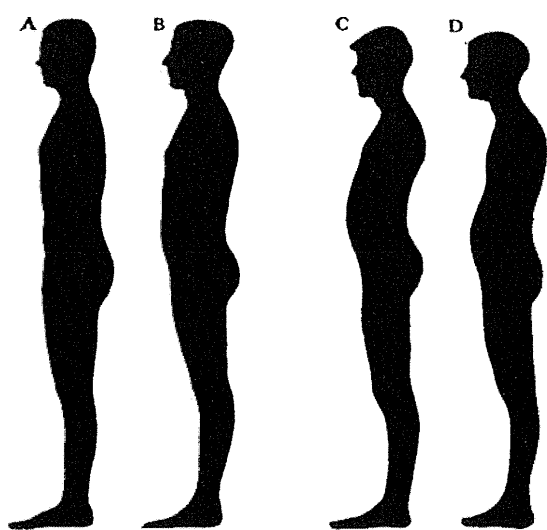
<sup>553</sup> Gymnastikinspektørens inspeksjoner høst 1900, s. 13. Middelskolen i Brevik, klasse 1, 2, 3 piger.

<sup>554</sup> Bentzen (1896), s. 33

<sup>555</sup> Krogstad (1935), s. 25

<sup>556</sup> Seyffarth (1952), s. 61

Og fortsatt var man opptatt av skolens ansvar i spørsmålet om kroppsholdning. I 1947 skrev dr. Otto Johansen om holdningsfeil og forebygging av disse. *"Nøyaktige undersøkelser viser en betydelig prosent holdningsfeil allerede ved skolealderens begynnelse. Forholdene forverres isteden for å bedres gjennom opp gjennom skoleårene. Det kan skyldes gale pulter, gal arbeidsstilling, at de bærer vesken bare i den ene hånd osv."*<sup>557</sup> Løsningen var ifølge Johansen å lære barna riktig muskelbruk. Tendensen til lordose (svai rygg), kyfose (rund rygg) og skoliose (skeiv rygg) kunne oppdages i skolen. *"Særlig lett har gymnastikklærerne for å oppdage sjuklige tilstander på et svært tidlig stadium dersom de med ikke for lange mellomrom ser på barna avkledd i det minste til hoftene"*.<sup>558</sup> Og jo raskere slike ryggfeil ble avdekket, jo lettere var det å motarbeide uheldige tendenser. Holdningsfeil kunne forhindre den normale funksjonen av organene i brystkassen, og dessuten så det stygt ut. For å motvirke og hindre utvikling av holdningsfeil var det beste botemiddelet kroppøvelser. Gjennom lek, bevegelse og kroppøvelser ville musklene oppøves. Videre foreslo man noen spesifikke øvelser. *"Å henge etter armene i ringer eller ribbevegger er framifrå for barn med dårlig rygg (...) Barn med holdningsfeil får gå rundt med en sandpose på 1 å 2 kg på hodet. Med det samme posen kommer på, retter barnet seg mer eller mindre opp"*.<sup>559</sup> Og gjennom kroppøvfaget kunne man utvikle de ryggmusklene som var sentrale for å opprettholde en god holdning.



*I figuren illustreres forskjellen på god holdning (A og B) og dårlig holdning (C og D). Figuren ble lagt fram på den 11. nordiske kongressen for fysisk fostring i 1951.*

Diskusjonen om holdning og holdningsfeil fortsatte utover i 1960- og 70-årene. Spesielt fokuserte man på riktig høyde på skolemøblene (pult og stol). Og fortsatt var man opptatt av å avdekke ryggskjevheter, og man utviklet programmer for klasseromsgymnastikk for å

<sup>557</sup> Johansen (1947), s. 177

<sup>558</sup> Goksøyr og Strøm (1945), s. 87. Her henviste forfatterne til en undersøkelse foretatt av en lege ved et offentlig landsgymnas hvor 20 % av guttene og 40,5 % av jentene hadde dårlig rygg ved opptaket.

<sup>559</sup> Goksøyr og Strøm (1945), s. 91–92

forebygge belastningskader.<sup>560</sup> Diskusjonen om kroppsholdning i etterkrigsperioden gjorde det tydelig at skolene ikke lenger trengte gymlærere med en militær bakgrunn, men isteden lærere som var skolert i fysiologi og anatomi. Man ville ha lærere som kjente lovene for kroppsdelenes funksjoner, virkemåte og utvikling, og som kunne utarbeide øvelser som var i tråd med disse lovene.

#### 4.2.3 Behov og intellekt

Selv om begrepet karakterdannelse gradvis gikk av moten i denne perioden, var ikke kroppsøvelsens kopling til menneskesinnet helt borte fra diskursen. Begrepene karakter, vilje og disiplin ble byttet ut med begreper som evner, behov og mentalhygiene. Også beskrivelsen av menneskets psyke fikk noe universalistisk og mekanistisk ved seg; psyken framstilles med uttrykk som trang, disposisjon o.l. Og samtidig hevdet man at det var en sammenheng mellom kroppslig og intellektuell vekst.

Behov var det nye fyndordet, og man forsøkte å uteske hvilke behov som var felles for alle mennesker. Ett av disse var behovet for kroppslig aktivitet. Dette lå nedfelt i oss alle fra fødselen av, man snakket om en trang til bevegelse som *"ligger latent hos alle mennesker"*.<sup>561</sup> Dersom denne trangen ikke får utløp, skaper det frustrasjon hos individet. Og kravene på skolen og i arbeidslivet i et moderne samfunn gjør at vi lett får et underskudd av utfoldelsesmuligheter. Vi får for lite og for ensidig mosjon. *"Og den moderne tid skaper psykisk og fysisk spenning som gjør at "vi blir overspente"*.<sup>562</sup> Derfor var det viktig med rasjonell kroppslig trening. Aktivitetsbehovet kan ikke ignoreres uten at det får uheldige konsekvenser for mennesket. Selv om dette ble sagt å være et kroppslig behov, hadde det altså implikasjoner for menneskets psyke.

Et annet grunnleggende behov som idrett og kroppsøving kunne ivareta, var behovet for samvær med andre. Mens man i tidligere fagplaner og lærebøker var opptatt av at gymnastikk og lekeaktiviteter skulle frambringe egenskaper som mot, besluttsomhet osv., snakket man nå om at slike aktiviteter uttrykte en trang, et instinkt eller et behov. *"Det er en sosial oppgave å lede de menneskelige instinkter inn i positive baner. Hordeinstinktet fins hos de fleste (...)*

---

<sup>560</sup> Se f.eks. Håndbok i skoleergonomi (1974) og Haug, Mo, Skaset (1977 og 1978)

<sup>561</sup> Wergeland (1949), s. 123. Se også Morgan Olsen (1958), s. 26

<sup>562</sup> Wergeland (1949), s. 123. Se også Morgan Olsen (1958), s. 27

*Gymnastikkpartier er for mange et middel til å få utløp for trangen til samvær med andre*".<sup>563</sup> Dette behovet kunne selvfølgelig også ivaretas av andre aktiviteter enn de man hadde i idrett og kroppsøving, men her fikk man samtidig realisert aktivitetstrangen.

Orienteringen vekk fra karaktermål for kroppsøvingsfaget var også uttrykk for at man nå betraktet mennesket ut fra biologiske begreper og forståelsesmodeller. Mennesket var et biologisk vesen og hadde som sådan visse medfødte behov som bl.a. fysiske aktiviteter kunne bidra til å tilfredsstille. Idrett og kroppsøving var viktig både for kropp og sinn, det hadde betydning både som kropps- og mentalhygiene. Dr. Per Anchersen definerte begrepet mentalhygiene som *"vår viten om hva som gagnar og hva som skader vårt sinn (...) Det mentalhygieniske arbeidet er først og fremst konsentrert om å forebygge sinnsvansker (...) virke for individenes trivsel og lykke (...) Men en sunn og frisk kropp er ikke uten videre nok til å gjøre oss til glade og lykkelige mennesker*".<sup>564</sup> Idrett og kroppsøving var viktig for menneskets personlighetsutvikling, trivsel og velvære. Gjennom fysiske aktiviteter kunne man tilfredsstille fundamentale psykiske behov; behov for samhörighet, selvhverdelse, anerkjennelse og aggresjon. Gjennom konkurranser eller "kappleik" kunne vi få utløp for aggresjonen og kvitte oss med ergrelser og skuffelser. Mentalhygienisk har idretten *"en oppdragende og harmoniserende virkning på sjelelivet. Treningen må bli en hygienisk vane som det å vaske seg (...) Gjennom trening skapes de gode egenskaper. Kameratskap, samhold. Viljen til utholdenhet og innsats skjerpes (...)"*<sup>565</sup> *"Idrettens viktigste mentalhygieniske betydning ligger i det at en blir glad (...) idretten betyr et par timers nervehvile, som for sinnets helse er uvurderlig*".<sup>566</sup>

Idrett og kroppsøvinger var svar på, og bidro til å tilfredsstille, allmenne menneskelige behov. Behovene framstilles som en slags mekanisk kraft som beveger mennesker til å handle, en kraft som ligger forut for (og er uavhengig av) selve handlingen og dermed får status som en årsaksforklaring. Men for å forklare at f.eks. behovet for bevegelse tilfredsstilles på ulike måter av forskjellige mennesker, skyter man inn et motivbegrep i forklaringskjeden; *"(...) ett*

---

<sup>563</sup> Wergeland (1949), s. 123

<sup>564</sup> Anchersen (1952), s. 56. I Strøm (red.) (1948) gjør man et skille mellom forebyggende (jevne ut tilpasningsvansker) og konstruktive (fremme vilkårene for sunnere og lykkeligere livsutfoldelse) mentalhygieniske oppgaver. Begge disse oppgavene *"hviler på et naturvitenskapelig – biologisk – psykologisk grunnlag (...) Det er først gjennom den medisinske psykologien at det almengyldige grunnlaget er lagt til rette for forståelse av de menneskelige atferds- og følelsesreaksjoner"* (s.654–655). Helsesøster, lærer osv. vil kunne avsløre tegn på tilpasningsvansker hos barnet.

<sup>565</sup> Rosseland (1949), s. 91

<sup>566</sup> Rosseland (1949), s. 98



*behov ligge til grunn for utviklingen av flere motiver*".<sup>567</sup> Motivet er noe som kan oppleves av den som handler, og er ofte knyttet til tidligere opplevelser og læring. *"Når vi er motivert, er vi rede til å tilfredsstille et behov på en bestemt måte"*.<sup>568</sup> Dette motivet er ikke direkte observerbart, men kan leses ut av atferden til personen.<sup>569</sup> Forklaringsmodellen blir da slik; behov skaper motiv som igjen frambringer atferd. Ved å sammenkople behov og motiv på denne måten sammenføres en årsakslogikk (en ytre mekanisk kraft forårsaker en bestemt handling) og en ikke-kausal logikk (det jeg ønsker å gjøre og som jeg samtidig velger å sette ut i livet).

Det eksisterte altså en implisitt eller eksplisitt overbevisning om eksistensen av visse allmenne behov.<sup>570</sup> Vi finner formuleringer som at vi er *"født som sosiale vesener, og samfunnsfølelsen er dypt rotfestet i oss som en drift og et behov"*.<sup>571</sup> Forestillingen om behov – udekkede og tilfredsstilte behov – gjør at menneskenes handlinger sammenkoples med andre levende veseners væremåte. Det overskridende, formende, omskapende og fortolkende ved menneskets virksomhet underkommuniseres eller ses som avledet av behovene. Behovene og motivene *"er drivkreftene bak handlingene våre"*.<sup>572</sup> Slike formuleringer leder ikke bare tankene i retning av automatisert atferd, men vil samtidig innskrive mennesket i dyreriket.

Istedenfor karakterdannelse skrev man nå om mentalhygiene eller sinnsmessig helse. Spørsmålet var om idrett og gymnastikk kunne bidra til å forebygge sinnslidelser og samtidig skape livsoverskudd og trivsel. Ifølge dr. Karl Evang innebar idretten et sterkt tiltrengt pusterom i en slitsom hverdag. Idrett er slik sett en verdifull hobby *"slik at de kan hvile seg ut og slappe av fra det daglige livets hårde press"*.<sup>573</sup> Men selv om man skrev mindre om dannelsen og disiplin, var man fortsatt opptatt av at idrett og kroppsøving kunne ha positive mentale virkninger: *"De psykiske virkningene ligger envidere i den subjektive følelse av*

---

<sup>567</sup> Morgan Olsen (1958), s. 28

<sup>568</sup> Morgan Olsen (1958), s. 28

<sup>569</sup> Dersom motivet tolkes ut fra handlingen, ender vi raskt opp i en tautologi. Han går på ski, altså er han motivert til å gå på ski. Dette er ingen årsaksforklaring i streng forstand. Se forøvrig Østerberg (1986), s. 12–13.

<sup>570</sup> Noen ganger snakkes det om behov, noen ganger om instinkt og andre ganger om drift. Noen steder finner vi formuleringer som behov for fellesskap, andre ganger skrives det om felle-instinktet osv. Åse Gruda Skard nevnte fem psykologiske behov (1937): Trygghet, frihet, utfoldelse, kamerater og selvhevdelse.

<sup>571</sup> Ødegård (1947), s. 9. Se også Hoel (1937).

<sup>572</sup> Morgan Olsen (1958), s. 32

<sup>573</sup> Evang (1952), s. 34. Evang hevdet at idretten også kunne ha uheldige sider i mentalhygienisk forstand ved å utvikle såkalte stjerner *"med det vel kjente primadonna-kompleks, som virker skadelig både på dem selv og på samfunnet"*. Den hysteriske beundringen, etterfulgt av at han blir fullstendig glemt, kan bringe personen fullstendig ut av balanse. Se også Evang (1950), s. 148. Også her hevder han at idretten spiller *"en meget betydelig mentalhygienisk rolle som hobby"*. Dette fordi idretten bidrar til *"avspenning"*.

*velvære (oplagthet og velbefinnende) man får ved legemsøvelser".* I tillegg må den som driver med idrett innøve gagnlige hygieniske vaner: *"måtehold i livsførsel, lødig kosthold, tilstrekkelig søvn etc., og idretten får derved en indirekte, men derfor selvsagt ikke mindre betydningsfull, gagnlig virkning".*<sup>574</sup> Idrett og kroppsøving var et ledd i det moderne samfunnets hygiene, derfor støttet staten denne bevegelse *"fordi sund idrett først og fremst er en motvekt mot tidens ensidige og opjagede livsførsel (...)"*.<sup>575</sup>

Man tenkte seg videre at en generell bedring av barnas fysikk også ville gi positive intellektuelle gevinster, da det var en sammenheng mellom fysiologisk og mental vekst.<sup>576</sup> Kroppsøvinger og idrett ville bedre elevenes allmenntilstand, noe som i neste omgang ville føre til bedre skoleresultater. Dr. Otto Johansen viste i den sammenheng til en undersøkelse foretatt av Hygienisk Institutt ved Universitetet i Oslo, i 1934–1936. Undersøkelsen var basert på en intelligenstest av 4078 folkeskolebarn. Her fant man at de evnerike særlig var å finne blant barn med god allmenntilstand. *"Det ble funnet "meget god almentilstand" 5 – fem – ganger så hyppig blant evnerike som blant evnesvake".*<sup>577</sup> Man mente det var en kopling mellom fysisk fostring, fysisk utvikling og skoleresultater. Og dette kunne måles nøyaktig ved statistiske beregningsmetoder. Konklusjonen var at alt som bidro til å forbedre elevens kropps-konstitusjon og helse, samtidig ville fremme skolearbeidet og elevenes intellektuelle utvikling. Derfor var det nødvendig å ha kroppsøving i skolen.

Konkret fant man ut at de evnerike lå over gjennomsnittet i høyde og vekt, mens de evnefattige lå under. *"Granskingen av barnas fysiske utvikling ga det resultat at de evnerike barna var høyere, tyngre, rommeligere, i bedre almentilstand og hold enn de evnefattige barna".*<sup>578</sup> De fysisk sett best utrustede barna hadde ikke bare høyest gjennomsnittsverdi på intelligenskvotienten, de hadde også gjennomgående bedre skoleresultater enn andre elever.<sup>579</sup> En god fysisk utvikling gav seg også utslag i større interesse for skolearbeidet. Det viste seg

---

<sup>574</sup> Schiøtz (1939), s. 194j

<sup>575</sup> Schiøtz (1939), s. 194j

<sup>576</sup> Denne tankefiguren ble først lansert av dr. Carl Schiøtz. På grunnlag av statistiske gjennomsnittsverdier konkluderte Schiøtz (1925), s. 24, med at gode ytelser i idrett og skole *"presenteres av et elevmateriale som er legemlig velutviklet."* Fysisk sunnhet var en forutsetning for åndelig arbeid, for skoleframgang og for utvikling av karakteren. Schiøtz dreiet det hygieniske arbeid i retning av biologien og biologiske prinsipper, mikroskopet ble byttet ut med vekt og målebånd. Schiøtz ville måle høyde, vekt, hodeform o.a. organer. Den såkalte Oslo-frokosten, som fra 1935 ble gratis for alle skolebarn, ble lansert av Schiøtz allerede i 1923. Dette skulle være et måltid som ernæringsmessig var riktig sammensatt. Se Seip (1994), s. 111.

<sup>577</sup> Johansen (1947), s. 177

<sup>578</sup> Johansen (1951), s. 54. Se også Goksøyr og Strøm (1945), s. 59–62

<sup>579</sup> Johansen (1951), s. 56

også at det var en sammenheng mellom fysisk utvikling (målt ut fra elevenes høyde) og helse. "Blant jentene finner vi opplysninger om utmerket helsetilstand hos 26,7 % av de små (...) og hele 46,6 % av de høge".<sup>580</sup> Også andre undersøkelser viste at de som hadde en dårlig allmenntilstand og holdning, også lå under gjennomsnittet i høgde og vekst. Blant elevgruppen som karakteriseres som meget gode i boklige fag, fant vi også den største andelen av elever som hadde stor interesse for kroppsøving og som hadde gode svømmeferdigheter. De fysisk velutrustede skolebarna var med andre ord flinke både i bokfag og i ferdighetsfag.<sup>581</sup>

		Gutter (byer)					Jenter (by og land)				
Alder		10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
60 m	Små	11,0	10,7	10,3	10,1	10,2	11,4	11,1	11,0	10,6	10,8
	Middels÷	10,7	10,5	10,2	9,9	10,0	11,2	11,1	10,8	10,5	10,5
	Middels+	10,6	10,4	10,2	9,9	9,8	11,2	10,9	10,7	10,3	10,3
	Høge	10,1	9,9	9,9	9,8	9,5	11,1	11,0	10,6	10,4	10,5
	I alt	492	772	848	560	149	265	814	1080	984	235
Høyde m. tillegg	Små	82,1	89,4	94,2	98,5	102,7	78,1	78,6	84,0	88,6	88,7
	Middels÷	86,0	92,7	98,0	103,2	104,5	80,1	81,1	88,2	91,9	93,6
	Middels+	88,9	96,6	101,0	106,6	108,5	81,7	83,5	88,2	91,9	93,8
	Høge	90,3	97,9	104,0	112,2	111,8	82,1	84,5	89,2	96,3	92,1
	I alt	309	450	557	360	85	206	618	875	798	199

Tabellen viser noen idrettsresultater i forhold til kroppshøyde. Vi ser at det er en sammenheng mellom høyde og idrettsprestasjon. Tabellen er fra dr. Johansen (1951), s. 87.

Ved å tilfredsstillere behov, ved å skape hygieniske vaner, ved å øke matlysten og ved å styrke kroppen bidro kroppsøvingen indirekte til fysisk og psykisk vekst hos elevene. Mens man tidligere hevdet at det var fagets disiplinerende virkning som gav positive ringvirkninger for det øvrige skolearbeid, hevdet man nå at det var helsegevinsten som ville ha en slik effekt. Helge Sivertsen sa det slik: "Dyrking av helsa gjennom kroppsøving gjev større arbeidsresultat på alle område".<sup>582</sup> Slik skulle kroppsøvingen legge et bedre grunnlag for de andre fagene og for arbeidslivet. Faget hadde fått et nytt rasjonale gjennom læren om de psykologiske behovene og gjennom den påviste sammenhengen mellom fysisk helse og intellektuell vekst.<sup>583</sup>

<sup>580</sup> Johansen (1951), s. 58

<sup>581</sup> Johansen (1951), s. 62–65

<sup>582</sup> Sivertsen (1954). Løvland (1948) hevdet at ved allsidig øving "vil både de ytre og indre organene bli styrket og utviklet, og veksten vil bli fremmet – en bygger opp den rette og sunne typen" (s. 302).

<sup>583</sup> Slagstad (1998), s. 318–335, skriver at allerede fra midten av 1930-tallet ble dannelsespedagogikken utfordret, og etter hvert erstattet, av en reformpedagogikk "formet av en naturalistisk psykologi og en positivistisk vitenskapelighet, med stor tiltro til psykometriens reformpolitiske muligheter". Skolen skulle reformeres på basis av vitenskapelige forsøk. Med utgangspunkt i den psykologiske pedagogikken skulle man skape en ny skole. "Det var tiden for "rasjonelle" løsninger – for IQ-tester, modenhetstester og skoletester". Og "Den nye skolepolitiske retnings fremste mann var Helge Sivertsen". Se også diskusjonen i 4.3.1.

#### 4.2.4 Alder og modning

I avsnitt 3.8 diskuterte jeg hvordan kjønn etter hvert ble en betydningsfull kategori i konstruksjonen av gymnastiske systemer. I dette avsnittet skal vi se at kategoriseringslogikken blir ført stadig lengre i form av aldersdifferensiering og evnedifferensiering. En stadig finere kategorisering ender så opp i den endelige kategorien, individet. Konkret var man opptatt av å fastslå de fysiske og psykiske lovene for de ulike alderstrinnene, man diskuterte hvilke fysiske øvelser som passet i de ulike modningsfasene og man diskuterte hvordan den fysiske fostringen kunne ivareta individuelle variasjoner.

Idretten og kroppsøvingen måtte spille på lag med vekstlovene, og "de ansvarlige" måtte tilpasse treningene og øvelsene til disse. *"Selv ikke idretten kan påskynde eller forkorte en modningsprosess som tar sine 18–19 år. Derimot kan vi underbygge ungdommens helse og motstandskraft ved fornuftige og veloverveide tiltak".*<sup>584</sup> Alle idrettsledere og gymnastikklærere måtte kjenne lovene for fysisk utvikling hos mennesket, og det var også nødvendig å ha kjennskap til de indre organers funksjoner og utvikling. Og spesielt var det en økt bevissthet om hva som skjedde i den såkalte overgangsalderen eller puberteten. I denne perioden skjedde det fysiske og mentale forandringer som hadde stor betydning for hvordan man skulle drive idrett og kroppsøving.<sup>585</sup> Og det nyttet ikke å stole på inngrodde vaner. *"Vi må vite og forstå".* Man måtte utvikle presise pedagogiske systemer basert på vitenskapelig kunnskap. *"Det sier seg selv at det i alle utviklingsperioder gjelder å gi barna så gode vilkår som mulig".*<sup>586</sup>

Alder var den sentral variabelen i diskusjonen om differensieringen av undervisningen i kroppsøving. Det skrives om småbarnsgymnastikk, gymnastikk for større piker/gutter, gymnastikk for overgangsalderen, gymnastikk for voksne kvinner/menn og mosjonsgymnastikk for eldre. Hver livsfase hadde sine karakteristika, med hver sine problemer og muligheter som man måtte ta hensyn til når man skulle utmeisle kroppsøvingens innhold og undervisningsform. Disse fasenes spesifikke trekk bunnet i fysiologiske og psykologiske lovmessigheter. Disse "lovene" gjør at man kan utmeisle allmenne prinsipper for valg av øvelser for de ulike aldersgruppene. Små barn *"har meget små forutsetninger både fysisk og psykisk for å kunne greie en ordnet gymnastikk. I mekanisk henseende har barnet et*

---

<sup>584</sup> Johansen (1950), s. 5

<sup>585</sup> Se f.eks. Johansen (1950), s. 9–13

<sup>586</sup> Skard i Strøm (red.) (1948), s. 320

*forholdsvis stort hode og korte ekstremiteter. Underlivet er stort mens muskelkraften er forholdsvis svak*".<sup>587</sup> I denne alderen måtte man unngå øvelser som teknisk sett var vanskelige og øvelser som krevde langvarig oppmerksomhet. Samtidig kunne man, så lenge barna var små, ha samme gymnastikk for jenter og gutter. I valg av øvelser skulle man ta utgangspunkt i "barnas naturlige bevegelser". Og et viktig element i øvelsene var "oppøvelse av rytmen", denne treningsformen ville øke barnas glede ved å bevege seg. Etter hvert kunne man ta i bruk enkle formbestemte øvelser. Samtidig advarte man mot øvelser "*som fordrer et nøie formbestemt arbeide og som er sterkt korrigerende, meget smidiggjørende øvelser*".<sup>588</sup>

I 9–10 års alderen kunne man ta i bruk ordningsøvelser (hovedhensikten med disse er å ordne oppstillingen og virke disiplinerende) og sammensatte øvelser. Ennå måtte man unngå passive tøyninger, isolerte øvelser og plastiske øvelser. I denne alderen fikk barna lett "dårlige vanestillinger" som aktivt måtte motarbeides. Derfor var det også viktig å oppøve barnas evne til oppmerksomhet. Psykologisk kjennetegnes denne alder ved sterk evne og trang til å være sammen med andre barn. Behovet for felleskap med andre gjør at de nå er sterkt motivert til å drive med organisert lek, idrett o.l.<sup>589</sup> Frustreres dette behovet, kan barnet utvikle uønsket atferd.

Men framstillingen av de fysiologiske og psykologiske lovene for hver livsfase kompliseres etter hvert som barna blir større, utviklingsforløpet var nemlig forskjellig for jenter og gutter. I denne perioden ble dette med kjønnsforskjeller ytterligere vitenskapelig befestet og utdypet. Den ene fysiologiske forskjellen etter den andre ble tematisert og dokumentert, og man forsøkte å trekke ut noen praktiske råd og vink på grunnlag av disse vitenskapelige innsiktene. "*Kvinnens evner ligger i å utfolde smidighet, mykhet og rytme (...) De idretter som fordrer stor utholdenhet passer ikke (...) Alle krafttak faller også unaturlig, både når det er spørsmål om store, momentale kraftinnsatser og om et seigt slit med en motstander. Derfor må man ubønhørlig stryke øvelser av programmet som er basert på utholdenhet og kraft (...)* Kvinneidrett skal være mere lekbetonet enn menns, for henne må konkurransen nærmest bli en bisak. Kvinneligheten må bevares, selv om det skal forringe seierschansene (...) Under

---

<sup>587</sup> Krogstad (1935), s. 64

<sup>588</sup> Krogstad (1935), s. 66

<sup>589</sup> Skard i Strøm (red.) (1948), s. 320. Videre: "*Men dersom behovet for å være med blant de andre ikke blir tilfredsstillt kan det hende at barnet tar til fortvilte midler for å bli akseptert av de andre*". Gi ut gotteri, kjekke seg, lage ugagn osv. I en slik situasjon nytter det ikke med formaninger og påbud fra de voksne. "*Men det som kan gjøres, er at voksne sørger for at den ensomme stakkaren blir buden med i selskaper o.l.*". Tankefiguren er at atferden er resultat av et behov som blir tilfredsstillt eller frustrert. Skal man endre den uønskede atferden, må behovet for samvær tilfredssettes.

*menstruasjonen bør dog alle konkurranser undgås, likeledes anstrengende og langvarige øvelser*".<sup>590</sup> Vi kjenner igjen tematikken fra tidligere, men den var nå blitt mer "presis" og detaljrik. Idretter og øvelser som krever stil og eleganse passer for jenter, mens bevegelsesformer som krever kraft og utholdenhet forbeholdes guttene.<sup>591</sup>

Spesielt når det gjaldt friidrett var det mange som var skeptiske til kvinnelig deltakelse: Man hevdet at denne grenen ikke harmoniserte med den kvinnelige konstitusjon. *"Bevegelsene blir for voldsomme med for sterk påkjenning for de fleste. Særlig gjelder dette når kvinner deltar i konkurranser(...). Den kan få betydning for de få, og vil neppe kunne nå den store masse, idet kun de færreste klarer den forholdsvis store påkjenning fri-idretten har på kvinnelig fysikk og psyke*".<sup>592</sup> Men til tross for uenigheter i noen detaljer, knyttet til øvelsestyper etc., eksisterte det en enighet om at vi måtte ha en egen kroppsoving for jentene som var tilpasset deres fysiologi og psykologi.

Vitenskapen om alder måtte med andre ord parres med vitenskapen om kjønnene. Vi fikk egne oppskrifter for gutter og jenter. Framstillingen under tar stort sett utgangspunkt i det som ble skrevet om jentene. I 11-årsalderen er jentene *"kraftige, dristige og livlige"*. De har evnen til å greie vanskelige heveøvelser, hopp og smidighetsøvelser. Nå kan man også i større grad ta i bruk formgivende øvelser (systematisk gjennomarbeide muskler og ledd for å oppnå god holdning og bevegelighet). Fortsatt må man unngå *"øvelser som setter store krav til isoleringsevnen"* (dvs. øvelser som begrenset bevegelsen til bestemte muskler og ledd), dessuten plastiske øvelser. Det samme gjaldt for de fleste piker i 12-årsalderen, selv om enkelte jenter nå får en sterk vekst som påvirker jentenes fysiske og psykiske likevekt.

Overgangsalderen var et kapittel for seg. Fra og med 12-13-årsalderen skjer det store kroppslige og sjlelige forandringer hos jentene: økt muskelkraft, fettavleiringer, bekkenpartiet utvikles osv. I sum fører de fysiske forandringene hos jentene til at de er ubestemte og klossete og lett kan overanstrenge. Samtidig skjer det store psykiske forandringer. *"De er energiløse og viljeslappe, er pirrelige og lette å kjede og lette å såre, så*

---

<sup>590</sup> Schiøtz (1939), s. 194 w-x

<sup>591</sup> Se også Løvland (1948). Denne boken, som kanskje er den mest solgte treningsboken i Norge, har også et kapittel om "Idrett for kvinner". Her heter det bl.a. at utmerkede kvinneidretter er svømming, gymnastikk, ballleker, tennis, kunstløp, skøyter, golf, fekting, ridning, skiløp og handball. Man *"bør ubønhørlig stryke øvelser av programmet som er basert på utholdenhet og kraft"* (s. 317). Videre skriver Løvland at kvinnen skal leke fram sin idrett. *"Det passer såleis ikke at hun tar fatt med mannens sammenbitte energi og målbevisste, systematiske trening"* (s. 318).

<sup>592</sup> Krogstad (1935), s. 21

*de virker lunefulle (...) vilje- og følelseslivet får en annen retning".*<sup>593</sup> Disse forandringene måtte øvelsene ta hensyn til, man måtte gå tilbake i "pensum" og ta lettere aktiviteter. Man måtte ikke i noen øvelser "stille så store krav til styrke, utholdenhet og presisjon som før". Elevene i denne alderen måtte unngå kraftige heveøvelser, langvarige løpinger, kraftige tøyninger og tunge bukøvelser. Dersom læreren kjente alderens fysiske og psykiske karakteristika, kunne hun utarbeide en gymnastikk som traff jentene hjemme. F.eks. ville "rytmiske gangarter og balanseøvelser" vekke deres interesse.<sup>594</sup>

Et problem i overgangsalderen er at hjertet ikke holder tritt med den øvrige kroppsmuskulaturen. *"Dette gjør utholdenhetskonkurranser så farlige i denne alderen. En innøving av riktig muskelbruk i denne sterke vekstperioden er derimot av den største betydning".*<sup>595</sup> Psykologisk sett er også dette en vanskelig tid, men her kan idretten spille en viktig mentalhygienisk rolle. *"Klubbliv med kameratskap og styrkelse av sosiale kontakter er den beste motvekt mot selvopptatthet og isoleringstendens. Og blant idrettsøvelsene er det mange nok som har rik appell både til spenning og eventyrlyst".*<sup>596</sup> Dermed var også idretten et viktig virkemiddel til å holde ungdomskriminaliteten nede.

Når jentene var blitt 16–17 år, hevdet man at alle organer var fullt utviklet, og man behøvde ikke lenger ta noen spesielle hensyn. Vi får nå gymnastikk for voksne, før mosjongs-gymnastikken til slutt overtar. Men når vi nærmer oss 1960, skjedde det en viss bevegelse i kjønsspørsmålet. Nå ble det større aksept for forskjellighet og at man kunne differensiere innenfor samme tid og rom, og da ble det samtidig vanskeligere å holde fast ved kjønnsdelingen i kroppsøvingfaget. I 1957 skrev bl.a. Ekern og Iversen: *"Å ha jenter og gutter i samme klasse i kroppsøving blir ofte framstilt som et problem, imidlertid bør de lære å opptre fritt og naturlig og utvungent overfor hverandre. Derfor bør det være ei sjølsagt sak at klassa er samlet også i kroppsøvingstimene".*<sup>597</sup> Dette var nok ikke en særlig utbredt

---

<sup>593</sup> Krogstad (1935), s. 72

<sup>594</sup> Spesielt når det gjelder den psykiske utviklingen til henholdsvis jenter og gutter finnes de ulike beskrivelser av denne hos ulike forfattere. Noen framhever den sterke svingningen i humøret, andre den overdrevne rettferdighetssansen, andre dådstrangen, andre at man etterligner de voksne, osv. osv. Se f.eks. Ek og Skard i Strøm (red.) (1948).

<sup>595</sup> Johansen (1947), s. 178

<sup>596</sup> Anchersen (1952), s. 59

<sup>597</sup> Ekern (1957), s. 88

holdning på dette tidspunktet, men begreper som individualisering og naturlighet åpnet for en reformulering av kjønsspørsmålet.<sup>598</sup>

Et omfattende repertoar av begreper ble tatt i bruk for å forstå menneskets utviklingsprosesser og for å utmeisle aldersspesifikke praksisformer. Men samtidig som man fant fram til vekstlover og normalitetstyper, var man klar over at det eksisterte individuelle forskjeller. Man skrev om middeltall og variasjonslover. Alle elevene fulgte den samme stigen i sin fysiske og psykiske utvikling. Men hvor raskt den enkelte elev klatret, eller hvor lenge han ble på det enkelte utviklingstrinn, ville variere noe. Slike normale variasjoner "*finner vi ved alle biologiske vekstfenomener*".<sup>599</sup> Men dersom avviket fra det typiske var for stort, kunne det ikke lenger karakteriseres som en normal variasjon, men som fysiske og psykiske abnormiteter. Mennesket ble betraktet som en biologisk skapning; vi fødes, utvikles, visner og dør hen som andre levende vesener. Og som andre levende vesener gjennomgikk mennesket, eller i hvert fall alle normale individer, det samme utviklingsforløpet. Disse universelle lovene måtte ligge til grunn for all virksomhet på skolen og innenfor andre institusjoner.<sup>600</sup> Fokuset på individuelle variasjoner og normalitet gikk hånd i hånd. Eksempelvis hevdet man at "*den gode holdning er individuell og er avhengig av mange ytre fysiske forhold. Det er derfor ikke meningen å støpe alle i en form*",<sup>601</sup> samtidig som man i detalj beskrev hva som bestemte en god holdning og hvordan den kunne skapes (se 4.2.2).

Som dyr og planter har mennesket en slags modningsprosess, og denne gjelder både fysiske og psykiske forhold. Til tross for individuelle variasjoner skjedde denne prosessen som en lovmessighet, og det var gjennomsnittstallet eller -tendensen som måtte ligge til grunn for de samfunnsmessige foranstaltningene: "*Tenk bare på de stakkars barn som har fått lov til å begynne på skolen kanskje to år for tidlig, før den såkalte skolemodne alder. De får både fysiske og psykiske vansker p.g.a. denne forsering*".<sup>602</sup> Man delte opp i alder, kjønn osv., men når man nærmet seg 1960-tallet, ble dette med individualisering stadig sterkere tematisert.

---

<sup>598</sup> Ekern (1957). Og dette med biologiske faktorer har fått mindre vekt som forklaringsfaktor m.h.t. kjønnsvariasjoner: "*Hvor stor del av forskjellen skyldes biologiske forhold, og hvor stor del skyldes samfunnsforhold?*" (s.88)

<sup>599</sup> Schiøtz (1939), s. 346. Dette sitatet er fra kapittelet "De enkelte aldres hygiene".

<sup>600</sup> Schiøtz (1939), s. 64, understreket viktigheten av hygienisk folkeopplysning. "*Den overordentlige fremgang i småbarns og skolebarns høide- og vekstutvikling samt skolebarns fysiske ydeevne er altså først og fremst et resultat av folkeopplysning*".

<sup>601</sup> Krogstad (1935), s. 31

<sup>602</sup> Johansen (1947), s. 178. Begrepet skolemoden var populært i denne perioden. Dersom barnet skal begynne på skolen når det er syv år, må det ha utviklet en viss selvstendighet, kunne arbeide planmessig og samtidig fysisk sett ha en utvikling svarende til 7-årsalderen. Se f.eks. Ek (1948), s. 275–277.



Man hevdet at den formale linjegymnastikken stod i motsetning til Normalplanen av 1939 sitt mål om individuell arbeidsmåte (sjølvstendig arbeid). Og man ønsket den militært pregede gymnastikken bort. Opplæringa skulle være tilpasset den enkeltes evner og anlegg.<sup>603</sup>

Barna var forskjellige og måtte behandles ulikt. *"Å behandle alle disse barna likt, og kreve det samme av alle, ville være likeså uriktig som om en lege for eksempel brukte de samme hjelperåder for alle slags sykdommer"*.<sup>604</sup> Alle kunne ikke utføre det samme og på samme tid: *"Det er bedre å oppøve selvstendighet, oppfinnsomhet og kombinasjonsevne enn å lære "riktige" løsninger som allikevel ikke alltid er like riktige for alle"*.<sup>605</sup> Man måtte finne fram til frie og naturlige kroppsøvningsformer. Og man måtte ta utgangspunkt i barnas naturlige behov for å klatre, klyve, hoppe og henge. Begreper som sjølopplæring og sjøaktivitet innpodes i diskusjonen om kroppsøvningsfaget. Gjennom at elevene selv måtte foreta egne valg, skulle deres vurderingsevne utvikles. Og man skulle velge apparater med muligheter for individuelle løsningsforslag: *"Alt kan skje naturlig, uhemmet, fordi de har fått bevegelsesmuligheter i pakt med sine forutsetninger og naturlige behov"*.<sup>606</sup> Klatring eller entring – som før ble sett på som en ferdighet man måtte utvikle for å forberede seg for utfordringer i felten (se 3.3.3) – knyttes nå til grunnleggende menneskelige behov. Og når det gjaldt hopping var mulighetene uendelige; man ville ikke lage en oppskrift på hvordan man skulle bevege seg opp og ned, isteden var det situasjonen som bestemte hvordan opp- og nedhoppet skulle være.

I det hele tatt skulle man ikke legge for mange føringer på apparatbruken, barnas frie tumling ble ikke lenger sett på som mindreverdige kroppsøving: *"Tvert imot er det en verdifull arbeidsform – først og fremst fordi den er naturlig. Derfor er den også gledesvekkende og lystbetont. De fleste barn vil rent intuitivt søke mot bevegelsesformer som er gunstige for dem"*.<sup>607</sup> I tråd med forståelsen av mennesket som et biologisk vesen snakket man om elevenes forutsetninger, evner og anlegg.<sup>608</sup> I fagplanen for kroppsøving fra 1960 kan vi finne følgende formuleringer: Elevene skal følge "bevegelseskvaliteter ut fra egne forutsetninger", elevene skal delta aktivt i idretter de har "anlegg for", "En velger øvinger ut fra elevenes

---

<sup>603</sup> Ekern (1957), s. 16–18

<sup>604</sup> Ekern (1957), s. 18

<sup>605</sup> Ekern (1957), s. 19

<sup>606</sup> Ekern (1957), s. 38

<sup>607</sup> Ekern (1957), s. 68

<sup>608</sup> Anna Sethne, som talte varmt for de reformpedagogiske ideene, sa det slik i 1934: *"Den gamle oppdragelse "innpodet" lærdom og gode seder, liksom gartneren setter en gren i en vill stamme; den moderne oppdragelse lar derimot hver enkelt spire vokse op og foredles ved vekstbetingelsene og således blir det endelige resultat bedre"*. Gjengitt i Myhre (1994), s. 77

forutsetninger og behov" og "Elevene skal etter evner og anlegg kunne løse en oppgave som gis av læreren". Det hadde vært en lang vei fra 1889-planen, med marsjering og disiplinering, til 1960-planens formuleringer om individualisering og sjølaktivitet.

#### 4.2.5 Den fysiske og psykiske konstitusjons lovmessighet

I avsnittene 4.2.1–4.2.4 ser vi at vitenskapene anatomi, fysiologi, biologi og psykologi dominerte diskursen om skolefaget kroppsøving i denne perioden. Begrepene fra den militære institusjonen ble mer eller mindre radert ut, og fungerte kun som referansepunkter man direkte eller indirekte tok avstand fra. Gymnastikk var blitt til kroppsøving, et fag som først og fremst handlet om å oppøve og styrke den fysiologiske kroppen. Og det gjaldt å avsløre kroppens lover, slik at man kunne bygge opp et øvelsesarsenal som spilte på lag med disse. Samtidig hadde debatten om idrettens og kroppsøvelsenes sjelelige virkninger ikke helt forstummet. Men det skjedde en reformulering, nå snakket man om behov og om mentalhygiene. Det å drive med fysisk fostring ble nå nærmest framstilt som et kurativt tiltak rettet mot kropp og hode. Dårlig ernæring og dårlig hygiene ville svekke den kroppslige konstitusjonen, og dermed også den sjelelige utviklingen. En bedre kroppslig helse – i form av ernæring, hygiene og fysisk fostring – gav bedre skoleferdigheter.<sup>609</sup> Kroppsøvinger gav elevene bedre appetitt, ansporet til hygieniske vaner og bidro samtidig til økt trivsel ved å tilfredsstille fundamentale menneskelige behov.

Den militære grunnstillingen ble kritisert for å være stiv og unaturlig, og marsjering og ordningsøvelser forsvant gradvis bort fra gymnastikken. Man leste kroppen på en ny måte eller ved hjelp av andre begreper. Hvorvidt kroppens ytre speiler menneskets indre kvaliteter, har blitt diskutert i ulike historiske perioder og med utgangspunkt i ulike begreper og kunnskapssystemer. I gymnastikkdiskursen fra 1889 ble kroppen et ytre tegn eller symptom på moralsk "friskhet" eller moralsk "usunnhet", og gymnastikk var et virkemiddel til å forskjønne kroppens ytre. Den ytre kroppen og hvordan man beveget kroppen i det sosiale rommet var tydelige "bevis" i samhandlingen øye til øye; kroppen var en indikator på personenes moralske konstitusjon.<sup>610</sup> Men dekodningen av kroppen med moralens begreper

---

<sup>609</sup> Johansen (1951), s. 26

<sup>610</sup> Kroppens ytre er et mer uklart tegn enn tidligere. Den utlevde person (som ikke tenker kosthold, søvn, mosjon osv.) kan se flott ut, for han eller hun kan ta i bruk en rekke nye metoder for å viske ut synlige virkninger av livsstil og alderdom. Å lese personens moralske kvaliteter på grunnlag av hans eller hennes eksteriør er derfor en svært usikker vitenskap. Vitenskapelige nyvinninger har skapt mange nye muligheter for å skjule ens "umoralske" livsstil; fettsging, oppstramming, hårtransplantasjon osv. kan brukes til å omforme individets utseende. I tillegg har vi doping som kan brukes til å utvide kroppens yteevne osv.

blir etter hvert erstattet av et annet dekodingskjema, nemlig det medisinske. Kroppens ytre leses ikke lenger som tegn på karakter, men som tegn på evner og psykiske forhold. Personens holdning gis en fysiologisk og biologisk forklaring, og gymnastikken må spille på lag med disse prinsippene.

Det var ikke bare i diskusjonen om kroppsholdning det skjedde en reformulering, det samme skjedde i utleggingen av lekens rolle. Lek blir nå begrunnet ut fra at den gir verdifull bevegelseserfaring. I kapittel 3 så vi at den opprinnelige begrunnelsen for å ta med leker i gymnastikkfaget var deres antatte disiplinerte og karakterdannende virkninger. I 1925-planen var man fortsatt opptatt av at lekene skal gi bestemte mentale virkninger som snar tankegang og evne til samarbeid, og i tillegg skal de brukes til å forsterke det spesifikke kvinnelige og mannlige (mykhet vs. kraft osv.). Også i fagplanen for gymnastikk fra 1939 understreket man lekens *"oppdragende virkning. I leiken må elevene lære å samarbeide og rette seg etter dens lover"*.<sup>611</sup> Barnas solidaritetsfølelse vil styrkes ved "livfull leik". Og læreren må "kontrollere at elevene alltid følger reglene". Vi kjenner igjen tankegodset fra bl.a. Hegnas friluftspeker.<sup>612</sup>

Utover i perioden nedtones lekens oppdragende virkning, og også dette med at leken er en læremester i regelrespekt. Lek tematiseres isteden som selvstendig utprøving og bevegelseserfaring. I den frie leken ville barna stadig prøve ut nye løsninger, og de ville etterlikne hverandre. Slik fikk de nye erfaringer og utvidet sitt bevegelsesmønster. For at flest mulig muskelgrupper skulle bli utfordret var det viktig å få variasjon i leken: *"Ved å sette inn forskjellige preposisjoner (i, på, under, over ...) og kombinere dem med de ulike funksjonene (krype, hoppe, klatre, klyve) kan denne leiken gi store variasjonsmuligheter"*.<sup>613</sup> Spesielt i de første skoleårene kunne man øve en rekke bevegelsesformer kamuflert som lek.

---

<sup>611</sup> Normalplanen (1939/1948), s. 205

<sup>612</sup> Krogstad understreket i sin lærebok fra 1935 lekens ubundenhet, samtidig som den er en læremester i regler og det å omgås andre. *"Den (leken) bør ikke bindes sammen av annet enn sine egne regler. Da blir den – ved siden av gleden den gir – også oppdragende (...) den øker og utdyper kameratskapsfølelsen og den sosiale følelse (...). At lek er en viktig oppdragende faktor har man det beste bevis for i engelsk oppdragelse"* (s.20). Og igjen understrekes det at lekens oppdragelse i regler har overføringsverdi. *"Lekens regler og lover bøier alle sig villig for, derved får de også ellers respekt for regler og lover og skjønner at det må til. Læreren bør sørge for at det får betydning også utenfor gymnastikk og lekeplass"* (s. 36). Lekeøvelser brukes mest for mindre barn, men selv om barna skal ha det moro, er det viktig med en fast ledelse. *"Læreren kommanderer ikke, men benytter seg av tilsigelser som er karakteristiske for den bestemte øvelse(...). Dårlig ledede lekformer gjør mer skade enn gavn, idet øvelsen ingen interesse vekker, og blir utført dårlig og uten indre drivkraft (s. 132)"*.

<sup>613</sup> Ekern (1957), s. 85

Lek og ballspill ble betraktet som morsomme måter å få inn grunn trening på. Ved å ta i bruk mange og varierte lekeformer kan vi øke spenst, kraft, koordinasjon, mykhet osv. *"Erfaringen viser at den effektiv treningen en får ut av disse leiker og småtevlinger er avhengig av at deltakerne lærer noen få som de til stadighet benytter"*.<sup>614</sup> Ballspill ble tematisert som leik og spill: Baseball, brennball, markball, tunnelball, basketball, volleyball osv. I 1960-planen var regellæring borte som begrunnelse for lekene. Småleker gav "bevegelseserfaring", de var "mosjonsgivende og styrker kondisjonen", og *"Ball-leikene har til formål å fremme den motoriske utvikling hos barna"*. Men ensidig ballspill gav ikke "allsidig bevegelsesopplevelse" som man ønsket å oppnå med faget.<sup>615</sup> Igjen ser vi hvordan begreper fra fysiologien har overtatt som perspektiv på øvelsene. Borte er begreper som karakter, dannelse og viljeforming.

Det tegnes et bilde av et annet fag, et fag som er støpt for å maksimere nasjonens helsetilstand og hvor naturvitenskapene gir oppskriften på hvordan dette kan gjøres. Forholdet kropp (lengde, vekt osv.) og hode (skolekarakterer, IQ osv.) tematiseres på en ny måte. Kroppen knyttes til fysiologi og anatomi, hodet til psykologiske behov og lovmessigheter.

Tankefiguren er her at *"intelligensutviklingen stort sett følger vekstkurvene"*, derfor er det viktig å igangsette tiltak som direkte eller indirekte påvirker elevenes vekst.<sup>616</sup> Kroppsøvinger blir ett av flere virkemiddel i en strategi for å bedre det norske folks helsetilstand. Mennesket fortolkes ut fra en universalistisk logikk, og den dominerende forståelsesformen gir det fysiologiske forrang i forklaringshierarkiet. Borte er fokuset på disiplin og dannelse, nå skal man avdekke lovene som gjelder for menneskets fysiske og psykiske konstitusjon.<sup>617</sup>

### 4.3 Idrett i skolen og skoleidrett

*"På sommerføre ble den timen (kroppsøving) ofte brukt til handball, men det var også løp, 60 meter med tidtaking, og det var ballkast med oppmåling av lengde, høydehopp og lengdehopp i sagflisgrop, og resultatene ble målt. Vi fikk forståelsen av at vi var*

---

<sup>614</sup> Kveberg og Fougli (1956), s. 4

<sup>615</sup> Læreplan (1960), s. 280

<sup>616</sup> Goksøyr og Strøm (1945), s. 58

<sup>617</sup> Tankefiguren passer godt sammen med den nordamerikanske psykologen Abraham Maslows (1954) teori om behovene. Han konstruerte den såkalte behovspyramiden, hvor de første behovene er mer grunnleggende enn de neste; først må man tilfredsstille de fysiologiske behovene, deretter behovene for trygghet, samhörighet, aktelse og selvrealisering. Når de lavere behov er tilfredsstillt, er mennesket motivert av høyere behov. Behovene er en kraft som setter i gang og styrer atferden vår.

*flinke. Jeg var lang, og jeg var rask på 60-meteren der jeg var helt suveren. Men så en dag skulle det være friidrettsstevne for hele bygda. Og det kom også skolebarn fra Raufoss, og det viste seg etter hvert at elevene derfra hadde lært andre teknikker. I høyde hoppet de på en helt annen måte, og jeg med den gammeldags saksestilen hadde ikke sjanser til å nå opp. Nå ja, det fikk så være, men det jeg aldri kan gløkke, er at jeg for første gang i mitt liv ble slått på 60-meteren".<sup>618</sup>*

Dette minnet fra skolen på slutten av 1930-tallet viser at leker, ballspill og idrett etter hvert fikk en sentral plass i kroppsøvningsfaget. I dette delkapittelet skal vi se hvordan tematiseringen av idrett etter hvert endret karakter i skolediskursen, og at skolen ønsket å få kontroll over den frivillige idretten. Man forsøkte å etablere en vitenskapelig rettferdighet som grunnlag for skoleidretten (4.3.1). Det økte innslaget av idrett i skolen skapte behov for nye instrumenter, som målebåndet og stoppeklokka. Disse instrumentene kan knyttes både til en normaliserings- og en prestasjonslogikk (4.3.2). Og idretten skapte behov for nye anlegg (4.3.3).

#### **4.3.1 Skole og idrett**

I 3.6 så vi at Hans Hegna var blant de ivrigste talsmenn for å få mer lek og idrett inn i norsk skole. Han hevdet at friluftssleker og idrett virket mer utviklende på karakterlivet enn "den svenske" gymnastikken, dessuten var det enklere å motivere de unge for idrett enn for de kunstige gymnastiske øvelsene.<sup>619</sup> Derfor burde man bake inn mer idrett i kroppsøvningsfaget. I dette avsnittet skal vi se at Hans Hegna hentet inn begreper fra psykologien og medisinen i sin kamp for at skolen skulle regissere idretten for barn og unge. En mann som først og fremst var opptatt av å bruke idretten som et dannelsesprosjekt – å få de unge til å ville det rette, og å oppøve dem til en "fremmelig livsførsel" – tok i bruk begreper som evner, instinkter og fysiske forutsetninger som ressurser i sin kamp for å bli hørt.

Tiden som var avsatt til kroppsøvningsfaget var svært knapp, derfor var det viktig at lærerne også engasjerte seg i elevenes fritid, hevdet Hegna. Isteden for å øke den obligatoriske

---

<sup>618</sup> Minneoppgave, Buskerud, ca. 1936 (født 1923).

<sup>619</sup> Hegna var videre opptatt av idretten skulle ha en verdi utover seg selv (virke oppdragende osv.), jmf. idrettssynet til Centralforeningen for Udbredelse af Legemsøvelser og Vaabenbrug. Videre ser vi at han hadde et tankemessig slektskap med Johann-Peter Frank og hans påstand om at skolen overstimulerte elevenes ånd på bekostning av deres kropp. For å sikre seg en skole som i større grad var i pakt med menneskets fysiske lover, ønsket Hegna å knytte legene tettere til skoleverket; "*Lægen og læreren haand i haand, det maa bli fremtidens løsen*". Se Hegna (1914), s. 473–480. Se også Alsvik (1991), s. 187–191.

undervisningen i skolen foreslo Hegna at lærerne arbeidet for å "*fremme elevenes frivillige øvelser utenfor skoletiden*".<sup>620</sup> Dette ville være en billig løsning, og det ville bidra til at lærerne beholdt kontakten med barna. "*Hvis jeg for alvor ønsker å indvirke paa gutens karakterliv, saa trænger jeg å følge ham ut paa det felt, hvor han er helt med*".<sup>621</sup> Men idretten måtte drives på en faglig forsvarlig plattform, derfor måtte lærerne lede den frivillige idretten. Hegna fryktet en situasjon hvor lekfolkene alene styrte idretten (skiløpere, skøyteløpere, fotballspillere, boksere osv.), og at den dermed ble drevet ut fra mer eller mindre vilkårlige prinsipper: "*Skal de frivillige øvelser bli til fremme av folkeopdragelsen, maa der lægges de samme pædagogiske og hygieniske maal på dem som paa de andre fag*".<sup>622</sup> Den fysiske oppdragelsen kunne ikke overlates til amatører. På samme måte som prestene hadde enerett på konfirmasjonsundervisningen og den åndelige veiledningen av de unge, skulle lærerne ha kontroll over den fysiske skoleringen. De unges livsførsel måtte ikke bestemmes av tidsstrømninger og tilfeldigheter, men av pedagogiske og hygieniske prinsipper. Kun de som var sertifisert til å instruere, var eslet til å lede idretten på en måte som både var tjenlig for barnas og nasjonens framtid.

Ved at lærerne tok ansvaret for den direkte instruksjonen, fikk barna en riktig idrettsutdannelse som også var basert på hygieniske innsikter. Prinsippene man bygde den frivillige idretten på skulle være de samme som lå til grunn for den obligatoriske undervisningen i skolen. Barneidretten skulle være tuftet på vitenskapelig basert kunnskap. Hegna lente seg på medisinen generelt og på dr. Carl Schiøtz spesielt. Schiøtz hevdet at idrettslederne manglet kunnskap om "*skolealderens anatomi, fysiologi og mentalitet, kort sagt biologien*".<sup>623</sup> Denne kunnskapen var en forutsetning for å skape en rasjonell barneidrett. Kun et slikt grunnlag kunne si noe om hvert utviklingstrinns yteevne. Men skulle barna fullt ut overlates til lærerne, burde også denne gruppens biologikunnskaper forbedres, ifølge Schiøtz. "*Fundamentet i lærerutdannelsen maa bli en solid utdannelse i barnets biologi, den fysisk-psychiske utvikling*".<sup>624</sup> Kun en biologisk og pedagogisk skolert lærer kunne gi barna en forsvarlig undervisning.

---

<sup>620</sup> Hegna (1919)

<sup>621</sup> Hegna (1919)

<sup>622</sup> Hegna (1919)

<sup>623</sup> Schiøtz (1925), s. 18. Se også Vor Skole (1921), s. 267–270.

<sup>624</sup> Schiøtz (1925), s. 16. Schiøtz ønsket seg at idretten skulle drives i skolens regi. Videre var han opptatt av at de unge ikke måtte drives for hardt og var sterk motstander av tidlig spesialisering. "*All spesialtrening for barn- og skoleungdom er av det onde. Alltid all-round (s. 30)*". Dersom idretten drives på en sunn og rasjonell måte vil den bidra til et sunt legeme som igjen er en forutsetning for skolefremgang.

En felles instans for barneidretten, Landsnemnda for skoleidrett, ble etablert ved årsskiftet 1921/1922, men først i 1925 bevilget Stortinget et bidrag til dette arbeidet.<sup>625</sup> Denne støtten ble fra skolens side oppfattet som en offentlig tilslutning til at skolen også skulle ha et ansvar for den frivillige idretten. Samme år startet trykningen av regler for skoleidrettsmerket. I nemnda var departementet, lærersammenslutningene, idrettsforbundet og legeföreningen representert.<sup>626</sup> I nemndas statutter het det bl.a. at man skulle sette opp hvilke idrettsøvinger som passet for barn, at man skulle sette opp regler for ferdighetsmerker og at man skulle arrangere kurs for lærere.<sup>627</sup> Meningen var at den frivillige skoleidretten stort sett skulle foregå utenfor skoletiden.<sup>628</sup> "Landsnemnda for skoleidrett" skulle sikre at idretten skjedde på en vitenskapelig forvarlig måte.<sup>629</sup> Lærernes representanter ville drive skoleidrett uten innblanding fra idrettsorganisasjonene. Idretten måtte tilpasses barnas forutsetninger og ikke preges av de voksnes spesialisering og rekordjag. Idrettsorganisasjonene og Landsnemnda stod langt fra hverandre. Landsnemnda var et alternativ til det etablerte nettverket av åpne idrettsklubber. Relasjonen til idrettslagene forble kjølig, og som en konsekvens av dette fikk nemnda relativt lite statlige midler.<sup>630</sup>

Skoleidretten måtte ha en form som vekket den naturgitte kappelysten "uten å føre til premieluksus og kappestrid".<sup>631</sup> Løsningen var skolestevner, med æresskjold for skolene og idrettsmerker for elevene (ærestegn).<sup>632</sup> *"Sådanne skoleidrettsstevner, som må ordnes på grunnlag av pedagogiske og hygieniske prinsipper, vil utvilsomt på en heldig måte virke tilbake på undervisningen i de obligatoriske timer"*.<sup>633</sup> Idrettslig kappestrid ville vekke de

---

<sup>625</sup> Landsnemnda for Skoleidrett trådte i funksjon 27. mars 1922. Se Hødnebo (1951), s. 128.

<sup>626</sup> Landsnemnda (seinere landsrådet) var øverste styre for den frivillige skoleidretten. Den bestod av 8 lærere, en lege, statens gymnastikkinspektør, og en fra Norges Landsforbund for Idrett. Under Landsnemnda lå krets-idrettsrådet, og under dette igjen lå det lokale idrettsråd. Nemndas første formann var Lærerlagets formann Anders Kirkhusmo. Og fra Den norske lægeföreningen ble Carl Schiøtz oppnevnt. Andre sentrale medlemmer var Hans Hegna, Anna Sethne, Ferdinand Næss og Louis Bentzen. Idrettsforbundets representant var Egill Kobberstad.

<sup>627</sup> Johansen (1950), s. 59

<sup>628</sup> Se også Kirkhusmo (1945), s. 138–145. Boka gir en god oversikt over den frivillige skoleidretten fra 1921 til 1938. Også Kirkhusmo var opptatt av at arbeidet med skoleungdommen skulle legges under skolemyndighetenes ledelse og kontroll. Landsutvalgets mandat var å planlegge og lede skoleungdommens frivillige leik og idrettsutøvelser.

<sup>629</sup> I 1965 skiftet Landsnemnda navn til Landsrådet for skoleidrett og ansatte en egen generalsekretær. I 1986 ble skoleidretten fortsatt ledet fra Tønsberg, og den hørte ikke inn under NIF.

<sup>630</sup> Ifølge årsmeldingen for Landsnemnda for skoleidrett for 1955 mottok de kr. 35 000 i direkte statsbidrag, i tillegg fikk de kr. 25 000 fra tippemidlene (henholdsvis kr. 10 000 til kurs og kr. 15 000 til idrettsmerker og skolestevne). Året etter økte bidraget fra tippemidlene til kr. 30 000. Riksarkivet, eske 91.

<sup>631</sup> Hegna (1929), s. 189. Hegna skriver videre, s. 191: *"Men idrettsformen som kan måles i tid og rom setter kappelysten i funksjon, og det innre, sterke motiv er gitt av seg selv"*.

<sup>632</sup> Hegna (1929), s. 189

<sup>633</sup> Hegna (1921), s. 435

unges interesse for å trene, dessuten var det en mulighet til å få fastslått ens dyktighet i ulike øvelser. *"Elevene må lære sig å tukte sitt sinn, underkaste sig de lover og regler som gjelder, og tåle både seier og nederlag, og de må kunne sette hele sin vilje inn når det trenges".*<sup>634</sup> Øvelsene i disse idrettsstevnene var 60 meter, lengdehopp, høydehopp, kast med liten og stor ball, stafett, langball, kurvball og håndball. Og idrettsdagen var en stor dag for mange av elevene: *"Til tross for den mangelfulle opplæring i idrettslige ferdigheter ble det arrangert "skoleidretts-stevner". Alle byens skoler som ønsket det kunne stille deltakere eller lag i høydehopp, 60 meter løp, lengdehopp og stafetter. Lærerne var tidtakere, målte lengdehopp osv. jeg tror ikke hverken start, innkomst eller tidtaking ville blitt godkjent av noen instans. Det årlige idrettsstevnet var allikevel noe vi så frem til. Dagen var leksefri og med skolens korps i spissen marsjerte hele skolen gjennom byens gater til arenaen".*<sup>635</sup>

I tillegg til skolestevnene hadde vi altså det såkalte skoleidrettsmerket. Det het i reglene for skoleidrettsmerket: *"Skoleidrettsmerket skal vekke interesse for allsidig, menneskeverdig sjels- og kroppsutvikling hos den oppvoksende ungdom".*<sup>636</sup> Ifølge reglene måtte man ha fylt 10,5 år for å kunne avlegge prøve for merket. Videre: *"Prøvene som kan holdes i eller utenfor skoletiden, skal kontrolleres av to menn som er oppnevnt eller godkjent av det stedlige idrettsråd. I bygder som ikke har idrettsråd, kan prøvene kontrolleres av to lærere".*<sup>637</sup> Idrettsmerket graderes i jern, bronse, sølv og forgylt (som igjen hadde 5 ulike grader). De kvinnelige medlemmene i Landsnemnda var i første omgang imot konkurranser for jentene, derfor kom jentene med i tevlinga om skoleidrettsmerket først på et senere tidspunkt.

Det gikk etter hvert inflasjon i de ulike prestasjonsmerkene. I tillegg til skoleidrettsmerket fikk vi Ungdommens Orienteringsmerke, Svømmemerket, Ungdommens idrettsmerke (for all ungdom både i og utenfor skolen) osv. I 1956 ble det i folkeskolen tatt over 60 000 idrettsmerker og over 5000 svømmemerker og orienteringsmerker, og mer enn 150 000 elever deltok i skoleidrettsstevner.<sup>638</sup> Flere uttrykte etter hvert frustrasjon over denne store

---

<sup>634</sup> Askeland (1934), s. 103

<sup>635</sup> Minnestoff fra Rogaland, ca. 1937 (født 1925).

<sup>636</sup> Landsnevnden for skoleidrett; Regler for skoleidrettsmerket, 1934, s.1. Se også Ofstad (1947). Om oppvarming, sprintløp, kulestøt, lengdesprang, høydehopp, ballkast. Innføring i teknikker. Her ser vi at det først og fremst er øvelser som vi i dag forbinder med friidrett som var på programmet. Boka er en introduksjon til øvelsene, en detaljert bruksanvisning.

<sup>637</sup> Regler for ... (1934), s.1

<sup>638</sup> Bernhard Hagtvedt, kronikk i Aftenposten 27.04 1957. Noen tall for å illustrere utviklingen av utdelte skoleidrettsmerker: 1929: 2 325 merker. 1939: 14 517 merker. 1949: 23 453 merker. Videre for deltakelse i skoleidrettsstevner. 1929: 6 373 deltakere. 1939: 44 051 deltakere. 1949: 74 286 deltakere. Se Hødnebo (1952), s. 130–131.



merkefloraen, hvor man måtte forholde seg til en rekke ulike "kontorer" for å få bestilt merkene: *"Er det hensiktsmessig med så mange skoleidrettsmerker som det er nå? Det er vel resultat av at de forskjellige utvalg har laget hvert sitt merke. Er det noen grunn til å ha et merke for gutter og et annet for jenter"?*<sup>639</sup>

Når det gjaldt høyde- og lengdehopp, 60 meter og kasting, så mente man at ytelsene i disse øvelsene ble forbedret med stigende høyde og vekst. Og dette gjaldt for alle aldersklassene.<sup>640</sup> Grunnlaget for tevlingene og skoleidrettsmerket skulle derfor være fysisk alder, og ikke levealder. Dermed var konkurransen og ferdighetsmålingene basert på et vitenskapelig system – det Schiøtzske – som man mente var rettferdig.<sup>641</sup> Systemet innebar at fødselsår måtte korrigeres med høyde og vekt for å gi klasseinndelingen en objektiv basis. *"Derved vil interessen hos de mindre dyktige holdes oppe, fordi de etter denne inndelingen får måle krefter med likemenn"*.<sup>642</sup> Utregningen var som følger: Levealder x 2 + høyde + vekt = konkurransealder eller fysisk alder. Summen divideres med 4. Eksempel: En elev er 15 år. Siden levealder skal gis dobbel vekt, multipliseres altså denne med to (= 30). Han er like høy som en gjennomsnittsgutt på 17 år (høydealder = 17). Og han veier like mye som en gjennomsnittsgutt på 16 år (vektalder = 16). Summen = 63, divideres med 4 = 15<sup>3</sup>/<sub>4</sub>. En slik fysisk alder gjør at gutten kommer i konkurranseklasse 16 år.

Alle elever som skulle delta i skoleidrettsstevnene måtte være undersøkt og gitt klarsignal av skolelegen. Legen testet allmenntilstand (vanlig, tilfredsstillende, mindre god), hold (fyldig, allminderlig, mager), utviklingsforhold, organfeil og albuminuri.<sup>643</sup> På grunnlag av denne testen bestemte legen om eleven kunne delta eller ikke på stevnet. Se tabellen under.<sup>644</sup>

---

<sup>639</sup> Brev til Landsnemnda for Skoleidrett fra Hallvard Hellkås, 25.nov. 1957. Riksarkivet, eske 91

<sup>640</sup> Se f.eks. Johansen (1951), s. 37. Men økt høgde og vekst fører ikke til økt yteevne i alle øvelser. I f.eks. armhevinger i bom var det motsatte tilfelle.

<sup>641</sup> Dr. Schiøtz benyttet først det såkalte Oakland-systemet, men fant at dette gav levealderen for liten vekt. Se Johansen (1951), s. 44. Både i USA, Frankrike, Canada og Tsjekkoslovakia ble det utviklet systemer som tok hensyn til fysisk alder. Det var ulike motiver for å utvikle slike systemer; rettferdig konkurranse, ønsket om å utvikle et riktig tilpasset treningsprogram (rasjonell trening) og et ønske om å utvikle et godt system for å registrere virkningen av den fysiske fostringen.

<sup>642</sup> Askeland (1934), s. 104

<sup>643</sup> Askeland (1934), s. 105. I dag ser man høy albuminmengde i urin som tegn på begynnende diabetisk nyreskade. Albumin regnes som det viktigste av proteinene i blodet. Mangel på albumin kan også skyldes langvarig proteintap. I 1947 ble det foretatt idrettsfysiologiske undersøkelser ved skoleidrettsstevnet i Oslo. Her undersøkte man bl.a. tendensen til eggehvite i urinen (proteinuri) før og etter ulike idrettsøvelser. Dr. Ødegård (1951), s. 97, skrev at påvist proteinuri ikke behøver å medføre startforbud. *"Ved et slikt gjør man ofte mest skade idet man påfører ungdommen et psykisk traume"*. I tillegg foretok man pulsundersøkelser av barna.

<sup>644</sup> Gjengitt i Askeland og Strøm-Olsen (1934), s. 105

## SKOLELÆGENS UNDERSØKELSE

Høide cm <small>(avklædd)</small>	Vekt kg	Almentilstand	Hold	Utviklingsforhold	Organfeil	Albuminuri <small>(ja eller nei)</small>	Kan eleven delta?
138,5	32,5	Utmerket	Fyldig	Svarende til alderen	Nei	Nei	Ja
		Vanlig tilfredsstillende	Almindelig	Eldre år			
		Mindre god	Mager	Yngre år			

«Fysisk alder» (konkurransalder): 12.0

Bedømmes etter aldersgruppen: 12

En av hovedhensiktene med å innføre fysisk alder var å motivere flere barn og ungdommer til å delta i idretten.<sup>645</sup> Målsetningen var idrett for alle, og da måtte man utvikle et system som gjorde slutt på at "de store dæljene" rasket med seg hele premiebordet. De storvokste sitt fortrinn skulle med andre ord elimineres, samtidig som man håpet at en inndeling etter fysisk alder ville stimulere de med dårlige fysiske forutsetninger til å delta. Utrekningsmodellen, som dr. Schiøtz foreslo, var basert på masseundersøkelser av skolebarn i Oslo. I utgangspunktet foreslo Schiøtz at levealder, høydealder og vektalder skulle gis samme vekt. Men "statistiske undersøkelser av variasjonsforholdene for ydeevne" viste at levealder måtte gis en noe større vekt enn de andre variablene (dvs. 50 %).<sup>646</sup>

I 1936 ble tabellene justert noe fordi man fant at "*barnas høyde og vekt på alle alderstrinn var øket sterkt på grunn av de bedre sosiale forhold*".<sup>647</sup> Og for sikkerhets skyld tok man litt godt i, da man forventet en fortsatt bedring av levetilstandene i Norge. Men til tross for disse justeringene oppstod det etter hvert en sterk motstand mot inndelingen av elevene ut fra fysisk alder. "*Særlig gjelder kritikken de ekstremt tykke eller lange, for hvem vekten eller lengden mer er en byrde enn en fordel*".<sup>648</sup> En løsning på dette problemet var at skolelegene i slike tilfeller måtte ta utgangspunkt i elevens generelle helsetilstand når eleven skulle tilordnes en alderskategori. Man innrømmet at beregningssystemet ikke var perfekt og at justeringer kanskje var nødvendige, men systemet var tross alt bedre enn ingen tilpasning. "*Den kan ikke sies å være ideell, selv om den er betydelig bedre enn inndeling bare etter levealder*".<sup>649</sup>

<sup>645</sup> Fra 1935 ble systemet med inndeling etter fysisk alder tatt i bruk av Arbeidernes Idrettsforbund (AIF), og i 1937 gjaldt systemet for alle idrettsgrener i regi av AIF for barn under 16 år. Som dr. Ingvald Johansen sa det (gjengitt i Olstad, 1987, s. 266): "*Intet er mer skadelig for barn og ungdom end at betrakte sunde, enkle, naturlige maal som haabløse*".

<sup>646</sup> Schiøtz (1928), s. 228

<sup>647</sup> Johansen (1947), s. 179

<sup>648</sup> Johansen (1947), s. 179

<sup>649</sup> Johansen (1951), s. 41. I 1958 skrev Otto Johansen at fysisk alder "bare brukes i beskjeden grad". Og årsakene til dette er at de "veksthemmende miljøfaktorene" stort sett er fjernet i befolkningen, dessuten passer

Fysisk alder skulle være et mest mulig eksakt mål på hvor langt eleven var kommet i den biologiske utviklingen eller modningen. Eksaktheten kunne naturligvis vært ført enda lenger; man kunne tatt hensyn til skrittlengde når man bedømte resultatet på 60 meter, armlengde i kastøvelsene, utvikling av sentrale muskelgrupper når man skulle bedømme høydehopp osv.<sup>650</sup> Ja, man kunne lage et beregnings skjema som tok hensyn til alle de biologiske variasjonene som direkte eller indirekte ville påvirke elevenes fysiske evner. Ved å føre denne logikken ut i sin ytterste konsekvens, oppdager vi hvor vanskelig det var å finne et nøyaktig mål på fysisk alder. Den grunnleggende tankefiguren var en antatt kopling mellom fysisk og evnemessig utvikling og prestasjon.<sup>651</sup> Utfordringen var å finne adekvate mål eller indikatorer på denne utviklingen. Man lette ikke bare etter en metode for å anslå fysisk alder, man forsøkte også å finne fram til et objektivt mål på åndelig eller evnemessig utrustning. Gjennom ulike tester fikk man et mål på barnets intellektuelle utvikling, den såkalte intelligenskvotienten (IQ). *"Hvis en slik intelligensprøve blir foretatt med en kyndig og erfaren undersøker, gir den i regelen et meget korrekt uttrykk for barnets evnemessige utrustning."*<sup>652</sup> Elevenes verdi på IQ-testen burde avgjøre om han eller hun skulle over i en særklasse, hevdet spesiallege Johan Lofthus i Oslo. *"Normalklassen maa befries for sinkerne. Men der bør ved normalskolerne opprettes hjelpeklasser for de som ikke staar saa meget tilbake I.Q. 75–85. De som staar under 75 (70) faar særskolen ta"*.<sup>653</sup>

Det var biologien og de biologiske prinsippene som hadde overtatt hegemoniet, og i denne logikken stod måling, veiing og beregning sentralt. Mennesket ble gjort til gjenstand for observasjon, analyse og diagnose. Dette kunnskapsregimet innebar et brudd med dannelsesidealet. Det sentrale organet i dannelseslogikken var viljen, mens det nå var evnen man var opptatt av. *"Det er ikke viljen som svikter hos de tilpasningsudyktige – det er evnen. Derfor nytter ikke formaninger og hardt arbeid"*.<sup>654</sup> Fysisk alder og intelligenskvotient (intelligensalder x 100 : levealder) var to mål som skulle si noe om barnets fysiske og

---

ikke fysisk alder like godt for alle og i alle idretter. Se Johansen (1958), s. 43–45. Lenge lå kroppshøyde og -vekt i landkommunene og de mindre byene under verdiene for Oslo.

<sup>650</sup> Den kanadiske "Wetzel Grid" tok hensyn til kroppsbygning og akselerasjonen av veksten, i tillegg til alder, høyde og vekt. Se Johansen (1958), s. 45.

<sup>651</sup> Systemet med fysisk alder kan sammenlignes med tilleggs meter i travsporten. Men i travsporten er det vel spillrasjonaliteten (dvs. å øke uforutsigbarheten) som ligger til grunn for "systemet", og ikke et ønske om vitenskapelig rettferdighet.

<sup>652</sup> Lofthus (1925), s.143

<sup>653</sup> Lofthus (1925), s.128. Lofthus var Oslo-skolenes psykiater, og hadde en tett kopling til Carl Schiøtz ved å være knyttet til Oslo skolelegevesen.

<sup>654</sup> Ødegård m. fl. (1947), s.12

åndelige utvikling.<sup>655</sup> Og i neste omgang var det et spørsmål å finne fram til de faktorene som påvirket barnets vekst på en gunstig måte; næringsinntak, boligforhold, sollys, renslighetsrutiner osv. På samme måte som en blomst er avhengig av et godt jordsmonn for å vokse, var barnet avhengig av slike ytre faktorer for å utvikle seg. Og akkurat som blomstene var avhengige av en god gartner for å utvikle seg, så var barna avhengige av en pedagog som kjente menneskets vekstprinsipper.

Tilbake til skoleidretten. Skillet mellom den frivillige skoleidretten og kroppsøvingsfaget ble mange steder nokså utydelig. Dette ble også påpekt av lærerne selv. Hallvard Hellkås formulerte det slik i et brev til Landsnemnda for Skoleidrett i 1957: *"Skoleidretten kan vel neppe i dag karakteriseres som helt frivillig, idet den naturlig har glidd inn på skolens timeplan. Det er en kjensgjerning at kroppsøvingstimen for en stor del nyttes til skoleidrett, særlig utover landsbygda"*.<sup>656</sup> Hellkås foreslo i den forbindelse at Statens Gymnastikkontor tok navnet "Kontoret for gymnastikk og skoleidrett". Lek og idrett gjorde det mulig å drive kroppsøving uten gymnastikksal. Etter første verdenskrig vokste idrettsbevegelsen raskt, og man begynte å fokusere på rekrutteringen til idretten. I *Læreplanen for forsøk med 9-årig skole* av 1960 het det: *"Læreren skal under skoletida oppmuntre elevene til å delta aktivt i idretter som de har interesse og anlegg for, slik at dette kan danne grunnlaget for fritidsbeskjeftigelse etter at de har gått ut av skolen"*.<sup>657</sup> Skolen skulle være et springbrett inn til den frivillige idretten. 1950-årene ble da også idrettens sterkeste tiår i norsk skole. Idrett og ballspill fikk en sentral plass i kroppsøvingsfaget, mange elever tok idrettsmerket og det ble arrangert idrettsstevner i regi av skolen. Det hadde skjedd en skrittvis transformasjon av kroppsøvingsfaget i retning av lek og idrett.

Idrettens styrkede stilling kom også til uttrykk i gymnastikkinspektørens arbeid. I 1949 var det 14 gymnastikkinspektører i Norge, 7 kvinner og 7 menn, dvs. en kvinne og en mann for hvert skoledistrikt. Hver av disse hadde en samlet reisetid på 4 uker, og hadde som oppgave å

---

<sup>655</sup> I tillegg til høyde og vekt ble menarchalder (dvs. alderen ved første menstruasjon) brukt som mål på den fysiske alder/utvikling. I undersøkelsene av fysisk alder fant man en stadig økning av alder og vekt. Tilsvarende fant man at menses inntrådte stadig tidligere; i 1928 var det aritmetiske gjennomsnittet 14,24, i 1952 var det 13.44. Odd Letting (1956) skriver i den forbindelse: *"Pikene må i dag kunne undervises tidligere i fag som krever større modenhet ..."* (s. 31). Samtidig konkluderte man med følgende: *"Vårt materiale viser ikke noe tydelig samsvar mellom intellektuell utvikling uttrykt med IQ og eksamenskarakterene på den ene sida og kroppslig utvikling uttrykt med høyde, vekt, fysisk alder og menarkalder på den andre"* (s.176). Denne konklusjonen avvek dermed fra Natvigs resultater fra 1937.

<sup>656</sup> Riksarkivet, eske 91

<sup>657</sup> Læreplan for forsøk med 9-årig skole, 2.utgave 1964, s. 232. I læreplanen het det videre at *"På høyere klassetrinn arbeider en med de øvinger som inngår i kravene til skoleidrettsmerket (s. 23, 1. utgave 1960)"*.

føre tilsyn med undervisningen i kroppsøving. I tillegg skulle de gi råd og veiledning, og av og til holde korte kurs. I disse kursene ble skolens kvinnelige og mannlige lærere i økende grad opplært i de vanligste idrettene. Videre het det at "*Gymnastikkinspektørene skal også på sine reiser søke å fremme den frivillige gymnastikk, leik og idrett blant ungdommen i samarbeid med de lokale idrettsutvalg og idrettslag*".<sup>658</sup> Dette var idrettens tid, og her oppfordret man altså inspektørene til å bruke statlige ressurser til å "misjonere" for idrettssaken.

Men selv om inspektørenes arbeid i stadig sterkere grad ble knyttet til idretten, var dette en utdøende rolle. Deres funksjonstid var i ferd med å renne ut. De rene gymnastikkinspektørstillingene ble etter hvert lagt ned eller slått sammen med de såkalte fylkesinstruktørstillingene som bl.a. var finansiert av midler fra Statens ungdoms- og idrettskontor (STUI). I 1955 var kun 4 mannlige og 3 kvinnelige gymnastikkinspektørene i virksomhet, og samme år ble det ansatt 3 fylkesinstruktører. Fylkesinstruktøren var en hovedstilling lønnet av STUI, mens gymnastikkinspektøren bare hadde 4 uker til inspeksjon. Også fylkesinstruktørene skulle føre tilsyn med kroppsøvingsundervisningen i skolen. Dette førte til at de trakk opp i gymnastikkinspektørens arbeidsområde.<sup>659</sup> I 1956 ble det bestemt at de to stillingene skulle slås sammen til en stilling.<sup>660</sup> Men når det gjaldt den nye stillingens virksomhet i skolen, het det at den skulle videreføre arbeidet til den tidligere gymnastikkinspektøren. I tillegg kom oppgaver innen idrettslag, og løpende kontakt med STUI og NIF.<sup>661</sup> Og før femtitallet utrant, hadde alle fylkene i Norge hver sin idrettskonsulent. Gymnastikkens storhetstid var blott en saga.<sup>662</sup>

Idrett i skolen, skoleidrett, idrettsmerket osv. var nye praksiser som måtte understøttes av bestemte instrumenter for å kunne settes ut i livet. Til 60 meters løp trengte man startflagg og stoppeur. Til lengdehopp måtte man ha krittstrek, sandgrop og målebånd. Til høydehopp trengte man stativ og lister til å hoppe over. Og til kast trengte man krittstrek, ball og

---

<sup>658</sup> Frøystad (1949). Riksarkivet eske 91

<sup>659</sup> KUD, jnr. 967, W.55. Riksarkivet, eske 91: Orientering om problemet. I orienteringen het det bl.a. at i fylkene Oppland og Hedmark "*er instruktørene meget populære, og de kan ikke på langt nær etterkomme alle henstillinger fra lærerne om besøk og hjelp*". Dette handlet vel delvis om at disse instruktørene mer ble sett på som en hjelpende ressurs enn som kontrollører (som man i sterkere grad forbandt gymnastikkinspektørene med).

<sup>660</sup> KuD.jur.549.W.57. Brev fra Frøystad (1957). Riksarkivet. Fylkesinstruktøren finansieres ved bevilgninger fra fylkestinget og STUI, og rapporterer til fylkesidrettsnemndene, NIF, STUI og Statens Gymnastikkontor.

<sup>661</sup> Se Frøystad (1957). Riksarkivet eske 93. Se også Rundskriv fra KUD 15. mai 1956.

<sup>662</sup> Goksøyr (1996), s. 226–228, gir på grunnlag av Nilsen (udatert) en kort framstilling av denne utviklingen fram mot fylkesidrettskonsulentene: "*I løpet av 1959 hadde alle landets fylker ansatt en egen idrettskonsulent (s. 227)*".

målebånd osv. Og for å få til øvelser som kast, 60 meter og stafett, trengte man mer plass. Det var ikke plass nok i de små gymsalene, så man måtte anlegge løpe- og kastebaner utendørs. Men selv om stoppeklokka og de andre idrettsinstrumentene etter hvert ble mer og mer utbredt i skolene, viste gymnastikkinspeksjonene at mange skoler ennå manglet det nødvendige utstyret. I en rapport fra Idd kommune i Østfold fra 1948 skriver gymnastikkinspektør Egil Frøystad at "utstyret av leike- og idrettsmateriell var uhyre mangelfullt" i alle bygdas 9 skoler. *"Det fantes for eksempel ikke et målebånd og ikke en stoppeklokke i hele kommunen. Skolestyrets formann fortalte at det i en årrekke hadde vært bevilget kr. 200 til idrettsmateriell, men bare kr. 40–50 var nyttet, og resten gikk hvert år tilbake til kommunekassa"*.<sup>663</sup> Og i Vest-Agder fylke manglet 21 av 34 kommuner stoppeklokke i 1950.<sup>664</sup>

Det var fortsatt et stort gap mellom by og land, og mellom lærd og lek. Mangelen på utstyr skyldes i hovedsak lærernes lave interesse for idrett. Men kursen var satt, og utstyret måtte skaffes. I den forbindelse skrev Frøystad en liste over det minimumsutstyr alle skoler måtte ha for å drive kroppsøving: Høydehoppstativ, korgballstativ, håndballmål, 3 tennisballer, 3 kasteballer, 1 stoppeur og 1 målebånd.<sup>665</sup> Bevegelsen bort fra det militært orienterte gymnastikkfaget var tematisert og materialisert: Vekk var praksisene og materiellet som skulle forberede elevene til de utfordringene de ville møte i felten, nå skulle det handle om lek, idrett og ferdighetsmålinger.<sup>666</sup>

#### 4.3.2 Tidtaking

Hvilken kropp kom til syne i denne periodens kroppsøvingstimer og i skoleidretten? Eller, hvordan ble kroppen iscenesatt? Stoppeklokka, målebåndet og krittmerket var nødvendige hjelpemidler for å kunne måle enkeltelevens og elevpopulasjonens fysiske ferdigheter og utviklingsmønstre. Diskursen om idrett tyder på at skolen i denne perioden nærmest ble et laboratorium for å måle helse og normalitet, og at elevenes idrettslige prestasjoner ble brukt

---

<sup>663</sup> Konferanse for gymnastikkinspektørene, juli 1948. Riksarkivet, eske 91

<sup>664</sup> Johansen (1951), s. 13

<sup>665</sup> Schiøtz (1939), s. 194 cc, skrev om idrettslegens oppgave: *Idrettslægens undersøkelsesfelt ligger både på kontoret og på idrettsplassen. Utstyret på idrettslægekantoret bør innbefatte: Stoppeklokke, vekt, spirometer, målebånd, blodtryksapparat, dynamometer, fotografiapparat. (...) Det ideelle er et intimt samarbeid mellom læge, instruktør og idrettsmann"*.

<sup>666</sup> Konferanse for gymnastikkinspektørene, juli 1948. Riksarkivet, eske 91. Viken sier i den påfølgende diskusjon at "Det gjaldt å få vekk den innstilling at arbeid er nok, samtidig med å vise den nye gymnastikk på møtene". Frøystads ønske om læremidler ble fulgt opp av et rundskriv fra departementet til landets skolestyrer, 25.sept. 1950. Som minstekrav for læremidler nevnes bl.a. 2 stoppeklokker, målebånd, stafettpinner og kasteballer.

som indikatorer på det norske folkets velbefinnende. Og her spilte bl.a. stoppeklokka og målebåndet en sentral rolle.

Ifølge Lewis Mumford tok benediktermunkene i bruk klokka for å skape regelmessighet i sine bønne- og fasterutiner. Klokka var et egnet instrument for å få til kollektive praksiser med jevne mellomrom. Samtidig, skriver Østerberg i sin gjennomgang av Mumford, bidrar klokka til *"å rive tiden løs fra det som hender menneskene, menneskenes liv, og hjelper til å skape troen på en uavhengig verden av matematisk målbare størrelser – vitenskapens særskilte verden. Klokken, og arten av klokker, forandrer de sosiale forhold"*.<sup>667</sup> Klokka, og ulike klokketyper, skaper grunnlag for og kan knyttes til en rekke ulike praksiser. Klokka kan brukes til å passe tiden, den kan brukes til å synkronisere menneskers handlinger, den kan brukes til å måle prestasjoner og den kan brukes til å beregne framgang/tilbakegang.<sup>668</sup> Spørsmålet mitt er: Hvilken rolle spilte klokka i kroppsøvingsfaget og i skoleidretten?

En teknologi er en handlingsmåte som følger et bestemt mønster og som tar i bruk bestemte instrumenter.<sup>669</sup> Tidtaking er en teknologi som nyttiggjør seg av målebåndet og stoppeklokka. Ved hjelp av denne teknologien kan man finne ut hvor lang tid eleven bruker på å tilbakelegge et bestemt antall meter. Spørsmålet er hva denne tiden indikerer, og hvilke begreper eller mål denne teknologien var knyttet til og understøttet.<sup>670</sup> Først og fremst var man opptatt av om elevens prestasjoner var over eller under normalverdien for hans eller hennes alderskategori. En jente som er 14 år, bør kunne løpe 60 meter på 10, 5 sekunder, bør kunne hoppe 310 cm, bør kunne kaste en liten ball (60 gram) 28 meter osv. Kravene var basert på *"Hva hver normalt utrustet gutt og jente bør kunne prestere. Kravene for løp og hopp er grunnet på et stort antall øvelsesresultater, de øvrige øvelsene er beregnet ut fra tilgjengelige resultater"*.<sup>671</sup> Slik ble idrettsmerket, eller svømmemerket eller orienteringsmerket, et stempel på normalitet.<sup>672</sup> *"Fordringene er ikke større enn at de aller fleste vil klare det"*.<sup>673</sup> Stoppeklokka og målebåndet kunne brukes til å måle

---

<sup>667</sup> Østerberg (1986), s. 58. Se også Mumford (1965), s. 14. Mumford hevdet at *"Klokken, ikke dampmaskinen, er den som gir nøkkelen til den moderne industrialder"*.

<sup>668</sup> Macey (1980) har skrevet om hvordan klokka har påvirket menneskets tenkning og litteraturen de siste to hundreår.

<sup>669</sup> Se kap. 2 for en diskusjon av teknologibegrepet.

<sup>670</sup> Med henvisning til den tyske fysiologen Schmidt hevdet Blomberg (1925), s. 34, at løpsøvelsene var blant de fysiologisk sett mest verdifulle øvelsene. Dette fordi løpingen virket utviklende på hjerte og lunger.

<sup>671</sup> Blomberg (1925), s. 40

<sup>672</sup> Et slik stempel på normalitet gav samtidig de som ikke klarte skoleidrettsmerket, et stempel som unormale. Her gikk man fra tegn til stigma.

<sup>673</sup> Johansen (1950), s. 32

gjennomsnittstid/normaltid, og disse instrumentene gav et utvetydig uttrykk for avstanden mellom elevmassen og hver elevs utviklingskurve. Tidtakingen og skoleidrettsmerket var konstitutive elementer i en normalitetslogikk. En fjorten år gammel jente som løper 60-meteren på 11 sekunder var ikke bare tregere enn de fleste, hun var også unormal.<sup>674</sup> Hun var en fysisk sinke, og resultatet ble lest ved hjelp av medisinske begreper.

Men man ville ikke bare finne ut om den enkelte elev var normal eller ikke, man var også opptatt av å måle om populasjonen av elever hadde framgang/tilbakegang over tid. Både i folkeskolen og i den høyere skole skulle leger føre tilsyn med skolenes sunnhetsforhold og elevenes helsetilstand.<sup>675</sup> Dette innebar bl.a. elevundersøkelser med utskrivelse av helsekort og undersøkelse av barn som skulle overføres til hjelpeskole. I tillegg kom vaksinasjon av tuberkulinnegative. Virkningene av den statlige helsepolitikken kunne måles gjennom utviklingen av elevpopulasjonens gjennomsnittsvekt og gjennomsnittshøyde. Samtlige barn blir *"årlig målt og veid i mars måned, og tallene blir bedømt ved sentralkontoret, hvor de påføres karakteristikk for høyden og for vektens forhold til høyden. Hvert 5. år blir det på basis av disse målinger og veiinger utarbeidet gjennomsnittstall for de enkelte alderstrinns vekt og høyde"*.<sup>676</sup> Også ved hjelp av stoppeklokka og målebåndet kunne man få et entydig tegn på befolkningens fysiske evner og framskritt: Virkningen av et rikere kosthold, forbedret hygiene, mer frisk luft osv. kom ikke bare til uttrykk i kilo og centimeter, men også gjennom det ungdommen presterte i de ulike idrettsøvelsene.

Når man sammenlignet idrettsresultatene (60 m, høgde, lengde, kast) i 1947 og -48 med tallene fra 1922, fant man at resultatene var forbedret for alle årstrinn. Og framgangen var så stor at det ikke alene kunne forklares med økningen i vekt og lengde. *"Vi finner imidlertid i*

---

<sup>674</sup> Når det gjelder tidtaking ved idrettsprøvene godtok man i 1922 at tiden ble tatt på alminnelig ur med sekundviser. Tiden ble avrundet til nærmeste sekund. Men fra 1931 ble tiden tatt med to stoppeur med 1/10 sekunds inndeling. Man noterte så gjennomsnittstiden. Med stoppeur kunne tidtakeren hele tiden se på løperen. Se Schiøtz (1931), s. 10.

<sup>675</sup> Se Ek i Strøm (red.)(1948), s. 278–281, for en beskrivelse av legeundersøkelsen på skolen. Her kan vi lese at alle barna undersøkes i første og sjuende klasse, og at de såkalte "notabenebarn" kontrolleres med visse mellomrom.

<sup>676</sup> Stoltenberg (1949): Brev fra Sjefen for Skolelægevesenet. Riksarkivet, eske 93. I tillegg skulle skolelegene føre tilsyn med de hygieniske forholdene ved skolene, bygninger, inventar osv. Skolelegene hadde hjelp fra helsesøstre i sitt arbeid i skolen. I 1957 kom *"Lov om helsearbeidet i skoler og andre undervisningsinstitusjoner"*. Natvig (1973), s. 479, skriver i den forbindelse at *"den mer tilfeldige og ofte mangelfulle helsekontrollen ble avløst av ensartede og almengyldige retningslinjer for dette arbeidet i skolene, en fast skolelegeordning med minimumskrav, bl.a. til de undersøkelser som skal utføres"*. I retningslinjene for helsekontrollen av eleven lå bl.a. at man årlig skulle foreta måling av høyde og vekst hos alle elever. Ved inspeksjon av barnet skulle legen vurdere kroppstype, hold, modenhet, holdning, hud, brystkassens bygning og ekstremiteter.



vårt materiale at idrettsresultatene er øket utover det en kunne vente av den større kroppsutvikling".<sup>677</sup> Trening og instruksjon måtte trekkes inn som "medansvarlige" faktorer, men bedringen i elevenes helsetilstand var allikevel den viktigste årsaksfaktoren. Den fysiske framgangen i nasjonen kunne ikke bare måles ved idrettselitens rekordforbedringer eller "stjernesnes" medaljer i internasjonale mesterskap, men også ved å ta utgangspunkt i de gjennomsnittsverdiene elevene oppnådde i skoleidretten.<sup>678</sup> Disse tallene gav et nærmest entydig uttrykk for folkets helsemessige standard.

Sentraltendensen eller middeltallet var et godt utgangspunkt for å vurdere nasjonens fysiske tilstand. Denne fokuseringen på måling av elevene hadde trekk som lå tett opp til det som Foucault beskrev som normaliseringsmakt. *"Normen har karakter av å være en opprinnelig foreskrivelse av det normale. Normen er det entydige skille mellom normal og unormal: Jeg vil kalle det normering"*.<sup>679</sup> Ifølge Foucault var dette medisinsens forståelsesform: *"Med medisinsk tenkning forstår jeg en tenkning som er organisert rundt normen"*.<sup>680</sup> Tidtaking blir en teknologi i medisinsens tjeneste, en teknologi for å beregne individets normalitet og befolkningens sunnhet. Dette bildet bekreftes i mitt materiale; i Norge var legene og fysiologene arkitektene bak skoleidretten og skoleidrettsmerket. Og lærerne realiserte dette byggverket gjennom sitt daglige virke i skolen.

Men var da stoppeklokka og målebåndet utelukkende normaliseringsinstrumenter, og tidtakingen kun en normaliseringsteknologi? Foucault var opptatt av at denne normaliseringsmakten på samme tid virket homogeniserende (setter opp en norm som flest mulig skal oppfylle) og individualiserende. Den samme metoden som brukes til å måle normalitet, kan brukes til å differensiere individene. *"I en forstand framtvinger normaliseringsmakten homogenitet; men den individualiserer også, ved at den gjør det mulig å måle avvikene, bestemme nivåene, fastsette spesialiteter og dra nytte av forskjellene ved å tilpasse dem hverandre"*.<sup>681</sup> I skolen ble elevenes ulike egenskaper og ferdigheter oppdelt i

---

<sup>677</sup> Johansen (1951), s. 36

<sup>678</sup> Tangen (1997), s. 391–400, hevder at *"Ikke noe annet delsystem kommuniserer så klart de grunnleggende operasjonene knyttet til lededifferansen "framskritt/tilbakeskritt" som idrettsystemet gjør"*. Bare i idrett kan man på en entydig måte sammenligne resultater og prestasjoner fra et tidspunkt til et annet, og fra et sted til et annet. Tangens analyse kan utvides ved å trekke inn gjennomsnittsverdien innenfor en idrett eller en bestemt øvelse; dette tallet er antakelig et "bedre" eller "mer troverdig" mål på framgang enn spesialistenes rekordforbedringer. Begge resonnementene forutsetter forekomsten av universelle prestasjonsmål, som sekunder, meter eller kilogram (i f.eks. vektløfting).

<sup>679</sup> Fra Foucaults forelesninger ved College de France (1978). Gjengitt og oversatt i Schaanning (2000), s. 483.

<sup>680</sup> Foucault (1994b), s. 374

<sup>681</sup> Foucault (1994a), s. 185

biter, og hver bit kunne måles med en gradert normaliseringsskala. Spørsmålet var om individet var normalt når det gjaldt høyde, vekt, hurtighet, styrke, holdning, intelligens osv. Og i den samme bevegelsen som man målte elevens "grad av normalitet", målte man dens spesifisitet.

Stoppeklokka og målebåndet gav et grunnlag for en objektiv og universell standard som også gjorde det mulig å rangere elevene. Hvem var raskest, og hvor mye raskere var elev A enn elev B? Ja, tidtaking muliggjør en sammenligning av fysisk dyktighet uten at personene stiller opp på samme sted og på samme tidspunkt. Dette å rangere individers fysiske dyktighet ved hjelp av objektive størrelser som meter og sekunder, står sentralt i den moderne idrettslige praksis. Slik sett er ikke stoppeklokka og målebåndet bare instrumenter som inngår i en normaliseringsteknologi og som er koblet til medisinske begreper. Det er også instrumenter som kan knyttes til en prestasjonslogikk og som kan kobles til idrettslige begreper som ytelse, mestring, fysisk form og treningsopplegg.<sup>682</sup>

Tidtaking, knyttet til normalfordelingskurver og fysisk alder, og relatert til begreper som helse og velferd, må sies å inngå i et hygienisk-medisinsk system. Idrettens "dokumenterte" helsemessige betydning gjorde at man etter hvert slapp å begrunne dens innslag i skolen – idretten kunne vokse seg stor og sterk i strålene fra den medisinske solen. Symptomatisk for tidens melodi er boka *"Leik og idrett"* av Egil Frøystad. Denne boka ble utgitt i samarbeid med KUD og Statens Idrettskontor i 1953, og var myntet på både skole og idrettslag. I boka gjøres det ingen forsøk på å begrunne hvorfor man skulle ha idrett og idrettskonkurranser i regi av skolen. Under kast med ball foreslås følgende konkurranse. *"Hver elev får to kast etter hverandre. Marker begge, og mål deretter med Idm's nøyaktigheter ved hjelp av oppmerkinga og et målebånd (...) Arranger en slik konkurranse nå og da"*.<sup>683</sup> I 50-årene kunne man stille opp idrett og idrettskonkurranser i skolens praksisrepertoar uten å måtte begrunne det. Og stoppeklokka og målebåndet ble ikke bare brukt for å måle normalitet/unormalitet, men ble i økende grad brukt til å rangere elevene og for å måle virkningen av ulike treningsmetoder over tid.

---

<sup>682</sup> Eichberg (1982), s. 44-47, skriver også om bruk av tidsmåling knyttet til bevegelseskulturer. Han hevder at stoppeklokka er et objektivert resultat av et nytt atferdsmønster som vokste fram med forandringene av samfunnsformasjonen. Som følge av de strukturelle endringene vokste det fram en ny bevegelseskultur, som ble kalt sport, og dette var "a new form of behavior, centered around the measuring of time (...)". Og denne nye bevegelseskulturen foranlediget "the new technological development of the stopwatch". Konstruksjonen av stoppeklokka var et resultat av endringer i atferdsmønster.

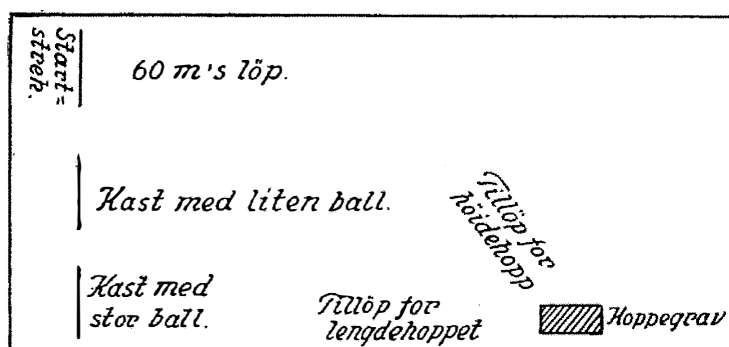
<sup>683</sup> Frøystad (1953), s. 59

I perioden fra 1925 til 1960 ble idrett og idrettskonkurranser i skolen i økende grad akseptert. Men for at idretten skulle vinne innpass, måtte den innpodes med medisinske begreper og teknologier. Det var populasjonens fysiske form og utviklingen av denne som først og fremst interesserte legene. Stoppeklokke, målebånd og vekt var viktige instrumenter i medisinerens ønske om finne indikatorer på normalitet og progresjon. Men som nisse på lasset kom også rangeringen og konkurransene. Både normalitets- og rangeringslogikken tok i bruk idrettsøvelser og tidtaking. Ved bruk av denne teknologien kunne man utvinne kunnskap om den enkelte elev.

Det å springe 60 meter så fort man orker er noe annet enn eksersis, entrings- og balanseringsøvelser, og definitivt noe annet enn å leke "bjørnen sover". Ingen av disse opprinnelige øvelsene i kroppsøvingsfaget krevde stoppeklokke og målebånd, og ingen av disse øvelsene muliggjør en eksakt måling av normalitet og prestasjon.<sup>684</sup> Stoppeklokka, målebåndet og idrettsøvelsene skapte og understøttet et nytt kroppsilde; en annen kropp kom til syne. Klokka kan brukes både til å synkronisere bønneritualer og som prestasjonsmåler, dette viser at instrumentets betydning og funksjonsmåte bestemmes av hvilke diskursive og ikke-diskursive ressurser det settes sammen med.

### 4.3.3 Idrettsbanen

"Idrettsliggjøringen" av kroppsøvingsfaget pekte også mot en annen anleggsformasjon enn gymnastikksalen. Man trengte en bane der det kunne spilles ball, og der man kunne drive med friidrett. Flere av de idrettslige øvelsene lå utenfor gymnastikksalens "mulighetsunivers" og pekte mot et nytt anlegg.

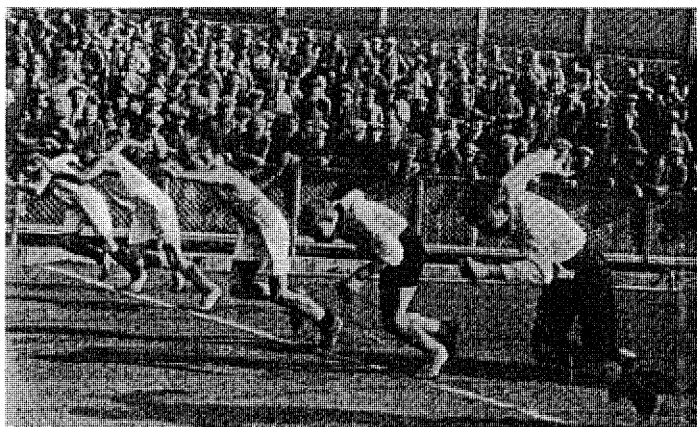


Skissen viser en gårds plass med inntegnede idrettsøvelser. Her kan klassen deles i tre grupper, hvor første gruppe kan drive med 60 m løp osv. Skissen er lagt fram i en bok av Askeland og Olsen (1934), s. 79.

<sup>684</sup> Man kan naturligvis kappløpe uten stoppeklokke og målebånd. Det Jan Ove Tangen (1997) kaller idrettens grunnleggende kode – tap/vinn – forutsetter ikke disse instrumentene. Men dersom man skal finne et slags objektivt mål på prestasjon og på framgang/tilbakegang, kreves stoppeklokke og målebånd; man får da et eksakt mål på hvor mye tid en person har brukt på en bestemt avstand.

Dersom skolegården var tilnærmet plan, kunne man opptegne 60 meter, lengdehopp og kast i gården. Men ikke alle skoler hadde stor nok skolegård til at man kunne øve 60 m løp her. Man kunne allikevel bruke plassen til å gjøre visse forberedelser, *"da en her må legge meget arbeid på starten og benarbeidet"*.<sup>685</sup> Men som regel var skolegården tilstrekkelig stor til at man kunne trene på øvelsene i lengde- og høydehopp. Men disse øvelsene krevde at man lagde en hoppegrav. *"Den bør ligge inntil en av sidene i gårdsplassen, så den kommer godt av veien for de andre plassene"*.<sup>686</sup>

Men mange skolegårder var ubrukelige til å trene idrett. Enten var de for små, eller så var de ujevne og skjeve, eller så hadde de et dekke som ikke egnet seg til idrettsøvelser. Mange skolegårder var i en slik forfatning at de var umulig å asfaltere.<sup>687</sup> Derfor hadde mange skoler både behov for en skikkelig skolegård og for en idrettsplass. *"Målet må være at alle skoler får sin egen gress-idrettsplass. Og denne bør ligge like i nærheten av skolen"*.<sup>688</sup> Men selv om plassen lå litt unna skolen, kunne det være bryet verdt å ta noen gymtimer her for at elevene skulle få øve på en regulær bane. For å få fart på skoleidretten i by og land måtte det bygges skoleidrettsanlegg, eller skolene måtte låne idrettsparker, treningsanlegg eller konkurranseanlegg av kommunen og idrettslaget. *"Trening i fri-idrett, fotball, handball m.m. kan godt drives på et område som ikke er 100 pst. plant. Sprang- og kastefeltene bør være plane, men bør ikke ligge sammen med ballspillflatene"*.<sup>689</sup>



Når det var alvor, var det viktig med skikkelig bane, stoppeklokke og startstrek. Bildet er fra Askeland (1934), s. 93. Antakelig fra et skoleidrettsstevne i Oslo.

Men når man skulle ta skikkelige tester og når det skulle arrangeres stevner, trengte man en idrettsbane med skikkelig dekke. Det måtte bygges baner som sikret best mulige idrettslige

<sup>685</sup> Askeland (1934), s. 78

<sup>686</sup> Askeland (1934), s. 78

<sup>687</sup> Se Hegna (1937), s. 145. Hegna oppfordrer til dugnadsinnsats – med spett, hakke og spade – for å få fortgang i arbeidet med å etablere en skolegård som var egnet til ballspill og friidrett.

<sup>688</sup> Askeland (1934), s. 78

<sup>689</sup> Se Hofmo (red.) (1952), forordet.

prestasjoner og like konkurransevilkår. Spørsmålet var hvordan man skulle skape gode baneforhold for en overkommelig pengesum; banediskusjonen ble konkretisert som diskusjoner om jordsmonn, drenering, banedekke (grus eller gress) osv.<sup>690</sup> Fokus på prestasjonsforbedring, rekorder, like betingelser, kåre den beste vinneren, viske bort tilfeldigheter, felles regelverk osv. pekte i retning av en standardisering av kravene til idrettsanlegg.<sup>691</sup> For å kunne sammenligne resultatene fra et sted til et annet ble det stilt krav om identiske anlegg.

Gjennom de såkalte spillemidlene ble det reist ressurser til å bygge samme type anlegg overalt i Norge. Det var viktig med små og mange anlegg for at alle nordmenn skulle ha tilgang til idrettsanlegg. Innføring av tippeløven i 1946 innebar at en viss prosentandel av tippeoverskuddet var øremerket idretten. Dette var penger som var holdt utenfor det ordinære statsbudsjettet og dermed utenfor den løpende politiske strid. Dermed var STUI sikret penger til anleggsbygging i det ganske land. Hofmos visjon var at idrettsungdom uansett bosted skulle få anledning til å drive med idrett: *"Bonde- og fiskeungdommen må få den samme anledning og rett som annen ungdom. En demokratisk idrettsanleggsvirksomhet vil føre tusener til idrettslivet. Ikke forkrøplede surrogatplasser – men bare idrettsplasser med de riktige idrettsmål er forutsetningen for at dette kan skje"*.<sup>692</sup> STUI og Hofmos linje i anleggsutbyggingen var nettopp å kultivere folket og samtidig la idrettssaken danne grunnlag for å bygge opp en slags nasjonal solidaritet. Alle kommuner skulle ha sin svømmehall, samfunnshus, gymnastikksal, idrettsbane osv.<sup>693</sup>

Men idrettsøvelsene i regi av skolene hadde et siktemål utover det å lære elevene nye teknikker og å kåre en rettmessig vinner. Diskusjonen om idrettsbaner innskriveres også i diskusjonen om å etablere et objektive mål på fysisk yteevne. Geografiske eller historiske prestasjonsvariasjoner måtte ikke forklares ved ulike baneforhold, men måtte ene og alene uttrykke endringer i elevpopulasjonenes fysiske yteevne. Vel kunne man trene på dårlige

---

<sup>690</sup> Se Hofmo (red.) (1952). Her diskuterer en rekke aktører planlegging, bygging og vedlikehold av idrettsplassen.

<sup>691</sup> På grunnlag av en landomfattende undersøkelse om sunnhetstilstanden i de norske folkeskoler lagde Otto Grenness en sunnhetsstatistikk som utkom i 1911. Her framkommer det bl.a. at  $\frac{1}{3}$  av skolene manglet lekeplass, se s. 6–10. Men mange av lekeplassene ble *"let støvet og sølet"*. Mange av de skolene som ikke hadde gymnastikksal, manglet også en lekeplass *"for gymnastik, lekøvelser og idrett"*. Mange skoler hadde lekeplasser som var ujevne. *"Ujevnheten består dels av fjeldknauser, berg og opstikkende store stener (ur), dels av uplanert jord med mer eller mindre tilsæting av puksten, aur, sans, grus, lere, ikke at forglemme de obligate sølepytter foran trapper og utgangsporter"* (s. 7).

<sup>692</sup> Tønnesson (1994), s. 99

<sup>693</sup> Se Augestad (2001), s. 250

baner, men de resultatene som skulle inn i de offisielle statistikkene, måtte være basert på prestasjoner på ordentlige baner. Resultatene man oppnådde i Oslo, måtte være sammenlignbare med de som ble oppnådd i Mo i Rana eller på Voss. Dessuten måtte prestasjonene fra ett kalenderår kunne sammenlignes med resultatene som var oppnådd i tidligere år.

Tendensen til standardisering av idrettsbanen hadde naturligvis sammenheng med ønsket om å legge forholdene til rette for idrettslig aktivitet, men i diskursen om skoleidrett finner vi samtidig en annen logikk – drømmen om det "objektive mål" på helse. Det var ikke nok å ha stoppeklokke og målebånd, man trengte også identiske baneforhold i by og land. Skoleidretten innskriveres i en eksperimentell logikk, dvs. den ble brukt til å måle effekten av de ulike hygieniske tiltakene. Tankemodellen var at bedre boforhold, bedre kosthold osv. ville gi seg utslag i bedre helse, som igjen ville øke befolkningens fysiske og mentale yteevne. Satsingen på helse gav seg ikke bare utslag i at vi levde lengre og veide mer, det førte også til at befolkningen presterte bedre enn før. Og dette kunne dokumenteres. Når man f.eks. sammenlignet elevenes idrettsresultater fra 1948 med tallene fra 1922, fant man at elevene løp raskere, hoppet høyere og kastet lengre.

Alder	Gutter					Jenter				
	10	11	12	13	14	10	11	12	13	14
<b>60 m</b> . . . . .	<b>10,8</b>	<b>10,5</b>	<b>10,2</b>	<b>10,0</b>	<b>9,9</b>	<b>11,2</b>	<b>11,0</b>	<b>10,7</b>	<b>10,5</b>	<b>10,3</b>
Antall . . . . .	829	1287	1375	1081	305	265	814	1080	984	235
St. a. . . . .	0,62	0,70	0,65	0,66	0,74	0,74	0,76	0,71	0,65	0,71
Oslo 1922 . . . . .	11,4	11,0	10,9	10,4	10,1	11,7	11,5	11,0	10,4	10,3
<b>Høyde m. tillep</b>	<b>88,5</b>	<b>94,6</b>	<b>99,4</b>	<b>106,2</b>	<b>110,0</b>	<b>80,2</b>	<b>82,1</b>	<b>87,0</b>	<b>92,1</b>	<b>93,8</b>
Antall . . . . .	570	855	959	769	208	206	618	875	798	199
St. a. . . . .	9,6	10,8	10,8	10,6	8,2	9,3	10,0	10,7	10,9	10,8
Oslo 1922 . . . . .	80,2	84,6	89,4	94,4	101,1	68,2	77,4	81,4	85,6	87,3
<b>Lengde m. tillep</b>	<b>288,9</b>	<b>303,1</b>	<b>321,3</b>	<b>339,9</b>	<b>338,1</b>					
Antall . . . . .	750	1280	1308	1011	278					
St. a. . . . .	33,7	38,8	39,1	39,3	41,4					
<b>Kast, stor ball</b>	<b>13,2</b>	<b>14,5</b>	<b>16,0</b>	<b>17,6</b>	<b>18,4</b>	<b>10,4</b>	<b>11,2</b>	<b>12,7</b>	<b>13,8</b>	<b>14,4</b>
Antall . . . . .	562	872	971	752	211	199	657	908	824	211
St. a. . . . .	2,2	2,5	2,6	2,7	2,9	2,5	2,5	2,6	2,6	2,3
<b>Kast, liten ball</b>	<b>32,2</b>	<b>34,8</b>	<b>37,8</b>	<b>40,5</b>	<b>40,8</b>	<b>17,1</b>	<b>18,3</b>	<b>19,8</b>	<b>22,3</b>	<b>23,5</b>
Antall . . . . .	770	1191	1269	1017	267	225	700	906	802	192
St. a. . . . .	6,6	7,2	7,4	7,5	8,7	5,4	5,1	5,3	5,9	5,9
Oslo 1922 . . . . .	26,7	23,6	26,1	28,1	30,8	13,6	15,0	15,7	17,9	17,2

*Tabellen viser idrettsresultater for folkeskoler i by og land 1947–1948. Resultater fra Oslo Folkeskoler i 1922 til sammenligning. Tabellen er tatt fra Johansen (1951), s. 86.*

Men kunne man være sikker på at bedre helse var årsaken til disse prestasjonsforbedringene? Strengt tatt skulle befolkningen vært delt i en eksperiment- og en kontrollgruppe, hvor

kontrollgruppa ikke fikk nyte godt av den hygieniske satsingen, for å kunne trekke en slik konklusjon.<sup>694</sup> Det kunne jo være andre forhold enn helse som forklarte forandringene i prestasjoner, f.eks. kunne det skyldes endret treningsmetodikk eller forbedringen av idrettsbanene. Men selv om man ikke kunne oppfylle kravene til et eksperiment fullt ut, hadde man allikevel i skoleidretten fått en indikator på at helsepolitikken fungerte.

I perioden 1925 til 1960 hadde skolebarna både gymnastikk, lek og idrett på programmet.<sup>695</sup> Men idretten var den mest framgangsrike av de tre. I 70-årene fikk vi en ny generasjon pedagoger som så med kritiske øyne på alt det som skapte vinnere og tapere i skolen.<sup>696</sup> Konkurranser ble mer eller mindre tabu. Skoleidrettsdagen ble en utfluktsdag, og idrettsmerkeprøvene forfalt. Som det het i en lærebok fra 1975: *"I faget kroppsøving har konkurransemomentet vært sterkt fremme. I 1940-, 50- og 60-årene ble det knapt satt fram noen seriøs innvending mot dette. Det å konkurrere i kroppsøvingsammenheng har festet seg til å bli et moment i seg selv; konkurranser er på sett og vis blitt en del av faginnholdet"*<sup>697</sup>. Nå hevdet mange lærere at konkurranse skapte uheldige holdninger og egenskaper hos elevene. *"Konkurranse virker lett nedbrytende på elevenes gjensidige respekt, hjelpsomhet og felleskapsfølelse; den forener ikke, den skaper skille (...). Sett ut fra disse tankene, betrakter vi de tradisjonelle idrettsdagene hvor lærerne er opptatt med måling, dømming, sortering og rangering av elever som helt uinteressante. Det kan umulig være skolens oppgave"*.<sup>698</sup> Man ville ha lek, isteden for sport; skolen skulle gi et tilbud om fysisk fostring uten metermål, stoppeklokke og store fysiske påkjenninger.

I den første midlertidige utgaven av Mønsterplanen, fra 1971, står det under evaluering at en rekke prestasjoner i kroppsøving kan måles objektivt (stoppeklokke, målebånd osv.), men dette punktet ble tatt bort i den endelige utgaven. Her heter det isteden at man skal vurdere initiativ, spontanitet og fantasi. Vi ser at man forsøkte å utslette alle spor av konkurransemomentet.<sup>699</sup> I Mønsterplanen fra 1973 (M-73) var dette med idrett nedtonet, nå

---

<sup>694</sup> For en kort innføring i et eksperimentelt opplegg, se f.eks. Hellevik (1989), s. 356–363. For å forhindre at andre variabler enn den påståtte årsaksvariabelen forklarer forandringen på effektvariabelen, er det viktig at virkningen av de andre variablene blir randomisert, dvs. blir gjort lik for eksperiment- og kontrollgruppen.

<sup>695</sup> Olstad (1986), bd. II, s.160-164. Olstad kan ha rett i sin påstand om at forholdet mellom Landsnemnda og idrettslagene tildels var kjølig, men samtidig tror jeg at idrettslagene og skoleidretten gjensidig nærer seg på hverandre. Gjennom skoleidretten ble mange ungdommers interesse for idrett vekket og videreutviklet.

<sup>696</sup> For en sammenligning med skoleidrett i USA, se Miracle (1994).

<sup>697</sup> Husby (1975), s.126

<sup>698</sup> Husby (1975), s.126–133

<sup>699</sup> Husby (1975), s. 40. En kan også finne eksempler som gikk i motsatt retning. I det såkalte Ringerike-forsøket gav man et tilbud om fysisk aktivitet en time umiddelbart etter skoledagens slutt. Dette var riktignok frivillig,

het det at undervisningen i kroppsøving skal ta sikte på "å utvikle lyst til lek, idrett, friluftsliv og andre former for fysisk aktivitet".<sup>700</sup> Og merketaking og trening burde ikke legges til de ordinære kroppsøvingstimene. Sagene skole ledet an i arbeidet for en omdannelse av kroppsøvingsfaget, og her var man sterk motstander av konkurranser i skolen. "Konkurranser brukes aldri som fellesaktiviteter i kroppsøving, bare som valgmulighet for elever som har interesse for det. Isteden legges det desto større vekt på aktiviteter der elever er sammen, uten at innbyrdes kappestridd er formålet".<sup>701</sup> Stikkordene var lek, eksperimentering og dramatisering. Og det var viktig at læreren ikke gav fasitsvar eller øvingsbilder som skulle etterlignes.

Motstanden mot prestasjonsmålinger gjorde at en standardisert idrettsbane i nærheten av skolen ikke lenger ble ansett som et sentralt kroppsøvingсанlegg. Men det var et annet anlegg som i perioden 1925 til 1960 fikk minst like mye oppmerksomhet som idrettsbanen, nemlig badeanlegget. I neste avsnitt skal vi se hvordan hygienediskusjonen gjorde at nye praksisformer og en nytt materiell ble innført i kroppsøvingsfaget.

#### 4.4 Kroppsøvingsfaget og renslighet

*"Skolebad er et helt nødvendig ledd i skolens liv og undervisning – både av hygieniske, medisinske og pedagogiske grunner. Gymnastikk uten etterfølgende bad er forkastelig. Idrett og gymnastikk kan drives uten gymnastikksal, men kan ikke drives uten bad (...) Bading blir helsefremmende, først når den blir gjennomført på en slik måte at den skaper renslighetsbehov hos elevene. De skal, når de går ut av skolen, være i besittelse av selvfølgelige hygieniske helsevaner."*<sup>702</sup>

Dette skrev Erling Østerud i 1952 i boka "Folkehelse og idrett". Men på dette tidspunktet hadde diskusjonen om dusjing og bading allerede pågått i mange år. I flere tiår hadde man klaget over allmuens manglende renslighet og argumentert for å bruke skolen som et verktøy

---

men hadde et klart idrettslig preg. Men det het at man skulle bruke metodikk og virkemidler som for undervisning i kroppsøving for øvrig. Skoleidretten skulle være et bindeledd mellom skolens fysiske fostring og den idretten som ble drevet i idrettslagene.

<sup>700</sup> Mønsterplan for grunnskolen (1974), s. 252

<sup>701</sup> Husby (1975), s. 62

<sup>702</sup> Østerud (1952), s. 67



for å forbedre den hygieniske standarden i folket. Sentralt i dette arbeidet stod leger, ingeniører og arkitekter. Dette var naturvitenskapens og modernitetens fortropp inn i folks hverdagsliv, og deres prosjekt var å omdanne den vanlige kvinne og mann til hygienisk bevisste borgere. Denne kampen for å spre troen på renslighetens velsignelser kom etter hvert til uttrykk i ulike sanitetsforeninger som alle var opptatt av renslighet og av folkehelsen: Norske Kvinners Sanitetsforening, Den norske nasjonalforeningen mot tuberkulose, Boligreformforeningen og Folkehelse-foreningen.<sup>703</sup>

I dette delkapittelet skal vi se hvordan synet på hygiene er historisk konstruert (4.4.1). Deretter skal vi undersøke koplingen mellom gymnastikk og bading; vi skal se at bading etter hvert innpodes i kroppsøvfagets praksisrepertoar (4.4.2). Men selv om det var stor enighet blant ekspertisen om nødvendigheten av regelmessig bading, tok det lang tid før dette ble en vane blant folk flest. Derfor måtte badingen knyttes til skolene, og man måtte bruke ulike "overvåkingsteknikker" for å skape vaskevaner hos elevene i folkeskolen (4.4.3).

#### 4.4.1 Tidligere tiders hygiene

Hygiene er ikke noe som ble oppfunnet i vårt århundre.<sup>704</sup> Også tidligere generasjoner hadde sin hygieneforståelse. Georges Vigarello skriver i sin bok *"Concepts of Cleanliness"* hvordan synet på renslighet har forandret seg fra middelalderen og til våre dager (med utgangspunkt i materiale fra Frankrike).<sup>705</sup> Man var opptatt av renslighet i middelalderen, men da var det primært knyttet til det som var umiddelbart synlig for andre, dvs. ansiktet og hendene. Det som var under klærne, brydde man seg ikke om. Det eksisterte bad, men ikke som en hygienisk foranstaltning, badene var isteden en møteplass for ulike forlystelser. Her var det erotiske elementet mer framtrædende enn selve vaskingen.

Vannets funksjon og betydning er nært koplet til våre forestillinger om kroppen. I det sekstende århundre skjedde det en forandring i renslighetspraksisene. Og disse var ikke knyttet til vannet, men til bruk av lintøy. Vi fikk et skille mellom undertøy og vanlig tøy, da de skjulte kriker og kroker av kroppen fikk økt oppmerksomhet. Det var en rekke slike "tørre" praksiser som bidro til en omforming av renslighetsforståelsen. Den økte opptattheten av

---

<sup>703</sup> Diesen (1931), s. 42–46.

<sup>704</sup> Hygiene kommer fra greske *hygeinos* som betyr det som er sunt eller helsefremmende. Ordet hygiene ble sjelden eller aldri brukt før i det nittende århundre, fram til da hadde man snakket om helse. Hygiene var ikke lenger et adjektiv for helse, men en samling av praksiser og kunnskap som bidro til å bevare helsen. Vigarello (1988), s. 168, sier det slik: *"It was a body of knowledge and no longer a physical qualification"*.

<sup>705</sup> Vigarello (1988). Analysen omhandler "den kristne kulturkrets".

huden og det å rense huden skjedde samtidig med en delvis forkasting av vannet. I en periode trodde man at kroppen og huden var gjennomtrengbar, og derfor var alt som gjorde huden myk og mottakelig, ansett som farlig (infiltrasjonsmodell). Man frarådte aktiviteter som kunne åpne kroppen for infisert luft. Hardt arbeid med påfølgende svetting og bading kunne åpne porene og dermed føre til at sykdommer spredde seg. I det sekstende og syttende århundre var man opptatt av å fjerne ubehagelige kroppslukter, men kun ved å gni seg og ved å bruke parfyme, ikke ved å vaske seg med vann. Vannet – og da spesielt varmt vann – gjorde mennesket mottakelig for sykdommer, derfor måtte man være ytterst forsiktig med bading.

I det nittende århundre oppstod det andre verdier, og dette skapte igjen grunnlag for andre kriterier på renslighet. Nå var man opptatt av det som var under tøyet. Det avgjørende skillet var knyttet til helseargumentet. Det handlet ikke lenger om framvisning, men om styrke eller livskraft. Porene måtte frigjøres for at individet skulle få en mer dynamisk kropp, og kaldt vann ville gi fibrene en økt fasthet. Vannet frigjorde og styrket mennesket. Også kroppens skjulte områder måtte vaskes for derigjennom å bli styrket. Vi ser hvordan renslighetspraksisene er koplet til tematiseringen av vannet, kroppsforståelsen og en teori om herding. Det handlet om en kultivering av skjulte krefter; det å være ren betydde at man beskyttet og bestyrket kroppen. Huden hadde en energetisk rolle.

Oppdagelsen av en bakteriologisk verden endret synet på renslighet og vasking. Allerede i 1878 oppdaget Robert Kock at det var levende mikroorganismer, de såkalte bakterier, som var årsaken til gjæring, forråtnelse og sykdom.<sup>706</sup> Og smusset er det stedet hvor sykdomskimene lever sitt liv og venter på å sette inn sitt angrep. Det som umiddelbart ser rent ut, kan inneholde bakterier. Overalt lurte det farer. Oppdagelsen av bakterier innebar et nytt kunnskapsregime og gav en ny begrunnelse for kravet til personlig hygiene og generell renslighet. Nå utviklet man praksiser som skulle besøke hver krok av kroppen for å fjerne noe som var uendelig smått og samtidig svært farlig. Vasking ble en renselsesstrategi. Man hadde funnet den konkrete og ultimate årsaken til smitte, et vesen hvis bevegelser og penetrasjoner kunne avdekkes ved instrumenter. *"This cleanliness destroyed the primacy of sight; it removed something neither seen nor smelt. Neither the visible dirt on, nor the smell of, the skin, nor physical discomfort, were any longer the sole manifestations which made it*

---

<sup>706</sup> I 1878 identifiserte Kock seks ulike bakteriearter som forårsaket sårinfeksjoner. Han fant at en bestemt sykdom var forårsaket av en spesifikk organisme.

*necessary to wash*".<sup>707</sup> Men også vannet kunne inneholde bakterier, derfor måtte det viktigste rensmiddel selv renses.<sup>708</sup> Renslighet skiftet mening til renselse eller å være fri for bakterier. Man hadde fått en total omkalfatring av renslighetsformene; fra å fokusere på de synlige delene av kroppen til å konsentrere seg om de mest skjulte og hemmelige stedene. Vi fikk et usynlighetsregime.

Fra omkring 1900 endret man strategi. Man så at det ikke var tilstrekkelig med en direkte bekjempelse av de smittsomme sykdommene, man måtte også styrke organismen. For mikroben var ikke omnipotent, den kunne eksistere uten å forvolde skade. Denne innsikten knyttet til en immunitetslogikk ble etter hvert utvidet. Vasking var ikke den eneste måten å beskytte seg mot bakteriene, for en sterk organisme kunne motstå angrep fra mikroben. Vi måtte derfor samtidig styrke kroppen, musklene, blodsirkulasjonen, huden osv.<sup>709</sup> I et slikt perspektiv var det viktig med fysisk fostring.

I Norden var det et gap mellom folkets og borgerskapets renslighetsbegrep. 1800-tallets bønder tenkte ikke at det var skadelig å la være å vaske seg. *"En hadde lite av nåtidens angst for dårlig ånde, svette eller lukt av urene klær. Avstanden mellom det fysiske jeget og det sosiale var ikke spesielt markant"*.<sup>710</sup> Når man vasket seg, konsentrerte man seg om de kroppsdelene som var synlige, da poenget med rengjøringen var å markere grensen mellom det private og det offentlige rom. Når man gjorde seg selv ren, var det mest fordi man kunne ses av andre. Folk tenkte ikke nødvendigvis på hygiene, men på sin ære i omgang med andre. Og man trodde at kroppen ble renses gjennom svetting. Amundsen hevder at den store forskjellen i renslighetsvaner blant de sosiale lagene i Norge først og fremst handlet om ulike syn på hygiene; *"dypest sett var dette en kulturkamp, en kamp om idealer, normer og verdier"*.<sup>711</sup> På denne tiden var det et stort gap mellom den borgerlige og den folkelige kulturen.<sup>712</sup>

---

<sup>707</sup> Vigarello (1988), s. 203

<sup>708</sup> Se Schiøtz (1939), s. 194: Badevannet må i bakteriologisk forstand være uskadelig for de som bader.

<sup>709</sup> Ofte brukte man maskinen som metafor på menneskekroppen; hver maskin trenger rene tannhjul og sylindere for å fungere optimalt osv. Kroppsbilde og renslighetsforanstaltninger er vevet sammen.

<sup>710</sup> Løfgren (1994), s. 160

<sup>711</sup> Amundsen (1988), s. 45

<sup>712</sup> Douglas (1992), s. 2, hevder at *"There is no such thing as absolute dirt: it exists in the eye of the beholder"*. Og betrakteren var borgerskapet. Bøndene og arbeiderne ble lært opp til å se seg selv som skitne og å se at de levde i et skittent miljø.

På slutten av 1800-tallet var det å gjøre huset rent like mye en del av et festmønster som av hensynet til hygienen. Skitten i seg selv ble ikke sett på som noe galt eller som noen trussel mot ens velferd og helse, det var ikke uttrykk for slapphet eller tegn på lav moral. Vaskevann og gjødsel ble isteden betraktet som en ressurs, og ikke som urenselig eller skammelig. Dessuten skulle vannet behandles forsiktig, da onde makter kunne husere i det. Det var store forskjeller i de materielle forutsetningene for renhold blant de ulike sosiale klassene; hos bøndene skulle alle de ulike funksjoner skje i eller omkring huset; arbeid og rekreasjon, omsorg og reparasjoner, matlaging og syng.

Ved århundreskiftet begynte det borgerlige sjiktet i samfunnet å stille strenge krav til kroppens og hjemmets renslighet. Den hygieniske standarden ble et symbol på ens klassetilhørighet og et virkemiddel for å distingvere seg. Arbeiderne og bøndene ble sett på som urenselige og rå. Blant folk flest var både innlagt vann, toalett og tannbørste uvanlig.<sup>713</sup> Forsøket på å spre de borgerlige renslighetsidealer fikk etter hvert en understøttelse og legitimitet gjennom identifiseringen av de såkalte bakteriene. Bakteriologiens innsikter gav den borgerlige kulturen en vitenskapelig forankring.<sup>714</sup> Men det skulle allikevel gå mange år før hygiene ble et moralsk og estetisk ideal blant folk flest.<sup>715</sup> Det handlet om å få bønder og arbeidere til å overta "ekspertenes" hygieneforestillinger og dermed mye av den borgerlige tenkemåten omkring kroppen. Opptattheten av renslighet og den personlige hygiene krevde en endret forståelse, og dette nye tankegodset var det i første omgang legene, jordmødrene og lærerne som forsøkte å spre til det norske folk. Som Andreas Faye uttrykte det i sin pedagogiske håndbok fra 1858; *"Enhver forstandig Opdrager og Skolelærer bør ved Formaning, Exempel og Tilvænnen stræbe at motarbeide den hæslige Urenlighed, som paa mange Steder næsten er bleven til en anden Natur, blandt hvis sørgelige Følger hører det i mange Huse ja i hele Bygdelag saa hyppige og ækle Fnat og Skab og lignende Hudsygdomme."*<sup>716</sup> Gjennom opplysning og ulike foranstaltninger forsøkte "de utdannende" å sivilisere allmuen. Og vi skal se at skolen og kroppsøvningsfaget spilte en sentral rolle i dette prosjektet, det var først og fremst her kampen om å resosialisere det norske folk ble utkjempet.

---

<sup>713</sup> Boe (1999), s. 152–153. Distriktslege Eilert Støren skriver i 1901 fra Meldal at folk har begynt å vaske ansiktet og hendene i tillegg til lørdagsvasken der noen også byttet undertøy. *"Undertøi skiftes hver uge, før gikk man med det 14 dage til 3 uger"*. Heller ikke på lørdagsvasken badet man, men det dreide seg om kroppsvask. Se Støren (1901), s. 99.

<sup>714</sup> Mellemsgaard (1998), s. 277

<sup>715</sup> Se også Eilert Sundt (1975) og Löfgren (1994)

<sup>716</sup> Referert i Amundsen (1988), s. 45

#### 4.4.2 Gymnastikk og bading

En sentral skikkelse i den såkalte badesaken i Norge var dr. Einar Møinichen. Sammen med ingeniør Hjalmar Aass skrev han i 1908 *"Folkebad for landsbygden"*.<sup>717</sup> Boka foregrep mange av de argumentene som blir hevdet med fornyet kraft 40–50 år seinere. Forfatterne skriver at bad har en *"meget indgribende Virkning paa vort Legeme og vort Befinende"*.<sup>718</sup> Badningen hadde tre ulike hygieniske betydninger: Fremme av renslighet, herdning av legemet og frambringelse av et mer moralsk levesett.

Gjennom å bedre folks renslighet ville man forhindre smitte av farlige sykdommer; *"naar vi er urenlige og ikke fjerner det Smuds, som kommer paa os, risikerer vi at der med denne kan følge farlig Smitte – bakterier som fremkalder f.Ex. Tæring, Influenza, Nervefeber, Difteri, Blodforgiftning o.s.v. Og for mest mulig at undgaa dette, maa vi ogsaa stadig vaske og bade os ren for al den usynlige Forurensning, vi kan have faaet paa os – meget ofte uden at vi ved om det"*.<sup>719</sup> Men denne innsikten var det få som hadde tatt opp i seg, og spesielt gav forholdene på landsbygda grunn til bekymring. Doktor Møinichen skrev at det utenfor sentrale strøk fortsatt fantes folk som trodde at sykdommenes årsak var "Kjøld", dvs. at det var skjebnen som bestemte hvem som ble syke og døde. Her måtte det igangsettes et omfattende informasjonsarbeid; folket måtte opplyses og opplæres til et hygienisk levesett.

For å unngå å bli smittet av ulike sykdommer var den enkelte ikke bare avhengig av egen renslighet, de han omgikk måtte også være renlige. *"Han er ogsaa afhængig af sine Naboer og de Mennesker, han er nødt til at færdes iblandt. Ved enkelte Menneskers Ligegyldighet og Griseri kan det komme til at gaa ud over de Uskyldige og dem, som gjør sin pligt"*.<sup>720</sup> Derfor måtte det offentlige bidra til at hele folket fikk en større sans for renslighet og på denne måten skape et trygt samfunn for alle innbyggere. Staten måtte igangsette bygging av bad og bidra til at alle nasjonens borgere lærte bading fra barnsben av gjennom innføring av bl.a. bad i skolene. Ved at folkeskolen tok på seg denne oppgaven *"vil de alle, selv de aller fattigste og daarligst stillede blive Gjenstand for denne Nationens Oplæring i Renslighed, (...)"*.<sup>721</sup>

I tillegg til å forhindre smitte var bading viktig for å herde organismen. Renslighet bidro til at

---

<sup>717</sup> Møinichen og Aass (1908)

<sup>718</sup> Møinichen og Aass (1908), s. 1

<sup>719</sup> Møinichen og Aass (1908), s. 9

<sup>720</sup> Møinichen og Aass (1908), s. 13

<sup>721</sup> Møinichen og Aass (1908), s. 14

hudporene ikke ble tilstoppet (og hjalp dermed huden i dets viktige funksjoner). For å herde huden anbefaltes badstuebadet. *"Da dette både renser huden og oppliver og styrker nervesystemet og stoffskiftet, dessuten oppøver denne badeformen hudens varmeregeringsfunksjon".*<sup>722</sup> Om badstua het det videre at: *"Paa Grund af Varmen foregaar der en livlig Uddunsting og muligens Svedning fra Kroppen. Dernæst skrubbes Kroppen med varmt Vand og Sæbe og endelig tages en kjølig Overgydning".*<sup>723</sup> Huden har stor innflytelse på vårt følelsesliv og hele vår sinnstilstand. For nervesvake personer ville "kolde" vaskninger kunne ha en god innvirkning. For en veik person ville kalde bad oppøve vedkommende til mot og besluttsomhet. *"I det hele taget kan vi sige at en rigtig Anvendelse af Bad hælder og styrker Nervesystemet".*<sup>724</sup>

Til slutt, hevdet Møinichen, hadde badet en etisk-moralsk betydning. En ren kropp ville produsere en høvisk atferd, dvs. *"naar man havde et rent Legeme skulde man nødig vilde besudle sig ved uværdig Omgang".*<sup>725</sup> Dessuten ville badene trekke folk vekk fra vertshusene. Badet kan *"blive en god og behagelig Erstatning for Kneipen, og paa den Maade ogsaa blive et værdifuldt moralsk Hjælpemiddel".*<sup>726</sup> Når det gjaldt opprettelse av bad, mente forfatteren at dette burde være en sak for leger og lærere. *"Lægerne er jo Folkets Opdragere i Hygiene og Lærerne dets Opdragere i Kultur".*<sup>727</sup> Det var folks forståelse av og verdsettelsen av hygiene som bestemte om de skaffet seg et bad, og ikke deres økonomiske evne, skrev Møinichen.

Det ble foreslått bygging av bad på fabrikkene, ved exercerplassene og på bondegårdene. Men viktigst var det å få i gang utbyggingen av badeanlegg på skolene; *"(...) thi det er gjennom skolebadene, at Fremtidens Folk skal opdrages til et renslig Folk og høste alle deraf flydende Goder (...). Helst bør Badet være lagt i eller som Tilbygning til Skolebygningen, saa*

<sup>722</sup> Møinichen og Aass (1908), s. 84. Møinichen skriver (1938), s. 80: *Badstubadet er et verdifuldt trenings- og herdingsmiddel for frisk ungdom. Men "Hvorvidt badstubadet er en medvirkende årsak til finnenes fremragende idrettsprestasjoner er ennå ikke vitenskapelig klarlagt (...)"*.

<sup>723</sup> Møinichen og Aass (1908), s. 92. Videre skriver de; *"Rent instiktmæssigt ser det ogsaa ut som Nordboerne her har valgt det rette. I alle de nordiske Lande var jo i tidligere Tid Badstubadet almindeligt (...)"*. Når det gjelder den relativt utbredte frykten for å blotte seg i andres nærvær, mener doktoren at denne etter hvert vil avta, og her vil ungdommen gå foran. Badstuer var en gammel skikk i Norge som gikk ut av bruk. Eilert Sundt (1867) skriver at den siste badstuen han fant i bruk, var i Aaseral i 1850. Saulaug før jul og påske, dessuten ble hender og ansikt vasket på lørdagen etter at utarbeidet var avsluttet før helgen.

<sup>724</sup> Møinichen og Aass (1908), s. 16

<sup>725</sup> Møinichen og Aass (1908), s. 17

<sup>726</sup> Møinichen og Aass (1908), s. 17

<sup>727</sup> Møinichen og Aass (1908), s. 79. *Kirkedep. 09.12.1902: "(...) og man betrakter den omhandlede Badning som praktisk Undervisning i Sundhetslære (...)"* Man åpnet altså for at man kunne ta noen timer fra den totale undervisningstiden til badning. Legen anbefaler et bad per uke. Videre het det i badereglene: *"Ligger Badet et Stykke fjernet fra Skolen bør der marscheres i ordnet Geled og i hurtig Marsch under Lærerens (eller Lærerindens) Ledelse tilbake til Skolelokalet"*.

*Badningen kan foregaa i Skoletiden og under Lærerens (resp. Lærerindens) Veiledning".*<sup>728</sup>

Renslighet og bading ble betraktet som et ledd i folkeoppdragelsen: *"Tanken er nemlig den, at naar den Unge er blevet tilvænnet med Bad ved Skolen, saa vil han (hun) heller ikke undvære det hjemme, men naar han (hun) blir sin egen Herre paa sin egen Gaard, bygge sig Badstue der".*<sup>729</sup> Derfor var det viktig at lærerne selv gjennom sin utdannelse lærte seg til å sette pris på bading. Skolebading skapte et allment behov for renslighet, og bedre hudpleie og renere luft i skolelokalet gjorde at bakteriene ikke trivdes.

Vi ser at Møinichen og Aass anførte mange ulike argumenter for badesaken. Men til tross for at deres medisinske og moralske synspunkter stort sett ble stående uimotsagte, gikk det svært tregt å få oppslutning om badesaken; det var vanskelig å få myndighetene til å prioritere bygging av bad, og det var vanskelig å få folk til å forstå alvorret i saken.<sup>730</sup> I 1926 ble bad nevnt for første gang i offisiell statistikk: På dette tidspunktet fantes det 91 offentlige bad i landets 670 herreder, og i 43 av 67 byer. I byene var de fleste kommunale, på landet var 70 % private.<sup>731</sup> Ifølge Statistisk Sentralbyrå fantes det i hele landet kun 185 bad som var tilgjengelige for allmennheten, og av 3029 skolekretser var det kun 95 (eller 3,2 %) som hadde adgang til å bade i skolen.<sup>732</sup> Størstedelen av landets elever hadde med andre ord ikke tilgang til bad. *"Skolen har forsømt å skape trangten til renslighet. Den trang som mer enn noe annet vilde ha bidradd til å få badet inn igjen på "kvar ein gard". Så sørgelig det enn er så må vi se det faktum i øynene at vi må begynne på nytt der hvor vi skulde begynt for 30 til 40 år siden".*<sup>733</sup>

I 1922 ble Norges Badeforbund stiftet.<sup>734</sup> Badeforbundets historie er da også preget av mange av de fremste forkjemperne for hygienens sak i Norge; bl.a. Axel Strøm og Haakon Natvig.<sup>735</sup> Gjennom bladet "Bad og Helse", ved brosjyrer og håndbøker og ved å yte økonomisk støtte til bad bidro Norges Badeforbund til å spre hygienebudskapet: *"Vekke i befolkningen sansen og*

<sup>728</sup> Møinichen og Aass (1908), s. 91

<sup>729</sup> Møinichen og Aass (1908), s. 91.

<sup>730</sup> Se også Grenness (1911). Her kan vi lese at Kampen skole i Oslo var den første folkeskole som fikk bad innredet i skolebygningen i 1888. Skolebadet hadde opprinnelig 4 dusjer. Grennes henviser også til et materiale innsamlet av Kirkedep. i 1909–10 om skolebad i Norge. Her het det bl.a. at 27 % av byene hadde skolebad, mens det bare fantes et par på landet. Nesten alle bad ligger i kjelleretasjen, og i de fleste bad *"staar barnene opret i en zinkbalje"* (s. 54). Noen foreldre *"forbyr sine barn at bade paa skolen av frygt for utøi i avklædningsrummet"* (s. 54).

<sup>731</sup> Seip (1994), s. 116

<sup>732</sup> Ween (1949), s. 15

<sup>733</sup> Larsen (red. 1972), s. 72

<sup>734</sup> Seip (1994), s. 116

<sup>735</sup> Se Norges Badeforbund, 1922–1972. 50 års beretning.

forståelsen for renslighetens og badningens betydning.<sup>736</sup> Utgangspunktet for badeforbundet var de uhygieniske forholdene som rådde i befolkningen i begynnelsen av 1920-tallet.

*"Gjennom bad befrir man sitt legeme for bakterier på den ene siden, og gjennom bading styrker man sin organisme. Vi regner med at badet kan ha en viss herdende innflytelse".*<sup>737</sup>

Fortsatt manglet størstedelen av befolkningen både forståelsen og muligheten for renslighet, derfor forsøkte Norges Badeforbund og de store helseorganisasjonene å skaffe befolkningen anlegg for regelmessig badning. *"Betydningen av å bade flittig må læres på skolene.*

*Regelmessig badning må innføres på alle landets skoler for å lære folk å pleie sin renslighet fra barnsben av (...)."*<sup>738</sup> Videre hadde distriktslegen opprettet et legat for å bygge folkebad på landsbygda med en grunnkapital på 94 000 kroner. Men det kom få søknader.

I perioden 1927 til 1937 ble det reist 168 nye folkebad på landsbygden. I 1937 var det totalt 353 badeanlegg tilgjengelige for allmennheten.<sup>739</sup> I 1937 bevilget Stortinget kr. 75 000 til rentefrie lån ved bygging av folkebad på landsbygda, og i 1938 var dr. Møinichen tilbake med en ny bok, *"Bad i bygd og by"*, denne gang sammen med Einar S. Ween.<sup>740</sup> Argumentene fra 1908 ble stort sett gjentatt, men argumentet om badets etisk-moralske betydning var luket bort. Det var to hovedårsaker til at vi badet. *"Den ene – og mest nærliggende og selvfølgelig – er hensynet til rensligheten. Den annen årsak er badenes herdende og styrkende innflytelse på organismen (...). Som så mange andre ting som tjener organismens sunnhet, så ligger vel trangen til å bade av denne grunnen nedlagt i primitive menneskers instinkt, mens vi kulturmennesker må resonere oss til det".*<sup>741</sup> Renslighet var vårt beste vern mot sykdom. *"Men denne sannhet er allikevel ikke trengt lenger ned i samfunnslagene enn at der enda til stadighet må drives en overbevisende propaganda".*<sup>742</sup> Bading virket kanskje ikke

---

<sup>736</sup> Larsen (1972), s. 4

<sup>737</sup> Diesen (1931), s. 42–45. Han tenkte seg at badet bl.a. kunne beskytte oss mot ulike forkjølelsesykdommer.

<sup>738</sup> Larsen (1972), s. 10

<sup>739</sup> Larsen (1972), s. 70. Thv. Meyers folkebad fra 1862 var det første offentlige folkebad i Norge. Badet hadde karbadavdelinger i forbygningen og vaskeri i bakgaten hvor man kunne foreta klesvask. Videre ble det etablert dusjbad i Bergen fra 1889. Se Lier (1993).

<sup>740</sup> Møinichen og Ween (1938)

<sup>741</sup> Møinichen og Ween (1938), s. 7. Se også Schiøtz (1939), s. 194. Her heter det også at badet bidrar til *"herdingen av organismen. Den herdende virkning består i at huden skaffes bedre sirkulasjonsforhold. Avkjølingen etter varme bad skjer fordi man vil venne huden til å reagere hurtig både for varme og kulde, det vil si for å trene huden til å tåle temperaturforandringer. De moderne mennesker har ofte vanskeligheter med å tilfredsstillende legemets varmeregulering (...). En med dårlig reaksjonsevne kan i den grad være overømfintlig at den reagerer for det minste vindpust".*

<sup>742</sup> Møinichen og Ween (1938), s. 9. Ved svettebad (romerbad, dampbad og badstubad) renses kroppen for ulike uhumskheter. En indre rengjøring. Vi utskiller salter som delvis avlaster nyrene for arbeidet. I Schiøtz (1939), s. 194, kan vi lese at *"Det er nemlig så at sansen for renslighet må vekkes og opøves fra den tidligste badealder og under hele opveksten, slik at renslighet kommer til å høre med til de fast inngrodde vaner hvad enten det dreier sig om håndvasken før måltidet og efter avføringen eller om badingen av hele legemet".*



karakterdannende, men det virket herdende og rensende.

Så kom krigen, og planleggingen av badeanlegg stoppet opp. I *"Boka om idrettsanlegg"* fra 1947 gjorde dr. Otto Johansen opp status. Her skrev han bl.a. at nordmenn badet gjennomsnittlig kun 2–3 ganger årlig i 1947,<sup>743</sup> og kun 6 % av boligene i bygdene hadde innlagt bad i 1946.<sup>744</sup> Siden foreldregenerasjonen manglet vanen og vaskefasilitetene, kunne staten gjennom kroppsøvingfaget raskt forbedre nasjonens hygieniske standard. Målsetningen var at den nye generasjonen skulle erverve en indre tilbøyelighet til renslighet og sunnhet. Og selv om man ikke hadde tilgang til bad i skolen, kunne man ikke slå av på kravene til den personlige rensligheten. *"Med frottérhansken kan en greie å vaske hele kroppen godt nok, og hyppig fotvask er en lett sak for enhver"*.<sup>745</sup> Ja, hele nasjonens framtid var avhengig av at man lyktes i den hygieniske bevisstgjøringen av det norske folk. *"Den personlige rensligheten (...) er en meget viktig indikator på den kulturelle utviklingen i et land. Det burde derfor være en selvfølge for skolen som samfunnets viktigste kulturskaper å ta seg av denne saken som et ledd i sitt arbeid for barnas helse og almenndannelse ..."*.<sup>746</sup>

Den hygieniske logikken preget myndighetenes og ekspertisens tenkning rundt idrett, idrettsanlegg og skolebygg.<sup>747</sup> Et svettebad uten påfølgende dusjing var minst like nedbrytende som det var oppbyggende. Dette ble hevdet på et tidspunkt hvor det store flertallet av landets skoler manglet både gymnastikksal og idrettsplass, og bare kunne drømme om et dusjanlegg.<sup>748</sup> Men selv om gapet mellom idealer og realitet var enormt, hadde man slått an tonen for byggeprosjektene i de kommende tiårene; en atskilt gymnastikksal med et

---

<sup>743</sup> Hofmo (1947), s. 100. Man kan naturligvis diskutere hvorvidt dette anslaget var korrekt eller ikke, men det interessante her er at en sentral aktør i diskusjonen om idrettsanlegg har denne forestillingen om folks renslighet som utgangspunkt for sine egne synspunkter.

<sup>744</sup> Natvig i Strøm (red.) (1948), s. 551. Se også Stoltenberg (1951), s. 38.

<sup>745</sup> Goksøyr og Støm (1945), s. 113

<sup>746</sup> Stoltenberg (1951), s. 35

<sup>747</sup> Skolehygiene på 1920- og 1930-tallet handlet om mye. Det handlet om betydningen av sollys og luft, om pulthøyde og -utforming, om ventilasjon, om temperatur, om renhold og utlufting, om at elevene ikke må drikke av samme kopp eller bruke samme håndkle, at barna ikke bør skrive mer enn ½ time ad gangen (og av og til få strekke på kroppen, bøye nakken bakover osv.), om at elevene må ta av seg jakke og vest og kravetøy før gymnastikktimen osv. osv. Og skolehygiene var et eget fag på lærerskolene. Se f.eks. skoleinspektør Olav Schulstads (1923) bok om skolehygiene.

<sup>748</sup> Johannessen og Viken (1955). Her beskrives mangel på materiell for kroppsøving, men forfatterne uttrykte videre at: *"Ingen skoler er vel så dårlig stillet at en ikke kan gjennomføre noen frittstående øvelser i skolestua, mellom pultradene, eller noen enkle øvelser stående eller sittende på pultene"* (s. 8). Dessuten kunne man drive kroppsøving ute; i uværskuret eller i nærliggende forsamlingshus. Mht. hygiene skrev forfatterne at *"det skal ikke store plassen til å få laget endog et dobbelt dusjbad, slik at jenter og gutter kan dusje samtidig. 3 x 6,5 m er tilstrekkelig til et slikt bad"* (s. 44). Allerede 14 år seinere, i 1969, fantes det 1761 gymnastikksaler i Norge, hvorav 682 er på 200 m<sup>2</sup> eller mer. Se *Utredning om idrettsanlegg i Norge* (1971), s. 19.

tilfredsstillende dusjanlegg. Målet var rene kropper i et rent miljø, men veien dit var lang. Når dr. L.Stoltenberg skrev om bad i skolen i 1950 nevnte han tre former for bad; dusjbad, passasjedusjer og svømmebadet (som er den sjeldneste form for bad). Men av 5107 folkeskoler var det bare 332 eller 6,5 % som hadde en eller annen form for bad i 1950.<sup>749</sup> Det var med andre ord et materielt etterslep; alle som slapp til i den offentlige diskursen var enige om nødvendigheten av flere bad, men man så seg allikevel ikke i stand til å bygge badeanlegg i særlig utstrekning.

Avsnittet startet med Erlings Østeruds påstand om at gymnastikk uten påfølgende bad var forkastelig. Han føyer seg pent inn i rekken av hygieneforkjempere. Men disse hadde gradvis vokst seg sterkere i løpet av det tjuende århundre. De var blitt flere, og de hadde erobret viktige posisjoner i samfunnet. Etter hvert som hygienetenkningen ble dominerende i kroppsdiskursen, ble badesaken viktigere enn gymnastikksaken. Det å være ren var viktigere enn å være rank, å være renslig var viktigere enn å være ridderlig. Hygienelogikken pekte ut av gymnastikksalen og i retning av vann (sjø, tjern eller svømmehall) og natur (sol og lys). Hygienelogikken innendørs pekte i retning av dusjing og klesskift, rene gulver, antiornamentikk og store vinduer. Mer vann, mer luft og mer lys.

En time med kroppsøving var som et renselses- og forvandlingsrituale; man kledde av seg, tok på seg andre klær, trente og til slutt vasket man seg skikkelig.<sup>750</sup> Etter en slik prosess var man revitalisert. Skitten, støvet, smusset og svetten utløste moralsk forargelse, det var selve tegnet på ryggesløshet, på ukultur. Målestokken på ens moralske "nivå" var ikke lengre ens kroppsholdning, men først og fremst ens renslighetsstandard. Og den som var skitten, ble stemplet som et laverestående og lumskt vesen. Kroppsøving handlet om å bearbeide eller å kultivere kroppen ut fra naturens egne lover. Kroppsøvingen hadde naturens nullpunkt som målsetning; gjennom å reparere de skadene som ble påført mennesket i det moderne samfunnsliv og ved å fjerne sporene fra fysiske aktiviteter (i form av svette o.a.), ble mennesket igjen helt og rent.<sup>751</sup> Bading rensset huden for belegg, bakterier og giftige stoffer. *"Efter hver trening bør dog alltid tas varm dusj med innsåping for å rense huden for smuss og svette. Spesielt bør man vaske sig godt i armhulene og i skrittet. Er huden her blitt irritert, bør*

---

<sup>749</sup> Stoltenberg (1951). Statistikken her er innhentet av KUD i 1950 på foranledning av Norges Bedeforbund.

<sup>750</sup> Johannisson (1990) hevder at alt snakket om sunnhet og renslighet paradoksalt nok fikk noe ukroppslig over seg, det ble en redsel for kroppen slik den er (klinisk moralisme). Kroppen skal tøyles, formes og innordnes de samfunnsskape rammene.

<sup>751</sup> Den hygieniske tankefiguren har badet som sitt nøkkelanlegg – eller badet er det anlegget som så å si ligger tettest opp til dets virkelighetsforståelse.

*den smøres inn med fett (...) Hudens herding skjer best med luftbad (...) Luftbadets varighet økes jevnt og kroppen utsettes for mere vekslende temperatur. Luftbadet avsluttes med avrivning".<sup>752</sup>*

Kroppsovelser medførte svetting, som igjen åpnet porene i huden. Etterfølgende såpevask fikk vekk de utskilte avfallstoffene. Fysisk trening etterfulgt av en varm dusj virker dermed svært rensende. Ved å avslutte med en kald dusj vil man samtidig oppnå en herdende innflytelse på organismen. Den sterke temperaturvekslingen skapte en slik virkning. *"Ved vekslende kaldt og varmt bad bedres hudens blodsirkulasjon og dermed organismens varmeregulering. Organismen herdes til å tåle temperaturvekslinger, og denne herdning motvirker forkjølelse og revmatisme".<sup>753</sup>* Spesielt for de yngre, som hadde dårlig hudfunksjon, var det viktig å igangsette en herdningsprosess. Vannet og vaskingen var blitt en sentral komponent i skoleringen av kroppen.

#### **4.4.3 Kikkehullet**

Man var overbevist om at et rent legeme var et sunt legeme, men fordi dette ennå ikke var en grunnfestet idé hos barn og unge, måtte man pålegge dem vasking og kontrollere at alle dusjet etter gymtimene. *"Ved bading etter gymnastikktimen må sjølsagt gymnastikklæreren føre kontrollen".* Også når de ellers skal bade, bør det være lærer som fører tilsynet *"både for å få høve til å studere kroppsbygningen og for ordens skyld".<sup>754</sup>* Videre måtte man bake inn kontrollmuligheter i den rommelige struktureringen. *"Dusjbad er obligatorisk når en har gymnastikksal (...) Dusjrommet legges ved siden av omkleddningsrommet. I døra mellom dem bør det være glass, eller det kan være et lite skyvevidu i veggen, slik at læreren kan ha kontroll over dusjrommet fra omkleddningsrommet".<sup>755</sup>* Det nyttet ikke å snike seg unna, læreren passet på at alle dusjet skikkelig etter timene. Vissheten om at man kunne bli sett av læreren, tvang alle til en ordentlig rengjøring. Det tok tid før hygienekravet ble en indre tilbøyelighet hos folk flest, og i mellomtiden var det viktig med bygningsmessige finesser som muliggjorde oppsyn med elevene. Den romlige struktureringen og kikkehullet var uttrykk for en manglende tro på hygienebudskapets kraft til å overbevise. Siden elevene ikke forsto sitt eget beste måtte de kontrolleres.

---

<sup>752</sup> Schiøtz (1939), s. 194m

<sup>753</sup> Natvig (1958), s. 551–552. Natvig skriver videre: Ved en kald avslutning vil *"Blodet drives inn i de indre organer, og blodtrykket øker. Når kuldevirkningen opphører, dilateres blodkarene, og huden blir rød og varm. Slik virker kalde bad herdende, men denne herdingen må skje gradvis".*

<sup>754</sup> Goksøyr og Strøm (1945), s. 131

<sup>755</sup> Hofmo (red.) (1947), s. 56

En slik anordning passer som hånd i hanske med Foucaults perspektiv på såkalte disiplinære anstalter – fengselet, skolen osv.: Trekk ved bygningen muliggjør oppsyn, kontroll, disiplin, undertrykking. Materiellstruktur må leses i et maktperspektiv eller maktbalansen må leses i et materiellperspektiv, dvs. maktbalansen kan kun forstås ved å trekke inn de materielle vilkårene for praksisen. Her har vi elementer av det Foucault utla som det panoptiske prinsipp eller panoptismen. Schaanning skriver om panoptismen at *"Den er peststrategier i moderne form anvendt på vår tids "spedalske". Den representerer for Foucault selve syntesen av kroppsdisiplinen, sjelsdisiplinen, sanksjonsdisiplinen og eksamineringsdisiplinen"*.<sup>756</sup>

Peststrategien innebar at enhver måtte bli på sin plass, det var forbudt å forlate byen eller huset. Dette forbudet mot å bevege seg i rommet krevde en nitidig overvåking og registrering. Frykten for at pesten skulle spre seg, gjorde at man innførte vaktposter og rapporteringssystemer. Overfor de spedalske derimot hadde man en annen strategi: De skulle utelukkes fra det sosiale fellesskapet. De spedalske er de som av ulike grunner må avskjæres fra omverden; de som midlertidig eller for alltid, helt eller delvis, må sperres inne.

Panoptikken er en form for arkitektur og en herskemåte, det er optiske prinsipper og det er *"en måte for bevisstheten å utøve makt overfor bevisstheten på"*.<sup>757</sup> Den panoptiske arkitekturen er slik utformet at man alltid kan observere individet uten at det vet om det blir sett eller ikke. Dette gjør at individet tvinges til handle som om det alltid kan bli sett. Vissheten om at man kan iakttas gjør at elevene tilpasser seg skolens vaskeregime uten å underlegges direkte fysisk tvang. Ja, mer enn det; læreren kan se hvem som vasker seg skikkelig, og hvem som bare springer gjennom dusjen. Og læreren kan se om det er noen som ertes eller ertes. Slik kan kikkehullet både ha en avskrekkende (synderen vil bli sett og eventuelt straffet) og en kunnskapsakkumulerende virkning (observere hva slags vaskevaner som var etablert i klassen osv.).

Kikkehullet inngikk i skolens kontrollapparat, sammen med vinduenes plassering, toalettdørenes åpning i bunnen osv. Overvåking eller observasjon utnytter *blikkets makt*, man konstruerer fysiske finesser som gjør at elevene kan ses, og vissheten om at man er innenfor synsfeltet eller synlighetsfeltet, får elevene til å ta seg sammen. Synlig og usynlig er det sentrale begrepsparet for å forstå maktens mekanikk. Makten utøves ved å gjøre elevene

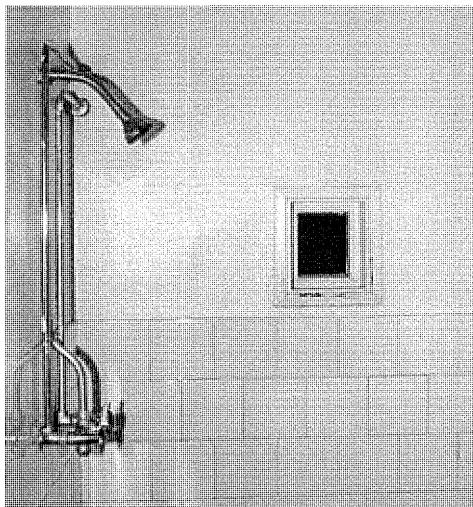
---

<sup>756</sup> Schaanning (2000), s. 452. Panoptikon er m.a.o. ikke et annet navn på den maksimale overvåking, men navnet på summen av en rekke ulike disiplineringsteknikker.

<sup>757</sup> Foucault (1994b), s. 437. Oversatt av Schaanning (2000), s. 452

synlige, dvs. ved teknikker som gjør at de kontinuerlig kan holdes under oppsyn. Den panoptiske makten innebærer at eleven føler seg konstant overvåket eller underlagt blikket. Og dette vil etter hvert bevirke en indre styringsmekanisme: *"There is no need for arms, physical violence, material constraints. Just a gaze. An inspecting gaze which each individual under its weight will interiorising to the point that he is his own overseer, each individual thus exercising this surveillance over, and against himself".*<sup>758</sup>

Makten er synlig – i form av et lite vindu – men kan vanskelig verifiseres. Man vet ikke om læreren er i den umiddelbare nærhet eller om han er langt unna. Selv om man ikke kan se ham gjennom vinduet, kan han være rett ved siden av det. Den som er bak det lille hullet er nesten usynlig på avstand. Vinduet kommuniserer til elevene at de er overvåket, at de er informasjonsobjekter (og ikke subjekter i en kommunikasjon).



*Dette bildet viser kikkehullet inn til dusjen. Bildet er fra Gimsøy skole i Skien (byggeår 1923). Lærergarderoben her har kikkehull både inn til dusjrommet og inn til garderoben. Vi ser at læreren kan holde øye med elevene også når han selv dusjer. (Foto: Atle Ørbeck Hansen, aug. 2001)*

Og det er dette signalet som gir vinduet dets makt, vinduet er et tegn på lærerens (potensielle) tilstedeværelse. Hvorfor vinduet oppleves som ubehagelig eller "inspisierende", må ses i sammenheng med den pågående diskursen og trekk ved skolen som institusjon. Vissheten om at man blir sett knyttes til begreper som urenslighet og sykdom, og samtidig til et sanksjonssystem.<sup>759</sup> Den som ikke vasker seg er en gris, får melding med seg hjem og utsetter

<sup>758</sup> Foucault (1980), s. 155

<sup>759</sup> Crossley (1993) hevder at Foucaults teori om panoptikon forutsetter et subjekt, mens Foucault andre steder hevder at subjektiviteten var en virkning av makt; han forutsetter m.a.o. det han hevder å forklare. Individet (fangen) er i stand til å tillegge vaktårnet en bestemt mening (persepsjon). Dessuten er det klar over tilstedeværelsen av et annet subjekt (og ikke bare et objekt), det må m.a.o. erfare tilstedeværelsen av andre subjekter for å føle seg overvåket. For å kunne oppleve seg selv som overvåket, må man kunne skjelne mellom seg selv og andre osv. Crossley har muligens rett i at Foucaults utlegging av panoptikon hviler seg på noen transcendentale-fenomenologiske antakelser, men Foucaults påstand om at de ulike disiplineringsteknikkene virker individualiserende må ikke leses som en påstand om at individet tidligere ikke hadde en bevissthet eller evne til persepsjon. Foucault (1994b), s. 594, sier selv om panoptikken at den er *"en form for arkitektur som muliggjør en makt fra bevisstheten på bevisstheten"*. I tillegg synes jeg Crossley vertikaliserer Foucaults analyse;

resten av klassen for vonde lukter og bakteriologiske farer. Han eller hun er et uansvarlig og umoralsk vesen. Slik konstituerte ikke vinduet bare en utkikkspost, men det dannet også en dommerpost; det utgjorde et punkt for å avsi dommer om renslighet og skikkelighet.

Kikkehullet understøttet en tilskuerlogikk som tenderte til å objektgjøre eleven. Gjennom å dyrke betrakterrollen fokuserte man på analyse og diagnose, isteden for forståelse. Ikke minst dersom man ser denne overvåkingen i sammenheng med periodens kartleggingsiver, dvs. veiing, måling, tidtaking osv. av elevene. Elevene ble gjenstand for det undersøkende og granskende blikk.<sup>760</sup> Observasjon er metoden for den som vil "avdekke sannheten om" elevene ut fra deres fremtreden og ulike mål på denne. Observasjon er også en teknikk for innsamling av "data" som er basert på et bestemt kunnskapssyn, og ikke bare en metode for å få elevene til å innordne seg et bestemt regime. Ifølge Merleau-Ponty får blikket en objektiverende virkning i det øyeblikket ikke begge partene i et interaksjonsforhold betrakter den andre som et kommunikativt subjekt (noe som oppbæres gjennom verbale og ikke-verbale gester). I en slik situasjon føler vi at våre handlinger ikke blir "*taken up and understood, but observed as if they were an insect's*".<sup>761</sup> Blikket erstatter kommunikasjonen, en av partene gjøres (gjør seg) utilgjengelig eller omdannes til et umenneskelig blikk. Men dette er også en kommunikasjonsform. Vi signaliserer til eleven at han ikke erkjennes som subjekt, men isteden konstitueres han/hun som et objekt.<sup>762</sup>

Overvåking er en disiplinær teknikk som kan endre funksjon, virkning og mening. Kikkehullet i tilknytning til dusjrommet ble ikke primært installert for å hindre uro eller opprør, men for å produsere sunne og renselige elever.<sup>763</sup> Teknologien fikk sin berettigelse ved å vise til bakteriologien, smittsomme sykdommer og ulike undersøkelser om nordmenns vaskevaner. Dessuten var overvåkingen i skolen noe annet enn den overvåkingen som foregikk i fengselet.

---

panoptikken framstilles som en mekanikk som alltid har samme virkning. Men ved å plassere panoptikken på en horisontal akse sammen med andre diskursive og ikke-diskursive elementer ser vi at dens virkning og funksjon varierer.

<sup>760</sup> Også Sartre var opptatt av hva som skjedde når individet møtte en eller annen indikasjon på at han ble sett på (f.eks. et vindu). Sartre hevdet at vi i en slik situasjon blir klar over at våre handlinger har en betydning for andres prosjekt, og dette kan vi verken kontrollere eller overskue. Vi har en plass i den andres prosjekt, som et objekt i den andres tanke og utforming. Vi er i andres besittelse og derved fremmedgjort. Vissheten om den andres blikk tvinger oss til å se oss selv utenfra. Se Crossley (1993), s. 407.

<sup>761</sup> Merleau-Ponty (1962), s. 361. Også hos Merleau-Ponty kan blikkets virkning skje ved et tegn på menneskelig tilstedeværelse, istedenfor faktisk tilstedeværelse.

<sup>762</sup> Kikkehullet skaper også en distanse mellom ego og alter, det bidrar til å understøtte en type tilskuer- eller gesellschaftlogikk. Se Østerberg (1978), s. 71–86

<sup>763</sup> Det at disiplininformene etter hvert – eller i stadig økende grad – får en positiv/skapende rolle (produsere nyttige og renselige individer), betyr ikke at de er helt frakoplet negative sanksjoner (karaktersetting er eksempel på et slikt "ris bak speilet").

Overvåkingen kan m.a.o. både virke undertrykkende og skapende. Etableringen av kikkehullet mellom elevenes dusjrom og lærergarderoben er et eksempel på koplingen mellom kunnskapsregime og teknologi. En disiplinær teknologi (overvåking og kontroll) ble brukt i hygienens tjeneste, dvs. for å utvinne en bestemt kunnskap. Den disiplinære teknologien, overvåking, kan brukes innenfor ulike institusjoner, knyttes til ulike strategier og rettes mot ulike grupper.

## 4.5 Det rene rom

Badet ble altså et "must" for at kroppsøvningsfaget skulle være helsebringende. Med utgangspunkt i ulike medisinske argumenter ble bading innpodet i fagets praksisrepertoar. Gjennom bading skulle man sikre renslighet, forhindre smitte og samtidig forebygge sykdommer gjennom å herde elevenes organisme.<sup>764</sup> Bading var en samfunnsak, for hver unnasluntrer kunne smitte hederlige borgere som utførte sin ukentlige vask. Men den hygieniske logikken endret ikke bare blikket på kroppen, den omdannet også perspektivet på rommet. Det biologiske og fysiologiske begrepsapparatet ble også brukt til å understøtte ingeniørmessige og arkitektoniske vurderinger; det vokste fram en funksjonalistisk arkitektur. Selv om elevenes kropper og klær var aldri så rene, ville ikke dette vare lenge dersom rommene de beveget seg i var fulle av støv og skitt. Det biologiske og antiseptiske blikket ble også brukt på bygningskroppen. Rommet skulle på samme tid være sterilt og livgivende. Både renslighetspraksiser og bygningsnormer ble omstøpt i den perioden, biologismen ble til funksjonalismen. Men først noen ord om de hygieniske kravene forut for 1920-årene.

### 4.5.1 Hygiene før funksjonalismen

Det hygieniske arbeidet i Norge bestod til å begynne med vesentlig i å forhindre sykdommer gjennom ulike forordninger, men etter hvert ble man også opptatt av å iverksette tiltak som kunne styrke innbyggernes konstitusjon. Gjennom vaksinasjonsordninger og karantenebestemmelser forsøkte man å forhindre spredning av smittsomme sykdommer som kopper og lepra. Ved sunnhetsloven av 1860 ble det opprettet permanente sunnhetskommisjoner med embetslegene som formenn.<sup>765</sup> Kommisjonene skulle føre tilsyn

---

<sup>764</sup> En time i kroppsøving blir en langversjon av et badstubad. Man varmer opp og svetter. Deretter vasker man seg i varmt vann og såpe. For så til slutt å ta seg en kald dusj.

<sup>765</sup> I Porsgrunn ble byens fattiglege også formann i sunnhetskommisjonen (i 1861). Tønnesen (1957) skriver, s. 188, at han "gjorde meget for å forbedre helseforholdene ved sin vidstrakte myndighet til inspeksjon og påbud om sanitære forholdsregler både offentlig og privat. Kommisjonen strevde særlig med å få has på den nesten

med og opplyse befolkningen om hygiene. Sunnhetskommisjonen lagde også såkalte sunnhetsreglementer som danner grunnlaget for tilsynsmennenes arbeid i hver krets.

Sunnhetsloven av 1860 var støpt ut fra miasmatiske teorier. Ifølge miasmeteorien var årsaken til smittsomme sykdommer miasmer eller ulike atmosfæriske giftstoffer som utviklet seg gjennom animalske og vegetabilske forråtnelsesprosesser. Derfor var det viktig *"å få kontroll over kildene til at miasmer oppsto, sirkulerte og spredte seg i det offentlige rom"*.<sup>766</sup> Og Skolekommisjonen av 1865 hvilte seg på det samme tankegodset. Kommisjonen skrev følgende: *"For Sundhedspleien i Skolerne er Skolebygningernes Beliggenhed, Skoleværelsernes Størrelse, Indretning og Ventilation af megen Betydning."*<sup>767</sup> For offentlige bygninger og skoler var hygiene først og fremst et spørsmål om luftkvaliteten i oppholdsrommene. Det sanitære miljøet, – og ikke for mye stillesitting eller høye kunnskapskrav, – var årsaken til elevenes dårlige helse. Og miljøet var ikke skolens ansvar, men derimot sunnhetsmyndighetenes. Skolen skulle utelukkende ha ansvaret for undervisning, sunnhetskommisjonen skulle kontrollere skolelokalene.

Ifølge miasmeteorien kunne utdunstinger fra menneskekroppen være farlig, og dunsten måtte derfor øyeblikkelig kanaliseres vekk ved hjelp av frisklufts ventilasjon.<sup>768</sup> Gymnastikksalen var et rom med mange mennesker og et stort aktivitetsnivå med pusting og svetting, og det tilsa et stort behov for tilførsel av frisk luft. Et nøkkelbegrep innenfor dette perspektivet var luftkubus.<sup>769</sup> Luftkubusen ble bestemt av antall kvadratmeter per elev multiplisert med høyde under taket. I et sirkulære fra KUD 1886 heter det at *"Salens gulvflade bør have en størrelse der svarer til mindst 3m<sup>2</sup> for hver af de elever, der samtidig gymnastiserer (...) høiden bør være mindst 5 m"*.<sup>770</sup> Dette gav en luftkubus på 5 m x 3m<sup>2</sup> = 15 m<sup>3</sup> per elev.<sup>771</sup> Kanskje

---

*kroniske tyfus ...*."

<sup>766</sup> Alsvik (1991), s. 26

<sup>767</sup> Forslag til forandret ordning af Den høiere Almenskole (1867), s. 241

<sup>768</sup> Taylor (1991), s. 79. Se også Nielsen (1997)

<sup>769</sup> Skadelige dunster (miasmer) i luften kunne overføre og fremkalle sykdom, derfor måtte man unngå og fjerne den skadelige luften. Følgende prinsipper for de byggtekniske løsninger ble anbefalt i tillegg til stor luftkubus: a) Tørr, høy og fri beliggenhet. b) Unngå fuktig jordbunn fordi forråtnelsesprosessen avga sykdomsfremmende gasser. c) Optimalisere tilgangen på lys og luft. d) Effektiv utlufting (få den bedervede luften bort fra bygningens umiddelbare nærhet ved f.eks. ventilasjonstårn eller såkalte miasmetårn). e) Utlufte "døde" hjørner ved å plassere vinduene i ytterkanten av langveggene. e) Trær og buskas mellom bygningene for å hindre at skadelig luft sprer smitte på området. h) Helst en etasjes bygg, da det var vanskelig å holde det overliggende gulvet fri for miasmer. Se Nielsen (1997).

<sup>770</sup> Cirkulære nr. 9, KUD (1886). Sirkulæret er undertegnet av kirkestatsråd Sverdrup, men er antakelig forfattet av legen G.E. Bentzen. Bentzen var sekretær i Sunnhetskommisjonen og ble sendt på studietur til utlandet for å studere forskjellige liknende anlegg i planleggingen av Ullevaal sykehus. Han ble senere kirkestatsråd Sverdrups hygieniske konsulent. Han fikk en avgjørende innflytelse også på utformingen av skolebygg i Norge. Se Nielsen



miasmeteorien forklarer hvorfor høyden under taket i gymnastikksalen skulle være minimum 5 meter.<sup>772</sup> Og oppfattheten av frisk luft og luftkubus forsvant ikke med forkastningen av miasmeteorien, men begrunnelsen ble nå en annen.<sup>773</sup>

I et sirkulære fra KUD i 1886 som omhandlet hva som er viktig i *"hygienisk henseende at iaktta"* ved oppførelse av skolebygninger, møter vi igjen den sanitære hygiene. Det måtte bygges slik at man sikret rikelig tilgang med frisk luft, lys og sol. Samtidig måtte man minimalisere muligheten for støv, stank og fuktighet. Byggteknisk innebar dette en vektlegging av god ventilering, mange vinduer og stor takhøyde. For gymnastikklokalet heter det; *"vinduerne bør anbringes (...) mod solsiden (...) og der maa være sørget for ligesaa rigelig tilførsel av friskluft som i klasseværelsene. Til hjelp ved udluftningen er en større ventil i taget at anbefale (...) man bør saa meget som muligt undgaa alt frit bjelkeverk, karnisser og andre unødvendige fremspring som kan samle støv"*.<sup>774</sup> Bygget betraktes ut fra en vitenskapelig synsvinkel, det riktige bygg måtte være smitte-, gass- og fuktfritt.

I folkeskolelovene av 1889 understreket man betydningen av de materielle omgivelsene for å forhindre sykdommer og for å skape et godt læringsmiljø. Det var den miljørettede hygiene eller den sanitære logikk som gjaldt; ventilasjon, romforhold, oppvarming osv. Og dette skulle altså være sunnhetskommisjonenes ansvar. I 1870- og 80-årene ble det bygget mange lyse og luftige skoler i byene, men mye arbeid stod igjen på landsbygda. Sanering av bygningsmassen var også viktig for å tiltrekke seg nye sosiale grupper i den offentlige skolen. *"De børn som kommer fra riktigt smukke, pene, velutviklede, veldannede hjem, maa ikke stødes paa skolen, deres indtryk, deres følelsesliv maa ikke krænkes ..."*.<sup>775</sup> Det fysiske miljøet skulle behage de dannede og sivilisere de udannede. Man mente at elevene ikke bare skulle sosialiseres eller (ut)dannes av lærere og medelever, men også av de materielle omgivelsene de beveget seg i.

Til tross for departementale skriv som understreket viktigheten av hygiene viste en undersøkelse foretatt av gymnastikkinspektøren i 1915 at skolene ikke holdt god hygienisk

---

(1997).

<sup>771</sup> Seinere gjorde ballene sitt inntog, og dette ble en tilleggsgrunn til å ha det høyt under taket.

<sup>772</sup> En luftkubus på 15 m<sup>3</sup> var allikevel lite i forhold til hva man krevde på et sykehus, her var normen 4m x 9m<sup>2</sup> = 36 m<sup>3</sup> per seng. Se Nielsen (1997). Se også Grenness (1911), s. 30, hvor det diskuteres luftkubus i klasserom. Han henviser her til regler vedtatt av Kristiania helseråd hvor det bl.a. het for et klasseværelse at det må være *"et luftrom av midtst 5m<sup>3</sup>" per elev.*

<sup>773</sup> Se f.eks. Goksøyr og Strøm (1945), s. 117

<sup>774</sup> Cirkulære fra KUD, 23. mars 1886

<sup>775</sup> Bentzen (1896), s. 844

standard i sine gymnastikklokaler. Kun i 34 % av lokalene var renholdet tilfredsstillende. På grunnlag av denne undersøkelsen kom det et nytt rundskriv fra KUD i 1915. Innledningsvis minnes det her om "... den fare som i sanitær henseende er forbundet med at laane ut gymnastikklokalet til møter, fester, dans m.v."<sup>776</sup> Videre het det at man til gymnastikktimene måtte skifte sko, samt ta av belter og bånd. Når det gjaldt gymnastikklokalet ble bestemmelsene fra 1886 gjentatt nærmest uendret. I tillegg het det at omkleddingsrommet burde utstyres med skaper og knagger og at "*bad er meget ønskelig.*" Dessuten måtte det luftes og svabes etter hver time, og "*Der bør i ethvert gymnastikklokale være opslaat regler for ordning av redskaper samt luftning og renhold.*"

Også fra gymnastikkinspektørens rapporter fra de enkelte skolene ble det meldt om dårlige hygieniske forhold mange steder. Gymnastikklokalene var nedstøvet og dårlig rengjorte. Fra Langesund skrev inspektøren følgende i 1923: "*Tømmerveggene unødvendig samler en masse med støv – nu lå støvet tykt i alle fuger mellom tømmeret – og gjør lokalet usundt til gymnastikk. Byens fedre bør tenke over hvad de utsetter sine barn for ved å sende dem til øvelse under sådanne forhold – trekkfullt lokale med luften fuldt med støv og sykdomsspirer d.v.s. forkjølelse, og så infeksjon i denne svettede tilstand.*"<sup>777</sup> De hygieniske problemene hadde delvis rot i at andre brukte lokalet uten å vaske etter seg, slik som det ble meldt fra en folkeskole i Larvik: "*Salen var gruffullt skidden på grunn av at turnforeningen hadde lånt den og ikke rengjort den etterpå.*"<sup>778</sup> Jo nærmere vi kommer 1930, jo flere av skolerapportene var opptatt av de hygieniske forholdene. Gjennomgående klaget man på dårlige lokaler, dårlige vaskerutiner, dårlige ventilasjonssystemer og feil overflatebehandling.

I Rundskriv fra KUD i 1928 om de "høiere almenskoler" het det at man etter gymnastikktimene "*bør få bad eller dusj. Har man ikke anledning dertil, bør kroppen avtørres med fuktig håndkle og frotteres.*"<sup>779</sup> Videre var det nå et krav om at det skulle være vann og vask både i salen og i omkleddingsrommet. Bad var fortsatt "*meget ønskelig.*" Kravene til hygienien er skjerpet sammenlignet med tidligere rundskriv: "*Skal man ved gymnastikken oppnå det resultat som man med rette kan vente, må gymnastikklokalet være rent.*" Og i salen må "*alltid flest mulig vinduer stå åpne.*" Rundskrivelse fra 20. oktober 1936 inneholdt ikke noe nytt mht. hygiene i forhold til 1928-skrivet.

---

<sup>776</sup> Rundskriv fra KUD 14. april 1915, s. 1

<sup>777</sup> Gymnastikkinspektørens inspeksjoner 1923–24. Langesund kommunale høiere almueskole.

<sup>778</sup> Gymnastikkinspektørens inspeksjoner 1923–24, s. 83

<sup>779</sup> Rundskriv fra KUD 10.mars 1928, s. 4

Miasmeteorien, som var den opprinnelige vitenskapelige begrunnelsen for de sanitære kravene, ble i denne perioden erstattet av bakteriologien. Nå måtte det være rent overalt og til enhver tid.<sup>780</sup> Denne oppdagelsen gav altså en legitimering av de etablerte renslighetsforanstaltningene, samtidig som den dannet bakgrunn for en rekke nye foranstaltninger som hadde smussets farlighet som premiss, men som beveget seg utover det som var medisinsk begrunnet. Man oppdaget også at lyset og luften kunne forhindre at sykdomsfremkallende mikroorganismer overlevde og formerte seg. De farlige mikroorganismene kunne fjernes gjennom lys, luft og renslighet. Ved en rekke teknikker forsøkte man å forhindre at bakteriene forvoldte skade: Ved vaksinasjon kunne man oppnå en kunstig motstandsdyktighet gjennom naturlige midler, ved parsellering kunne man forhindre kontakt mellom smittekilde og smitteobjekt og ved å skape en generelt renslig miljø kunne man beskytte seg mot bakteriene. Gjennom å mobilisere bredt håpet man å treffe fienden.

I perioden fra 1860 til 1930 er det en rød tråd i den bolighygieniske tenkningen; bomiljøet skulle gjennomstrømmes av sol, lys og luft. I løpet av perioden kom vannet gradvis sterkere inn i den hygieniske tenkningen; bygninger og kropper måtte ikke bare få tilsig av frisk luft, de måtte også renses av rent vann. I tråd med endringen av kunnskapene, fra miasmer til bakterier, ser vi en bevegelse fra vektlegging av utlufting til en idealisering av det sterile. Men fortsatt hadde de hygieniske bestemmelsene noe defensivt over seg. Kravene rettet seg først og fremst til byggherrer og kommuner, og elevene ble ikke direkte utfordret i særlig grad. Et mer offensivt regime møter vi først med funksjonalismen. Umiddelbart virker kravene om god luft osv. opplagte, men det som er påfallende er hvordan den medisinske begrunnelsen gradvis blir dominerende som premiss for utforming og innredning av rommet. Og ingen protesterer mot de medisinske imperativene for omdannelse av det fysiske miljøet.

De bolighygieniske kravene grunnet seg på en oppfatning om at det var en sterk sammenheng mellom det fysiske miljøet og menneskets kroppslige og åndelige tilstand. Jo dårligere boliger, jo dårligere folk. Dårlig bomiljø gav sykdommer, drev arbeiderne utpå kafélivet og skapte en sosial opprørstrang blant de ubemidlede. Boligen ble betraktet ut fra en vitenskapelig synsvinkel, og man snakket om behovet for sol, lys og frisk luft. Den riktige boligen måtte være smitte-, gass- og fuktfri. Boligen måtte være innredet slik at man kunne

---

<sup>780</sup> Schmidt (1986), s.71–72

etterkomme helselærens bud; den skulle være lett å holde ren, samt gi muligheter for enkelt til å slippe inn lys og luft. Et godt inneklimate krevde god ventilering og god kroppshygiene, og en ren kropp i en ren bolig skapte et sunt bomiljø. Anvendelse og renhold – "riktig bruk av boligen" – var et viktig kapittel i bolighygiene. Mennesker måtte lære å utforme sine hjem slik at de kunne gjøres uimottakelige for all slags smuss og urenslighet. Renslighet måtte bli et indre behov. Manglende vilje og manglende kunnskaper var de viktigste årsakene til at de lavere klassene ikke holdt det rent rundt seg. I hygieniske tidsskrifter, bøker m.m. gav man praktiske anvisninger om oppvarming, ventilasjon, belysning, rengjøring og vasking.<sup>781</sup>

#### 4.5.2 Funksjonalismen

Funksjonalismen var et av de kraftigste uttrykk for 1900-tallets hygienisme: Målsetningen var sanering av byrommet og en reformering av det indre boligmiljøet.<sup>782</sup> Funksjonalismens slagord var sol, lys og luft, med andre ord var kravene identiske med tidligere bolighygiene. Men nå reises kravene innenfor rammen av et mer systematisk og omfattende program. Dessuten atskilte funksjonalismen seg fra tidligere hygieniske program ved å nedtone motstanden mot industrialisering og urbanisering; borte var landsbyromantikken. Man tok til orde for at boliger og byplaner skulle utformes vitenskapelig og rasjonelt i tråd med det moderne menneskets og industrisamfunnets hygieniske krav.

Gjennom en total omdannelse av det fysiske miljøet ville funksjonalistene forandre samfunnet og menneskene. Vi ser likhetstrekk med tidligere hygieniske programmer i den antatte sammenhengen mellom det ytre fysiske miljøet og menneskets indre beskaffenhet.

Forandringer i det fysiske miljøet skulle virke moralsk oppdragende, skulle endre de sosiale samværsformene og skulle forandre de tradisjonelle livsmønstrene. Man ville øke sansen for renslighet og orden gjennom de materielle omgivelsene, man trodde egenskaper ved boligen påvirket folks vaner og livsstil. Videre hadde man stor tro på eksempelets makt som pedagogisk virkemiddel, og både lærerne og de materielle omgivelsene var viktige modeller: *"Målet må bli at skolehuset seinere i livet skal stå som et godt og lyst minne, som et eksempel på hvordan et hus skal innrettes og holdes i orden."*<sup>783</sup>

---

<sup>781</sup> Se f.eks. Døderlein (1899) og Holst (1909)

<sup>782</sup> Oppattheten av dagslys, luft, orden og enkelhet preget en rekke byggeprosjekter i Oslo fra 1930-årene og utover. Se Kjeldstadli (1990), og Benum (1994)

<sup>783</sup> Andersen og Boyesen (1940), s. 88

Videre antok man at det var en sammenheng mellom egenskaper ved boligene og bestemte sykdommer, man snakket om de såkalte boligsykdommene. *"De viktigste av disse er revmatiske sykdommer, forkjølelsesykdommer, tuberkulose, anemi og rakitt. Dessuten vil dårlige boforhold i mange tilfeller virke deprimerende og bidra til utviklingen av neuroser og andre sinnslidelser (...) boligen spiller en viktig rolle kanskje ikke minst for sinnets helse. Det er neppe tvil om at gode boligforhold skaper større velvære, arbeids glede og ydeevne hos beboerne, og det må der legges stor vekt på".*<sup>784</sup> Sola hadde en livgivende virkning, og derfor ble mørke hus uten sollys regnet som helsefarlige.<sup>785</sup> Man anbefalte store glassflater, og disse måtte være plassert slik at man fikk rikelig med sollys inn i oppholdsrommene. På samme måte som blomster og planter visner hen uten tilgang på lys, ville mennesket synke sammen dersom det ble plassert i et mørkt kjellerrom, langt borte fra lysets livgivende kraft. *"Mangel på sollys virker deprimerende på mange mennesker og nedsetter deres arbeidsevne, mens sollys på våre breddegrader virker stimulerende og oppkvikkende".*<sup>786</sup>

Vi fikk en arkitektonisk stil som opphøyde det rasjonelle, det enkle, det teigdelte og den rensede flate. I "Boka om idrettsanlegg" fra 1947 kan vi lese følgende bygningsmessige instruksjoner: *"Omkleddningsrommet må være rommelig, med minst 1 kvadratmeter gulvplass og minst 3 kubikkmeter luft pr. person. Lyse, vennlige farger lyser opp. Ingen støvsamlende sprekker eller krimskrams (...) Hvor en anskaffer garderobeskap, må disse være rommelige og godt ventilerte (...) og med skråtak for å hindre oppsamling av støv og skrot (...)".*<sup>787</sup> De rette linjers arkitektur skulle gjøre det enklere å holde rommene rene. Rommet måtte utformes slik at det begrenset ansamlinger av skitt, samtidig som det var enkelt å vaske. *"Det må stilles store krav til renholdet. På trerister og annet gulvbelegg hvor en ferdes barbert (...) må her vaskes regelmessig med et eller annet desinfiserende middel, f.eks. kloramidol".*<sup>788</sup>

Funksjonalismen ville fjerne alle ornament, dekorasjoner og nips.<sup>789</sup> Overflatene skulle være harde og blanke slik at de var lette å rengjøre. *"Det viktigste krav til et idrettslokale er at det er frisk, ren luft (temperatur +10–15 grader), nok sollys og at gulv, vegger og apparater*

---

<sup>784</sup> Schjøtz (1939), s. 198. Rakitt ble også kalt engelsk syke. Sykdommen fører til misdannelser som krum rygg og hjulbeinhet, og skyldes mangel på D-vitamin i huden.

<sup>785</sup> I tråd med prinsippene om å maksimere tilgangen på lys, luft og sol ønsket man også å bygge frittliggende boliger, og gjerne i flere etasjer.

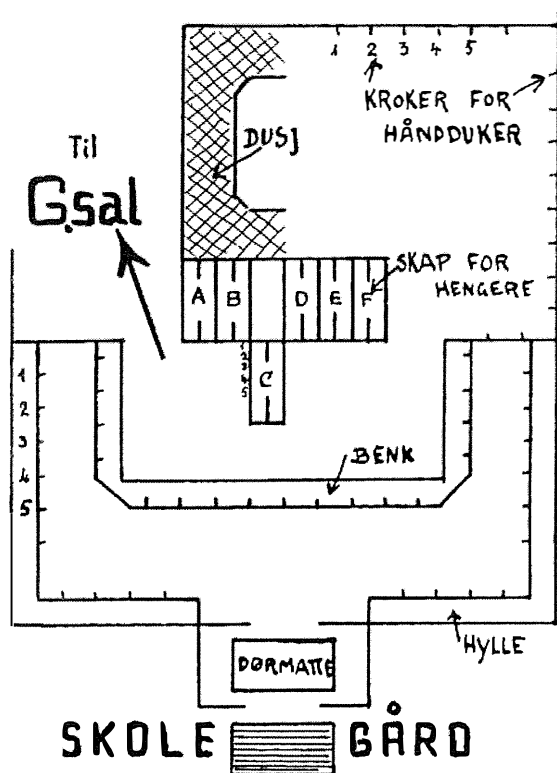
<sup>786</sup> Schjøtz (1939), s. 207

<sup>787</sup> Hofmo (red.); (1947), s. 102

<sup>788</sup> Hofmo (red.) (1947), s. 102

<sup>789</sup> Eichberg (1993) hevder at en arkitektur fundert på de rette linjer og vinkler uttrykker den moderne rasjonalitetsform. I industrisamfunnet blir sporten den dominerende bevegelseskulturen, og sportens fokusering på resultater og rekorder gir grunnlag for en slik "funktionalistisk" romkonfigurasjon (ytelsesrommet).

er godt rengjort. Dusjen bør være obligatorisk. Ønskelig er også badstu og svømmebasseng".<sup>790</sup>



Figuren på bildet viser hvordan man kan organisere garderoben for å maksimere hygienen. Skissen ble lagt fram av skolestyrer Are Midtgård på "Den 11. nordiske kongress for ungdommens fysiske fostring og hygiene", i 1951.

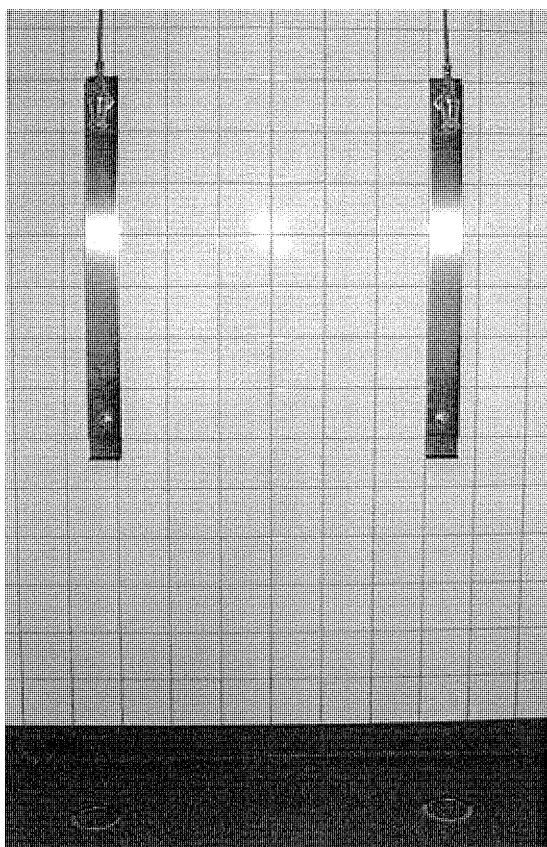
Hygienelogikken endret tenkningen rundt bygg og kropp, vi fikk et nytt regime for å forme materialiteten. Gymnastikksalen var opprinnelig oppført for å disiplinere elevenes kropp og sinn, og var i mindre grad utformet som en hygienisk foranstaltning. Effektiv ventilasjon, lys, dusjer og toalett innebar endrede bygningsmessige krav.<sup>791</sup> Dette var ikke utelukkende et rensende regime, rommene skulle også "støpes" slik at de var sunne og livgivende, de måtte utformes slik at de gav lys og luft til de unge podene også når de var innendørs.<sup>792</sup> Ønsket om å holde kroppene rene krevde at man investerte i vaskefasiliteter. Man ville sammenkople

<sup>790</sup> Schiøtz (1939), s. 194 p

<sup>791</sup> Meinander (1994) hevder at hygienelogikken må forstås innenfor rammen av en allmenn bevegelse i retning av konstruksjon av en rasjonell livsstil. Han viser her til Max Weber, Norbert Elias og Michel Foucault som alle sammen beskriver transformasjonen av det vestlige samfunn i retning av tiltakende rasjonalisering.

<sup>792</sup> Østerberg (1999), s. 235, hevder at Le Corbusier, funksjonalismens fremste arkitekt, "tar utgangspunkt i menneskekroppens biologiske behov for lys, luft og varme, for deretter å ville bestemme vitenskapelig hvordan disse funksjonene kan fylles. Arkitekturen skal utledes av disse funksjonene".

idrettssaken og hygienesaken. "Det idretten bygger opp, nedbrytes ofte i skitne, trange "garderober" hvor renholdet er under lavmål, hvor det ikke finnes adgang til bad, og hvor WC ikke bør nevnes (...) Kobler en badesaka til idretten, vil idrettsungdommen bli eksponert for bedre hygiene i langt større grad enn nå er tilfelle (...) Idrett uten etterfølgende bad eller vask er uhygienisk i enhver henseende"<sup>793</sup> Opptattheten av renhet bidro til at man prioriterte bygging av omkleddingsrom og vaskemuligheter i tilknytning til gymsalen. Kroppsøving med påfølgende dusjing ble et viktig instrument i statens helsearbeid. Gjennom innlæring av vaskerutiner skulle man ta knekken på alle uhumskheter og folkesykdommer.



Bildet viser hvordan "rensesesrommet" (dusjen) selv er rensesrommet for alle støvsamlende gjenstander. Vi ser at det er flis på veggene og kunststoff på gulvet. Bildet er fra Sky barneskole like utenfor Larvik. (Foto: Atle Ørbeck Hansen, 2001)

Den funksjonalistiske arkitekturen var tuftet på matematikkens og legevitenenskapens innsikter, den var et opprør mot det irrasjonelle i all annen byggeskikk. Den var et forsøk på å forme med den formålsrasjonelle logikk som støpeform, på bekostning av tradisjon og nasjonale eller religiøse symboler.<sup>794</sup> De moderne vitenskapelige innsikter og apparater – solvinkler og diagrammer – kunne gi svar på hvordan man skulle bygge, og ikke lekfolkets smak som var opphengt i tradisjonelle forestillinger om hva som var hyggelig og fint. Den funksjonalistisk

<sup>793</sup> Hofmo (1947), s. 100

<sup>794</sup> Dette er i tråd med Webers hypotese om at den formålsrasjonelle logikk etter hvert overtar hegemoniet i Vesten; saklighet, beregning, nyttetenkning, naturvitenskaplig tenkning osv. vil gjennomtrenge de fleste områder av samfunnslivet.

orienterte arkitekt skulle kople innsikter om materialer, lysforhold, dimensjoner og hygiene til bygningens formål.<sup>795</sup> "Det gode rom" gav et sunt innemiljø, og var samtidig tilpasset formålet på en optimal måte.

#### 4.5.3 Sanatorielogikken

Dette var historien om byggingen av dusjer og bad, og om nye prinsipper for utformingen av rommet. I kapittel 3 hevdet jeg at gymnastikkfagets kopling til eksersisen og ulike feltforberedende øvelser kan "forklare" gymsalens fysiske utforming. Eksersis, disiplin og dannelse ble understøttet av fysisk struktur ("det firkantede rom") som gav oversikt og kontroll. Men i hygienens tidsalder ble kroppsøvingsrommet et rom for renselse.<sup>796</sup> De rette linjer og de rene flater gav ikke bare overblikk, de var også lette å holde rene.

Funksjonalismen representerte ikke noe brudd, men en forsterking og systematisering av de hygieniske prinsipper som grunnlag for bolig- og idrettsbygg. Ressursene skulle brukes til å skape et hygienisk boligmiljø og ikke til kruseduller og unødvendige estetiske finesser. Man ville skape et fysisk miljø som gav kroppen rikelig tilgang på naturens livgivende krefter også når man var innendørs.

Arkitektur og kroppskultur tilbyr regier og teknikker for å forme materialiteten. Dannelse og renselse er to ulike ideer som preger tenkningen rundt bearbeidingen av menneskekroppen (kroppsøving) og andre materialer (arkitektur). Gymnastikkbevegelsen var inspirert av nyklassisismen og fikk etter hvert en ny legitimitet med det vi kan kalle hygienelogikken.<sup>797</sup> Flere har påpekt likhetstrekkene mellom den nyklassiske og den funksjonalistiske arkitekturen.<sup>798</sup> Tostrup fremhever følgende likheter: forsiktig ornamentikk, jevne veggflater, standardisering og en logisk design: *"The common features include the typically clean and simple big shapes: long horizontal buildings with low roofs results from an emphasis on*

---

<sup>795</sup> Funksjonalismen handlet ikke bare om hygiene. Den handlet også om å bryte den borgerlige representasjonslogikk og de familistiske verdier. Man ønsket å skape rom for kollektivitet, et rom for fellesskap som var fritt for borgerlig etikette og symboler – et fellesskap hvor man kunne komme som man var og hvor de fysiske omgivelsene ikke gjorde at man følte seg bortkommen; et materielt språk som virket demokratiserende ved å være umiddelbart forståelig.

<sup>796</sup> En annen variant av hygienelogikken handlet om rasehygiene, en lære om at raseblanding er skadelig. I mellomkrigstiden fikk denne teorien også gjennomslag i Norge. Kun de beste eksemplarer av arten burde formere seg, mens de dårligste burde forhindres fra å få barn. Dette medførte bl.a. at flere tater og sigøynere ble tvangssterilisert på 1930-tallet. Steriliseringsloven av 1934 ble stående helt fram til 1977. Overfor de såkalte taterne ble loven også anvendt etter 1945. Se Slagstad (1998), s. 311–312.

<sup>797</sup> Tostrup (1996)

<sup>798</sup> Seip, i Gundersen og Malmanger (1998), skiller mellom 1920-tallsklassisismen og den såkalte historismen som overskyldes av nasjonalromantikken rundt unionsoppløsningen. 1920-tallsklassisismen antyder trekk som senere rendyrkes av funksjonalismen.



*"conscious and logical design". They display a restraint in details and ornaments which occurs parallel with experimentation and standardization of building techniques". Men; "... the order, clarity and objectivity of functionalism is distinguished from that of classicism by the new "freedom" of aesthetic and structural composition, a freedom which visually associates to machine technology and the parallel "abstract" movement in other arts."*<sup>799</sup> Det ser ut til å være en begrepsmessig sammenheng mellom antiornamentikken og den nye kroppskulturen; en bevegelse mot utsmykking, fasadespill og forstillelse. En aggresjon mot alt som ikke hadde noen nytte eller funksjon – alt skulle være gjennomtenkt, logisk og nyttig. Slik forstått ble hygienismen, både innenfor kropps- og byggekulturen, en forsterking av sentrale verdier i den nyklassiske retningen.<sup>800</sup>

Den hygieniske støpeformen representerte både en forlengelse av og et brudd med dannelseslogikken. Nettopp gjennom å reindyrke enkelte av trekkene innenfor dannelseslogikken skapte hygieneloggikken en egen form. Og for å forstå hvorfor formen ble slik den ble, må den knyttes til det kunnskapsregimet formgiverne bekjente seg til, nemlig det naturvitenskapelige. Idégrunnet bak funksjonalismen og det "nye" kroppsøvfaget var identisk; både bygnings- og kroppsarkitektene formet med utgangspunkt i de fysiologiske og biologiske lovene. Kroppskulturen "infiseres" av de dominerende tankestrømningene i tiden, og dette kommer til uttrykk som krav om egne treningsklær, rene gulv, ventilasjon, vinduer, dusjer, badesko, fliser, anatomi og bevegelseslære. Det var tette koplinger mellom tankefigur, anleggsutforming og kroppsøving. Gjennom et bombardement av forventninger forsøkte man å skape allmenn oppslutning om det hygieniske tankeregimet. Kroppsøvfaget ble i perioden 1920 til 1960 bakteriefritt, fysiologisert og biologisert. Og det var medisinen og helselæren som hadde fått dirigentrollen.<sup>801</sup>

I denne perioden ble skolen mer og mer omdannet til et terapeutisk rom. Logikken fra sykehuset ble overført til læringsinstitusjonen. Men forut for denne "eksporten" hadde det

---

<sup>799</sup> Tostrup (1996), s. 36–37

<sup>800</sup> Gymnastikkens *idé og rom* er nærmest antibarokk. Idealer som enkelhet, likefremhet, ynde, naturlighet, ærlighet og selvkontroll står som negasjonen til den barokke stil og livsstil. Som nyklassisismen generelt var gymnastikken rasjonell og stoisk. Orden og objektivitet var sentrale verdier, og man foraktet det oversofistikerte og tøylesløse.

<sup>801</sup> Men dette er ikke hele historien om kroppsøvfaget, leken lar seg ikke så lett drepe av gode forsetter, forskrifter og fagplaner. I dusjen spruter man vann på hverandre, ler og skråler. Hygienismen påla vannet en ny betydning, vannet skulle lære oss å sette pris på det å ha en ren kropp. Men vannets materialitet gir også grunnlag for en rekke andre prosjekter enn renselse og svømmetrening. Vannets iboende muligheter kom paradoksal nok til å peke utover den hygieniske tankefiguren. Vannet har også leken som mulighet. I dag bygges det ikke lenger svømmebassenger for å øke sansen for renslighet, men for å etablere en arena for lekorientert samhandling mellom barn og voksne.

skjedde en indre omdanning av sykehuset. Det vi i dag kaller sykehus, ble tidligere ikke betraktet som et terapeutisk rom. Ifølge Foucault var hospitalet i utgangspunktet ikke et sykehus: *"helt fram til midten av det 18. århundre forble hospitalet og medisinen to atskilte områder"*.<sup>802</sup> Men da legene og det medisinske blikk ble introdusert i hospitalet, begynte man å bli opptatt av helbredelsesrater, luftmengde pr. pasient, renslighetsrutiner osv. Nå reindyrkes rommets terapeutiske virkning. Og denne refortolkningen av rommet spredde seg også til andre samfunnsinstitusjoner, bl.a. til skolene. Skolen ble sett som en kilde til spredning av smittsomme sykdommer.<sup>803</sup>

Teknologier og begreper fra det medisinske feltet siver for alvor inn i skolen i denne perioden. Regimer som hadde sin bakgrunn i medisinske problemer, fikk dermed feste i andre institusjoner enn sykeanstalter. I Norge bidro spesielt tuberkuloseproblemet til den økte fokuseringen på hygiene; man hevdet at det var en sammenheng mellom hygienisk standard og utbredtheten av tuberkulose i den norske befolkningen. Så seint som i 1947 skrev dr. Otto Johansen at *"Det er regnet ut at 260 000 nålevende nordmenn vil dø av tuberkulose, de fleste før fylte 40 år, såfram dødelighetsprosenten holder seg uforandret i tida framover"*.<sup>804</sup> Det å styrke kroppen og å innprente gode hygieniske vaner var derfor viktige virkemidler i kampen mot denne sykdommen. Inntil 1900 var det en pågående økning av tuberkulosedødeligheten i Norge, men senere avtok den sakte. I 1921 brukte man mer enn 5 millioner kroner i tuberkulosearbeidet. I perioden 1921–1925 døde det 26 645 mennesker av denne sykdommen, og i perioden 1925–1930 døde 22 025. I tillegg kom alle de andre som ble rammet av sykdommen, men som helt eller delvis kom på fote igjen. Dermed fikk en hel nasjon denne sykdommen tett inn på livet. Og dette avstedkom en nasjonal mobilisering for å bli kvitt dette ondet, man utviklet en rekke ulike tiltak for å forebygge og behandle.

Man mente at den viktigste smitekilden, direkte eller indirekte, var syke mennesker. Gjennom hoste slynges det ut basiller som svever omkring i luften. Når opphostet spytt tørker inn på møbler eller på gulv, vil basillene ved berøring virvles ut i luften. Basillene kunne også

---

<sup>802</sup> Foucault (1994), s. 512. Oversatt av Schaaning (2000), s. 467

<sup>803</sup> Grenness (1911), s. 55, skrev at *"Skolen paafører en mængde barn lungetuberkulose"*. Skal man forebygge denne sykdommen er det nødvendig med en skikkelig opplæring av de som betros rengjøringen av bygget. De må *indprentes de simpleste sætninger i læren om smitsomme sygdomme og disses forhold til rengjøring*" (s. 55). I sløyd- og gymnastikksalen er det spesielt viktig med et godt renhold på grunn av støvplagen. *"At drive gymnastik i en støvfyldt sal er den rene haan mot de moderne bestræbelser for at bekæmpe tuberkulosen"* (s. 50). *"Desuden sveder elevene gjerne meget i disse rum, og sveden er som bekendt ikke saa uskyldig som smittebærer"* (s. 56).

<sup>804</sup> Johansen (1947), s. 179

overføres direkte fra skitne fingre og spiseredskaper. Men det vanligste var at man innåndet støv eller spyttedråper som var infisert. Videre antok man at dårlige livsvilkår svekket motstandskraften mot tuberkulose; dårlige klær, ernæring, bolig osv. gjorde individet mer mottakelig for sykdommen. Temperaturmåling, veiing og røntgenfotografering ble brukt for å stille den rette diagnosen.

Grunnlaget for behandling av tuberkulose var den såkalte hygienisk-diettiske kur. Denne lå til grunn for de ulike sanatoriene som etter hvert ble bygd. Det første sanatorium for behandling av tuberkulose i Norge ble åpnet i 1897 på Reknes. Etter hvert ble det opprettet en rekke slike sanatorier. Formålet med sanatoriekuren var en behandling *"som tilstreber å understøtte den tilstedeværende naturlige tendens til selvheling (...)* Ved siden av denne rent terapeutiske virksomhet har sanatoriet en annen meget viktig oppgave, nemlig å være en skole i hygiene, både i den rent generelle personlige hygiene og i den spesielle hygiene som betinges av den tuberkuløse sykdom".<sup>805</sup> Slik skulle sanatorieoppholdet også ha en oppdragende virkning, og tilføre pasienten egenskaper som var viktige både for den enkelte og for samfunnet som helhet.<sup>806</sup>

Viktige stikkord i behandlingen var hvile, bevegelse, frisk luft, ernæring, herding og hygiene.<sup>807</sup> Det å gå turer i frisk luft stod også sentralt, og for de svakeste pasientene konstruerte man de såkalte kurhallene. Og med kurposer av saueskinn kunne man gjennomføre liggekurer i friskluft også i vinterhalvåret. Alternativt kunne man lukke opp alle vinduene i soveværelset. Når det gjaldt kosthold, var det viktig med variasjon og regelmessighet for å øke appetitten og for å bedre fordøyelsen. Dessuten mente man at riktig sammensatt diett i seg selv kunne ha en terapeutisk virkning. Et annet viktig behandlingstiltak var herding av kroppen. *"Dette skjer best ved kalde avrivninger av bryst og rygg eller kald dusj for å styrke huden og venne blodkarene til å reagere hurtig like overfor*

---

<sup>805</sup> Stub (1934), s. 215–216

<sup>806</sup> I de såkalte sanatoriene kunne man både isolere de smittefarlige pasientene og samtidig innpode sansen for renslighet. Stadsfysikus Andreas Diesen (1931), s. 44, skrev at *"de pasienter som kommer inn på sanatoriene, blir opplært i renslighet, og de setter pris på den personlige hygiene. De bringer dette med seg når de kommer til sine hjem og sin hjembygd, og de bidrar også derved til å skape sansen for renslighet"*.

<sup>807</sup> Det var relativt seint at man utviklet en særlig effektiv medikamentell behandling av tuberkulose, dvs. først med Calmettes vaksine fra 1927 fikk man betydelige resultater. Fremst i behandlingen stod derfor lenge den hygienisk-diettiske metoden. Retningslinjene for en modernisert versjon av "denne hippokratiske metoden" ble trukket av tyskeren Herman Brehmer på 1850-tallet. Brehmer var opptatt av å styrke den sykes konstitusjon og på denne måten øke hans/hennes motstandskraft. Viktige virkemidler i denne strategien var bevegelser i friluft og en næringsrik kost. Bruken av kontrollerte kroppsbevegelser stod sentralt i mye av litteraturen om behandling av tuberkulose. Se Janzon (1978), s. 62–71.

*temperaturforandringer. Man kan på denne måte beskytte sig mot forkjølelser, som ellers vil kunne sette en tilbake*".<sup>808</sup> I det hele tatt ville herdingen bidra til å styrke hudens stoffskifte. Man hadde også stor tro på bruk av direkte sollys i behandlingen, da det viste seg at det kunne bidra til å drepe tuberkulosebasillen. Man snakker om lysbad som metode; dvs. alminnelig solbad, kunstig høyfjellssol og buelys. Alle disse metodene virker stimulerende på huden, og ved bestråling danner huden vitamin D.

Det er denne sanatorielogikken som tar bolig i skolene. Logikken innebar en ny organisering av rommet, en annerledes utforming av skolebygget og innføring av nye praksiser. Men den pekte også ut i det fri, ut i naturen. I uterommet maksimeres menneskets tilgang på sol og luft, og disse "elementene" gir liv og kraft til alle levende vesener. I neste avsnitt skal vi se at ulike friluftslivspraksiser også innpodes i kroppøvningsfaget.

#### **4.6 Naturen som helsekammer**

I avsnitt 3.7 viste jeg hvordan ulike utendørs aktiviteter ble knyttet til en dannelses- og nasjonalitetslogikk; ski og uteliv skulle gi oss de rette kroppslige og mentale egenskaper, og samtidig skape en nasjonal identitet. I dette avsnittet skal vi se hvordan begreper fra naturvitenskapene etter hvert "settes inn" i diskursen om natur og friluftaktiviteter. I denne perioden ble naturen tematisert som en renselsesarena og frihetspost. Ja, det å være utendørs hadde en viktig forebyggende og terapeutisk virkning på mennesket. Naturen gav frisk luft, sollys og bevegelseserfaring. Og den ideelle øvelsen var orientering.<sup>809</sup>

La oss starte med den friske lufta. Kvaliteten på den lufta vi puster inn er av sentral betydning for vår helse. I boka "Helserøkt" fra 1940 kan vi lese: *"Frisk luft styrker lungene og hele kroppen. Lufta inne i hus er ikke så frisk som ute. Den står mer stille og blir blandet med de stoffene som lunger og hud skiller ut. Vi bør være ute og få sol og frisk luft så ofte som råd er"*.<sup>810</sup> Spesielt påtrengende blir dette behovet for å være utendørs, dersom kvaliteten på lufta innendørs er dårlig: *"Den mengde luft som et menneske bruker i løpet av et døgn, er meget*

---

<sup>808</sup> Stub (1934), s. 223

<sup>809</sup> Haslestad (2002) påstår at *"den politiske bevisstheten rundt friluftsliv ikke er spesielt gammel"* (s. 252). Ikke før på 1970- og 1980-tallet finner vi referanser til friluftslivet i regjeringens planer. Og først i M87 og L97 blir friluftsliv tilskrevet en pedagogisk betydning. Framstillingen min i dette underkapittelet, og i 3.7, mener jeg gir grunnlag for å trekke en helt annen konklusjon; friluftslivet ble tidlig knyttet til pedagogiske og politiske strategier.

<sup>810</sup> Schiøtz, Næss, Platou (1940), s. 42

stor (...) Kvaliteten av luften spiller derfor en stor rolle for vår helse. Luften i våre boliger kan bli dårlig av forskjellige årsaker. Den luft som kommer inn utenfra kan være forurenset med støv, røk og gassarter (...) den hyppigste årsak til at luften i våre boliger blir dårlig, skyldes menneskenes ophold i den". Dårlig luft kan medføre en rekke symptomer, hyppigst er hodepine og kvalme, eventuelt også brekninger og besvimelse.<sup>811</sup> Dette gjør det nødvendig med naturlig og/eller kunstig ventilasjon.

I forrige avsnitt så vi at gymnastikkinspektøren klaget over dårlig renhold av gymnastikksalene. Derfor var det viktig med hyppige utluftinger, og så ofte som mulig måtte man "gymnastisere" med vinduene åpnet. Og enda bedre var det dersom man kunne holde undervisningen utendørs. "Lægens opgave må først og fremst bestå i å sørge for at gymnastikken foregår i hygienisk miljø: helst i fri luft naturligvis".<sup>812</sup> I det hele tatt var luften i skolene mange steder svært dårlig. Og svake barn og barn med lettere tuberkuløse affeksjoner ble anbefalt skoleundervisning i egne institusjoner, de såkalte friluftsskolene.<sup>813</sup> Her skulle barna behandles ved å maksimere tilgangen av frisk luft og sol, primært ved å legge undervisningen utendørs, sekundært ved å holde skole med åpne vinduer. Det var viktig å holde barna borte fra den dårlige luften i skole og hjem.<sup>814</sup> "Frisk luft stimulerer åndingen og letter gass-skiftet i lungene. Vi kjenner oss vel i slik luft, arbeidsevnen blir større, mathugen like ens".<sup>815</sup> På veggene inne i klasserommet hadde man slått opp barnas vekstkurver – en økning i centimeter og kilo var de ultimale tegn på at frisk luft hadde en velgjørende virkning på elevenes fysiske konstitusjon. I tillegg til frisk luft og god mat var man opptatt av å lære barna personlig hygiene. Uteliv var også viktig, fordi det gav oss sol, og alt som lever er avhengig av denne kraftkilden. "Sola styrker kroppen vår og dreper smittestoffer".<sup>816</sup> Sola gir oss D-vitaminer som holder oss friske gjennom året. Alle biologiske vesener trenger sol for å

---

<sup>811</sup> Schiøtz (1939), s. 208–209. Natvig (1973), s. 563, skriver at frisk luft virker forfriskende bl.a. fordi "Kjølig luft og luftstrømninger som treffer hud og slimhud, muligens særlig omkring nesen, utløser sanseimpulser av forfriskning". Her vektlegges altså luftens fysiske egenskaper.

<sup>812</sup> Schiøtz (1939), s. 194h. Se også Ek i Strøm (1948), s. 296. "Friluftsliv må barn ha tilstrekkelig av. Best ville det være med et par timer hver formiddag, men dette forbyr jo skolegangen".

<sup>813</sup> Opptattheten av frisk luft må også ses i sammenheng med det store omfanget av tuberkulose i befolkningen fram til andre verdenskrig, jmf. forrige avsnitt. Ifølge Frølich (1925), s. 86, var det i desember 1924 til sammen 600 plasser for tuberkuløse barn i Norge (kolonier og barnehjem).

<sup>814</sup> I Oslo hadde vi Sandaker friluftsskole som var en dagfriluftsskole (og ikke en døgnfriluftsskole, hvor elevene oppholdt seg 24 timer). Se Alsvik (1991), s. 142 og Liv og Helse (1939) s. 171–173. Se også Goksøyr og Strøm (1945), s.177. Prinsippet bak døgnfriluftsskolen var å forandre hele barnets oppvekstmiljø slik at det fikk bedre vekstbetingelser. Schiøtz sa det slik (1932), s. 581: "Hvor det ikke nytter å drive hygiene op mens barnet er hjemme, må hele miljøet forandres. Barnet må overflyttes til døgnfriluftsskole... hvert barn bør beholdes her til almentilstand og veksthøideforhold er helt tilfredsstillende".

<sup>815</sup> Goksøyr og Strøm (1945), s.187

<sup>816</sup> Schiøtz, Næss, Platou (1940), s. 42

vokse og trives. *"Sollyset fremmer helse og vekst hos planter, dyr og mennesker (...) I fettet i huden blir det laget D-vitamin, stoffskiftet øker, humøret blir bedre, og hele organismen blir oppvikket".*<sup>817</sup>

Også som bevegelsesarena hadde naturen mye å by på. Det var godt for beina å gå på skogstier istedenfor på asfalt. *"De gir benenes muskulatur den rette avveksling og styrker hjerte og lunger".*<sup>818</sup> Og man skulle bruke terrenget og de naturlige omgivelsene i kroppsøvingsfaget. Naturen og omgivelsene kunne fungere som gymnastikksaler med redskaper: *"Ved hjelp av stubber, steiner, fjellvegger eller trær kan barna få verdifull bevegelseserfaring og allsidig kroppsøving".*<sup>819</sup> Ja, man så at fysisk fostring ikke var avhengig av en gymsal. Og selv om skolen hadde gymsal, var det best å være ute: Rommet man benyttet til gymnastikk *"bør også ha direkte utgang i det fri, slik at apparatene lett kan bæres ut og brukes i friluft, når vær- og føreforhold tilsier det".*<sup>820</sup> Manglet man gymnastikksal, skibakke og idrettsplass var det fristende for mange lærere å bytte ut gymnastikktimen med en skrivetime.<sup>821</sup> Men dette var før man oppdaget orienteringssportens uendelige muligheter. *"Orientering kan en drive hvor som helst. Den krever ingen gymnastikksal, leike- eller idrettsplass".*<sup>822</sup> Etter andre verdenskrig ble det flere steder kjøpt inn klassesett av rektangelkart og kompass. Det ble arrangert instruksjonskurser for lærere i bruken av kart og kompass i skolen, og orientering ble undervist ved lærerskolene og ved Statens Gymnastikkskole.<sup>823</sup> Og i fagplanen for kroppsøving i 1960 hadde man tatt med terrengleiker (skattejakt, jeger og vilt, indianerløypa osv.) og orientering fra tredje klasse og til og med niende klasse.<sup>824</sup>

I orientering måtte man bruke hodet like mye som kroppen. Det var ikke nok å være sprek, man måtte også kunne lese kart og bruke kompass. Orienteringsidretten utviklet mange

---

<sup>817</sup> Goksøyr og Strøm (1945), s.41

<sup>818</sup> Johansen (1948), s. 402

<sup>819</sup> Ekern (1957), s. 24

<sup>820</sup> Ekern (1957), s. 33

<sup>821</sup> Hellkås (1951), s. 61

<sup>822</sup> Hellkås (1951), s. 62

<sup>823</sup> Hellkås (1951), s. 63–64. Hellkås hevdet i 1951 at over 1000 lærere hadde fått instruksjon i orientering i ulike kurstyper. Hellkås (1957, 2. utgave) gav ut to hefter om orientering; *"Mine beste venner Kart og Kompass"*, henholdsvis instruksjonshefte og øvingshefte.

<sup>824</sup> Lærerplan i Kroppsøving (1960), s. 21–23. Se også Frøystad (1953), s. 101–150. Frøystad skiller mellom måleiker i terrenget (et lite vink, revejakt, manngard osv.) og orientering (miniatyrorientering, lineorientering, løypeorientering på ski, poengorientering, fri orientering osv.). Han skriver at *"Opplæring i målestokk kan leggjast inn i reknetimar, kompasen i fysikktimar, kartlesing i geografitimar, teikneøvingar i teiknetimar, og til dei praktiske øvingane kan gymnastikktimar nyttast (s. 110)".*

ferdigheter hos barna, dessuten gav den barna kunnskaper som var relevante i andre fag. *"Den gir barna allsidig mosjon, lærer dem å regne og tegne; den gir nye perspektiver i geografi, historie og naturfag. Den stimulerer iakttagelsesevne og legger grunnlaget for et sunt friluftsliv. Om skolen mangler gymnastikksal og idrettsanlegg er det ingen unnskyldning for å la være å nytte orientering i skolens program!"*.<sup>825</sup> I orientering var det liten fare for overanstrengelse, i hvert fall dersom løypa hadde innlagt mange poster. Orienteringsløp gav mildere pulsøkning, og var derfor sunnere enn mange andre idretter. *"En pulsfrekvens på 150-160 må ansees å være et bedre arbeidstempo for en ungdoms hjerte. Et slikt tempo i lengere tid må gi bedre trening for hjerte enn et baneløp på noen sek. eller min. hvor pulsen jages opp i 180–200 og går like fort tilbake igjen. Både av medisinske og psykologiske grunner er det derfor grunn til å anse orientering som en av de ideelle former for ungdomsidrett"*.<sup>826</sup> Ved innføringen av denne idretten hadde alle de skolene som manglet gymsal og leikeplass endelig fått noe meningsfylt å bruke kroppsvingstimen til. *"Her blir det øvelse og mosjon ute i det fri – langt borte fra støvete gymnastikkmatter og ditto leikeplasser, ute på den sunneste idrettsplass som finnes: Guds frie og herlige natur. Øvelser i terrenget gir allsidighet. Det er nå – tross alt – det naturlige"*.<sup>827</sup> I skogen ville eleven utvikle seg kroppslig og mentalt i sitt naturlige element.

I tillegg til orientering hadde man de tradisjonelle øvelsene knyttet til ski og skøyter.<sup>828</sup> Også legene anbefalte friluftsliv: *"Friluftsdager bør bli fast ledd i vår skole. Utover landet kan enkelte av disse dager med fordel arrangeres i samarbeid med lokale organisasjoner og institusjoner (...) Friluftsdagene kan gi barna verdifulle impulser gjennom de kunnskaper de lærer seg å samle ute i naturen"*.<sup>829</sup> Naturen var et helsekammer som vi burde tilbringe mest mulig tid i. Individet skulle ut i naturen, eller bedre, tilbake til naturen. Her fikk mennesket

---

<sup>825</sup> Johansen (1951), s. 9

<sup>826</sup> Ødegård (1951), s. 101

<sup>827</sup> Hellkås (1951), s. 67. Frøystad (1956) skriver: *"Det er ønskelig at skolene har gymnastikksaler, men det må ikke bli en betingelse, eller avgjørende for at faget skal kunne gjennomføres"*. Nå når lek og idrett hadde fått en dominerende plass i faget var behovet for lekeplasser og idrettsanlegg større enn behovet for en gymnastikksal. Spesielt ballspillene, friidretten, orientering, svømming, skøyter og skisport hadde fått en stor plass i kroppsvingstimen.

<sup>828</sup> Mange barn hadde ikke ski. For å løse dette problemet delte Foreningen for Ski-idrettens Fremme ut gratis ski til skolene. I 1951 skriver Jakob Vaage at foreningen har delt ut skoleski for mye over kr. 100 000: *"En bestemt lærer fører oppsyn med dem. Når snøen kommer får så de barn som ikke har ski, utlånt ski fra skolen. Det hender også at enkelte barn får lånt slike ski i 14 dager à 3 uker og leverer dem så tilbake til skolen etter bruken"* (s. 72–73). På 1950-tallet kom også Harald Sandvik med *"Skihåndbok for skolen"*. Denne boka var ment for lærere i forskjellige skolearter, og tok for seg alt fra slalåmrenn til skismøring og nødsikjølke.

<sup>829</sup> Johansen (1951), s.10

sol, luft og lys, dvs. de livgivende elementene for alle biologiske vesener.<sup>830</sup> Og disse naturlige vekst- og trivselsbetingelsene måtte gjenskapes innomhus gjennom lufting, vinduer og ventilasjonsanlegg. I denne perioden gikk uteliv eller friluftsliv mer og mer over fra å være en dannelsesarena til å bli en hygienisk foranstaltning. Naturen ble først og fremst tematisert som et profylaktisk og terapeutisk rom.

Friluftsliv var viktig for kropp og sjel, og gav krefter og overskudd til dagliglivets krav. *"Det er av så stor betydning at søndagsturen for de fleste er blitt bevisst trening, et ønske om å utvikle "god fysikk", brune og herde huden, styrke muskler, hjerte og lunger".*<sup>831</sup> Dessuten ville turer i naturen lære oss å sette pris på sivilisasjonens goder. Derfor var fritiden og ferien viktig for å samle krefter og styrke ens helse. *"Ferien er viktig for kroppens og sinnets helse, og det gjelder derfor å nytte den slik at en får mest mulig helsekapital å tære på inntil neste år".*<sup>832</sup> *"Sol, frisk luft og vann er helsebot for kropp og sjel (...) Det er en helsesak å sikre befolkningen tilstrekkelige friluftsområder".*<sup>833</sup> Natur og friluftsliv bejaes fra medisinsk hold; utendørs vil menneskenaturen møte natur – organismen møter sol, lys og luft.

Den vanligste metaforen i denne perioden var mennesket som en plante eller et frø. Det var viktig å gi individet en god jordbunn eller gode vekstbetingelser: *"Gartneren, landbrukeren, skogmannen studerer vekstbetingelser – hvad vet den nye lærer om den ting? Og er den norske ungdom mindre verdifull enn kål, griser og grantrær?"*<sup>834</sup> Mennesket var i slekt med dyr og planter, og det som gav liv og vekst til dyr og planter, påvirket også utviklingen til mennesket. Naturens livgivende krefter – vannet, solen og luften – ble dermed gjort til gjenstand for dyrkelse. Ja, barna ble bokstavelig talt behandlet som andre vekster. *"Det er meget takknemlig å stille godt og fornuftig med barn i vekst, de reagerer som andre planter meget hurtig på jordbunnen og vekstbetingelsene ellers".*<sup>835</sup> "Planten" var altså mer enn et

---

<sup>830</sup> Hygienelogikken førte også til en oppfatning av å få mer grøntområder i boligområder. *"De grå kvartalers tid er forbi"*, skrev arkitekt Frode Rinnan i 1949. De frie grønne områdene skal supplere folks boliger, og være en integrert del av boområdene med muligheter for lek, idrett og rekreasjon.

<sup>831</sup> Johansen i Strøm (red.) (1948), s. 402

<sup>832</sup> Johansen i Strøm (red.) (1948), s. 406. Løvland (1948), s. 321–330, var opptatt av at ferien ikke måtte brukes planløst og tilfeldig. I så fall *"vil en søle bort mye kostbar tid"*. Man burde legge en ferieplan slik at tiden blir brukt på en hensiktsmessig måte. Målet var *"en mer aktiv og allsidig ferie"*.

<sup>833</sup> Johansen i Strøm (red.) (1948), s. 407. Se også Frøystad (1953) Han viser til naturmenneskene: *"Dei trenar opp kroppen i terrenget. Derfor får dei så rank og ledig haldning og så harmonisk utvikla kropp"* (s.111). Dessuten er friluftsliv helsebot for sinnet: *"Vi blir gjerne glade og lette til sinns på ein skogs- eller fjelltur"* (s.111).

<sup>834</sup> Schiøtz og Løvland (1925), s.26

<sup>835</sup> Schiøtz og Løvland (1925), s. 21



bilde for tanken eller et retorisk grep for å få fram et poeng, det var også en modell for innsamling av kunnskap og for iverksetting av politiske tiltak.

Men vekstbetingelsene bestemte ikke alt. Dersom man planter ti solsikkefrø i samme jordsmonn, og gir dem samme mengde omsorg i form av vann, gjødsel, lys etc., så vil plantene allikevel få ulik lengde og tykkelse. Hvert frø og hvert menneske har et potensial, og målsetningen var å få realisere mest mulig av dette. *"Vi har ikke noe middel som kan gjøre arveanleggene bedre"*. De fleste av våre egenskaper er arvelige, men samtidig kan *"størstedelen av egenskapene våre også bli påvirket av miljøet. Dette gjelder m.a. så viktige egenskaper som høyde og vekt – særlig den siste"*.<sup>836</sup> Våre arveegenskaper satte med andre ord en grense for hvor mye samfunnet kunne påvirke elevenes kroppslige og sjelelige vekst. Men fortsatt var det mange faktorer man kunne "manipulere"; dvs. næring, renhold, frisk luft, søvnrutiner, sol og lys.<sup>837</sup>

Men i motsetning til solsikkene måtte barnet opplæres til å bli sin egen gartner. Det handlet om at barna måtte internalisere væremåter som spilte på lag med de biologiske prinsippene for vekst og trivsel. Mennesket ville ikke instinktivt velge det rette eller innta et levesett som var i tråd med de biologiske utviklingslovene, men gjennom en systematisk opplæring ville elevene automatisere vaner som i sum gav en hygienisk livsførsel. *"En må få barna til å gjøre det som er best for helsa; om de veit hvorfor de gjør det, har ikke så mye å si. Målet må være det samme for helseoppsedinga som for den moralske oppsedinga: Barnet skal ved det gitte høve straks gjøre det rette uten å tenke på det"*.<sup>838</sup> Tydeligere kunne det ikke sies; det var de naturvitenskapelige innsiktene som skulle danne grunnlag for individets verdier og atferdsnormer.

Diskursen avdekker ikke bare et ønske om å utforske og forstå naturen; naturlovene skulle også gi grunnlag for handlingsnormer, og naturen gav mennesket sterke opplevelser. Naturvitenskapene gav oss nøklene til å forstå tilværelsens gåter og til å begripe menneskets opprinnelse og mål. Det var med andre ord en kosmologi som fortalte oss hvorfor og hvordan,

---

<sup>836</sup> Goksøyr og Strøm (1945), s. 17

<sup>837</sup> I 1920- og 1930-årene ble man mer opptatt av arvets betydning. Det ble mindre vanlig å snakke om barnas plastiske fysikk og den plastiske psykiske yteevne. Arvelighetsfaktorenes betydning ble i denne perioden oppvurdert: Fedme, høyde, intelligens, sykелighet osv. ble i sterkere grad knyttet til arvelige komponenter. Etter andre verdenskrig fikk igjen miljøfaktorene økt oppmerksomhet. Det vil her føre for langt å diskutere forholdet mellom eugenikken og miljøets betydning i denne perioden. For en utfyllende drøfting, se Erichsen (1989) og Alsvik (1991).

<sup>838</sup> Goksøyr og Strøm (1945), s. 103

og disse innsiktene ble avdekket gjennom forskning, som så ble formidlet på ulike måter.<sup>839</sup> Men samtidig var disse sannhetene utgangspunktet for å utmeisle en moral, eller for å uteske oppskrifter på hvordan mennesket burde handle. Handlingsnormene fikk derved en vitenskapelig autoritet. Og gjennom å gå ut i naturen fikk vi en personlig opplevelse av naturens krefter og lover. Gjennom turer i skog og mark fikk vi erfaringer som styrket oss i vår overbevisning.

Disse tre dimensjonene (kosmologi-, verdi- og opplevelsesdimensjonen) vil så å si gjensidig berike hverandre, samtidig som alle dimensjonene har naturen som referansepunkt.

Kosmologien bekreftes eller sannsynliggjøres gjennom opplevelsene i naturen, opplevelsene fortolkes med utgangspunkt i den naturvitenskapelige virkelighetsoppfatningen, kosmologien gir de normative påbudene et rasjonale, sterke opplevelser gir etikken emosjonell kraft osv. Naturen blir nærmest gjenstand for en moderne form for religiøsitet. *"Den skaper natursans og naturglede, gir kroppslig trening og hvile for sinnet, humør og styrke, harmoni og arbeidsevne – det er frihetens og fornyelses bad som alle trenger. Derfor har det framtiden for seg – det er en folkesak".*<sup>840</sup>

Først og fremst eksisterte det en overbevisning om at det finnes bestemte lover, mekanismer og prosesser i naturen uavhengig av om våre begreper og instrumenter maktet å avdekke og nyttiggjøre seg disse sannhetene. Men samtidig som man utviklet metoder for å finne fram til naturens lover, ble naturen beskrevet i et romantiserende språk. Naturen gav oss "ro", den var "fri", den gav oss "livsoverskudd", "kraft" og "avveksling". Gjennom å sammenblende faktisitetsbetraktninger med slike honnørord ble vitenskapens autoritet brukt til å markedsføre friluftslivet.

## 4.7 Oppsummering

Gymnastikkfaget, eller det som nå het kroppøvningsfaget, ble i perioden 1925 til 1960 forandret fra disiplinering og karakterdanning til helseopplæring. Legenes kunnskapsregime innpodes i diskurser, praksiser og hjelpemidler. Vannet, stoppeklokka, målebåndet og kikkehullet forteller på en fortettet måte denne tidsepokens historie: Det handlet om renselse, det handlet om måling og den handlet om observasjon.

---

<sup>839</sup> Kosmologi er et sett av kategorier vi tar i bruk for å orientere oss i erfaringsstrømmen. Det er menneskets fundamentale antakelser om kosmos og fungerer som handlingsveiledere. Se Douglas (1992).

<sup>840</sup> Løvland (1948), s. 330

Uttrykket "den rene kropp" spiller hen på en dobbelt renselsesprosess. Kroppen ble avkledd sin moralske betydning, samtidig som den ble gjenstand for et omfattende helseprosjekt, hvor vasking var en sentral komponent. Men det var ikke bare renselse som stod på programmet, minst like viktig var kroppslig og intellektuell vekst. Alt som direkte eller indirekte kunne bedre helsetilstanden i folket måtte tas i bruk; dvs. alle tiltak som kunne redusere dødelighet og sykdom, og som samtidig ville øke befolkningens lengde og vekt. Innenfor denne logikken fikk også idretten og testingen av fysiske ferdigheter en betydning i skolens praksiser. Idrettslige prestasjoner ble en av flere indikatorer på befolkningens helsetilstand.

Også forståelsen av naturen reformuleres i denne perioden. Naturen var den arena som maksimerte individets tilgang på de livgivende krefter lys og luft, samtidig som naturen gav muligheter for allsidige bevegelseserfaringer. I naturen var mennesket tilbake i sitt rette element, og derfor kunne det her høste alle de kvaliteter som var viktig for et fullverdig liv. I naturen var individet fritt på en sunn måte.

# 5 Skolering av kroppen

## 5.1 Innledning

I kapittel 3 og 4 har jeg dekomponert kroppsøvingsfaget, og forsøkt å analysere de ulike elementene som faget har bestått av. Ved å føre linjene tilbake i tid forsøkte jeg å si noe om opphav og tradering: Hvor kom de ulike praksisene fra, hva skjedde når de ble innsatt i en skolevirkelighet, og hvordan ble de tematisert eller begrepsliggjort? Vi så at elementer fra soldatopplæringen ble innpodet i skolen. Men utover i perioden ble kroppen mer og mer definert og klassifisert med utgangspunkt i fysiologien, anatomien og psykologien. Praksiser og begreper fra den medisinske institusjonen fikk etter hvert en dominerende rolle i kroppsdiskursen. I dette kapittelet forsøker jeg å sette brikkene sammen, og drøfte koplingen mellom kunnskap, makt og kroppsliggjøring.

I Norge har skolen først og fremst vært et statlig anliggende. Gjennom lover, forskrifter, rundskriv, fagplaner, investeringsprogrammer, lærebøker, inspektørordninger osv. har regjeringen og den statlige forvaltningen, direkte eller indirekte, påvirket skolehverdagen. Også når det gjelder gymnastikkfagets historie har arbeidet mitt avdekket tette koplinger mellom statlige myndigheter og skolen. Med utgangspunkt i Foucault spør jeg hvilke perspektiv på kroppen som innsettes i skolene i denne perioden. Når Foucault skrev om staten, holdt han fast på sitt praksisperspektiv, dvs. han ville undersøke hvordan makten utøves i praksis. Spørsmålet her blir da hvilke kunnskaper og teknologier den statlige forvaltningens praksiser tok i bruk og var basert på. Videre ville Foucault med begrepet styringsmentalitet (governmentality) rette oppmerksomheten mot både styringen og "mentaliteten" bak styringen. Han ville synliggjøre de forhold, allianser og mentaliteter som finnes bak de "sannhetene" som innsettes i samfunnet.<sup>841</sup> De praksisene som ble innsatt i kroppsøvingsfaget, nærret seg på og uttrykte et perspektiv på mennesket og på kroppen. Jeg

---

<sup>841</sup> Foucault (1991b)

spør: Hvilke perspektiv avdekker diskursen om kroppsøvningsfagets ulike elementer? Og hva skjer når elevene utsettes for dette?

Når vi ser de diskursive og ikke-diskursive ressursene i sammenheng, tegner det seg et bilde av et fag som i perioden beveget seg fra et disiplineringsformular til et livsreguleringsformular. Ved å sammenkople disse får vi det Foucault kalte biomakt. Jeg spør om man kan lese kroppsøvningsfaget i et slikt biomakt-perspektiv (5.2). Deretter spør jeg om disse teknologiene som faget besto av, også satte seg i individets holdninger og væremåter, og i hvilken grad elevene ble formet av de ulike teknologiene som skolen tok i bruk (5.3). Til slutt vil jeg diskutere om de ulike praksisene som kroppsøvningsfaget er satt sammen av, kan betraktes som autonome størrelser (5.4).

## 5.2 Biomakt

Foucault var opptatt av hvordan makten fungerte i praksis, dens funksjonsmåter. Han ville ikke si noe om hva makt egentlig er, men hevdet at vi må gå inn i den konkrete situasjonen og analysere hvordan makt utøves der. Vi må analysere makten der den er i aksjon. Makt er ikke noe man kan besitte, men er et styrkeforhold eller en relasjon.<sup>842</sup> Foucault var opptatt av maktteknikkene eller maktmekanikkene, dvs. han knyttet makten til teknologibegrepet.

*"Disiplinen kan verken identifiseres med en institusjon eller et apparat. Den er en makttipe, en måte å utøve den på, som innebærer et helt sett av instrumenter, teknikker, framgangsmåter, anvendelsesnivåer og angrepsmål. Den er maktens "fysikk" eller "anatomi", en teknologi".*<sup>843</sup>

Hver makttipe (antikk makt, disiplinær makt, pastoral makt, livsreguleringsmakt osv.) har sine teknologier, og disse kan benyttes innenfor ulike institusjoner – i det militære, i skolen, på arbeidsplassen, på idrettsplassen osv. Teknologiene er konstituerende for alle sosiale relasjoner. Også kroppsøvingen og idretten tar i bruke en rekke teknologier for å utvikle bestemte fysiske og mentale egenskaper, og for å utvinne kunnskap om eleven og om kroppen.

Begrepet biomakt ble brukt på to måter av Foucault; noen steder brukte han det som en samlebetegnelse på disiplinærmakten og livsreguleringsmakten, og andre steder kun som et annet ord for livsreguleringsmakt. Begge disse maktformene er rettet mot livet (bios),

---

<sup>842</sup>"Disse maktrelasjonene benytter metoder og teknikker som er svært, svært forskjellige fra hverandre, fra epoke til epoke og fra nivå til nivå". Se Foucault (1994b), s. 407. Makt for Foucault var verken en institusjon, en struktur eller en evne som noen var utrustet med.

<sup>843</sup> Foucault (1994a), s. 217

henholdsvis mot det individuelle (individet og dets kropp) og det artsmessige liv (befolkningen og befolkningsgrupper).<sup>844</sup> Med medisinen som bindeledd smis disiplinær- og livsreguleringsmakten sammen til en statlig biopolitikk: De to i utgangspunktet heterogene maktformene smelter sammen.<sup>845</sup> Overvåking, kontroll og registrering (disiplinteknologi) går sammen med renslighetsforskrifter og helseanordninger (livsregulering). Mitt spørsmål er om skolen og kroppsøvningsfaget var koplet til en statlig biopolitisk strategi i denne perioden, og hvordan denne sammenkoplingen mellom medisin og stat virket inn på statens "behandling" av skolefaget kroppsøving.<sup>846</sup> Men først litt om disiplin og livsregulering.

### 5.2.1 Disiplinærmakt

I avsnittene 3.3–3.8 har jeg beskrevet ulike praksiser i kroppsøvningsfaget i perioden 1889 til 1925; eksersis, entringsøvelser, ballspill, klatring osv. I datidens tematisering av disse praksisene så vi at begrepene disiplin og dannelses stod sentralt. Skolen skulle skape pliktoppfyllende elever som lystret sine overordnede. Stikkordene var drilling, innordning, orden, ro, kommando, takt. Kroppsøving bygde på militære tradisjoner og ble antatt å være spesielt egnet til å oppøve elevene til lydighet og til å viske bort all latskap og slapphet. Gymnastikkfaget skulle gjøre kroppen til et lydige redskap for viljen, og faget ble vurdert som en god læremester i selvtukt.

I diskursen om gymnastikkfaget i perioden 1889 til 1925 var disiplin termen knyttet til begreper som lydighet, viljeforming og dannelses. Men hva mente Foucault med ordet disiplin? Hos Foucault var disiplinering fellesbetegnelsen for en rekke ulike individualiseringsteknikker. Disiplinærmakten handler om praksiser og teknikker for oppsamling av viten om mennesker. Gjennom observasjon, eksaminasjon, registrering og klassifikasjon akkumuleres detaljerte opplysninger om hvert enkelt individ. Denne disiplinære

---

<sup>844</sup> Se Schaaning (2000), s. 457 (bd.1)

<sup>845</sup> Foucaults utlegging av biopolitikk kan synes å bryte med hans generelle kritikk mot tradisjonelle maktanalyser som opererer med borgerne på den ene siden og staten på den andre, og så diskuterer ulike makt- og legitimitetsformer. Men selv om han snakker om staten holder han fast på sitt praksisperspektiv, dvs. hvordan makten utøves i praksis (den statlige forvaltningens praksiser).

<sup>846</sup> For en diskusjon av begrepet biomakt, se Gastaldo (1997), s. 114. Biomakt (makt over livet) konstituerer makt utformet for å kontrollere både individuelle kropp og populasjonen. Biomakt er bruk av kontroll- og tvangsmekanismer for å forbedre befolkningens produktivitet og helse, og er basert på et perspektiv som ser individene som ressurser og manipulerbare objekter. Biomakt er en subtil, konstant og allestedsnærværende makt over livet. Den utøves gjennom en rekke ulike teknikker med to grunnleggende former. Biopolitikk er den polen av biomakten som omhandler regulative kontroller og intervensjoner for å manipulere befolkningen som sådan. På den andre polen har vi det som kalles anatomopolitikk, som betrakter kroppen som en maskin. Her er stikkordene føyelighet og nytte. Se også Hakosalo (1991).

teknologien er ifølge Foucault rettet mot individet og dets kropp.<sup>847</sup> *"En teknologi som er rettet mot individenes kropp, deres adferd; det er grosso modo en slags politisk anatomi, en anatomi som rettes mot individet helt til det atomiseres"*.<sup>848</sup> Den makten utøves ved at tiden beslaglegges, utnyttes, reguleres og kontrolleres. Organiseringen av tiden tar samtidig form av en kontroll av kroppen. Tidskontrollen brukes til å framskaffe kunnskap om individene. *"Det dreier seg om epistemologisk makt: Makt til å utvinne viten av disse individene og å utvinne en viten av disse individene som er underlagt blikket og allerede er kontrollert av disse maktformene"*.<sup>849</sup> Gjennom innføringen av allmenn skoleplikt bestemte myndighetene i detalj hvordan store deler av befolkningen skulle bruke tiden. Tiden ble fylt med et bestemt innhold og gitt en spesifikk form av instanser utenfor individet selv.

I boka "Overvåking og straff" forsøkte Foucault å dekomponere disiplinen og vise hvor de ulike teknikkene som disiplinen består av stammer fra: Inndeling av rom, kontroll av aktiviteter og en koordinering av kroppenes krefter til en bevegelse. Den siste komponenten hadde sitt utspring i hæren, ja hele den disiplinære metoden har tette koplinger til det militære system.<sup>850</sup> Herfra har den spredt seg til andre områder av samfunnet. Disiplinering for Foucault var altså noe mer enn å få individer til å bli føyelige og nyttige vesener, det handlet først og fremst om ulike teknikker for kontroll og kunnskapsinnsamling. Og i kroppsøvningsfaget innsatte staten en rekke slike teknikker; her lenket man sammen overvåking, systematikk, eksaminasjon og kontroll ved en bestemt sammenstilling av organiseringsform, praksisrepertoar og materiell. Faget ble et krystalliseringspunkt for den disiplinære metoden.

Den disiplinære metoden virket kontrollerende og kunnskapsakkumulerende samtidig. Denne dobbeltheten "avdekkes" også når vi analyserer gymnastikkfaget. Marsjeringen og ordningsøvelsene var disiplinære teknologier oppbeåret av en organiseringsform og en bestemt arkitektur. Den militære eksersisen foregikk på eksersisplassen eller i et eksersishus, dette var firkantede rom som gjorde rekkeinndeling, geledd og overblikk enklere. Det rettlinjede prinsipp lå også til grunn for byggingen og utformingen av skolens gymnastikksaler.<sup>851</sup> Salen fikk et utseende som en innelukket versjon av eksersisplassen.

---

<sup>847</sup> Dermed står disiplinærmakten i motsetning til den juridiske maktmodellen: Førstnevnte utøves over tiden og kroppen (ut fra overvåkingssystemer osv.), mens sistnevnte utøves over gods, rikdom og jord (avgifter osv.).

<sup>848</sup> Foucault (1994b), s. 193

<sup>849</sup> Foucault (1994b), s. 619

<sup>850</sup> Men ikke utelukkende, den har også sitt utspring i kunnskapsdisipliner der tablået står sentralt (naturhistorie og økonomi).

<sup>851</sup> Også i planleggingen av byanlegg har prinsippet med rette vinkler spilt en viss rolle. For eksempel har Kristiansand en rettvisklet byplan, dvs. et rutenett av gater som skjærer hverandre i rette vinkler. Dermed dannes

Orden, dannelselse og viljesforming var viktige verdier i skolen i kroppsøvingens konstitutive periode fra 1889 til 1925. Innholdsmessig innebar dette at man i skolegymnastikken vektla å marsjere i takt på rette rekker, øvelser i samtidighet, gjentakelsesprinsippet og sans for presisjon og detaljer i utførelsen. Rommessig pekte det i retning av overskuelighet – en arkitektonisk løsning som la grunnlaget for en kontrollerende lærerautoritet, dvs. et rettlinjet, åpent og firkantet rom. Målet var å etablere en god holdning, og virkemidlene var støpt ut fra militære øvelser og organiseringsformer. Gymnastikksalens fysiske struktur muliggjorde en kontinuerlig observasjon eller overvåking av alle elevene. Et slik fellesrom avskjermet for ytre inntrykk "åpnet for" å korrigere avvikende atferd og få hver elev til å tilpasse seg hverandre og lærerens kommando. Her var det ingen bevegelser som kunne unnsnippe lærerens blikk. Gymnastikksalen er kontrasten til jungelen, den tette skogen, de avrundede og krumme former i et naturlig miljø. Det er et rom hvor ingen kan se inn og ingen kan se ut, men som samtidig er så åpent at alle som er innenfor, kan se hverandre. Det er et rom som maksimerer kunnskapene om elevenes bevegelsesmønster.

Disiplineringen skjer ifølge Foucault gjennom apparater, teknikker og strategier som henger sammen. *"Maktens fysikk – grepet om kroppen – arter seg som anvendelse av optikkens og mekanikkens lover. Den fremstår som et system av romforhold, linjer, skjermer, lysbunter, grader (...) En maktutøvelse som tilsynelatende er desto mindre "legemlig" jo mer raffinert dens "fysiske" struktur er".*<sup>852</sup> Gymnastikksalen med sin glatte flate og sine rette linjer gjør det mulig for ett menneske å ta en stor mengde mennesker raskt i øyesyn. Gymnastikksalen har en arkitektur som bryter med teateret, sirkuset eller den moderne idrettens arkitektur. I moderne sportsanlegg er det de mange som skuer de få, i gymsalen er det en som overvåker de mange. Gymnastikksalen er ingen skueplass, den er ikke andre-rettet. Slik bryter det rommet der kanskje flest mennesker har drevet sin fysiske aktivitet i moderne tid, med den generelle tendensen i idretten, dvs. mot en arkitektur som i stadig større grad er preget av dem som ikke deltar, dvs. massemedia og publikum.<sup>853</sup> Salens arkitektur var ikke orientert mot spill og framvisning, men mot ut-dannelselse og disiplinering. Målsetningen var ikke å bevege de mange gjennom de få utvalgte, men å forme alle gjennom de mange bevegelser. Da

---

kvartaler av like store rektangler. Gatenettet blir litt misvisende kalt "Kvadraturen". Se f.eks. Thuesen (1998).

<sup>852</sup> Foucault (1994a), s. 161

<sup>853</sup> John Bale hevder i sine anleggstudier (1982, 1985, 1993, 1994, 1995) at det er en allmenn tendens til kunstiggjøring, innelukkelse og standardisering av sportens rom. Dette forklares med en tiltakende tendens til rekordorientering, konkurranselighet og andre-rettethet innenfor sporten. Utviklingen av sportens rom manifesterer den allmenne sportsliggjøring av idretten. Men jeg vil hevde at den første tendensen til innelukkelse og standardisering av kroppskulturen ikke skyldes andre-rettethet og sportsliggjøring, men en offentlig/statlig oppslutning om "den gymnastiske koden".



gymsalen ble standardisert og duplisert, var det ikke for sikre like konkurranseforhold, men for at bygningens grammatikk skulle samsvare med "bevegelseskulturens grammatikk", dvs. gymnastikken.

Linggymnastikken med sine bestemte bevegelsesprinsipper var ikke den eneste muligheten som kunne realiseres innenfor rammen av den fysiske formasjonen som ble kalt gymnastikksal. Prosjektet gymnastikk bestemmes blant flere muligheter i faktisitetsfeltet. En åpen, rektangulær sal, hvor et menneske kan overvåke de mange, framtvinger ikke marsjering i snorrette rekker og rader. Faktisiteten muliggjør en slik form, men det er prosjektet som bestemmer mønsteret eller formen som framtrer. Materiellets betydning bestemmes av en praksis og en institusjonelt apparat som gjør at situasjonen entydiggjøres. Samtidig vil endringer i materiellstrukturen vanskeliggjøre enkelte praksisformer. Enhver ting som begrenser overblikket og skaper uorden i rekkene vil "stå i veien for" en militært preget eksersis. Materiellstrukturen understøtter noen handlingsregimer og står i veien for andre. Det er selvfølgelig ikke rommet, men den sosiale kontrollen som virker disiplinerende, men samtidig vil utformingen av rommet være en betingelse for kontroll eller ikke-kontroll (de optiske prinsipper).<sup>854</sup> Betydningen av rommet, hvordan det brukes og erfares, om det oppleves som hinder eller avlastning, mulighet eller begrensning osv. er avhengig av ens gjøremål.

Gymnastikkfagets rom ble strukturert slik at det understøttet bestemte praksisformer. Som produksjonen av leker er med på å gi barndommen et bestemt innhold, vil utformingen av rommet være konstitutiv for oppdragelsen og skoleringen av kroppen. Den fysiske strukturen brukes til å iverksette en bestemt logikk. Til sammen utgjorde materiellstrukturen og praksisregimet en teknologi for å produsere føyelighet og for å få mest mulig kunnskap om elevene. Rommets utforming viste til og var skaper av et betydningssystem. Gjennom rommet og organiseringen av rommet møtte individet en bestemt logikk eller kode. Det er sammenkoplingen mellom praksiser og materiell som danner grunnlag for frambringelse av viten om individene. Disiplin er teknikker som, ved å ramme individenes atferd, samtidig innsetter og produserer viten om dem.

---

<sup>854</sup> For eksempel kan denne arkitektoniske logikken (med vektlegging av oversikt eller synliggjøring) brukes som et skjold mot kriminelle i et boligområde. Det er viktig å bygge slik at man unngår blinde kroker og skjulte passasjer for å sikre gjennomskuelighet og kontroll. Se Newman (1972), Dickens (1986) og Tonboe (1993).

## 5.2.2 Livsreguleringsmakt

Men med utgangspunkt i andre institusjoner og ved bruk av andre teknologier vokste det fram et annet regime som etter hvert satte sitt preg på den norske skolen, nemlig kunnskap og anordninger som var orientert mot å påvirke befolkningens livsfunksjoner. I avsnittene 4.2 til 4.6 viste jeg hvordan diskurs, praksis og materiell etter hvert ble vitenskapeliggjort og medikalisert i denne perioden. Mer og mer ble kroppsøvningsfaget knyttet til en diskusjon om å forbedre befolkningens helse. Faget ble ett av flere virkemidler for å regulere befolkningens liv, eller det Foucault kalte livsregulering. Livsregulering innebærer at store grupper av mennesker (populasjoner) studeres med henblikk på gruppens livsfunksjoner: Fødsler, fruktbarhet, sykdommer, hygiene, levetid, helse osv. Disse faktorene må forvaltes, kontrolleres eller manipuleres for å styrke befolkningen eller visse befolkningsgrupper. Individene betraktes som en biologisk størrelse hvis konstitusjon bestemmer deres evne til å produsere ulike goder for samfunnet. For å få til en utvikling i ønskelig retning innførte staten en rekke ulike reguleringstiltak.<sup>855</sup> I et slikt "perspektiv" blir statistikk og sannsynlighetsberegning uunnværlige redskaper; gjennom ulike målemetoder avdekket man rikets tilstand og hvordan de ulike tiltakene virket på utvalgte variabler innenfor spesifikke grupper.

Smitteforebygging, hygieneopplæring og styrking av kroppen bakes inn i en rekke ulike teknologier som alle sammen hadde et friskere folk som målsetning. Igjen skjedde det at en institusjons regime forflyttes til en annen institusjon. Sykehusets renslighetsidealer og rutiner tok bolig i skolene. Et kunnskapsregime og et arsenal av teknologier spres. En sanatorielogikk siver inn i skolene (jmf. 4.6), og denne lå til grunn for praksiser og fasiliteter som etter hvert fikk en framtrødende plass i skolen generelt og i skolefaget kroppsøving spesielt. Vannet ble et hjelpemiddel i en omfattende helseoppdragende strategi, det var både et redskap for og en skaper av hygiene. Staten bygde dusjer og innendørsbassenger i hopetall for å lære barna å svømme og for å øke renslighetssansen. Kroppsøvinger, lek og idrett var virkemidler for å påvirke livsfunksjoner som sykdom, helse og arbeidsevne. I denne perioden var skolen og kroppsøvningsfaget redskaper for å spre eller allmenngjøre legevitenskapens blikk på kropp og rom. Bølgene gikk fra legevitenskapen og inn i den offentlige diskursen, og fra forvaltningspraksiser til skolen og kroppsøvningsfaget.<sup>856</sup> Skolen ble vevet inn i en biopolitisk

---

<sup>855</sup> De teknikker og praksiser som staten tar i bruk, er frambrakt i andre institusjoner. Teknologier utviklet av andre institusjoner vil med andre ord utnyttes av staten, og spres til andre felter.

<sup>856</sup> Da skolen tok i bruk livsreguleringsteknologi skjedde det dels gjennom "pålegg" fra staten, og dels uavhengig

strategi. Men samtidig hadde skolen og kroppsøvningsfaget sin egen orden eller rasjonalitet. I skolen tilsiktet man ikke bare renselse, men også oppdragelse. Her skulle man ikke utelukkende hindre smitte og kurere sykdommer, men primært utvikle elevenes ferdigheter, kunnskaper og holdninger. Den medisinske viten ble brukt som ressurs i den pedagogiske diskurs.

Kroppsøvningsfaget kan altså ses som et artikulasjonsfelt for livsreguleringsteknologien. Når vi analyserer diskursen om kroppsøving og idrett i mellom- og etterkrigstiden, ser vi at den er basert på en hygieneorientert strategi. Den hygieniske tankefiguren gav oppskriften til en annen virkelighet: Samfunnet og menneskene skulle omformes ut fra prinsippene om framsteg, orden, rasjonalitet og harmoni. Vitenskapelig innsikt i naturens lover gav grunnlag for en rekke anbefalinger som fikk status som verdinøytrale eller objektive, og som dermed var vanskelige å imøtegå. Forklaringsmodellens vitenskapelige gyldighet bidro til at sosiale problem ble avpolitisert og nøytralisert, og dermed ikke gjort til gjenstand for politiske diskusjoner. Hygieniseringen består i at stadig flere sosiale forhold og individuelle livsprosesser innebefattes av den medisinske referanserammen – et ønske om å styre og regulere samfunnets og individets atferd i tråd med de hygieniske sannhetene. Man beveget seg fra rene beskrivelser til forklaringer og fra anbefalinger til forskrifter.

Kroppsøving og idrett inngikk med andre ord i et sosialmedisinsk prosjekt for å bedre befolkningens helsemessige standard. Faget kroppsøving ble en viktig ingrediens i den generelle satsingen på hygiene og helse som startet i 1920-årene, men som først skjøt fart etter andre verdenskrig. Lærere, leger, tannleger og idrettsledere skulle sammen bidra til å løfte den hygieniske standarden i samfunnet. Stikkordene var ernæring, fysisk aktivitet og renhold. Sunne og rene kropper styrket motstandskraften mot sykdom og var derfor et viktig ledd i den storstilte satsingen på å forbedre de hygieniske forholdene. Opptattheten av hygiene og troen på bruk av vitenskap som grunnlag for politisk handling kom også til uttrykk i oppbyggingen av Helsedirektoratet, og inkarneres av Karl Evang som var helsedirektør i Norge fra 1938 til 1972. Rune Slagstad (1998) gir følgende karakteristikkk av det Helsedirektoratet som Evang bygde opp: *"Under Evangs ledelse ble det bygd opp et sentralisert offentlig helsestell, med Helsedirektoratet i en dominerende stilling som*

---

av initiativ ovenfra. Det vil si at skoleinstitusjonen ut fra sin egen "rasjonalitet" ønsket å ta i bruk en slik teknologi. Bølgene fra legevitenskapen slo med andre ord også direkte inn i skolen, dvs. skolen ønsket å ta i bruk medisinske praksiser uavhengig av statlige initiativ.

*planleggende, iverksettende og kontrollerende organ, med vide fullmakter. I de sentrale stillinger plasserte Evang medisinerne som opptrådte lojalt mot helsedirektørens linje. I 1948 la Helsedirektoratet beslag på en tredjedel av stillingene i Sosialdepartementet, vel ti år senere mer enn halvparten – det var blitt et departement i departementet".*<sup>857</sup>

En omfattende offentlig inngripen, troen på vitenskapen og mistillit til folkets egen dømmekraft kjennetegnet det regimet Evang bygde opp. Og budskapet som skulle spres og installeres var det hygieniske. Man skulle helbrede og forebygge for å skape en sunn befolkning, som i neste omgang skulle føre til et velfungerende samfunnsmaskineri.<sup>858</sup>

Evang uttrykte en nærmest uendelig tillit til den medisinske profesjon og til et offentlig helseapparat. *"Et eneste øyeblikks sløvning av oppmerksomhet ved en av helsevesenets utallige forposter kan utløse epidemi (...) det riktige grep gjennom riktig organ, på riktig tid, kan redde liv, arbeidskraft og menneskelykke".*<sup>859</sup> Den medisinske ekspertisen skulle legge premisene for offentlig helsestell; politisk, administrativt og behandlingsmessig.

Medisinerne forvaltet innsikter som kunne gi svar på hva som var best for folk. Den enkeltes helse skulle være statens ansvar, og dette ansvaret måtte ivaretas mest mulig rasjonelt slik at samfunnet kunne fungere effektivt. Den hygieniske tenkemåten ønsket å bruke vitenskapen og offentlige installasjoner for "å skape bedre befolkningskvalitet". Medisinerne og byråkratene skulle være som en fars skikkelse som passet på oss og styrte oss, og staten skulle skape livsbetingelser som bedret den enkeltes og samfunnets helsesituasjon.

Hygienetenkningen ble stadig mer offensiv og regulativ i denne perioden. Dette kom også til uttrykk i kroppsøvningsfaget; det gikk fra råd og vink til stadig mer detaljerte anbefalinger for metoden og innholdet i faget. En gymnastikklærer måtte være halvveis lege; anatomi, fysiologi og bevegelseslære ble de sentrale byggeklossene i faget. Og elevene skulle nærmest få et medisinsk forhold til kroppen; den skulle forstås og brukes som en biologisk størrelse; den skulle testes, måles og veies. Kroppsøving og idrett var nok bra i seg selv, vurdert ut fra en mental- og kroppshygienisk synsvinkel. Men samtidig var det viktig at kroppen ble brukt på en medisinsk forsvarlig måte. Det medisinske kunnskapsregimet preget kroppsøvningsfaget både ved å tilveiebringe kunnskaper til den offentlige tematiseringen av kroppen og de konkrete politiske tiltakene, og ved å invadere direkte i skolen.

---

<sup>857</sup> Slagstad (1998), s. 314

<sup>858</sup> Slagstad (1998), s. 308–318

<sup>859</sup> Evang (1961), s. 86

Det skjedde en medikalisering av samfunnet. Ifølge Foucault innebærer dette at legen ikke lenger bare er til stede for den syke, men også "påtrenger" seg individet på en rekke måter uten å bli spurt. Legen påvirker, direkte og indirekte, mange sosiale forhold; hvordan vi bor, hva vi spiser, når vi sover, hvordan vi bruker kroppen osv. I en forelesning i 1974 "definerte" han medikalisering som *"den kjensgjerning, at eksistensen, oppførselen, adferden og menneskekroppen fra det 18. århundrede integreres i et nettverk av medikalisering, som blir mer og mer tettvevet og betydningsfull, og som lar færre og færre elementer unnsnippe"*.<sup>860</sup> Og da man leste kroppsøving, idrett og lek med et medisinsk blikk – dvs. når kroppen ble lest med legenes begreper, instrumenter og praksiser – oppdaget man andre styrker og svakheter ved disse praksisene enn de man så fra et militært perspektiv. Og dermed skjedde det også en omforming av den såkalte skolepolitikken og faget kroppsøving i perioden 1925 til 1960. Forvaltningens praksiser i denne perioden hvilte seg på og anvendte et medisinsk kunnskapsregime. Kroppsøvingsfagets materiell og praksiser skulle ha en terapeutisk virkning.

Foucault hevdet at *"For det kapitalistiske samfunnet var det biopolitikken som var det viktigste av alt, det biologiske, det somatiske, det kroppslige. Kroppen er en bio-politisk virkelighet; medisinen er en bio-politisk strategi."*<sup>861</sup> Min påstand er at ikke bare medisinen, men også skolen, kroppsøvingen og idretten ble vevet inn i denne strategien. Også skolen ble et artikulasjonsfelt for det Foucault kalte livsreguleringsmakten, dvs. i den perioden hvor medisin og stat grep stadig tettere inn i hverandre, ble også koplingen mellom staten og skolen medikalisert. Ved å studere kroppsøvingsfaget får vi innsyn i hvordan det medisinske kunnskapsregimet påvirket den offentlige diskursen og de konkrete politiske tiltakene, i form av prioriteringer, veiledninger, regelverk, planer, fagplaner og bygging av idrettsanlegg. Kroppen skulle skoleres i tråd med de medisinske sannhetene.

\*

Det er denne sammenkoplingen mellom renslighets- og helseanordninger og overvåkings- og registreringsteknologier som gjør at vi kan si at kroppsøvingsfaget ble en biopolitisk arena i denne perioden. Det var en syntese av de store og generelle tiltakene, og de konkrete maktpraksisene rettet mot enkeltindivider. Biomakt er navnet på alle de teknikkene som taes i bruk for at kroppen kan brukes, transformeres og forbedres. I et slikt perspektiv var kroppen

---

<sup>860</sup> Gjengitt i Foucault (2001), s. 12.

<sup>861</sup> Foucault (1994b), s. 210. Sitatet er oversatt til norsk av Schaaning (2000), s. 463.

blitt et kunnskapsobjekt, et objekt for å innsette og ekstrahere viten. Det handlet ikke bare om å bygge anlegg og å uteske lover og forskrifter, det handlet også om konkrete teknikker som var rettet mot individets ferdigheter og holdninger. Vektkontroller, helsekontroller, tidtaking osv. var "instrumenter" for å måle resultatet av de ulike tiltakene man hadde iverksatt. Kroppen var et manipulerbart kunnskapsobjekt, og gymsalen var blitt et rom for å transformere kroppene. Og kun gjennom objektive kroppsmål (vekt, høyde og idrettsprestasjoner), basert på masseundersøkelser, kunne man konstatere om samfunnets helsesituasjon var forbedret.

Biomakt handler om en bestemt rasjonalitetsform eller logikk som bestemmer koplingen mellom teknologi og viten. Praksisene har både en teknologisk og en kunnskapsmessig side, eller bedre; praksisene understøtter og understøttes av bestemte begreper og ulike tekniske anretninger. De hygieniske vitenskapene ble oppebåret av ulike teknologier, f.eks. bading og tidtaking. Det er selvfølgelig forskjell på å begrunne et renslighetsregime med henvisning til f.eks. bakteriologien (kunnskapspraksis/diskurs), og å "tvangsduse" alle barn etter en gymtime (maktpraksis/teknologi). Men den ene praksisen kan ikke eksistere uten den andre. Og vaskingen krevde bestemte instrumenter, de tekniske anretningene var en forutsetning for de hygieniske praksisene. Og ved å undersøke institusjonelle, sosiale og politiske forhold avdekker man hvilke strategier eller målsetninger som begrepene og teknologiene er forbundet med. Skolepolitikken ble farget av det medisinske tankegodset.

Eksersisen, klatreøvelsene, leken, badingen, skoleidretten osv. betinges av og betinger ulike begreper og materiell. Det er noe likt i alt det ulike, et homogeniserende prinsipp som kun kan oppdages ved å se de heterogene praksisene og materiellet i sammenheng med diskursen om kropp.<sup>862</sup> Foucault skrev: *"Når jeg studerte praksisene, som innesperringspraksisene overfor de gale (...), så var det for å studere dette samspillet mellom en kode som regulerer gjøremåter(som foreskriver hvordan folk utvelges, hvordan de eksamineres, hvordan man klassifiserer ting og tegn, hvordan man dresserer individer osv.) og en produksjon av en sann diskurs som tjener som grunnlag, rettferdiggjøring, eksistensberettigelse og*

---

<sup>862</sup> I "Overvåking og straff" (1994a) skiller Foucault ut tre ulike makt-viden-systemer: tortur-, reform- og fengselssystemet (andre ganger snakker Foucault om anordninger eller regimer eller rasjonalitetsformer). Poenget er at dette representerer tre ulike teknologier og kunnskapsregimer, dvs. de innehar ulike logikker og lover. Etter hvert er det fengselssystemet som blir det dominerende. Strafferetten kolonialiseres av fengselsteknologien. Tilsvarende kunne man konstruere ulike bevegelsessystemer, hvor hvert system har en struktur som gir mening til aktørens persepsjon av den sosiale verden. Eller hvert system har bestemte prinsipper for oppfatning og inndeling (konstitusjon) av verden.

*transformasjonsprinsipp for de selvsamme gjøremåtene*".<sup>863</sup> De ulike praksisene er vevet inn i (og ut av) en bestemt logikk eller "fornuft". Makt og viten betinger hverandre gjensidig. Gjennom å installere kroppspraksiser "tvinges" kroppene til å bevege seg på bestemte måter, og disse "mønstrene" kan registreres gjennom ulike observasjonsteknikker.

Det er kunnskap som praksis som står i fokus i Foucaults maktanalyser. Maktmekanikkene knyttes til formidling, innsetting og utvinning av viten. Det å gjøre bestemte øvelser obligatoriske er noe annet enn å fortolke de bevegelsene som framtrer, men samtidig vil makt og viten betinge hverandre gjensidig (den såkalte immanenstesen). Eller konkret; tidtaking, veiing, høydemåling osv. er noe annet enn å tilskrive elevene betegnelsen normal eller unormal, men den ene praksisen er helt avhengig av den andre.<sup>864</sup> Ingen viten dannes uten ulike maktformer, og *"ingen makt utøves til gjengjeld uten utvinnelsen, tilegnelsen, fordelingen eller tilbakeholdelsen av viten"*.<sup>865</sup> Ved å registrere, notere og systematisere samler skolen og lærerne inn viten om elevene. Og det er de ulike teknologiene som produserer denne viten, makten er dermed konstitutiv for vitensproduksjonen. Makt og viten er ikke størrelser som står i et utvendig forhold til hverandre, men den ene skaper den andre og omvendt.

### 5.3 Inkorporerte strukturer

Disiplin og hygiene var altså ikke bare begreper eller fikse ideer. Disse begrepene ble ført ut i verden i form av konkrete praksiser.<sup>866</sup> Og disse praksisene eller gjøremåtene gav ikke bare næring til diskursene, de berørte også de individene som ble "utsatt" for dem. Praksisene er broen inn til verden og til kroppene. Og det er denne sammenkoplingen mellom praksisene (og de tekniske anretningene som de innebærer) og kroppen som danner grunnlag for deres "disiplinerende" kraft.<sup>867</sup> Skolen og kroppsøvingsfaget tok i bruk en rekke praksiser (og materiell) for å utvikle bestemte fysiske og mentale egenskaper, og for å utvinne kunnskap om eleven og om kroppen. Oppstilling, marsjering, bading, leking osv. var ikke nøytrale

---

<sup>863</sup> Foucault (1994b), s. 26

<sup>864</sup> Og betegnelsen unormal kunne føre til overføring til spesialskoler o.l.

<sup>865</sup> Dette sitatet er fra Foucaults rapport til Collège de France i 1971. Gjengitt og oversatt til norsk av Schaaning (2000), s. 334.

<sup>866</sup> Foucault ville ikke skrive idéhistorie. Han var isteden opptatt av å analysere hva som skjedde når ulike rasjonalitetsformer ble satt i verk i bestemte institusjonelle praksiser. Se Schaaning (2000), s. 400.

<sup>867</sup> Frank (1990) hevder at de sosialt gitte kroppsteknikkene alltid utføres av og gjennom kropp. Kroppen er diskursenes og institusjonenes forankringspunkt.

praksiser, men var knyttet til bestemte mål (dannelse, disiplin, renslighet osv.). Gjennom å ta i bruk disse praksisene oppdages og produseres bestemte ferdigheter og disposisjoner hos elevene.

Kroppsøvingsfaget var et kultiveringsinstrument eller et instrument for å sivilisere allmuen.<sup>868</sup> Fagets praksiser, som direkte utfordrer kroppens bevegelser og virksomheter, knytter seg til og kompletteres av det Schaaning kaller sjelsdisiplin, dvs. teknikker som henvender seg til sjelen, tanken, bevisstheten og følelsene.<sup>869</sup> Kroppsøvingsfaget var en samling av praksiser som konstituerte blikk og bevegelser. Et "bevegelsessystem" er også et perspektiv eller et tolkningsskjema som påvirker hva vi gjør og hva vi ser<sup>870</sup>, og jeg skal her forsøke å vise hvordan kroppsøvingsfaget var bærer av kunnskap som tok bolig i individene. Foucault var opptatt av at individene ble berørt av begrepene og teknologiene (viten og makt), men han sa mindre om hva som skjedde etter denne "berøringen", eller hvordan disse "treffene" preget individene.<sup>871</sup> Det er denne diskusjonen jeg skal forfølge i dette avsnittet. Og her vil jeg trekke inn Merleau-Ponty, Bourdieu og begrepet kroppsliggjøring. Bourdieu var opptatt av å beskrive hvordan de objektiverte strukturene blir til subjektive og kroppsliggjorte persepsjonsskjema.<sup>872</sup>

---

<sup>868</sup> Norbert Elias er vel den som i sterkeste grad identifiseres med siviliseringsbegrepet. Elias hevdet at streben mot å distingvere seg innen "court society" var en av drivkreftene ("the local and immediate motor force") bak internaliseringen av atferdskoder og den økte fokuseringen på overvåking og kontroll av kroppen. Videre hadde denne "court" konkurransen tre uuntenderte konsekvenser: a) Graden og omfanget av gjensidig identifikasjon mellom folk tiltok. Presise observasjoner av egne og andres handlinger og uttrykk. b) En sterkere bevissthet om de andre bidro til å øke behovet for å planlegge og foregripe handlinger. c) Økt kroppslig og psykologisk distanse mellom voksne og barn. *Hvert barn utsettes for den sivilisasjonsprosessen som er et resultat av en prosess som i Vesten tok flere århundrer.* Etter hvert som graden av selvkontroll som de voksne utøver tiltar, øker samtidig mengden av læring som barnet må gjennomløpe for å bli et fullt ut akseptert medlem av samfunnet. I løpet av noen få år skal det oppnå et høyt nivå av skam osv., kunnskap som har utviklet seg i samfunnet over mange århundrer. Barnets instinktive liv må raskt underlegges streng kontroll. Foreldrene og andre må utvikle barnets kropp i tråd med standardene for siviliserte kropper. Normene for "body management" må internaliseres. Se Elias (1978, 1983, 1991).

<sup>869</sup> Schaaning (2000). Med henvisning til Foucault viser han hvordan overvåking, normalisering og eksaminasjon bidrar til at "Sjelen skal ta styring over kroppen" (s. 443).

<sup>870</sup> Frykman og Löfgren (1994) snakker om å temme eller forme dyret i seg; sikkell, snørr, urin, svette osv. skulle skjules for de andres blikk. Og man var opptatt av hvordan man fører seg, hvordan man spiser, kler seg osv., osv.

<sup>871</sup> På slutten av sitt forfatterskap hevdet Foucault at han hadde vært for opptatt av herredømmeteknikkene eller objektiveringsprosessene, dvs. de prosessene som bidrar til å objektgjøre individet (individet blir kunnskapsobjekt). Det han hadde tatt for lett på, var hvordan "subjektet konstituerer seg selv" (selvforholdspraksiser), dvs. subjektiveringsprosessene. Han hevdet videre at det var en relasjon mellom de to teknikktypene. Det vil si at objektiveringsprosessene virker inn på subjektiveringsprosessen: Den som stemples som udannet, urenselig, undervektig eller sein vil kunne ta opp i seg disse merkelappene eller aktivt motarbeide denne individualiserende viten. Denne viten er så å si utgangspunktet for hvordan individet definerer seg selv. Slik blir individets selvforståelse formet ved objektiverende og subjektiverende prosesser. Den viten som utvinnes om bestemte personer ved hjelp av ulike maktmekanismer, kan også benyttes som en ressurs av disse personene. F.eks. så vi i delkap. 3.8 at naturvitenskapenes påpekning av kvinnens underlegne fysikk og særegne mentalitet ble brukt av kvinnene til å kreve en egen jentegymnastikk i alle skoleslag.

<sup>872</sup> Denne kroppsliggjøringsprosessen har Bourdieu beskrevet i en rekke ulike bøker. En god "oppsummering"



En praksisform og dens redskaper – en teknologi – er et handlingsprogram eller en indirekte bruksanvisning som man gjennom egne handlinger gjør til sin egen. Man skal pålegges en bestemt måte å bebo rommet på. Gjennom skolen bidrar staten til å utforme de konstruksjonsprinsippene individet konstruerer den sosiale virkeligheten ved hjelp av. Staten er en instans som regulerer praksiser, og vil derfor kunne påvirke befolkningens disposisjoner. *"Gjennom den rammen som Staten pålegger praksisformene, innsetter og innprenter Staten symbolske former for felles tanker, sosiale rammer for persepsjon, for forståelse eller for hukommelse, statlige former for klassifikasjon, eller bedre praktiske skjemaer for persepsjon, verdsettelse og handling"*.<sup>873</sup> Etter hvert oppstår det et samsvar mellom objektive strukturer og inkorporerte strukturer.<sup>874</sup> Bourdieu hevdet at prinsippet for våre valg ikke er valgt av oss selv, men bestemt av den dressur vi har vært utsatt for. Situasjonens krav har blitt til en innvendiggjort struktur. Gjennom en rekke pålegg og disiplinære teknikker skaper staten grunnlag for en "samstemming av habitusformene". Skolen gjør at alle blir bærere av en kollektiv historie som har skrevet seg inn den enkeltes kropp eller i hans/hennes kognitive strukturer.<sup>875</sup>

En kultur er en kombinasjon av språk, praksis og materiell. Gjennom å farge alle de kulturelle mediene vil man på en massiv måte innvirke på individenes erfaringer. De grunnleggende trekkene ved objektivisasjonene – figurene eller strukturene – vil gjennomtrenge erfaringene. Maurice Merleau-Ponty hevdet at persepsjonens subjekt er kroppen. Den som har vært til sjøs, vet at bølgebevegelsen setter seg i kropp og hode, og det tar kanskje flere døgn på fast grunn

---

finnes i Bourdieu (1999), s. 144–170.

<sup>873</sup> Bourdieu (1999), s.182. Her ser vi at Bourdieu var påvirket av Durkheims oppfatning av forholdet mellom kunnskap og samfunn. Durkheim (1912/1954) hevdet i sin bok om religionens opprinnelse at våre mest allmenne begreper har en samfunnsmessig opprinnelse. Men selv om Bourdieu var inspirert av Durkheim, gikk han ikke så langt i sosiologistisk retning. I "Meditasjoner" (1999), s. 163, hevder han at det *"å hypostasere det sosiale i en enhet som Durkheims kollektive bevissthet"*, representerer feil løsning på et virkelig problem. *"Det er i hver enkelt aktør, i dennes individuelle tilstand, at det eksisterer overindividuelle disposisjoner som kan fungere på en samstemt måte, og – om man vil – kollektivt"*. Og sosialiseringen av individer fjerner ikke de antropologiske egenskapene knyttet til individets biologiske basis.

<sup>874</sup> Nykantianerne kritiserer empiristene for ikke å skille mellom tingene slik vi erfarer dem og de mentale konstruksjonene vi bruker for å forstå tingene. Bourdieu er enig i denne kritikken av empiristene (det er noe som ordner og strukturer erfaringen vår, all kunnskap er forma av subjektet), men han vil gå et steg lenger. Han vil lage en teori om hvordan de mentale kategoriene konstrueres. Formene som farger våre erfaringer er ikke allmenngyldige og nødvendige, *men samfunnsmessige, konstruerte og vilkårlige. Den mentale strukturen er et produkt av den sosiale ordens strukturer*. Videre kritiserer han nykantianerne for deres intellektualisme, dvs. at de gjør alt til et spørsmål om bevissthet. Dermed ser de bort fra alle de kroppsliggjorte måtene å oppfatte verden på. Bourdieu ønsker en teori om "det ubevisste".

<sup>875</sup> Hos Bourdieu er de kognitive strukturene ikke formet av bevisstheten, men er kroppslige disposisjoner eller praktiske skjemaer. Se Bourdieu (1999), s. 183.

før sjøingen forsvinner. Svimmelheten er korrelativ til en verden som er svimmel. Kroppen bebor (habite) rom og tid, det er gjennom kroppen jeg "har" en verden. Musikeren og idrettsmannen har "stemt" eller "avstemt" sin kropp like mye til instrumentet som instrumentet er stemt til kroppen. Kroppen forener oss med tingverden, vi sanser en verden vi både er lik og forskjellig fra. Vi kan endre vår måte å være til på ved å innlemme og tilegne oss ting, som dermed opphører å være blotte objekter, idet de er blitt midler til å forme våre liv. Vi har samtidig trukket dem til oss og lagt oss selv ut i dem. Å venne seg til en sykkel eller en ball betyr å ha en viten som har avleiret seg i kroppen. Vi sanser eller persiperer verden med kroppen.<sup>876</sup>

Inspirert av Merleau-Ponty utviklet Bourdieu begrepet hexis. Hexis er en politisk mytologi, etikk eller politisk filosofi som er gjort kroppslig, slik at mytologien omdannes til en permanent disposisjon. En hexis er "*en sosial nødvendighet som er blitt til natur, som er omformet til motoriske skjemaer og kroppslige reflekser*".<sup>877</sup> En idé har blitt til en varig måte å gå på, stå på og snakke på og dermed en varig måte å føle og tenke på. Et helt verdisystem uttrykkes i gestikk og bevegelsesmønster. Individets kroppslige erfaringer styres av en spesifikk mytologi. De som deltar i en praksis deltar samtidig i en virkelighetsoppfatning, selv om de ikke har et bevisst forhold til denne. Gymnastikkfaget var også en samling av praksiser som var med på å forme individets psykiske og fysiske konstitusjon. Faget var en oppskrift for å tegne og omtegne kroppen; gjennom valg av øvelser og apparater ble en virkelighetsforståelse forsøkt meislet inn i kroppens morfologi. Det går en linje fra tankefigur til praksis til habitus. Gymnastikkfaget var et verktøy for å overføre den borgerlige hexis uten at man overførte dens produksjonsbetingelser, dvs. de sosiomaterielle betingelsene for denne væremåten. Man forsøkte å produsere en dannet og disiplinert væremåte uten å overføre det ressursmessige grunnlaget for en slik kropp. Den motstanden og undringen som faget ble møtt med på landsbygda i Norge, skyldtes at "folket" ble presentert for en virkelighetsforståelse og et kroppsskjema som var fremmed for dem.

Det latinske ordet *habitus* ble først brukt av Marcel Mauss i hans studie av kroppsteknikker.<sup>878</sup> Mauss brukte begrepet for å identifisere hvordan samfunnet formet individet, fordi begrepet på en bedre måte enn "habit" uttrykte ideen om noe som er ervervet. En habit er noe man kan

---

<sup>876</sup> Lübecke (red.) (1982), s. 329–348

<sup>877</sup> Bourdieu (1995), s. 229

<sup>878</sup> Mauss (1966), s. 365–386. Se også Laberge and Sankoff i Cantelon (1988).

ta av og på seg, habitus er en internalisert tilbøyelighet. Bourdieu skapte et bredere begrep som skulle uttrykke hvordan samfunnet former individets kroppsspråk, oppfatningsskjema og disposisjoner. Hvordan samfunnet setter seg i kropp og sinn. I følge Bourdieu er *"the body habitus"* et fundamentalt aspekt ved habitus, og ens kroppshabitus er et system av innmurede skjema som styrer ens relasjon til ens egen kropp.

Ling-tilhengerne tenkte seg at den svenske gymnastikken både skulle være formgivende og karakterdannende. Kroppsøvinger skulle ikke bare øve opp kroppen, de skulle også sette spor i menneskets sinn. Ling ønsket å skape rakryggede og kraftfulle kropper gjennom allsidige bevegelser utført i bestemte baner. Dette idealet la føringer på valg av aktiviteter og apparater.<sup>879</sup> Målsetningen var å skape rakryggede individer med fremskutte brystkasser og løftet hode, kropper som uttrykte vilje og kraft. Hvilket menneske du er, uttrykkes gjennom hvordan kroppen din er. En politisk ideologi dyttes inn i folks kropper og blir til en varig måte å stå og snakke, føle og tenke på. Ideologien blir omgjort til en kroppsliggjort, permanent disposisjon. Praksisene og apparatene var ikke bare uttrykk for en ideologi, de var instrumenter for å overføre en bestemt holdning og væremåte. Og deigen som skulle formes, ut fra en kulturell oppskrift eller en tankefigur, var menneskets kropp og sinn.<sup>880</sup>

Det disiplinerte eller "frie" individ kjennetegnes ved punktlighet, presisjon, orden og selvbeherskelse. Streng ytre kontroll fører i første omgang til lydighet og god oppførsel (ytre atferd) og til slutt til en bestemt åndelig holdning (indre kontroll). Oppdragelsen skulle skape en kraftig vilje som kunne stå imot ens primitive drifter og egoistiske tendenser. Og gymnastikkfaget ble ansett som et egnet middel til å utvikle en *"en kraftig Vilje, Besindighed og Mod (...) ved å vænne Elevene til streng Opmærksomhed, rask og nøiaktig Udførelse af given Befaling, at beherske sin Vilje og at underordne sig som et Led af et større Hele."*<sup>881</sup> Gymnastikkfaget var et utmerket middel til innøving av disiplin, og ville således komme all undervisning i skolen til gode.<sup>882</sup> I datidens diskurs var karakter noe mer enn et tall, en bokstav eller et merke. På samme måte som ens formue uttrykte ens økonomiske situasjon,

---

<sup>879</sup> Se Holmberg (1930)

<sup>880</sup> Se Jarvie and Maguire (1994)

<sup>881</sup> Bjørnstad (1877), s. 1. Se også Bonniwie (1892), s. 134–135, og Christensen (1901), s. 37–39. Christensen mente at de fagene som virket karakterdannende var de viktigste i skolen, dvs. religion, legemsøvelser og fedrelandets historie. *"De tre Hovedfag derimod er livgivende, bevarer sin Virkeevne til de sildigste Tider i en Mands Levealder og giver den hele Nation en moralsk Holdning, som ikke kan undværes"*.

<sup>882</sup> Også innføring av skolelegetjenesten fra 1899 kan tolkes ut fra en slik disiplineringslogikk. Lærerne ønsket å bruke legene som et instrument for å disiplinere og ordentliggjøre elevene. Legen kunne etterprøve påstander om sykdom osv. Se Alsvik (1991), s. 52–54.

skulle karakteren uttrykke ens moralske og intellektuelle konstitusjon. Gymnastikkfaget, i motsetning til de teoretiske fagene, skulle være direkte karakterdannende, en umiddelbar forming av kropp og sinn.

Målet med ordningsøvelsene og marsjeringen var å oppnå kontroll over kroppen på den mest presise og intrikate måten, og å ordne og organisere kroppene og relasjonene mellom kroppene til hverandre i rommet. Marcel Mauss hevdet at kroppen er konstituert av en rekke praksiser som både reflekterer og bidrar til bestemte former for sosial orden. Kroppsteknikker er "*the way in which from society to society men know how to use their bodies*".<sup>883</sup> Vårt repertoar av bevegelser er lærte aktiviteter, og gymnastikkfaget var en skolering i å gå og føre se på en bestemt måte.<sup>884</sup> Ordningsøvelsene hadde et siktemål utover innlæring av eksersis, den skulle lære elevene til å adlyde ordrer uten å mukke, og den skulle gi elevene herredømme over kroppen og få dem til å se seg som en del av en helhet. Øvelsene representerte ikke bare en serie av bevegelser, men samtidig et perspektiv eller en virkelighetsforståelse. Foucault hevdet at "*detaljen er disiplinens politiske økonomi*".<sup>885</sup> Kroppsdressuren, som hadde sitt opphav i den militære institusjon, utøves gjennom å terpe på de små detaljene i stillingene, bevegelsene og koordineringen. Slik var også gymnastikkfaget i skolen.

Utover i undersøkelsesperioden skjedde det en gradvis transformasjon fra disiplin og dannelses til renselse. Konverteringen av praksiser og trossetninger innebar at man så virkeligheten og seg selv på en annen måte. Det handlet altså ikke bare om skifte av materiell, praksiser og diskurser. Det handlet også om hvordan blick og bevegelser, kropp og sinn, ble påvirket av disse skiftene. Det handlet om hvilken virkning de ulike praksisene hadde på kroppens utforming, styrke og skjønnhet. Og det handlet om hvilke kategorier man anvendte for å vurdere disse virkningene og hvordan dette igjen preget individets tilnærming til sin egen og andres kropp. Tilsvarende kan vi spørre hvordan elevenes syn på seg selv og andre omskapes når begreper og teknologier transformeres? Eller for å være mer konkret: Dersom elevene tok på seg de hygieniske brillene, hvordan ville det prege deres syn på seg selv, på sin praksis og på omgivelsene? Analysen under vil konsentrere seg om konstitueringen av renslighetssansen.

---

<sup>883</sup> Mauss (1979), s. 97

<sup>884</sup> Mauss (1973), s. 70–88. Se også Kluckhohn (1954). Kluckhohn argumenterer for at de kroppslige vanene er kulturelt formet. Han påpekte også hvordan et individ endret gestikk avhengig av hvilke kontekst det var i.

<sup>885</sup> Foucault (1994a), s. 141

Spørsmålet er hvordan renslighet ble omdannet fra et ytre påbud til en kroppsliggjort tilbøyelighet.

Vanligvis tenker vi oss sansene våre som biologisk gitte og universelle. Bourdieu, derimot, hevdet at vårt sanseapparat er konstituert av samfunnet, og er blitt assimilert eller naturalisert. Han skrev at det er det sammenvevde systemet av "kognitive og evaluative strukturer" som styrer vårt perspektiv på verden. Og dette perspektivet er ikke annet enn *"en sosialt informert kropp, med dets smak og avsmak, tvang og frastøting – med ett ord alle dets sanser, dvs. ikke bare de tradisjonelle fem (høre, se, lukte, smake, føle) – som aldri unnslipper de sosiale determinantenes strukturerende handling – men også sansen for nødvendighet, pliktsansen, retningssansen, realitetssansen, balansesansen, taktisk sans, skjønnhet ..."*<sup>886</sup> Renslighet er også en sosialt konstituert "sans", og min påstand er at skolen spilte en viktig rolle i produksjonsprosessen, dvs. skolen bidro til at den hygieniske læren ble til en kroppsliggjort disposisjon. Gjennom å medkonstituere blick og bevegelser var kroppsøvfaget "medansvarlig" for omformingen av det norske folks renslighetssans.<sup>887</sup>

Dels skjedde denne skoleringen gjennom direkte læring; hver elev lærte hvordan man skulle vaske seg, hvor ofte man burde dusje, når man skulle bytte klær osv. Og dels skjedde skoleringen gjennom en indirekte læring; ved at elevene tok opp i seg nye begreper og forståelsesmåter, lærte de å nyte eller å sette pris på virkningene av disse renslighetsrutinene. De lærte å tolke det de så, og de lærte seg hva de ulike tegnene betød. I kroppsøvfaget og andre steder ble elevene opplært i en rekke renslighetsrutiner, samtidig som hver og en ble ført inn i et blick eller et perspektiv på seg selv og det de drev med. Gjennom å bli bombardert med signaler fra de ulike praksisformene ble elevenes mentale og kroppslige skjema transformert, dvs. de skjema som individet oppfatter virkeligheten gjennom (og som utstyres den med mening og verdi), ble omdannet. Gjennom de ukentlige praksisene ble elevenes måte å betrakte sin egen og andres kropp omformet. Motiver og disposisjoner for dusjing osv. utviklet seg gjennom de erfaringene elevene høstet i de ulike praksisene. Gjennom konkrete opplevelser ble vage impulser og ønsker transformert til faste handlingsmønstre.

---

<sup>886</sup> Bourdieu (1977), s. 124

<sup>887</sup> Se også David Howes (1991) store undersøkelse av sansenes ulike funksjon i forskjellige kulturer.

Deltakelse i skolemiljøet konstituerte blikket på nytt, og dette medførte at elevene tolket virkningene av de ulike rutinene annerledes enn før. De begynte etter hvert å nyte synet og følelsen av en ren kropp. Men konstitueringen av blikket handlet ikke bare om prosjektet og hjelpemidlene for å realisere dette. Kroppen ble også objektgjort av de andres diskurs og blikk, og det sosiale blikkets makt skyldes at mottakeren erkjenner de oppfattelseskategorier hun/han selv utsettes for. Vasking var et virkemiddel for å oppnå en sosialt akseptabel kropp, man vasket seg for å realisere de sosiale normene for selvpresentasjon. Elevene så sin egen kropp med medisinske briller, og ble motivert for en kroppspraksis som kunne bygge bro mellom er og bør. Leger og andre naturvitere spredde sin virkelighetsforståelse, sine kunnskaper og sine verdier gjennom skolen. Legene og lærerne definerte den legitime kroppen og den legitime bruken av kroppen. Kroppsøvfaget – valg av øvelser, valg av apparater, lærerens metoder osv. – var både uttrykk for og skaper av en virkelighetsoppfatning eller bestemt perspektiv på kroppen.

Blikk og bevegelser inngår i en horisontal akse, hvor de gjensidig konstituerer hverandre. Instrumenter, anlegg, institusjon, diskurs og praksisform er tett sammenvevde, og utgjør en formasjon som konstituerer lærerens og elevens blikk og bevegelser. Dersom disse elementene endres, vil menneskets syn på verden, på andre mennesker og på seg selv også forandres. Dialektikken mellom blikk og bevegelse illustreres godt gjennom uttrykket "et trenet blikk", han eller hun som er i besittelse av et slikt blikk ser hva som må gjøres eller hva som fungerer. Men et slikt blikk kan kun erverves gjennom lang tids praksis, hvor man gjennom egne erfaringer har funnet fram til feltets "naturlover".<sup>888</sup>

Myndighetenes ønske om at renslighet skulle bli et indre behov hos landets borgere, ble overoppfylt. I dag er ikke lenger problemet det at folk er urenlige, men derimot at folk gjennomgående vasker seg for grundig og for ofte.<sup>889</sup> Vaskingen og rensligheten ble etter hvert en mani for mange mennesker. Det å ha en mani betyr at man simpelthen ikke kan la være, man har en tilnærmet lidenskapelig trang til renslighet. Man er ikke lenger herre over seg selv, kun ved å adlyde "vaskebehovet" kan man føle seg midlertidig tilfreds. Man kan være klar over

---

<sup>888</sup> Blikket både som faktisitet (hvor man opererer med optikkens lover) og som sosial oppfattelseskategori.

<sup>889</sup> Den siste tidsbruksundersøkelsen til SSB viser at nordmenn bruker gjennomsnittlig ca. 45 min. til personlig hygiene hver dag. Se Vaage (2002), s. 5. I 2000 gjorde Norske Kvinner Sanitetsforening (NKS) en hygieneundersøkelse. Her viste det seg av vi dusjer gjennomsnittlig 5,1 ganger per uke, og 41 % av befolkningen dusjer hver dag. Videre sier 89 % at de alltid vasker hendene etter toalettbesøk. Se Aftenposten 29. mars 2000. Og fra bondenæringa fortelles det at folk dusjer 1 og 2 ganger hver dag for å kvitte seg med fjøslukta. Se Selseth (1995).

det, dvs. man har blitt fortalt at det ikke er sunt å vaske seg så ofte, og man kan til og med forsøke å kjempe imot lysten til "renselse". Men selv om man stålsetter seg, makter ikke viljen å undertrykke de kroppsliggjorte tilbøyelighetene. Så må man bare finne seg i det, vaske hender, dusje og såpe seg inn, vaske seg tørr og smøre seg med fuktighetskrem i det uendelige. I det gamle Egypt skulle prestene bade to ganger om dagen og to ganger om natten for å rense sin kropp og sin sjel. Og elva Nilen ble dyrket som en gud.<sup>890</sup> Også i dag føler vi mentalt velvære etter en dusj og føler oss rensset etter et bad. Og varmt vann og såpe betraktes som en livsnødvendighet.

"Å være ren" er en sentral metafor i vårt samfunn. Det kan bety å føle seg vel, å leve i pakt med sin overbevisning eller at man er uskyldig ("å ha et rent sinn"). I kristen sammenheng var "vasking" en symbolsk handling for å kvitte seg med skyld eller synder. Den som gjorde seg kroppslig ren, så seg samtidig som moralsk renvasket. Pontius Pilatus vasket sine hender for å bli fritatt for skyld ved å følge folkets krav om at Jesus skulle korsfestes. Naturvitenskapen generelt – og bakteriologien spesielt – innebar at et nytt betydningssystem ble pålagt vannet. Og kun "den umoralske" trosset de vitenskapelig funderte anbefalingene.

#### 5.4 Praksisenes autonomi?

Det har dannet seg et bilde av et skolefag som i perioden 1889 til 1960 tok i bruk små og store objektgjørende teknologier, dvs. teknologier som forsøkte å tilpasse elevenes væremåte til bestemte formål.<sup>891</sup> Biomakt handler nettopp om *et bestemt perspektiv på kroppen, dvs. individet betraktes som en ressurs og som et manipulerbart objekt*. Men det at kroppsovinger, idrett og lek (og andre praksisformer) inngår i en strategi som har til hensikt å gjøre elevene til føyelige, nyttige og renselige vesener, betyr ikke at disse praksisformene ikke kan brukes som ressurser for andre institusjoner og rasjonalitetsformer. La oss f.eks. se på den praksisformen som blir kalt idrett, og som spilte en sentral rolle i diskursen om kropp i perioden fra 1925 til 1960. I kapittel 4 så vi at idrettsøvelser ble knyttet til en biopolitisk strategi, dvs. idrettsøvelser ble innpodet i skolen for å få et entydig mål på elevenes normalitet og på

---

<sup>890</sup> Astrup (1992), s. 76

<sup>891</sup> Se Eckermann (1997), s.151–169, for en diskusjon av individets rolle i Foucaults forfatterskap. Eckermann påstår at det skjer en forandring i løpet av Foucaults forfatterskap i retning av å gi aktøren en større betydning. "However, Foucault acknowledges, especially in his later work of the self, the role of individual agency in determining outcomes" (s.167).

nasjonens sunnhetstilstand. Men dette forteller ikke hele historien om idrett, idretten har sin egen rasjonalitet (som igjen kan knyttes til ulike institusjoner).

Innenfor idretts sosiologien har man lenge diskutert relasjonen mellom samfunn og idrett, og mellom ulike institusjoner og idretten.<sup>892</sup> Spørsmålet er om idrett er et eget system eller praksisform, dvs. om idrett utgjør et ordnet hele som så å si står på sine egne bein og som har sine særegne prinsipper og regler. Og om idretten dermed representerer noe annet enn tidligere og samtidige kroppskulturer. Alternativt kan man betrakte idrett som et epifenomen, dvs. som en avspeiling av sosiale forhold eller som et eksempel på allmenne samfunnsmessige tendenser. Ut fra sistnevnte perspektiv vil man kunne hevde at idretten uttrykker sentrale trekk ved det moderne samfunnet i fortettet og forstørret utgave; også idretten kjennetegnes av spesialisering, prestasjonsorientering, byråkratisering, systematisering, vitenskapeliggjøring osv.

Den såkalte hegemoniteorien hevder at idrett er en sosial praksis, og ikke en praksis som innehar en tidløs essens eller som ivaretar et dyptsittende transhistorisk behov.<sup>893</sup> Formelle trekk ved idretten kan ikke atskilles fra andre sosiale erfaringer på et gitt historisk tidspunkt. Man kan ikke starte en analyse av idretten med en grunnantakelse om at kulturelle former skal behandles som atskilte kategorier, og i neste omgang leite etter eventuelle relasjoner mellom disse. Hegemoniteoriens hovedpåstand er at idrettens konstitutive regler verken er uskyldige eller nøytrale, men at disse reglene utgjør strukturer som er tett forbundet med de dominerende strukturene i samfunnet. Idretten er ikke et isolert system eller en selvstendig livssfære, men er bærer av egenskaper som også kjennetegner andre samfunnsskapte praksisformer. Idrettens grunnleggende strukturer og betydninger er vevet inn i samfunnet forøvrig.

I opposisjon til hegemoniteorien skriver den amerikanske idrettsfilosofen William Morgan at idretten er en kompleks praksis med en særegen logikk. Når fragmenter fra det sosiale liv overføres eller tar bolig i idretten, får de en annen mening og virkning.<sup>894</sup> Idrettens regler er

---

<sup>892</sup> Morgan (1994)

<sup>893</sup> Sentrale teoretikere her er Richard Gruneau, John Hargreaves og Alan Ingham.

<sup>894</sup> Dersom analysen av idretten tar utgangspunkt i den idrettslige praksis, vil man oppdage kontrastene til det rasjonaliserte samfunnslivet, men tar man derimot utgangspunkt i idrettens omgivelser og organiseringsform, forsvinner denne vesentlige forskjellen fra andre fenomener. En tese om at idretten er en fortettet utgave av moderniteten, kan lett bekreftes dersom man fokuserer på idrettens mer utvendige trekk; også idretten profesjonaliseres, byråkratiseres, rasjonaliseres osv. Idretten bruker moderne virkemidler, men dyrker og utvikler



skapt av et samfunnsmessig og historisk materiale, samtidig som idretten har sin egen "grammatikk" (sine konstitutive regler) som gjør det mulig å skille den fra andre praksisuniverser. Idrettens logikk har et sosialt opphav, samtidig som den representerer noe særegent.<sup>895</sup> Selv om en idrettsgren som f.eks. skisporten har sitt utspring i praktiske behov (som å komme seg raskere fram i dyp snø når man f.eks. skal ut på jakt), så vil aktiviteten tilskrives en annen betydning når den utføres i en idrettslig setting.<sup>896</sup> Jamfør det folkelige uttrykket om "å la det gå sport i det", dvs. man forsøker å omdefinere en kjedelig oppgave (f.eks. å sortere poteter) ved å gjøre den raskest mulig og ved å utfordre andre til en "duell". I tillegg kan man legge inn noen hindringer for å øke de fysiske utfordringene. En idrettslig "lese måte" vil få konsekvenser for valg av regler, for teknikk, for utstyr, for taktikk osv.

Perspektivet på øvelsene og de idrettslige prestasjonene er annerledes i skolen enn på idrettsarenaen. I perioden jeg har analysert, ble idrettsresultatene lest med medisinske briller og knyttet til en helsepolitisk strategi. Idretten var en av flere teknologier for å påvirke og måle vekst og utvikling. Analysen viste hvordan idretten ble tematisert og brukt i skolen. Men det er ikke gitt at idretten omstøpes – eller at dens grunnleggende logikk forandres – selv om den relateres til nye diskursive og ikke-diskursive elementer. Om den idrettslige praksisen knyttes til en biopolitisk strategi, betyr det ikke at den slutter å være idrett, men den vil definitivt få andre egenskaper når den innkapsles av medisinske begreper og teknologier.<sup>897</sup> Selv om idrett fortsatt handler om tap og vinn, og om å mestre fysiske utfordringer (som sett

---

kvalifikasjoner og ferdigheter som var etterspurte i det premoderne samfunn; svette, kraft og kroppsbeherskelse står i sentrum for utøvelsen. Moderniseringsprosessene har fjernet mye av det manuelle slitet og de kroppslige utfordringene, men samtidig gjorde de treskjæring og kroppsutøvelse til kunstformer. Skal man analysere idrett, er det ikke tilstrekkelig å se på organisasjonsutforming, anleggsutvikling o.l., man må også undersøke den idrettslige praksisen. Selv om det institusjonelle rammeverket og de tekniske fasilitetene som inngjerder idretten er aldri så moderne eller teknologiserte, så forblir selve idrettsutøvelsen knyttet til fysisk mestring og konkurranse. En forskning som utelukkende ser på idrettens "overbygning" og utviklingen av denne, vil miste av syne at idretten først og fremst konstitueres og rekonstitueres av praksis og det enkle materiell. Se Augestad (2001).

<sup>895</sup> Morgan (1994) bruker et eksempel fra filosofen Peter Winch for å illustrere poenget sitt. Sett at person A skriver følgende figurer på en tavle: 1, 3, 5, 7. Han spør så om person B kan fortsette rekken. B skriver 9, 11, 13, 15. Men A forkaster denne serien, og skriver at den går videre slik: 1, 3, 5, 7, 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 9, 11, 13, 15. Og B får prøvd seg igjen, men uten å lykkes. Og dette fortsetter en stund, helt til B i frustrasjon hevder at A ikke følger noen matematisk regel i det hele tatt. A følger allikevel en regel, nemlig alltid å velge en forlengelse av rekken som er forskjellig fra den B foreslår. *Men selv om dette er en god regel, tilhører den ikke det aritmetiske univers.*

<sup>896</sup> Med utgangspunkt i Niklas Luhman hevder den norske idrettssosiologen Jan Ove Tangen (1997) at idretten utgjør et eget (selvoppretholdende) system eller en kommunikasjonsform med sin særskilte kode eller logikk (tap – vinn).

<sup>897</sup> Tangen (1997), s. 335–349, utlegger denne "sammenkoplingen mellom idrett og skole" som idrettssystemets ytelser til oppdragelsessystemet. Hvert system har sin logikk som bestemmer hvilke ytelser fra andre systemer som er relevante og hvordan ytelsen brukes. Spørsmålet er hvilke ytelser fra idretten som kan brukes innenfor skolen.

fra andre rasjonaliteter framstår som meningsløse), så vil en utstrakt bruk av det Foucault kalte bioteknologi i sterk grad prege idrettsutøvelsen. Fysisk alder, pulskontroll, veiing, testmetodikk osv. innpodes i idrett i skolen. Idrettens logikk er muligens uforandret, men samtidig vil de nevnte elementene påvirke måten å drive idrett på.<sup>898</sup> Datamaskinen forandret ikke markedets logikk (fortsett handler det om å maksimere overskuddet gjennom å styrke konkurransekraften ved å øke produktiviteten, utvikle nye produkter osv.), men den forandret definitivt arbeidets innhold. Tilsvarende vil bioteknologien omdanne idrettsutøvelsen; testing, rapportering, normalitet, systematikk, kosthold, høyde, vekt osv. blir sentrale byggesteiner i idrettspraksisen. Idrettsøvelser i skolen ble noe annet enn idretten på løkka osv.<sup>899</sup>

Grepet til Foucault er å kontrastere ulike institusjoner, og å undersøke hvordan de diskursive og ikke-diskursive elementene beveger seg mellom institusjonene. De forskjellige institusjonene utgjør ulike artikulasjonsfelter som formes av og former de samme begrepene og de samme teknologiene. Gjennom å studere disse bevegelsene i rommet kan vi foreta både et genealogisk og et kontrasterende grep. F.eks. viste Foucault hvordan disiplineringsmekanismene som var utarbeidet på "*bestemte og forholdsvis lukkede steder*" spredde seg til andre områder av samfunnet. Slik kan en institusjon eller et regime ta i bruk eller omdannes av forståelsesmodeller og teknikker som er utviklet helt andre steder i samfunnet. Men samtidig som idretten formes av disse mekanismene, er det ikke gitt at dens grunnleggende egenskaper forsvinner. At idretten har et plastisk element, betyr både at den er formbar og at man kan drive idretter på ulike måter. Vi får forskjeller ut fra omfanget av systematikk, utstyr, trening, faglighet, testing osv. Det at idretten innsettes i en biopolitisk strategi, at den brukes som en teknologi for å akkumulere kunnskap om elevene og nasjonen, betyr ikke at den "i seg selv" er disiplinerende. Men ved å knyttes til andre diskursive og ikke-diskursive ressurser vil dens betydning og funksjon forandres. Tilsvarende gjelder også for andre praksisformer, de "farges" av de "fargene" de blandes med.

---

<sup>898</sup> Man kan hevde at det er idrettens logikk som foranlediger bruk av de medisinske grepene. Idrettens fokus på prestasjonsforbedring vil uvegerlig peke i retning av en eksperimentell og innovativ holdning til midler og metoder som kan bidra til framgang osv. Jo viktigere det blir å vinne (kulturelt, økonomisk osv.), jo mer innovativ vil idrettskulturen bli. Samtidig kan man hevde at det er den eksperimentelle logikken innenfor de medisinske vitenskapene ("virker – virker ikke") som foranlediger interessen for og bruken av idrett i medisin.

<sup>899</sup> Idrettens kunnskaper og logikk vil også kroppsliggjøres av utøverne. Wacquant (1992, 1996) har vist hvordan den profesjonelle bokseren langsomt blir omdannet kroppslig og mentalt. Han overtar boksefeltets logikk, eller dets doxa blir kroppsliggjort. Hvordan en ser seg selv og forstår sin kropp, og hvordan en ser på andre og deres kropp, er influert av boksemiljøet (en blir besatt av det spillet en besetter). Feltets logikk vil overføres gjennom en sosialiseringsspross. Den legningen som feltet avkrever, får utøverne til å oppfatte kroppen slik den krever å bli oppfattet. Legningen gjør at man skiller ut og ser forskjeller som andre konstruksjonsprinsipper ikke ville lagt merke til. Jo mer idretten nærmer seg en lukket og total institusjon, jo sterkere vil sosialiseringskreftene virke på den enkelte utøver.

## 5.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg knyttet kroppsøvingsfaget til begrepet biomakt. I et slikt perspektiv betraktes elevene som manipulerbare kunnskapsobjekter, og kroppsøvingsfaget var "et instrument" for å forbedre befolkningens kroppslige og mentale ressurser. Repertoaret av praksiser som innsettes i skolehverdagen går ikke upaktet hen, individets selvforståelse blir formet av disse objektiverende prosessene. Praksisene er bærere av kunnskaper som former hvordan individet ser på seg selv og på andre mennesker.

Vitenskapeliggjøringen av kroppsøvingsfaget innebar at naturvitenskapenes begreper og teknologier ble innbakt i fagets ulike praksiser. Vitenskapliggjøringen av idretten, leken osv. betyr ikke at deres andre iboende muligheter utslettes eller ikke realiseres i vårt samfunn. Man kan godt dyrke idrett, lek eller friluftsliv uten å la seg forme av medisinsk kunnskap og en disiplinær teknologi. Individets gjenstridighet og bevegelseskulturenes fascinasjon som mestringsarenaer kommer godt til uttrykk i de ulike brettidrettene som det siste tiåret har vokst fram på utsiden av den ordinære idrettsbevegelsen og på utsiden av skolen. Dette er praksisformer som forkaster både måleinstrumenter og vitenskapelige treningsmetoder. Skateboard gjør at gata og nærmiljøet igjen blir en attraktiv arena for fysisk utfoldelse, en praksis som er preget av lek, mestring og akrobatikk. Konstruksjonen av brettet gjør at gata omskapes til et "idrettsanlegg". Det vokser fram en bevegelseskultur som ikke er sperret inne, atskilt og standardisert. Dette er en form for fysisk utfoldelse som ikke er voksenstyrt, ikke er medikalisert og som for en stor del er selvorganisert. De nye brettaktivitetene bryter med tendensen til standardisering og institusjonalisering, samtidig som de overskrider den idrettskulturen som i sterk grad er blitt formet av elementer fra den medisinske institusjonen.

## 6 Kunnskap og makt

I dette arbeidet har jeg analysert de tre kulturelle elementene – diskurs, praksis og materiell – som inngår i kroppsøvingsfaget. Jeg har undersøkt deres forhistorie, forflytninger og relasjoner. Og jeg har undersøkt hva som skjedde når de ble innsatt i en konkret sosial situasjon. Ved å studere kroppsøvingsfaget har jeg empirisk belyst hvordan kunnskap om kroppen formidles, spres, dannes og omdannes. Målsetningen har vært å vise hvordan kunnskap om kroppen får reelle virkninger gjennom å materialisere seg i konkrete praksiser, og å analysere kunnskapen der den kommer til anvendelse. Videre har kroppsøvingsfaget blitt brukt til å rekonstruere en tidsepokes oppfatninger av kroppen. Gjennom dette kunnskapssosiologiske arbeidet ville jeg både bidra med en ny forståelse av kroppsøvingsfagets historie og samtidig konkretisere kunnskapssosiologiske poenger. Ved å ta inn materiellet i analysen og gjennom å vise kunnskapselementenes bevegelser mellom ulike institusjoner, mener jeg at dette arbeidet også gir kunnskapssosiologiske innsikter som har vært lite påaktet i tidligere arbeider. Koplingen mellom kunnskap og makt innenfor dette "feltet" mener jeg også er et nytt bidrag; min analyse av relasjonene mellom diskurs, praksis og materiell avdekket kroppsøvingsfagets "maktkonfigurasjon".

Med utgangspunkt i kroppsøvingsfaget har jeg vist hvordan kunnskap om kroppen og kroppsbruk ble transformert i perioden fra 1889 til 1960. Kroppen ble i utgangspunktet formet og lest i et disiplinerings- og dannelsesperspektiv. Marsjering, hopp, lek, friluftsliv osv. skulle bidra til å utvikle elevens karakter i retning av kroppskontroll, innordning og viljestyrke. Fagets elementer var vevd ut av et disiplineringsformular. Dette blikket på kroppen uttrykkes i fortettet form i gymnastikksalens fysiske struktur. Et rettlinjet og firkantet rom la forholdene til rette for en kontinuerlig overvåking av elevene. Rommet ble skapt ut fra et bestemt syn på skolens formidlingsoppgaver, samtidig som det var et rom for å samle inn kunnskap om elevene. Her skulle man drive eksersis, og her skulle man registrere alle avvikende bevegelser.

I denne perioden spilte også nasjonsbegrepet en sentral rolle i kroppsdiskursen, og kroppspraksisene i skolen ble lest i et sjølstendighets- og identitetsperspektiv. Øvelser som hadde direkte relevans for forsvarssaken – f.eks. skyting og marsjering – ble innpodet i gymnastikkfaget. Elevene skulle skoleres slik at de behersket de helt elementære ferdighetene som ble avkrevd av en soldat. Gjennom treningen i gymtimene skulle elevene utvikle egenskaper som var viktige for å forsvare nasjonen, f.eks. besluttsomhet og kroppskontroll. Gymnastikkfaget skulle også opplære elevene i såkalte nasjonale øvelser som skøyter og ski. Dette var ferdigheter som enhver nordmann måtte beherske, og som samtidig bidro til skape en nasjonal habitus.

Også kunnskap fra det medisinske feltet spilte en rolle i diskursen om gymnastikkfaget i perioden 1889 til 1925. I debatten om klatring i skolen ble legene "innkalt" som eksperter, og legenes syn på seksualitet og onani fikk direkte innvirkning på utformingen av denne praksisen. Og i diskusjonen om jenter og kroppsøvinger fikk begreper fra den medisinske vitenskap en aktiv omskapende betydning. Man hevdet at jentene hadde en biologi som krevde et annet øvelsesrepertoar enn guttene, og man utviklet et bevegelsessystem som skulle styrke de spesifikke kvinnelige egenskapene. Dermed ble gymnastikkfaget en arena for å formidle og kroppsliggjøre "sannheten" om jenter og gutter. Samtidig ble den etablerte kjønnsforståelsen ytterligere "empirisk bekreftet" gjennom at faget styrket det man tolket som feminine egenskaper. Den medisinske vitenskapen ble m.a.o. brukt til å innstifte et kjønnsdifferensierende regime i skolen.

Gradvis overtok biologien og de andre naturvitenskapene hegemoniet i kroppsdiskursen. I kjølvannet av denne "kunnskapsrevolusjonen" ble faget reformulert, og nye praksiser og et nytt materiell ble innsatt i faget. I perioden 1925 til 1960 ble kroppen lest med begreper fra fysiologien, anatomien og psykologien, og man utviklet kroppspraksiser som skulle spille på lag med de fysiologiske og psykologiske lovene. Kroppsøvingfaget inngikk i en strategi for å forbedre den enkelte elev og hele nasjonens helsetilstand. Samtidig ble faget et "laboratorium" for å måle normalitet og vekst, faget ble et rom for å øke den biologiske kunnskapen om mennesket. F.eks. var tidtaking en teknologi som viste tilbake til en bestemt forståelse av kroppen og som samtidig bidro til å øke kunnskapsmengden innenfor denne forståelseshorisonten. Veiing, måling, tidtaking osv. var uttrykk for et perspektiv på kroppen, samtidig som disse "teknikkene" gjorde eleven til et kunnskapsobjekt.

En biologisk forståelsesmodell skapte en økt bevissthet om betydningen av modning, kjønn og alder. På bakgrunn av de nye kunnskapene om kroppen konstrueres det egne "bevegelsessystemer" for de ulike alderskategoriene. Men dette var ikke nok, kunnskapen om vekst tilsa også at hvert "individfrø" vokste i ulikt tempo, dermed måtte man utvikle prestasjonsberegninger som tok hensyn til disse individuelle variasjonene. Og kroppsøvningsfaget ble en arena for å samle inn data om koplingen mellom vekst og fysiske prestasjoner. Også bakteriologien spilte en viktig omskapende rolle innenfor skolen i tidsperioden fra 1925 til 1960. For å renske kroppen for uhumskheter installeres bad og bading i kroppsøvningsfaget. Renslighet var først og fremst viktig for å forhindre spredning av smittsomme sykdommer. Men fordi denne kunnskapen ikke var allemannseie, og fordi folk hadde "vanskelig for" å endre atferd, måtte staten gjennom skolen opplære elevene til renslighet. Målsetningen var at badingen etter hvert skulle bli en indre tilbøyelighet. Kroppsøvningsfaget ble en arena for å få kunnskap om renslighetsvaner og for å kontrollere at elevene dusjet.

Naturvitenskapelige innsikter dannet utgangspunkt for skolepolitiske vedtak. Med utgangspunkt i kunnskap om naturens og kroppens lover utviklet man prinsipper for å vurdere hva som var riktig og galt. I naturen kunne man finne fram til universelle lover, og disse fungerte som veiledere i utformingen av sosiale innretninger. Praksiser i kroppsøvningsfaget ble utviklet for å endre elevenes atferd på en måte som var i pakt med "naturlovene". Kroppsøvningsfaget var ett av mange virkemidler for å forandre befolkningens livsmønster og for å skape et mer "levedyktig" samfunn. Kroppsøvningsfaget skulle bidra til at elevene fikk et handlingsmønster som var harmonisert med deres fysiologiske og psykologiske behov, til å utvikle hygieniske vaner og til å forbedre befolkningens forutsetninger for et aktivt arbeidsliv.

Studien min viser at vi må undersøke relasjonene mellom diskurs, praksis og materiell for å forstå hvordan kunnskap blir innsatt i en institusjon. Hvert elements betydning og funksjon bestemmes av dets relasjon til andre elementer. Gjennom en nærstudie av kroppsøvningsfaget fant jeg at kunnskap ikke bare innsettes ved "anbefalinger" og praksiser. Også materiellet spilte en viktig rolle, dvs. gjenstandene og utformingen av rommet var viktige byggeklosser i myndighetenes forsøk på å formidle, overføre og innhente kunnskap om kroppen. Denne sammenkoplingen av kropp, viten og materiell mener jeg er et av denne studiens originale bidrag. I arbeidet har jeg vist hvordan "det firkantede rom", stoppeklokka, metermålet, dusjen osv. understøttet et bestemt perspektiv på kroppen, og at materiellet slik sett er en sentral

komponent for å forstå hvordan kunnskap blir sosialt skapt og formidlet. Også materiellet er en sosial konstruksjon som er bærer av bestemte vyer, pedagogiske ideer og kulturelle tradisjoner. Materiellet skaper og understøtter bestemte former for kroppskultur og bidrar til å utvikle en forståelse av kroppen. Materiellet er både en kunnskapsformidler og en skaper av kunnskap.

Arbeidet mitt viser også at kunnskap ikke lukkes inne i en enkelt institusjon. Kunnskap eller biter av en kunnskapsformasjon beveger seg mellom de ulike sosiale institusjonene i samfunnet. I skolefaget kroppsøving ble det først innsatt kunnskapsbrokker fra den militære institusjonen. Begreper, praksiser og materiell fra denne institusjonen innpodes i skolefaget kroppsøving. Deler fra det militære kunnskapslageret innsettes med andre ord i en annen delvirkelighet, hvor det settes sammen med andre elementer som delvis omskriver deres betydning. Disiplinen skulle være en produktiv kraft som skapte orden i klasserommet og som forbedret forutsetningene for læring i de teoretiske fagene. Og kroppsøvingsfaget skulle gi elevene karaktertrekk som kunne innsettes i skolens øvrige virksomhet.

Men etter hvert importeres også kunnskapskomponenter fra den terapeutiske eller medisinske institusjonen, logikken fra sykehuset overføres til skolen. Dette innebærer en omdannelse av tenkningen rundt kropp og rom. Både gymnastikksalen og naturen blir lest ut fra begreper som renslighet, sunnhet og funksjon. Når disse kunnskapselementene innsettes i en ny subvirkelighet, vil de forandres gjennom selv å bidra til forandring. Tendensen i perioden var at rommet og kroppen i økende grad ble lest med biologiske begreper og forståelsesmodeller. Kroppsøvingsfaget ble ikke bare formet med utgangspunkt i denne kunnskapen, men faget ble delvis omformet for å videreutvikle denne forståelsen av kroppen. Skolen ble en arena for innsamling av kunnskap om kroppen.

Dekomponeringen av kroppsøvingsfaget og blikket for enkeltelementenes forhistorie gjør at min analyse av kroppsøvingsfaget bringer inn nye momenter i forhold til tidligere arbeider. Samtidig avdekker disse vandringene hvordan staten tok i bruk ressurser fra bestemte profesjoner og institusjoner i sin skolepolitikk. Skolen ble en arena for å formidle en bestemt sannhet om kroppen, og kroppsøvingsfagets praksiser og materiell ble brukt til å innsette denne kunnskapen i skolen. Begrepet biomakt passer bra som en samlebetegnelse på det perspektivet på kroppen som avdekkes i denne perioden. Gjennom å sammenholde diskurser,

praksiser og materiell avdekkes et bestemt formular; gjennom skolebad, veiing, tidtaking, overvåkingsteknikker osv. blir eleven et objekt for observasjon og manipulasjon.

Kunnskap er dermed ikke "uskyldig" eller nøytral. Den er knyttet til og understøtter "teknikker" som kan utlegges som maktmekanikk; dvs. praksiser og materiell som treffer elevenes kropp, som påvirker deres atferdsmåter og som former deres sanser. Det er gjennom å analysere de konkrete praksisene i en sosial institusjon at vi oppdager hvordan makten fungerer, hvordan teknikkene brukes til å få kunnskap om elevene og samtidig påvirker dem. Kunnskap og makt er nært forbundet med hverandre. Og fordi bruken av disse teknikkene også gir nytelse, i hvert fall for noen, vil de ikke nødvendigvis oppleves som undertrykkende eller frambringe protester.<sup>900</sup> Den som hadde framgang på friidrettsbanen, opplevde skryt fra læreren og medelevene, og fikk samtidig argumentativ støtte for sine anstrengelser gjennom begreper som helse, intellektuell vekst osv. Og selv om teoriene bak praksisene ofte var skjult både for lærer og elev, ble biter av disse vitenskapene også brukt til å forklare hvorfor man skulle drive med idrett osv.<sup>901</sup> Min studie av kroppsøvningsfaget viser hvordan maktteknikkene brukes til å frambringe kunnskap og hvordan makten virker skapende og omskapende. Gjennom analysen av dette skolefaget har jeg vist hva som skjer når et kunnskapsregime innsettes i en konkret sosial situasjon og "påtrenges" elevene, og også hvordan de samme teknikkene bidrar til at kunnskap dannes. I institusjonen får makten sin virkning og innskrives som kunnskap i elevenes kropp.

Det er barnet eller eleven som utsettes for de ulike kunnskapsregimene i skolen. Det er barnet som skal formes, det er barnet som er gjenstand for myndighetenes og lærernes omsorg og målsetninger. I denne studien er deres opplevelse av kroppsøvningsfaget relativt usynlig. Riktignok finner vi noen stemmer i minnestoffet som er presentert, men dette har stort sett blitt brukt til å si noe om innholdet i timene. Praksisen som ble innsatt ble nok møtt med ulik grad av entusiasme, motvilje osv. Skulle man få data om hvordan folk oppfattet og opplevde

---

<sup>900</sup>Foucault skrev at *"Makten bearbeider kroppen, gjennomtrenger atferden, blander seg med begjæret og nytelsen, og det er i dette arbeidet at man må overraske den, og det er denne vanskelige analysen man må foreta"*. Se Schaaning (2000), s. 336.

<sup>901</sup> Sorokin (1941), s. 43, hevdet at alle betydningssystemer blir omformet – vulgariseres, forvrenges, forenkles – når de knyttes til ytre vehikler, enten disse er ting eller menneskelige vesener. F.eks. blir den darwinistiske utviklingslæren til at *"menneskene nedstammer fra apene"*. Og jo mer kompliserte disse betydningssystemene er, jo mer omfattende blir omformingen. I skolen ble bakteriologien til *"den som ikke dusjer etter trening, er en gris"*. De som overfører kunnskapen, kjenner ofte bare "konklusjonen" (og ikke den bakenforliggende teoribygningen), og vil overføre denne med en omskrevet begrunnelse som er forståelig for mottakerne og dem selv.



de ukentlige timene med kroppsøving, måtte man i større grad basert seg på kvalitative intervjuer. Men til tross for disse datamessige begrensningene gir dette arbeidet allikevel visse indikasjoner på hvordan kunnskap går fra å være en ytre størrelse til å "sette seg" som en kroppslig struktur. Når kunnskapsformidlingen blir tilstrekkelig massiv; når det er en kombinasjon av praksiser, krav og kontroll, er det vanskelig for den enkelte elev å forbli upåvirket. Dette så vi kanskje klart i diskusjonen om renslighet. Men vi så spor av den samme mekanismen i debatten om jentegymnastikk og om friluftsliv. Det handlet om konstitueringen av individets ferdigheter og dets sanser; sansen for måtehold, sansen for renslighet, sansen for det grasiøse, sansen for uteliv osv. Kunnskapen har da vandret en lang vei fra forskerens oppdagelser og modeller: til vitenskapelige tidsskrifter, til statlige forordninger, inn i skolen, inn i konkrete praksiser og til slutt blitt til en kroppsliggjort vane.

Undersøkelsen min viser at de "offentlig autoriserte" kroppspraksisene forandres over tid, og at disse endringene har sammenheng med forandringer i kroppsforståelse eller perspektiv på kroppen. De begrepsmessige ressursene som brukes i kroppsdiskursen påvirker hvordan vi betrakter kroppen og hvilke kroppspraksiser som anbefales. Kroppsøvingsfaget ble en arena både for å installere kunnskap om kroppen (i form av praksiser og materiell) og for å innsamle kunnskap om kroppen og populasjonen av kropper. Dersom vi går inn i dagens fagplan for kroppsøving (L-97), ser vi at det har skjedd store forandringer i faget siden 1960. Faget er nå oppdelt i fire aktivitetsformer på ungdomstrinnet: "fysisk aktivitet og helse", "idrett", "dans" og "friluftsliv". Umiddelbart er det kategorien fysisk aktivitet og helse som har mest til felles med den tradisjonelle "svenske gymnastikken". Målet her er at "elevane skal utvikle medvit om kroppen og tilegne seg kunnskap om fysisk aktivitet i eit helsefremjande perspektiv og utvikle glede over å delta i fysisk aktivitet (...)".<sup>902</sup> De anbefalte aktivitetene er ikke preget av disiplin eller hygiene, men er knyttet til begreper som fantasi, kreativitet og selvvirksomhet.<sup>903</sup> Gjennomgående snakkes det om viktigheten av positive erfaringer, kroppslig bevisstgjøring og elevens medvirkning i timene. Her står det ingenting om at eleven må lære seg selvdisiplin, om å innordne seg fellesskapet eller

---

<sup>902</sup> Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, KUF 1996, s. 272. Delemnets fokusering på bevegelsesevne og rett bruk av kroppen er i slekt med elementer fra linggymnastikken. Også innenfor delemnet "idrett" ser vi rester fra det lingske tankegodset, med vektleggingen av "funksjonelle bevegelsesbaner" og "treningsmetoder".

<sup>903</sup> Jeg har tidligere hevdet at det som karakteriserte den lingske gymnastikken var fokuseringen på idrettens karakterdannende virkning. "Den moderne kroppsøving" er også opptatt av å befeste og styrke bestemte menneskelige egenskaper, men som vi ser, er det helt andre egenskaper som bejaes (eller en annen karaktertype som framelskes): Selvbeherskelse, disiplin, lydighet osv. byttes ut med fantasi, kreativitet og selvvirksomhet. Det har i hvert fall skjedd fundamentale endringer på det diskursive nivå.

hvordan faget skal styrke viljen. Fysisk aktivitet skal forhindre sykdommer, skal gi et positivt kroppsbylde og gi spennende opplevelser.

Fortsatt finner vi altså helseargumentet som begrunnelse for faget, men ellers har det skjedd store forandringer. Kunnskapen om kroppen har ikke stått stille etter 1960; andre begreper, praksiser og instrumenter spilles inn i tilnærmingen til kroppen. Og noen av disse kunnskapselementene får også en "offentlig godkjenning" og innpasses i skolefaget kroppsøving. Nye definisjoner av kroppen og kroppsbruk setter seg i skolehverdagen. Å analysere utviklingen av faget etter 1960 er en oppgave jeg overlater til framtidige forskningsprosjekter, men forhåpentligvis kan man finne støtte i mitt kunnskapsteoretiske grep i slike prosjekter. I tillegg til å følge utviklingen av faget fram til i dag kan det være behov for en forskning om kroppsøvingfaget som i sterkere grad kan belyse det Bryan Turner kaller subjektivering av kroppen, dvs. hvordan elevene opplever og fortolker det kroppsregimet de møter i skolen.

# Litteratur

- Ahrne, Göran (1981): *Vardagsverklighet och struktur*. Bokforlaget Korpen, Gøteborg.
- Alsvik, Ola (1991): *Friskere, sterkere, større, renere*. Oslo.
- Amézquita, Camilla Christie (2001): *Funksjonalismen og den kvinnelige livsverden – en industrikulturell fortelling sett fra bladet URD*. Universitetet i Oslo, Oslo.
- Amundsen, Arne Bugge (1988): *Med lut og kaldt vann*. Sarpsborg.
- Anchersen, Per (1948): Mentalhygiene. I: Axel Strøm (red.). *Norsk Helseverk*. Ernst G. Mortensens Forlag, Oslo.
- Anchersen, Per (1952): Idrett og mentalhygiene. I: Otto Johansen (red.). *Folkehelse og idrett: Internasjonal konferanse om idrett og helse*. STUI, Oslo.
- Andersen, Anton Fredrik (1994): *Opplysningsideer, nyhumanisme og nasjonalisme i Norge i de første årene etter 1814*. Kults skriftserie nr. 26, Oslo.
- Andersen, Bjarne (1952): Idrett og ungdomsarbeid. I: Otto Johansen (red.) *Folkehelse og idrett: Internasjonal konferanse om idrett og helse*. STUI, Oslo.
- Andersen, E. og Boyesen, Einar (1940): *Helseoppdragelse*. Fabritius & Sønner, Oslo.<sup>904</sup>
- Andersen, K. Lange (1952): Helsearbeidet i en Norsk idrettskrets. I: Otto Johansen (red.). *Folkehelse og idrett: Internasjonal konferanse om idrett og helse*. STUI, Oslo.
- Andersen, K. Lange (1974): *Helsefostring*. Gjøvik
- Andersen, Niels Å. (1994): *Institusjonell historie – en introduksjon til diskurs- og institusjonsanalyse*. København.
- Andersen, Niels Å. (1999): *Diskursive analysestrategier*. Odense.
- Andersen, Øivind (1986): Det klassiske foldekast: Romere og nordmenn omkring 1814. I: Elsa Reiersen og Dagfinn Slettan. *Mentalitetshistorie*. Tapir, Trondheim.
- Andersen, Øivind og Hägg, Tomas (1990): *Hellas og Norge: kontakt, komparasjon, kontrast*. Bergen.
- Archer, Margareth (1995): *Realist Social Theory: The Morphogenetic Approach*. Cambridge.
- Archer, Margareth m.fl. (1998): *Critical realism*. Routledge, London.
- Arisland, Wenche (1991): *Register over kroppsøving og skoleidrett i Norsk skoletidende*. Oslo.
- Arthur, Linda B. (1999): *Dress, body, culture*. Berg, Oxford.
- Askeland, Hans (1931): *Gymnastikktabeller for folkeskolen*. Gyldendal, Oslo.
- Askeland, Hans og Strøm-Olsen, A. (1934): *Legemsøvelser for gutter*. Gyldendal, Oslo.
- Aspen, Jonny og Pløger, John (1997): *På sporet av byen*. Spartacus Forlag, Oslo.
- Asplund, Johan (1985): *Teorier om framtiden*. Liber Forlag, Falköping.

---

<sup>904</sup> Basert på Handbook of Suggestions on Health Education (1934). Omarbeidet fra engelske til norske forhold.

- Augestad, Pål (1999a): *Idrettsforståelse*. ISO, Universitetet i Oslo.
- Augestad, Pål (1999b): *The sportization concept – a critical approach*. NIH.
- Augestad, Pål (1999c): A room with a view. Fra ekserserplassen til gymnastikksalen. I: *Sosiologisk Årbok*.
- Augestad, Pål (2000): Den rene kropp i det rene rom. *Nytt Norsk Tidsskrift*, nr.1.
- Augestad, Pål (2001): Nasjonen og idretten. *Sosiologisk Tidsskrift*, nr.3.
- Bale, J. (1982): *Sport and place: a geography of sport in England, Scotland and Wales*. London.
- Bale, J. (1985): Sportens rasjonelle landskaper. *Tidsskriftet Centring*, København.
- Bale, J. (1993a): The spartial development of the modern stadium. *Int. Rev. for Soc. of Sport*, vol.28, no 2/3.
- Bale, J. (1993b): *Sport, space and the City*. Routledge, London.
- Bale, J. (1994): *Landscape of modern sport*. Leicester.
- Bale, J. (1995): *The Stadium and the city*. Keele.
- Barthes, Roland (1967): *Elements of Semiology*. Cape Editions, London.
- Barthes, Roland (1973): *Mythologies*. London.
- Barthes, Roland (1996): *I tegnets tid*. Pax Forlag. Oslo.
- Bengtsson, Sixten (1998): *Skoleidrotten i Norden: 25 år av nordisk kulturelt samarbeide*. Nordiska skoleidrottskommitten.
- Bentzen, Godfred (1896): *Sundhedsstatistik og sundhedsregler for skolen*. Hamar.
- Bentzen, Louis (1892): *Tabeller og Veiledning for gymnastikklærere ved Skoler for den høiere Almendannelse*. Kristiania.
- Bentzen, Louis (1920): *Gymnastiktabeller for landsfolkeskolen*. Kristiania.
- Bentzen, Louis (1896/1902/1924): *Gymnastiktabeller*. Kristiania.
- Bentzen, Louis (1924): *Gymnastiktabeller for småskulen og folkeskulen på landet*. Kristiania.
- Benum, Edgeir (1994): *Byråkratenes by, fra 1948 til våre dager*. Oslo bys historie 5. Gyldendal, Oslo.
- Berg, Karin (1993): *Ski i Norge*. Aventura, Oslo.
- Berger, Peter L. og Luckmann, Thomas (1987): *Den samfundsskapte virkelighet*. Lindhardt og Ringhof, Viborg.
- Berggren, Brit (1986): Slekten fra 1814: Embetsstand og bønder – om virkelighetskonstruksjoner og kulturmøter. I: Elsa Reiersen og Dagfinn Slettan. *Mentalitetshistorie*. Tapir, Trondheim.
- Berggren, Brit (1989): *Da kulturen kom til Norge*. Norbok, Oslo.
- Bergmark, Matts (1985): *Bad och bot. Om vattnet som läkemedel och njutningsmedel*. Stockholm.
- Bergqvist, T. (1913): *Strödda gymnastiska notiser 1813–1913*. Finnes i NIHs gamle boksamling fra Statens Gymnastikkskole.
- Berman, Marshall (1982): *All That is Solid Melts into Air*. Simon & Schuster, New York.

- Berner, Boel (1977): *Skole, ideologi og samfund*. København.
- Berner, Jørgen H. (red.) (1938): *Helse og hygiene*. Gyldendal, Oslo.
- Bernett, Hajo (1960): *Die pädagogische Neugestaltung der bürgerlichen Leibesübungen durch Philantropen, Beiträge zur Lehre und Forschung der Leibeserziehung*. Schondorf.
- Bernett, Hajo. (1984): Die Versportlichung des Spiels. I: *Sportwissenschaft, vol 14: 141–165*.
- Beuregard, Robert A. (1996): Between Modernity and Postmodernity: The Ambiguous Position of U.S. Planning. I: Campell & Fainstein (red): *Readings in Planning Theory*. Oxford.
- Bhaskar, Roy (1989): *The possibility of Naturalism: A Philosophical Critique of the Contemporary Human Sciences*. Harvester Wheatsheaf, Hampstead.
- Bhaskar, Roy (1989): *Reclaiming Reality*. London.
- Bird, G. (1962): *Kant's Theory of Knowledge*. London.
- Björkstén, Elli (1918/1923): *Kvinnogymnastik*. Helsingfors.
- Bjørnstad, J. (1877): *Haandbog i gymnastik for seminarier og skoler*. Alb. Cammermeyer, Kristiania.
- Bjørnstad, J. (1878/1897): *Gymnastik-tabeller for den Norske Almueskole*. Alb. Cammermeyer, Kristiania.
- Bjørnstad, J. (1881): Bokanmälan. C. H. Liedbeck: Gymnastiska dagövingar, valde bland dem som begagnats vid Stockholms stads folkskolor under åren 1870–80. *Tidsskrift i Gymnastik*, 15. häftet. Stockholm: C. A. Lefflers Boktryckeri, 941–944.
- Blomberg, Einar (1925): Folkskolan och idrotten. I *Nordisk Kongress for fysisk fostring og skolehygiene*. Eberh. B. Oppi's forlag, Oslo.
- Bonnevie, J. A. (1892): *Folkeskolens undervisningsgjenstande efter skolelovene af 26de juni 1889 med særligt hensyn til skolen i landdistrikterne*. P. T. Mallings boghandels forlag, Kristiania.
- Bonnevie, J. A. (1899/1900): *Om skole og undervisning*. Kristiania.
- Borchgrevink, B. (1978): *Om Mensendieck, personen og systemet*. Oslo.
- Borden, Iain & Dunster, David (1995): *Architecture and the sites of history*. Butterworth Architecture, Oxford.
- Borghäll, Johan (1990): *Pedagogik for forrykte*. Roskilde.
- Boudet, D., Diuine, B. & Åhslund B. (red.) (1968): *Armeernas världshistoria, del III: 1700–1914*. Stockholm.
- Bourdieu, Pierre (1977): *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bourdieu, Pierre (1978): Sport and social class. In *Social Science Information*. Sage, London.
- Bourdieu, Pierre (1979/1984): *Distinction*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Bourdieu, Pierre (1999): *Meditasjoner*. Pax Forlag, Oslo.
- Bourdieu, Pierre (2000): *Den maskuline dominans*. Pax Forlag, Oslo.
- Brennhovd, E. (u.å.a): *Forskjellige former for kroppsøvelser*. Nr. 1, NIH's gamle boksamling fra Statens Gymnastikkskole.

- Brennhovd, E. (u.å.b): *Gymnastikkteori. Historikk, metodikk og bevegelseslære* Nr. 2, samme som over.
- Brennhovd, E. (u.å.c): *Gymnastikkteori*. Finnes i samme samling som over.
- Bruusgaard, Arne (1949): Helsekontroll av idrettsutøvere. I: Otto Johansen (red.). *Idrett og helse*. Statens Idrettskontor, Oslo.
- Bro, Sissel (1997): *Romlig formskaping sett i relasjon til kropp og læring*. Høgskolen i Telemark.
- Burchell, Graham, Gordon, Colin og Miller, Peter (1991): *The Foucault effect. Studies in governmentality with two lectures and an interview with Michel Foucault*. Simon & Schuster, London.
- Butt, Vivien (1995): *An introduction to social constructionism*. Routledge, London.
- Bø, Kari (1981): *Kroppsholdning i historisk perspektiv*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Cappelen leksikon* (1983). Cappelen, Oslo.
- Castells, Manuel (1977): *The Urban Question: a Marxist Approach*. Edward Arnold, London.
- Castells, Manuel (1978): *City, Class and Power*. Macmillian, London.
- Castells, Manuel (1985): *High Technology, Space and Society*. Sage Publications, Beverly Hills.
- Centralforeningen (1866): *Centralforeningen for Udbredelse af Legemsøvelser og Vaabenbrug*. Aarsberetning for 1866. H. Tønsberg Bogtrykkeri, Christiania.
- Centralforeningen (1867): *Centralforeningen for Udbredelse af Legemsøvelser og Vaabenbrug*. Aarsberetning for 1867. H. Tønsberg Bogtrykkeri, Christiania.
- Centralforeningen (1905): *Centralforeningen for Udbredelse af Legemsøvelser og Vaabenbrug*. Aarsberetning for 1904 og 1905.
- Cherryholmes, Cleo H. (1988): *Power and Criticism. Poststructural Investigations in Education*. Teachers College Press, London.
- Christensen, Olav (1993): *Skiidrett før Sondre. Vinterveien til et nasjonalt selvbilde*. Gyldendal, Oslo.
- Christensen, Sophus (1900): *Legemsøvelser i Folkeskolen og blandt Ungdommen paa landet*. S. & Jul Sørensens Bogtrykkeri, Kristiania.
- Clausen, H. P. (1968): *Hva er historie?* Gyldendal, Oslo.
- Clod-Hansen, A. (1899): *Vor Skolegymnastik. Tidsskrift i Gymnastik, 12. häftet*. C. A. Lefflers Boktryckeri, Stockholm, 931–943.
- Collins, Randall (1988): *Theoretical Sociology*. California.
- Crossley, Nick (1993): The Politics of the gaze: Between Foucault and Merleau-Ponty. I: *Human Studies: a journal for philosophy and the social sciences*, volum 16, heftenr. 4.
- Crossley, Nick (2001): *The Social Body*. Sage, London.
- Dahl, H. (1959): *Norsk lærerutdanning fra 1814 til idag*. Oslo.
- Dahl, Johannes (1906): *Den norske turner*. Kristiania.
- Dahl, Ludvig (1859): *Bidrag til Kundskab om Sindsyke i Norge*. Kristiania.

- Dahl, Ludvig (1879): *Den offentlige Sundhedspleie*. Kristiania.
- De Geer, Lars (1957): *Industrien og idrotten*. I: Hallden, O. m.fl.: *Idrotten er... Om idrottens ide, ideologi och uttrycksformer*. Stockholm.
- Den 1. ungdomskonferanse i 1951. STUI, KUD.
- Den 2. ungdomskonferanse i 1952. STUI, KUD.
- Den 11. nordiske kongress for ungdommens fysiske fostring og hygiene (1951). STUI, Oslo.
- Dickens, P. (1986): Review of Coleman's Utopia on Trial and Krupat's People in Cities. *International Journal of Urban and Regional Research* 10 (2), 1986.
- Diesen, Andreas (1931): *Hygiene og bad*. I: *Norges badeforbund, 4*. Norske og Nordiske Badekongress, Oslo.
- Ditlefsen, A., Holst-Roness, G., Åmot, O. (1952): *Gymnastikk i folkeskolen*. Aschehoug, Oslo.
- Dokka, H. J. (1967): *Fra allmueskole til folkeskole. Studier i den norske folkeskoles historie i det 19 hundreåret*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Dokka, H. J. (1988): *En skole gjennom 250 år. Den norske allmueskole – folkeskole – grunnskole 1739–1989*. NKS-forlaget, Oslo.
- Donohoe, T. og Johnson, N. (1986): *Foul Play: Drug Abuse in Sport*. Oxford.
- Donzelot, Jacques (1979): *The policing of families*. Pantheon Books, New York.
- Douglas, Mary (1970): *Natural Symbols*. Pantheon Books, New York.
- Douglas, Mary (1992): *Purity and Danger*. Routledge, New York.
- Durkheim, Émile (1912/1954): *The Elementary Forms of the Religious Life*. Free Press, New York.
- Døderlein, Christian (1896): *Skiløbning seet fra et hygienisk standpunkt med spesielt hensyn paa kvinden*. Centralforeningens årsberetning 1896.
- Døderlein, Christian (1899): *Vore Skolebarns Hygiene*. Kristiania.
- Dølvik, Jon Erik (1990): *Idrett, fritid og organisering*. FAFO-rapport nr.099, Oslo.
- Døving, Runar (1997): *Fisk. En studie av holdninger, vurderinger og forbruk av fisk i Norge*. SIFO.
- Eco, Umberto (1973): Social life as a sign system. I: Robey, David (ed.). *Structuralism: an introduction*. Clarendon Press, Oxford.
- Eco, Umberto (1975): *Travels in hyperreality*. J. Harbrace.
- Eftestøl, O. A. (1919): *Landsfolkeskolen*. H. Aschehoug & Co, Kristiania.
- Ehn, Billy/Löfgren, Orvar (1982): *Kulturanalys*. Carlsson, Stockholm.
- Ehn, Billy og Klein, Barbro (1994): *Från erfarenhet till text. Om kulturvetskaplig reflexivitet*. Stockholm.
- Eichberg, Henning (1978): *Leistung, Spannung, Geschwindigkeit*. Stuttgart.
- Eichberg, Henning (1982): Stopwatch, Horizontal Bar, Gymnasium: The Technologizing of Sports in the 18th and the Early 19th Centuries. *Journal of the Philosophy of Sport*, IX, 43–59.
- Eichberg, Henning (1985): De rette og de krumme linier. I: *Centring* 2/85.

- Eichberg, Henning & Jespersen, Ejgil (1986): *De grønne bølger*. Fredningsstyrelsen, København.
- Eichberg, Henning (1988): *Det løbende samfund: idrætssosiologi ud fra kroppen*. Bavnebanke, Slagelse.
- Eichberg, Henning (1991): *Konfigurasjonsskifte? idræt og kropskultur under forvandling*. DHL, København.
- Eichberg, Henning (1993a): *Idrætshistorie og livshistorie*. Odense Universitetsforlag, Odense.
- Eichberg, Henning (1993b): New Spatial Configurations of Sport? Experiences from Danish Alternative Planning. *Int. Rev. For Sociology of Sport* 28/2+3.
- Eichberg, Henning (1997): *Idrætspsykologien mellem krop og kultur*. DGI, Vejle.
- Eichberg, Henning (1998): *Body cultures: essays on sport, space and identity*. Routledge, London.
- Ek, Eyvind (1948): Skolealderen og pubertetsalderen. I: Axel Strøm (red.). *Norsk Helseverk*. Ernst G. Mortensens Forlag, Oslo.
- Ekenstam, Claus (1993): *Kroppens idehistorie. Disiplinering och karakterdaning i Sverige 1700–1950*. Stockholm.
- Ekern, Torbjørn og Iversen, Ivar Otto (1957): *Kroppøving overalt*. KUD og STUI, Hamar.
- Elias, Norbert (1978): *The development of manners*. Oxford.
- Elias, Norbert (1983): *The court society*. Blackwell, Oxford.
- Elias, Norbert (1986): *Folk Football in Medieval and Early Modern Britain*. Blackwell, Oxford.
- Elias, Norbert og Dunning, Eric (1986): *Quest for excitement: sport and leisure in the civilizing process*. Blackwell, Oxford.
- Elias, Norbert (1989): *Sedernas historia 1: Om den sociala uppkomsten av begreppet civilisation i Frankrike*. Atlantis, Stockholm.
- Elias, Norbert (1991): *The symbol theory*. Sage, London.
- Elgvin, Dag T. (1991): Kroppskultur og helsefostring i skolen. I: *Skoleforum*, organ for Norsk Undervisningsforbund. Aurskog: Grafisk Produksjon, 14–17.
- Elvbakken, Kari Tove m.fl. (1994): *Mellom påbud og påvirkning*. Gyldendal, Oslo.
- Elvbakken, Kari Tove (1995): *Hygiene som vitenskap. Fra politikk til teknikk*. UiB, notat nr.23.
- Englund, Thomas (1991): *Socialisationens innehåll och medborgarskapets dimensioner*. Uppsala.
- Erichsen, Erich (1949): Praktisk idrettslegearbeid på landsbygda. I: Otto Johansen (red.). *Idrett og helse*. STUI, Oslo.
- Erichsen, Erich (1952): Det idrettsmedisinske arbeidet i Norges Idrettsforbund. I: Otto Johansen (red.). *Folkehelse og idrett: Internasjonal konferanse om idrett og helse*. STUI, Oslo.
- Evang, Karl (1950): Helseoppgaver i idretten. I: *Liv og helse* nr. 10. Oslo.
- Evang, Karl (1952): Helsemyndighetenes ansvar overfor idretten. I: Otto Johansen (red.). *Folkehelse og idrett: Internasjonal konferanse om idrett og helse*. STUI, Oslo.
- Evang, Karl (1961): Noen administrative problemer i Norge idag belyst ved eksempler fra helsesektoren. I: *Nordisk Administrativt tidsskrift*.



- Excercer-reglement for infanteriet*, 1871.
- Falkenberg, A. (1897): *Gymnastik eller lek. Tidsskrift i gymnastik*, 7. hæftet. C. A. Lefflers Boktryckeri, Stockholm, 548–549.
- Featherstone, Mike (1992): *Cultural Theory and Cultural Change*. London
- Featherstone, Mike (1994): *Kultur, kropp och konsumtion*. Brutus Östlings bokforlag, Stockholm.
- Featherstone, Mike (2000): *Body modification*. Sage, London.
- Forslag til forandret ordning af Den høiere Almenskole, Kristiania 1894. Trykt bl.a i *Stort.forch. 1896, Proposjoner og meddelelser*.
- Foucault, Michel (1972): *The Archaeology of Knowledge*. Random House, New York.
- Foucault, Michel (1974): *The Order of Things*. Tavistock Publications, London.
- Foucault, Michel (1978): *The History of Sexuality*. Penguin, Harmondsworth.
- Foucault, Michel (1982a): The Subject and Power. I: Hubert L. Dreyfus (ed.): *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chigago.
- Foucault, Michel (1982b): *Technologies of the self: a seminar with Michel Foucault*. Univ. of Mass. Press, Massachusetts.
- Foucault, Michel (1991a): *The birth of the clinic. An archeology of medical perception*. Tavistock, London.
- Foucault, Michel (1991b): Governmentality. I: Graham Burchell, Colin Gordon & Peter Miller (ed): *The Foucault effect. Studies in governmentality with two lectures and an interview with Michel Foucault*. Harvester Wheatsheaf, London.
- Foucault, Michel (1993): *Diskursens ordning. Installationsföreläsning vid College de France den 2. december 1970*. Brutus Östlings bokförl. Symposium, Stockholm.
- Foucault, Michel (1994a/1999): *Overvåking og straff*. Gyldendal, Oslo.
- Foucault, Michael (1994b): *Dits et Écrits 1954–1988*. Gallimard, Paris.
- Foucault, Michel (1995): *Seksualitetens historie. 1. Viljen til viten*. Gjøvik.
- Foucault, Michel (2001): Socialmedicinens fødsel. I: *Distinktion*, nr. 3/2001.
- Frank, Arthur W. (1990): For a sociology of body: an Analytical Review. I: Mike Featherstone. *The Body. Social Process and Cultural Theory*. London.
- Freidel, Hilmar (1944): *Lek ute*. Aschehoug, Oslo.
- Frykman, Jonas og Löfgren, Orvar (1979): *Den kultiverade människan*. Gleerup, Lund.
- Frønes, Ivar (red.) (1990): *Kulturanalyse*. Gyldendal, Oslo.
- Frønes, Ivar (1993): *Blant likeverdige*. Inst. for sosiologi, Universitetet i Oslo.
- Frøystad, Egil (1953/1956): *Leik og idrett*. STUI, KUD.
- Frøystad, Egil (1956): Aktuell kroppssøving i landsfolkeskolen. I: *Norsk Skuleblad*, nr. 18.
- Garborg, Arne (1882): *Betegner den moderne naturalismen i poesien et fremskridt eller et forfald?* Centraltrykkeriet, Kristiania.

- Gellner, Ernest (1990): *The Dramatis Personae of History. East European Politics and Society*, 4.
- Gestaldo, Denise (1997): Health education and the concept of bio-power. I: A. Petersen and R. Bunton (ed.) (1997). *Foucault, Health and Medicine*. Routledge, New York.
- Giddens, Anthony (1984): *The Constitution of Society*. Cambridge.
- Gjermundsen, Arthur (1992): *Skoledirektørene i Norge 1860–1985*. Kristiansand.
- Goffman, Erving (1974): *Frame Analysis*. Harper and Row, New York.
- Goksøy, Harald og Strøm, Axel (1945): *Vokster og helseøkt*. Oslo.
- Goksøy, Matti (1992): *Staten og idretten 1861–1991*. Kulturdepartementet, Oslo.
- Goksøy, Matti (1995): Our games – our virtues?, I: F. van der Merve (ed.). *Sport as symbols, symbols in sport*. Cape Town.
- Goksøy, Matti (1996a): *Vi gir alt for Norge*. NIF, Oslo.
- Goksøy, Matti (1996b): *Kropp, kultur og tippekamp*. Universitetsforlaget, Oslo
- Goksøy, Matti (1998): Idretten og det norske: aktivitet som identitet. I: Ø. Sørensen (red.): *Jakten på det norske*. Gyldendal, Oslo.
- Gordon, Colin (1991): Governmental rationality. An introduction. I: Burchell, Colin Gordon & Peter Miller (ed.): *The Foucault effect. Studies in governmentality with two lectures and an interview with Michel Foucault*. Harvester Wheatsheaf, London.
- Gottdiener, M. & Lagopoulos, Ph. (ed.) (1986): *The City and the Sign*. New York.
- Grenfell, Michael (1998): *Bourdieu and Education*. London.
- Grenness, Otto (1911): *Sundhetsstatistik for norske folkeskoler*. Stenersen, Oslo.
- Grenness, Otto (1925): *Skolens innflytelse på elevenes lærenemhet*. Cappelen, Oslo.
- Greve, Anniken (1999): Fellesskapets sted. I: *Sosiologisk Årbok 1999*. 2.
- Grimeland, B.A. (1923): *Friluftsliv og kroppskultur*. Oslo.
- Gruneau, Richard (1993): The Critique of Sport in Modernity. I: Eric Dunning. *The Sports Process*. Human Kinetics, London.
- Grunnskoleelevers kroppsholdning* (1986): Eik Lærerhøgskole, Tønsberg.
- Grøner, Sverre (1922): *Brytning*. Kristiania.
- Grøner, Sverre (1931): *Mosjonsgymnastikk*. Tanum, Oslo.
- Grøner, Sverre (1938): Den obligatoriske og den frivillige gymnastikken i Norge. *Tidsskrift i Gymnastik*, Sverige.
- Gundersen, Kari og Malmanger, Magne (red.) (1998): *I Fortidens Speil*. Aschehoug, Oslo.
- Gustavsson, Kjell (1994): *Hva er idrettens mening?* Uppsala.
- Guts Muths, Johann Christoph Friedrich (1793): *Gymnastik für die Jugend*. Schnepfenthal.

- Guttormsen, Monika (1995): *Idrett, medier og kjønnsforskjeller*. UiO, Oslo.
- Gymnastikkreglement for Hæren*, Oslo 1917.
- Gymnastikkreglement for Hæren*, Oslo 1931.
- Hall, Stuart (1997): *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage, London.
- Halldén, O. (u.å.): *Kroppøvingens historia*. Gymnastik och idrottshögskolar i Stockholm.
- Hammarberg, Lena (2001): *En sund själ i en sund kropp*. HLS Förlag, Stockholm.
- Hannaas, Torleiv (1912): *Skytebok for gutar*. Kristiania.
- Hansen, M.K. Håkonson (1889): Gymnastikkens indførelse i trondhjemske skoler. I: *Vor Ungdom: Tidsskrift for Opdragelse og Undervisning*. København.
- Hansen, Otto Galtung (1948): Tuberkulosen. I: Axel Strøm (red.). *Norsk Helseverk*. Ernst G. Mortensens Forlag, Oslo.
- Hartelius, T. J. (1882): Den Lingska eller Svenska gymnastiken. *Tidsskrift i Gymnaslik*, 17. häftet. C. A. Lefflers Boktryckeri, Stockholm,, 953–958.
- Hartelius, T. J. (1886): Vid Hjalmar Lings graf den 14 Mars 1886. *Tidsskrift Gymnastik*, 7. häftet. C. A. Lefflers Boktryckeri, Stockholm, 439–440.
- Harvey, David (1989): *The Condition of Postmodernity*. Oxford.
- Haslestad, Karl-August (2002): På leiting etter friluftsliv i grunnskolens læreplaner. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 4.
- Hasvold, Leonard (1905): *Svømmefærdigheden blandt Kristiania skoleungdom*. Kristiania.
- Haug, Berit (1977 og 1978): *Kartlegging av kroppsholdning blant 1. og 2. klassinger*. NiH.
- Hauge-Moe, Per (1989): *Norges gymnastikk- og turnforbund 100 år: 1890–1990*. Rud.
- Hägerstrand, T. (1974): Tidsgeografisk beskrivning. *Svensk geografisk Årbok* 50:86–94. Sverige.
- Hägerstrand, T. (1977): Geography and the Study of Social Communication and the Diffusion of Information. I: English & Mayfield (eds.): *Man, Space and Environment*: 328–340. 1976.
- Hegna, Hans (1903/1910): *Friluftislek*. Aktie-bogtrykkeriet, Oslo.
- Hegna, Hans (1919): Vor folkeskole og elevenes legemsøvelser. En opdragelses sak. Foredrag ved lærermøte i Hordaland. *Norsk Skoletidende*. Norsk Skoletidendes Boktrykkeri, Hamar.
- Hegna, Hans (1921): *Skolen og nutidens idrettsbevegelse*. Fra ellefte nordiske skolemøte i Kristiania 1920.
- Hegna, Hans (1922): *Friluftislek og idrett*. Dybwad, Kristiania.
- Hegna, Hans (1925): *Om arbeidet til fremme av karakter og helse blandt folkeskolens elever*. Fra Nordisk kongress for fysisk opfostring og skolehygiene, Kristiania 1924.
- Hegna, Hans (1929): *Om skoleidrett i Norge*. Femte Nordiske kongress for skolungdomens fysiska fostran.
- Hegna, Hans (1937): *Kroppøving i landsfolkeskolen*. Cappelen, Oslo.
- Heikel, Viktor (1905-1909): *Gymnastikkens Historia*. Helsingfors.

- Helgheim, J. J. (1980): *Allmugeskolen paa landet*. Aschehoug, Oslo.
- Helgheim, J. J. (1981): *Allmugeskolen i byane*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Hellkås, Hallvard (1951): *Orientering som skolefag*. Den 11.nordiske kongress for ungdommens fysiske fostring og hygiene. STUI, Oslo.
- Hellkås, Hallvard (1957): *Mine beste venner Kart og Kompass*. Aschehoug, Oslo.
- Hellevik, Ottar (1987): *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Herder, Johann G. (1992): *Om sprogets opprinnelse*. Aschehoug, Oslo.
- Hertzberg, N. (1869): *Lidt af Skolegymnastikkens Historie samt om Legems- og Vaabenøvelser paa Skolerne i nogle fremmede lande*. Chr. Schibsted, Kristiania.
- Hertzberg, N. (1884): Om inspektion af gymnastikövningar i skolorna. *Tidsskrift i Gymnastik*, 3. häftet. Stockholm: C. A. Lefflers Boktryckeri, 166–171.
- Hertzberg, N. (1910): *Minder fra min skolemestertid: 1844–1873*. Aschehoug, Kristiania
- Hettne, Björn m.fl. (1998): *Den globala nationalismen*. SNS Förlag, Stockholm.
- Hillier, Bill (1996): *Space is the machine*. Univ. Press, Cambridge.
- Hoberman, John (1992): *Mortal Engines*. New York.
- Hodne, Bjarne (1995): *Norsk Nasjonalkultur*. Oslo.
- Hodne, Ørnulf (1987): *Skolen i gamle dager. Barndomsminner fra den gamle folkeskolen 1885–1925*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Hodne, Ørnulf (1994): *Det nasjonale hos norske folklorister på 1800-tallet*. Norges forskningsråd, Oslo.
- Hodne, Ørnulf (1995): *Idrett og fritid*. Oslo.
- Hoel, Nic. (1937): Mentalhygiene for skolealderen. I: *Mentalhygiene*. Utgitt av Mentalhygienisk forening, Gyldendal, Oslo.
- Hofmo, Rolf (red.) (1947): *Boka om idrettsanlegg*. STUI, Oslo.
- Hofmo, Rolf (red.) (1951): *Idrettsplassen: Planlegging, bygging, vedlikehold*. Referat fra konferansen om idrettsanlegg i Oslo 3.–5. mai 1951. STUI, Oslo.
- Hofmo, Rolf (red.) (1953): *Statens Ungdoms- og idrettskontor. Beretning om kontorets virksomhet 1946–1952*. STUI, Oslo.
- Hokosalo, H. (1991): *Bio-power and Pathology*. University of Oulu Press, Oulu.
- Holmström, Agne (1930): Den svenska gymnastikens historia. I: *Vår Idrott, en bok om kroppsövningar och karakterdanning*. Stockholm.
- Holst, Axel (1917): *Skolehygiene. En oversikt for lærere*. Kristiania.
- Holst, Axel (1928): *Hygiene*. Aschehoug, Oslo.
- Holtermann, C. (1884): *Udkast til en Veiledning i legemsøvelser m.m. for allmueskolerne paa Landet*. Kristiania.
- Honour, Hugh (1968): *Neo-classicism*. Penguin Books Ltd, Middlesex.
- Houlihan, B. (1991): *The Government and Politics of Sport*. London.

- Houlihan, B. (1999): *Dying to Win*. Strasbourg.
- Hovden, Jorid (2000): *Makt, motstand og ambivalens: betydninger av kjønn i idretten*. Tromsø.
- Howe, David (red.) (1991): *The Varieties of Sensory Experiences. A Sourcebook in the Anthropology of Senses*. Toronto.
- Huizinga, J. (1938/1950/1993): *Homo Ludens*. London.
- Husby, B. og Naadland, J. (1975): *Kroppøving. Samvær eller kappestridd*. NKS Forlaget, Oslo.
- Hunt, Jan (1996): Assembling the school. I: Andrew Bany, Thomas Osborne & Nikolas Rose (ed.): *Foucault and political reason. Liberalism, Neoliberalism and rationalities of government*. UCL, London.
- Hødnebo, Peter A. og Ulltveit-Moe, Jorunn (1951): *Skoleidrettens utvikling i Norge*. Den 11.nordiske kongress for ungdommens fysiske fostring og hygiene. STUI, Oslo.
- Högström, S. (1899): Om lekar for flickor. *Tidsskrift i Gymnastik, 11. häftet C*. A. Leffters Boktryckeri, Stockholm, 792–794.
- Høigård, Einar (1942): *Oslo Katedralskoles historie*. Oslo.
- Høigård, E. og Ruge, H. (1971): *Den norske skoles historie*. En oversikt. Cappelen, Oslo.
- Håndbok i skoleergonomi* (1974). Oslo.
- Illeris, Niels (1930): *Gymnastikkens historie*. Møllers Bogtrykkeri, København.
- Illich, I (1975): *Medical Nemesis*. London.
- Innstilling frå Folkeskolekomiteen av 1963.
- Innstilling om Behovet for idrett og fysisk fostring (1969). KUD.
- Instruktion i gymnastik og bajonettefegning for infanteriet (1892). Grøndahl & Søns bogtrykkeri, Kristiania. (Fra Hans Majestet Kongens Norske Armeekommando 1872).
- Jacobsen, Einar Berggraf (1966): *Kroppøving som ledd i oppdragelsen i historisk perspektiv*. Hovedfagsoppgave ved Statens Gymnastikkhøyskole, Oslo.
- Jacobsen, Einar Berggraf (1980): *Didaktikk. Kroppøving i skolen*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Jahn, Johan Friederich Ludwig (1810): *Deutsches Volkstum*. Lübeck.
- Jahn, Johan Friederich Ludwig (1816): *Die Deutsche Turnkunst*. Berlin.
- Janzon, Bode (1978): *Manschettyrken, idrott och hälsa. Studier kring idrottsrörelsen i Sverige särskilt Göteborg, intill 1900*. Göteborg, Univ., Historiska institutionen. (Meddelanden från Historiska institutionen i Göteborg 14).
- Jervell, Odd (1938): Sport og idrett. I: Jørgen H. Berner (red.). *Helse og hygiene*. Gyldendal, Oslo.
- Johannessen, Jac. og Viken, Kaare (1955): *Kroppøving i landsfolkeskolen*. KUD og STUI, Oslo.
- Johannisson, Karin (1988a): *Det mätbara samhället. Statistik och samhällsdröm i 1700-talets Europa*. Norstedt, Stockholm.
- Johannisson, Karin (1988b): Sjukdom som institution. Kultursjukdomar kring sekelskiftet 1900. I: Gunnar Broberg, Gunnar Eriksson och Karin Johannisson (red.): *Kunskapens trädgårdar. Om institutioner och institutionaliseringar i vetenskapen och livet*. Stockholm, Atlantis.

- Johannisson, Karin (1990): *Medicinens öga. Sjukdom, medicin och samhälle. Historiska erfarenheter*. Stockholm, Norstedt.
- Johannisson, Karin (1991): *Folkhälsa. Det svenska projektet från 1900 till 2:a världskriget. I: Årsbok för ide- och lärdoms historia*.
- Johannisson, Karin (1994): *Den mörka kontinenten. Kvinnan, medicinen och fin-de-siecle*. Norstedt, Stockholm.
- Johannisson, Karin (1997): *Kroppens tunna skal. Sex essäer om kropp, historia och kultur*. Norstedt, Stockholm.
- Johansen, Ingvald (1949): *Barne- og ungdomsidretten. I: Otto Johansen (red.). Idrett og helse*. Statens Idrettskontor, Oslo.
- Johansen, Ingvald og Fyri, Walter (1950): *Ung idrett*. Utvalget for barne- og ungdomsidrett, NIF, Oslo.
- Johansen, Ingvald (1951): *Idrettskonkurranser for barn og ungdom. Klasseinndelinger og øvelser*. Den 11. nordiske kongress for ungdommens fysiske fostring og hygiene. STUI, Oslo.
- Johansen, Ingvald (1952): *Idrett i yngre aldre. I: Otto Johansen (red.). Folkehelse og idrett: Internasjonal konferanse om idrett og helse*. STUI, Oslo.
- Johansen, Otto (1948): *Fritidsbeskjeftigelse, friluftsliv og idrett. I: Axel Strøm (red.). Norsk Helseverk*. Ernst G. Mortensens Forlag, Oslo.
- Johansen, Otto (red.) (1949): *Idrett og helse. 22 forelesninger ved idrettslegekurs*. STUI, Oslo.
- Johansen, Otto (1951): *Forholdet mellom fysisk utvikling, idrettsresultater og dyktighet i boklige fag i folkeskolen*. Den 11. nordiske kongress for ungdommens fysiske fostring og hygiene. STUI, Oslo.
- Johansen, Otto (1951): *Barns utvikling gjennom idrettsleik*. STUI, Oslo.
- Johansen, Otto (red.) (1952): *Folkehelse og idrett. Internasjonal konferanse om idrett og helse*. STUI, Oslo.
- Johansen, Otto (1955): *Idrett og skader*. STUI, Oslo.
- Johansen, Otto (1958): *Idrett og alder*. STUI, Oslo.
- Johansen, Tom (1981): *Kulissenes regi. I: Thomas Mathiesen (red.) Maktens ansikter*. Gyldendal, Oslo.
- Johnson, Mark (1987): *The Body in the Mind*. Chicago.
- Jørgensen, Marianne W. & Louise Phillips (1999): *Diskursanalyse som teori og metode*. Roskilde.
- Kalsæg, Trine (2001): *Fra Schnepenthal til katedralskolen: filantropisme og dens betydning for kroppsøvingsfagets tidlige historie i Norge*. NiH, Oslo.
- Karlsson, Arvid (1930): *Idrottsliga lekar. I: Vår Idrott*. Stocholm.
- Kendourie, Elie (1960): *Nationalism*. Hutchinson, London.
- Kellner, Leon (1899): *Engelsk ungdom*. Den høiere skole: meddelelser, Oslo.
- Key, Ellen (1900): *Barnets århundrade*. Bonnier, Stockholm.
- Key, Ellen (1996): *Barnets århundrade. Omläst hundra år senare och med kommentarer av Ola Stafseng*. Informationsförl., Stockholm.
- Kirk, David (1994): *Physical Education and Rigemens of the Body. I: Australian and New Zealand journal of sociology*. Volum: 30.

- Kirk, David (1998): *Schooling bodies. School Practice and Public Discourse 1880–1950*. Leicester University Press, London.
- Kirkby, Vicky (1997): *Telling flesh: the substance of the corporal*. Routledge, New York.
- Kirkhusmo, Anders (1945): *Minner fra et langt arbeidsliv*. Oslo.
- Kjeldstadli, Knut (1990): *Den delte byen. Oslo bys historie 4*. Oslo.
- Kjeldstadli, Knut (1992): *Fortida er ikke hva den en gang var*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Kjerschow, Elsebet (1998): *Vitalisme, klassisisme og symbolisme i Gustav Vigelands Broskulptur*. UiO, Oslo.
- Klepp, A. (1976): *Ski og truger. Bruk – form – fremstilling*. Mag.avhandling etnologi, Oslo.
- Knockhohn, Clyde (1953): *Personality in culture, society and culture*. Knopf, New York.
- Knudsen, K. A. (1899/1900): *Haandbog i Gymnastik*. København.
- Knudsen, K. A. (1913): *Grundsætninger for gymnastikundervisningen*. Femte udgave. Fredriksberg Bogtrykkeri, København.
- Knudsen, K. A. (1916): *Lærebog i Gymnastikk for seminarier*. Fredriksberg Bogtrykkeri, København.
- Knudsen, K. A. (1921): *Gymnastikken ved Landskytte- og Gymnastikfesten i Fredericia den 7.-10. Juli 1921*.
- Kolsnes, Liv Jorunn (1993): *Den organiserte idretten og konstruksjon av kjønn i vårt samfunn*. NiH, Oslo.
- Korsgaard, Ove (1982): *Kampen om kroppen*. Gyldendal, Danmark.
- Korsgaard, Ove (1986): *Krop og kultur*. Odense.
- Kreyberg, Leiv (red.) (1934): *Vår helse: populært norsk legever*. Nasjonalforlaget, Oslo.
- Krogstad, Johanna Tillisch (1935): *Kvinnegymnastikk*. Grøndahl & Sønns Forlag, Oslo.
- Kullerud, Erik (1989): *Barn på skolevei: historiske trekk fra almueskolen, folkeskolen og grunnskolen i Gjerpen, Solum, Skien*. Selskapet for Skiens bys vel, Skien.
- Kveberg, Alv (1956): *Leik og idrett: ute og inne*. Oslo.
- Kaarhus, Randi (1992): Diskurs som analytisk begrep. I: *Norsk Antropologisk tidsskrift*, nr. 2.
- Laberge, Suzanne and Sankoff, David (1988): Physical Activities, Body Habitus and Lifestyles. I: Jean Harvey and Hart Cantelon. *Not Just a Game*. Univ. of Ottawa Press, Canada.
- Lampe, Hel., Munch, M, Weydahl, A. (1919): *Øvelsestabeller i gymnastik for smaaskolen*. Cappelen, Oslo.
- Landsrådet Fysisk fostring i skolen (1973): *Opplegg til skoleidrettsdagen*. Tønsberg.
- Larsen, Hj. T. (red.) (1972): *Norges Badeforbund, 1922–1972. 50-års-beretning*.
- Latour, Bruno (1996): *Vi har aldri vært moderne*. Spartacus Forlag, Oslo.
- Latour, Bruno (1998): *Artefaktens återkomst*. Stockholm.
- Lauritzen, Aase Irene (red.) (1971): *Oslo og Omegn Gymnastikklærer forening 1921–1971*. Oslo.
- Leder, Drew (1990): *The Absent Body*. Chicago.

- Lefebvre, Henri (1991): *The Production of Space*. Blackwell, Oxford.
- Letting, Odd (1953): *Menarchealderen hos skolepiker i oslo og dens forhold til fysisk utvikling. Den 12.nordiske kongres for legemlig opdragelse, børne- og ungdomshygiejne 4.–9. august 1953*.
- Letting, Odd og Ribsskog, B. (1956): *Kroppslig og intellektuell utvikling*. Gyldendal, Oslo.
- Levekårsundersøkelsen (1997)*. SSB, Oslo.
- Liedbeck, C. H. (1891): *Gymnastiska Dagöfningar for Folkskolan*. Andra upp. P. A. Norstedt & Soners Forlag, Stockholm.
- Lier, Bjørg (1993): *Vi møtes på badet! Fredrikstad bad – et folkebad*. Oslo.
- Lindhard, J. T. (1913): *Kvindegymnastik*. Særtrykk af Gymnastisk Selskaps Aarskrift.
- Lindroth, Jan (1974): *Idrottens väg till folkrörelse. Studier i svensk idrottsrörelse till 1915*. Uppsala, Univ., Historiska institutionen. (Studia historica Upsaliensia 60). Diss.
- Lindroth, Jan (1988): *Från sportfäneri til massidrott. Den svenska idrottsrörelsens utveckling 1869–1939. En översikt*. HLS, Stockholm.
- Lindroth, Jan (1993): *Gymnastik med lek och idrott. För och mot fri kroppövningar i det svenska läroverket 1878–1928*. HLS, Stockholm.
- Ling, P. H. (1834): *Gymnastikens Allmänna Grunder*. Palmblad & Comp., Uppsala.
- Lippe, Gerd von der (1997): *Endring og motstand mot endring av feminiteter og maskuliniteter i idrett og kropps kultur i Norge: 1890–1950*. NiH, Oslo.
- Ljunggren, Jens (1999): *Kroppens bildning. Linggymnastikens manlighetsprosjekt 1790–1914*. Brutus Åstlings bokforl. (symposion, diss.), Stockholm.
- Lofthus, Johan (1925): *Intelligensundersøkelser og psykiatisk arbeide ved Kristiania komm. skoler* I *Nordisk Kongress for fysisk fostring og skolehygiene*. Eberh. B. Oppi's forlag, Oslo.
- Lofthus, Johan (1931): *Intelligensmåling*. Aschehoug, Oslo.
- Lofthus, Johan (1938): *Mentalhygiene*. I: Berner, Jørgen H. (red.). *Helse og hygiene*. Gyldendal, Oslo.
- Loland, Sigmund (1991): *Et verdigrunnlag for idrett*. Rapport 5 fra prosjektet Idrett – verdi – framtid. Oslo.
- Loland, Sigmund (1991): *Idrett, normer og verdier*. Rapport nr.3 fra prosjektet Idrett – verdi – framtid. Oslo.
- Loland, Sigmund (1994): *Olympismen: idealer og virkelighet*. *Norsk idrett*, 5:11–12.
- Loland, Sigmund (1995): *Cobertin's Ideology of Olympism from the Perspective of the History of Ideas*. I: *The International Journal of Olympic Studies*. Vol. IV:49–78.
- Loland, Sigmund (2002): *Lek, spill og idrettens egenart*. I: Ørnulf Seippel (2002). *Idrettens bevegelser*. Novus forlag, Oslo.
- Lorenzen, Jørgen (1991): *Hvad er circus*. Bjerringbro.
- Lov om Almueskolevæsenet i Kjøbstæderne. Malmø den 12te Juli 1848. Kri. I Chr. Grøndahl: *Skolehistoriske aktstykker*, Nr. 5.
- Lov om Almueskolevæsenet paa Landet. Stockholms Slot den 16de Mai 1860. Kri. I Chr. Grøndahl: *Skolehistoriske aktstykker*, Nr. 6.



- Lov om offentlige Skoler for den høiere Almenndannelse 17. juni 1869.
- Lov om folkeskolen frå 10 april 1959. Med merknader, reglement og instruksar.
- Lov om Folkeskolen på Landet. Stockholms Slot den 26de Juni 1889. Kristiania: Mallings Boghandels Forlag. I: Chr. Grøndahl: *Skolehistoriske aktstykker* Nr. 8.
- Lov om Folkeskolen i Kjøbstæderne. Stockholms Slot den 26de Juni 1889 Kristiania: Mallings Boghandels Forlag. I: Chr. Grøndahl: *Skolehistoriske aktstykker*, Nr. 7.
- Lov om folkeskolen i kjøpstæderne 1936.
- Lov om grunnskolen av 13. Juni 1960.
- Lov um folkeskulen på landet 1936.
- Lundstrøm, Inga (199?): *Om renslighet. Hygiene gjennom tidene*. Bryggens Museum, Bergen.
- Løvdal, Tor (1965): *Moderne gymnastikk i bilder*. Teknologisk forlag, Oslo.
- Løvland, Helge (1948): *Helse- og treningslære*. Aschehoug, Oslo.
- Lübcke, Paul (1982): *Vor tids filosofi*. Politikens Forlag, København.
- Lykken, Rolf (1948/1959): *Lek-boka*. Norges Speidergutt-Forbund.
- Lyngsgård, Hans (1985): *Gymnastikkens rum*. I: *Centring* nr. 2.
- Læreplan for forsøk med 9-årig skole (1960). Oslo.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, KUF 1996.
- MacAloon, John J. (1984): *This Great Symbol*. The University of Chicago Press, Chicago.
- MacAloon, John J. (1991): *The Turn of Two Centuries*. I: F. Landry (red.): *Sport: The Third Millenium*. Saint-Foy.
- Mangan, J.A (1996): *Tribal Identities. Nationalism, Europe, Sport*. London.
- Mangan, J. A., red., (1998): *The Nordic world: sport in society*. Frank Cass., London.
- Marble, Scott m.fl. (ed.) (1988): *Architecture and Body*. Rizzoli, New York.
- Massey, Doreen and Jess, P. (ed.) (1995): *A Place in the World*. Oxford.
- Marcey, Samuel L. (1980): *Clocks and the cosmos: time in Western life and thought*. Archon Books, Hamden.
- Mauss, Marcel (1966): *Sociologie et antropologie*. PUF, Paris.
- Mellemsgaard, Signe (1998): *Kroppens natur*. Museum T's Forlag, København.
- Mellor, Philip A., Shilling, Chris (1997): *Re-forming the body: religion, community and modernity*. Sage, London.
- Merleau-Ponty, Maurice (1945): *Phenomenologie de la perception*. Paris.
- Merleau-Ponty, Maurice (1962): *The phenomenology of perception*. RKP, London.
- Merleau-Ponty, Maurice (1965): *The structure of behaviour*. Methuen, London.

- Merleau-Ponty, Maurice (1994): *Kroppens fenomenologi*. Pax Forlag, Oslo.
- Merton, Robert K. (1968): *Social Theory and Social Structure*. The Free Press, London.
- Meyer, Siri og Simes, Thorvald (1999): *Normalitet og identitetsmakt i Norge*. Gyldendal, Oslo.
- Miller, Daniel (1985): *Artefacts as categories*. Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- Meinander, Henrik (1994): *Towards a bourgeois manhood. Boys' Physical Education in Nordic Secondary Schools 1880–1940*. Helsinki.
- Mohn, Theodor W. A. (1908): Legemets bevægelser. *Turnbladet* nr. 11.
- Morgan, William J. og Meier, K.V. (1988/1995): *Philosophic Inquiry in Sport*. Human Kinetics Books, Champaign III.
- Morgan, William J. (1994): *Leftist Theories of Sport*. University of Illinois Press, Chicago.
- Morgan, William J. (1997): Sports and the making of National Identities: A Moral View. I: *Journal of the philosophy of sport* XXIV: 1–20.
- Morgan, William J. (1999): *Patriotic Sports and Moral Making of Nations*. Upublisert manuskript lagt fram på NIH.
- Mumford, Lewis (1966): *Technics and human development*. Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- Munk, Martin D. (1999): *Livsbaner gjennom et felt*. Lund.
- Mønsterplan for grunnskolen* 1974. Kirke- og undervisningsdepartementet og Aschehoug, Oslo.
- Mønsterplan for grunnskolen* 1987. Kirke- og undervisningsdepartementet og Aschehoug, Oslo.
- Myhre, R. (1976): *Pedagogisk idéhistorie fra oldtiden til 1850*. Fabritius forlag, Oslo.
- Myhre, R. (1988): *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Gyldendal, Oslo.
- Myhre, R. (1994): *Idé og virkelighet. Den norske skoles utvikling*. Gyldendal, Oslo.
- Møinichen, Einar og Aass, Hjamar (1908): *Folkebad for landsbygden*. Aschehoug, Kristiania.
- Møinichen, Einar og Ween, Einar S. (1938): *Bad i bygd og by*. Cappelen, Oslo.
- Nagbøl, Søren (1982): *Magt og Arkitektur*. Arbeidsnotat fra NSU nr.12.
- Nagbøl, Søren (1993): Enlivening and deadening shadows. Understanding architectural experiences. I: *Intern. Rev. for the Sociology of Sport*.
- Nagbøl, Søren (1994): *Berøvende Arkitektur*. Arkitektenes Forlag, København.
- Nagbøl, Søren (1995): Konstruert Virkelighet. *Nordisk Tidsskrift for psykoterapi*, nr.1.
- Nansen, Fridtjof (1890): *Paa ski over Grønland*. Aschehoug, Kristiania.
- Nansen, Fridtjof (1945): *Nansens røst: artikler og taler*. Dybwad forlag, Oslo.
- Natvig, Haakon (1958/1963/1969/1973): *Lærebok i hygiene*. Liv og helses forlag, Oslo.
- Neumann, Iver B. (2001): *Mening, materialitet, makt: En innføring i diskursanalyse*. Bergen.
- Newman, Oscar (1972): *Defensible Space*. New York.

- Nielsen, Niels Kayser m.fl. (1991): *Kroppens speil*. Universitetsforlaget, Odense.
- Nielsen, Niels Kayser (1993): *Krop og oplysning: om kropskultur i Danmark 1780–1900*. Universitetsforlaget, Odense.
- Nielsen, Niels Kayser (1997): *Krop og kulturanalyser*. Universitetsforlaget, Odense.
- Nielsen, Wenche Louise (1997): *Fra hus for syke til sykehus*. UiB, Bergen.
- NIH – 100 år. Festskrift i forbindelse med Norges Idrettshøgskoles 100-årsjubileum. Den Gymnastiske Centralskole 1870–1915. Statens gymnastikkskole 1915–1968. Norges idrettshøgskole 1968–1970.
- Nightingale, Florence (1999): *Notes on hospitals (1863)*. Synapse, Tokyo (dette er en serie som er redigert av Lori Williamson).
- Nissen, H. (1856): *Udkast til Love om Almueskolevæsenet paa Landet og i Kjøbstæderne med begrundelse*. P. T. Mallings Bogtrykkeri, Christiania.
- Nissen, H. (1891): *A B C of the Swedish System of Educational Gymnastics. A practical handbook for school teachers and home*. F. A. Davis, Philadelphia and London.
- Nissen, Ingjald (1934): *Seksualitet og disiplin*. Oslo.
- Nissen Pikeskole 1849–1924* (1924). Oslo.
- Nordahl, Gunnar og Tyrihjel, Odd (1961): *Norsk idrett gjennom hundre år: 1861–1961*. Aschehoug, Oslo.
- Nordisk Badekongress i Oslo* (1938). Hammerstad, Oslo.
- Nordisk Kongress for fysisk fostring og skolehygiene* (1925). Eberh. B. Oppi's forlag, Oslo.
- Nordisk Kvinnogymnastik (1930): *Elli Björkstén 60 år*. Helsingfors.
- Norges Badeforbund, 1922–1972. 50 års beretning*. Red. av Hj.T. Larsen.
- Norges Lærerindeforbunds idr. utvalg (1941): *Leikeboka*. Cappelen, Oslo.
- Normalplan for Landsfolkeskolen 1922*. Utarbeidet av skoledirektørene og representanter for lærerstanden. Utgitt av Kirke- og undervisningsdepartementet. J. M. Stenersens Forlag, Kristiania.
- Normalplan for byfolkeskolen 1925*. Utarbeidet av skoledirektørene og representanter for lærerstanden. Utgitt av Kirke- og undervisningsdepartementet. J. M. Stenersens Forlag, Oslo.
- Normalplan for byfolkeskolen 1939*. Aschehoug, Oslo.
- Norman, Randi (1952): *Gymnastikktabeller for jenter*. Fabritius, Oslo.
- Kirke- og undervisningsdepartementet 1967. *Forarbeid til Normalplan for grunnskolen*. Utvalget oppnevnt 27. juni 1967. Innstillingen avgitt 10. april 1970. Aschehoug, Oslo.
- Norsk Skoletidende 1920*.
- Norsk Sundhedstidende (1897): *Våre børns fysiske Opdragelse* av C. H., Nr. 10, 149–152.
- O'Donnell, H. (1994): Mapping the Mythical: Ageopolitics of National Sporting Stereotypes. I: *Discourse & Society*, 5.
- Ofstad, Ole (1947): *Litt om skoleidrett*. Trondheim.

- Olsen, Alfred Morgan (1958): *Psykologi og idrett*. STUI, Oslo.
- Olsen, Alfred Morgan (1996): *Forskning i tilknytning til idrettsanlegg og idrettsutøvelse*. NIH, Oslo.
- Olsen, Alfred Morgan/Giske, Rune (1996): *Svømmehallbrukere og bruk av svømmehaller*. Kulturdepartementet.
- Olsen, J. P. (1980): *Forsvarets betydning for kroppsøvningsfagets utvikling i norsk grunnskole, ca. 1800–1889*. Hovedfagsoppgave ved Norges Idrettshøyskole, Oslo.
- Olstad, Finn (1986): *Norsk idretts historie*. Oslo.
- Omholt, T. (1992): *Skoledirektørene i Norge*. Kristiansand.
- Os, Edvard (1923): *Kroppsøvingar i barne- og ungdomsskolen*. Samlaget, Oslo.
- Palmblad, Eva (1990): *Medicinen som samhällslära*. Diss. Daidalos, Göteborg.
- Palmblad, Eva (1997): *Sanningens gränser. Kvacksalveriet, läkarna och samhället Sverige 1890–1990*. Carlsson, Stockholm.
- Patriksson, Göran (1973/1982): *Idrottens historia i sociologisk belysning*. Malmö.
- Pedersen, Kirsti (1995): På sporet av et mangfold av friluftslivsstiler. I: *Idrættshistorisk Årbog*: 29–53.
- Peirce, Charles Sanders (1955): *Logic as Semiotic: The Theory of Signs*. New York.
- Persson, Hans Inge (2001): *Kropp och själ i filosofi, religion och medicin*. Warne, Sävedalen.
- Petersen, O. (1878): Exercise i skolerne. *Tidsskrift i Gymnastik*, 10. häfte. J. C. H. Brincks Boktrykkeri, Stockholm, 551–553.
- Petersen, O. (1889): *Om Gymnastik og forskjellige opfatninger af dens anvendelse*. Foredrag i Norsk forening for sundhedspleie. Alb. Cammermeyer, Christiania.
- Petersen, O. (1894): *Instruktion*. Grøndahl & Søns bogtrykkeri, Kristiania.
- Peterson, Tomas (1993): *Den svengelska modellen*. Arkiv forlag, Lund.
- Pickles, John (1985): *Phenomenology, science and geography*. Cambridge Univ. Press, Cambridge.
- Platou, Elisa (1925 og 1926/1936): *Gymnastiktabeller for piker*. Cappelen, Oslo.
- Platou, Elisa (1939): *Klasseromsgymnastikk*. Fabritius, Oslo.
- Popper, Karl (1962): *The Open Society and Its Enemies*. Routledge, London.
- Porter, Roy (1988): *Romanticism in national context*. Cambridge.
- Quarsell, Robert (1986): *I framtidens tjänst. Ur folkhemmets idehistoria*. Malmö.
- Ragin, Charles C. (1994): *Constructing social research: the unity and diversity of method*. Pine Forge Press, Thousand Oaks.
- Ragin, Charles C. (2000): *Fuzzy-set social science*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Reglement for gymnastik og bajonetfegning Armeen* (1909). Grøndahl & Søns boktrykkeri, Kristiania.
- Regler for skoleidrettsmerke* (1934). Landsnevnden for skoleidrett.
- Reiersen, Elsa og Slettan, Dagfinn (1986): *Mentalitetshistorie*. Tapir, Trondheim.

Reitan, A. (u.å.): *Om Indførelsen af Legemsøvelser i Almueskolen paa Landet*. Finnes på Norsk pedagogisk studiesamling. Utgivelsesår antas til 1870.

Ribsskog, B. (1936): *Undervisningsplanene i folkeskolen*. Gyldendal, Oslo.

Ribsskog, B. (1951): *Samsvar mellom evner og dyktighet i skolearbeid*. Oslo.

Ribbing, dr. (1887): Svensk Gymnastikk. I: *Danske Skytte Tidende* 7.

Rigné, E. M (1998): Kunskaps- og vetenskapssosiologi. I: Per Månson (red.). *Moderna samhällsteorier*. Rabén, Stockholm.

Rinnan, Frode (1949): Moderne krav til idrettsanlegg. I: Otto Johansen (red.). *Idrett og helse*. Statens Idrettskontor, Oslo.

Rinnan, Frode (1952): Idrett og byplan. I: Otto Johansen (red.). *Folkehelse og idrett: Internasjonal konferanse om idrett og helse*. STUI, Oslo.

Rinnan, Frode, Tveten, Olav og Thaulow, Sven (1956): Frognerbadet. Særtrykk av *Betong idag*, nr. 4/1956.

Rogan, Bjarne (red.) (1999): *Norge anno 1900*. Pax Forlag, Oslo.

Rose, Nikolas (1996): Governing "advanced" liberal democracies. I: Andrew Harry., Thomas Osboroe og Nikolas Rose: *Foucault and political reason. Liberalism, neoliberalism and rationalities of government*. Univ. of Chicago press, Chicago.

Rose, Nikolas (1995): Politisk styrning, auktoritet och expertis i den avancerade liberalismen. I: Kenneth Hultqvist & Kenneth Petersson (red.): *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. . HLS, Stockholm.

Rose, Nikolas (1995): Psykologens blick. I: Kenneth Hultqvist & Kenneth Petersson (red.): *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik*. . HLS, Stockholm.

Rosseland, Bjarne (1949): Idrettens mentalhygienske betydning. I: Otto Johansen.: *Idrett og helse*. STUI, Oslo.

Rudberg, Monica (1983): *Dydige, sterke, lykkelige barn. Ideer om borgerlig oppdragelse i borgerlig tradisjon*. Oslo.

Rundskrivelse af 18de mai 1885.

Rundskrivelse af 28de august 1889.

Rundskrivelse fra KUD, 13. september 1890

Rundskriv fra KUD, 17. april 1906.

Rundskriv fra KUD (angaaende gymnastikundervisningen), 18. april 1906.

Rundskrivelse fra KUD, 10 februar 1908 (angaaende indførelse av undervisning av skyting i de høiere skoler).

Rundskrivelse fra KUD fra 30te april 1912 (ang. tuberkul. smitte i skolerne).

Rundskriv fra KUD 10. september 1912.

Rundskriv fra KUD 14.april 1915.

Rundskriv fra KUD (om gymnastikundervisning) 31. mai 1915.

Rundskriv fra KUD 10. desember 1916.

- Rundskriv fra KUD til skoledirektørene 25. september 1920.
- Rundskriv nr. 343<sup>A</sup> fra KUD 10 mars 1928.
- Rundskriv 522 fra KUD til skolestyrene på landet (Oslo1936).
- Ruud, Helfrid og Ørvig, Aud (1964/1969): *Gymnastikk for gutter og jenter*. Cappelen, Oslo.
- Raabe, H. (1914): *Norsk folkeskolevæsen i hundrede aar*. Stenersen, Kristiania.
- Sack, Robert David (1986): *Human territoriality*. Cambridge.
- Sack, Robert David (1997): *Homo geographicus: a framework for action, awareness, and moral concern*. Johns Hopkins University Press, Baltimore.
- Salvesen, Paul Leer (1994): *Englebarn i tau*. Damm, Oslo.
- Sandblad, Henrik (1985): *Olympia och Valhalla*. Göteborg.
- Sandmo, Erling m.fl. (1999): *Norsk historie*. Aschehoug, Oslo.
- Sandven, Johs. (1943): *Intelligensmålinger ved gruppeprøver*. Oslo.
- Sandvik, Harald (udatert): *Skihåndbok for skolen*. Landsnemnda for skoleidrett.
- Saussure, Ferdinand de (1970): *Kurs i allmen lingvistik*. Bo Cavefors, Sverige.
- Sayer, Andrew (1981): Abstraction: A Realist Interpretation. I: *Radical Philosophy*.
- Sayer, Andrew (1985): Realism and Geography. I: Johnston (ed.): *The Future of Geography*. Methuen, London.
- Schiøtz, Carl og Bentzen, Louis (1923): *Fysisk evne set i forhold til fysiologisk utvikling. Om bedømmelse av skoleungdommens idrettsprestasjoner*. Landsforbundet for Idrett. B. Bentzens Boktrykkeri, Kristiania.
- Schiøtz, Carl og Løvland, Helge (1925): *Idrettsbok for norske gutter*. Aschehoug, Oslo.
- Schiøtz, Carl (1925): *Helse nr. 1, undervisning nr. 2*. Fra Nordisk kongress for fysisk opfostring og skolehygiene, Kristiania 1924.
- Schiøtz, Carl (1928): Legemlig utvikling og legemlig ydeevne. I: *Nordisk hygienisk tidsskrift for 1928*.
- Schiøtz, Carl (1925): *Gymnastikk for norske gutter*. Oslo.
- Schiøtz, Carl (1932): Kvinnegymnastikk. *Tidsskrift for Den norske lægeforening* Nr. 5,1–3.
- Schiøtz, Carl (1933): *Skole-idrett. nye undersøkelser 1931. Point-tabeller*. Ski.
- Schiøtz, Carl (1937/1939): *Lærebok i hygiene*. Fabritius, Oslo.
- Schiøtz, Carl m.fl. (1940): *Helserøkt*. Fabritius, Oslo.
- Schmidt, Lars-Henrik (1982): *Kroppen i focus*. Slagelse.
- Schmidt, Lars-Henrik & Kristensen, Jens Erik (1986): *Lys, luft og renlighet. Den moderne socialhygienes fødsel*. Akademisk forlag, København.
- Schaanning, Espen (1997): *Vitenskap som skapt viten*. Spartacus Forlag, Oslo.
- Schaanning, Espen (2000): *Fortiden i våre hender. Foucault som vitenhåndtør. Bind 1 og 2*. Oslo.

- Schnitler, Carl W. (1911): *Slegten fra 1814*. Kristiania.
- Schnitler, Carl W. (1927): *Kunsten og den gode form*. Artikler og avhandlinger 1902–1926. Oslo.
- Schulstad, Olav (1923): *Spesiell undervisningslære med skolehygiene*. Cappelen, Kristiania.
- Schütz, Alfred (1964): *Studies in social theory*. London.
- Searle, John (1969): *Speech Acts*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Seeberg, F. G. (1897): *Gymnastik og idræt*. I kommisjon hos T. O. Brøgger, Kristiania.
- Seeberg, F. G. (1911): *Centralforeningen for utbredelse av idræt 1861-1911: historik*. Kristiania.
- Seeberg, F. G. (1917): *Idrettens nasjonale betydning*. Centralforeningen for utbredelse av Idræt. Grøndahl & Søns Boktrykkeri, Kristiania.
- Seeberg, F. G., Vigander H., Hoff, J. A. (1927): *Skyttersaken i Norge: dens historie og nuværende stilling*. Hvalstad.
- Seip, Anne-Lise (1994): *Veiene til velferdsstaten. Norsk sosialpolitikk 1920–75*. Gyldendal, Oslo.
- Seip, Anne-Lise (1998): Social work. A space for women. I: Birgitta Jordansson & Tinne Vammen (red.). *Charitable women. Philanthropic welfare 1780–1930*. . Odense Univ. Press, Odense.
- Seip, Elisabeth (1998): 1920-tallsklassismen – den foreløpig siste klassismen? Eller: På sporet av den moderne tid. I: Kari Gundersen og Magne Malmanger (red.). *I Fortidens Speil*. Aschehoug, Oslo.
- Selseth, Nils Tore (1995): Stamp og dusj. Personlig hygiene i trønderlåna ca. 1900–1990. I: *Dugnad*, 1995 (3), s. 29–46.
- Seltzer, Mark (1992): *Bodies and Machines*. Routledge, London.
- Sennett, Richard (1994): *Flesh and Stone*. Faber and Faber, London.
- Sethne, Anna (1925): *Pikenes fysiske opfostring*. Fra Nordisk kongress for fysisk opfostring og skolehygiene, Kristiania 1924.
- Seyffarth, H. (1949): Belastningssykdommer i skjelettmuskelsystemet. I: Otto Johansen (red.). *Idrett og helse*. Statens Idrettskontor, Oslo.
- Seyffarth, H. (1951): *Kan vi finne fram til et nytt grunnlag for fysisk oppdragelse?* Den 11. nordiske kongress for ungdommens fysiske fostring og hygiene. STUI, Oslo.
- Seyffarth, H. (1952): Hva er idretten i dag. Hva kan den utrette som ledd i folkeoppdragelsen? I: Otto Johansen (red.): *Folkehelse og idrett: Internasjonal konferanse om idrett og helse*. STUI, Oslo.
- Shilling, Chris (1993): *The Body and Social Theory*. London
- Simmel, George (1969): Metropolis and Mental Life. I: Sennett, Richard (ed.). *Classic Essays in the Culture of Cities: 47–60*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Silow, C. (1886): Gymnastiken i flicskolan. *Tidsskrift i Gymnastik*, 8. hæftet. C. A. Lefflers Boktryckeri, Stockholm.
- Sivertsen, Helge (1952): Idretten og samfunnets kulturarbeid. I: Otto Johansen (red.). *Folkehelse og idrett: Internasjonal konferanse om idrett og helse*. STUI, Oslo.
- Sivertsen, Helge (1954): *Ungdom og utdanning*. STUI, Oslo.

- Sjømæling, Eirik (1965): *Folkeskolens overtilsyn*. UiO.
- Skantzé, Ann (1989): *Vad betyder Skolhuset?* Stockholms Universitet.
- Skard, Åse Gruda (1948): Hvordan oppdrar vi barna våre. I: Axel Strøm (red.). *Norsk Helseverk*. Ernst G. Mortensens Forlag, Oslo.
- Skirbekk, Gunnar (1981): Nasjon og Natur. I Sissel Bjugn, Otto Hageberg, Sveinung Time (red.): *Eit våpen mot vanen. Nye norske essay*. Samlaget, Oslo.
- Skirbekk, Gunnar (1985): *Filosofihistorie 1 og 2*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Skirstad, Berit (1994): *Kampen om ballen – på løkka og i hallen*. Kulturdepartementet, Oslo.
- Skoleplan av 1890. *Udkast til skoleplaner for folkeskolerne 1890* (Rundskrivelse fra kirke- og undervisningsdepartementet).
- Skolekommisjonen av 1885. *Innstilling til Revision av lovgivningen om Folkeskolerne paa Landet og i Byerne, Oslo 1887*.
- Skårderud, Finn og Isdahl, Per Johan (red.) (1998): *Kroppstanker*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Slagstad, Rune (1998): *De nasjonale strateger*. Pax Forlag, Oslo.
- Smith, Anthony D. (1991): *National identity*. Penguin, London.
- Smith, Emil (1936): *Disse fjerne år*. Tanum, Oslo
- Smith, Mark (1998): *Social Science in question*. Sage, London.
- Sorokin, Pitrim A. (1941): *Social and cultural dynamics IV*. New York.
- Sport (1915). Den nye plan for statens gymnastikkskole. Artikkel i tidsskriftet *Sport*, nr. 20, 8de aargang.
- Stabell, Halldis (1924): *Kroppskultur*. Oslo.
- Stabell, Laura (1932): *Gymnastikk for piker*. Oslo.
- Stamsøe, Kirsten (1925): *Kvinnegymnastikkens stilling i Norge*. Fra Nordisk kongress for fysisk opfostring og skolehygiene, Kristiania 1924.
- Statens ungdoms- og idrettskontor (1946). KUD, Oslo.
- Statistisk Årbok (1998). SSB, Oslo.
- Stavenow-Hidemark, Elisabeth (1970): Hygienism kring sekelskiftet. I: *Fataburen. Nordiska museets och Skansens årsbok*, s.47–54. Nordiska museet, Stockholm.
- Stoltenberg, L. (1949): Vekst og utvikling. I: Otto Johansen (red.). *Idrett og helse*. Statens Idrettskontor, Oslo.
- Stoltenberg, L. (1951): *Bad i skolen*. I: Den 11. nordiske kongress for ungdommens fysiske fostring og hygiene. Oslo.
- Stortingets-Efterretninger, 1814–1833
- Storthings Forhandlinger, 1848.
- Storthings Forhandlinger, 1883.
- Storthings Forhandlinger, 1893.



- Stortingets Forhandlinger, dok.nr.21., 1909.
- Strøm, Axel (red.) (1948): *Norsk helseverk*. Ernst G. Mortensens Forlag, Oslo.
- Strøm, Axel (1949): *Idrett og friluftsliv. I: Otto Johansen. Idrett og helse*. Statens Idrettskontor, Oslo.
- Strømnes, M. (1971): *Ein kritisk læreplananalyse. Vurdering av framlegget til Normalplan for grunnskolen*. Lærerstudentenes Forlag, Oslo.
- Strømman, Marie H. (1994): *Kjønn og organisert idrett i Norge ca 1860 – ca 1970. Noen hovedlinjer*. UiB, Bergen.
- Støren, Eilert (1901): *Hygieniske meddelelser. Meldalen gjennom det 19de aarhundre. I: Tidsskrift for Den norske lægeforening*. Kristiania.
- Sundt, Eilert (1869/1975): *Om renslighetsstellet i Norge*. Chr. Abelsted, Kristiania.
- Söderberg, Benkt (2000): *The Swedish Sports Movement and The Medical Profession – A Question of Power? I: Jørn Hansen og Niels Kayser Nielsen (ed.). Sports, Body and Health*. Odense.
- Söderström, Tor (1999): *Gymkulturens logik: om samverkan mellan kropp, gym och samhälle*. Universitetet, Umeå.
- Sørensen, Ivar Berg og Jørgensen, Per (1998): *"Een time dagligen." Skoleidræt gennem 200 år*. Odense.
- Sørensen, Øystein (1998): *Jakten på det Norske: perspektiver på utvikling av en norsk nasjonal identitet på 1800-tallet*. Ad notam Gyldendal, Oslo.
- Synnestvedt, Kari Ellen (1994): *Skolefaget kroppsøving. Fagets Baggrunn og utvikling*. UiO.
- Tangen, Jan Ove (1997): *Samfunnets idrett*. Universitetet i Oslo.
- Tangen, Jan Ove (1998): *Marking the Space*. Upublisert notat. Bø.
- Tangerud, H. (1980): *Mønsterplanen i søkelyset*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Taylor, Jeremy (1991): *Hospital and Asylum Architecture in England 1840–1914*. Mansell, London.
- Teigen, Kristin Cecilie (2001): *Begrensende rammer og utviklende krefter: en kildegranskning om kroppsøvingsfagets innføring i den norske grunnskolen*. NiH, Oslo.
- Telhaug, A. O. (1973): *Til forsvar for den historiske pedagogikken. I: Pedagogisk periferi – noen sentrale problemer*. Gyldendal, Oslo.
- Thaulow, Sven (1948): *Friluftsbad og svømmehaller*. Norges Svømmeforbund, Oslo.
- Thesander, Marianne (1994): *Det kvindelige ideal*. København.
- Thomsen, E. (1920): *Gymnastik for piger i de forskjellige skoleformer. Foredrag ved 11 nord. skolemøde. I: Vor Skole*.
- Thorkildsen, Dag (1995): *Skandinavismen – en historisk oversikt*. Norges Forskningsråd, Oslo.
- Thrift, Nigel (1996): *Spatial Formations*. Sage, London.
- Thuesen, Nils Petter (1998): *Kongens nye by*. Pax Forlag, Oslo.
- Theweleit, Klaus (1995): *Mansfantasier*. Brutus Ø. Forlag, Stockholm.
- Tonboe, Jens (1993): *Rummets Sociologi*. Akademisk Forlag A/S, Danmark.

- Tordsson, Bjørn (2000): *Friluftsliv – feltet, praksisen og diskursen*. Upublisert notat. Bø.
- Torgersen, Johan Peter (1915): Norsk Idrætsblad, nr. 3, 4, 6.
- Tostrup, Elisabeth (1996): *Architecture and Rhetoric*. Oslo.
- Tostrup, Trond (1917): *Gymnastikken i folkeskolen. Idretten på landsbygden. En oversigt over spørsmålets stilling for tiden i Norge*. B. Bentzens Boktrykkeri, Kristiania.
- Trangbæk, Else (1987): *Mellem leg og disiplin: gymnastikken i Danmark i 1800-tallet*. Duo, Aabybro.
- Turner, Bryan S. (1987): *Medical power and social knowledge*. Sage, London.
- Turner, Bryan S. (1992): *Kroppen i samfundet: teorier om kropp og kultur*. Hana Reitzels forlag, København.
- Turner, Ralph (1978): The Role and the Person. I: *American Journal of Sociology* 81: 989–1016.
- Tvedt, Birger (1952): *Idrett og yrke*. I: Otto Johansen (red.). *Folkehelse og idrett: Internasjonal konferanse om idrett og helse*. STUI, Oslo.
- Tvedt, Halfdan (1927): *Den norske pikeskole i det 19. århundre*. Oslo.
- Tønnesen, Jh. N. (1956/1957): *Porsgrunns historie*. Porsgrunn.
- Tønnesson, Stein (1994): *Norsk idretts historie*. Oslo.
- Törnquist, Rolf (1998): Historisk konkretiserende sociologi. I: Månson, Per (red.). *Moderna samhällsteorier*. Rabén, Stockholm.
- Undervisningsplan av 1877. *Undervisningsplan for den lavere Almueskole, Kristiania Stiftsdireksjon*. Juni 1877. Skolehistoriske aktstykker, Nr. 10.
- Urry, John (1994): *Economies of Sign & Space*. Sage, London.
- Urry, John (1998): *Contested Natures*. Sage, London.
- Utredning om idrettsanlegg i Norge, NiFs anleggsutvalg, Oslo 1971.
- Utredning om svømming som obligatorisk fag i skolen, KUD 1960.
- Vammen, Tinne (1986): *Rent og urent. Hovedstadens piger og fruer 1880–1920*. Nordisk Forlag A.S., København.
- Vandenbergh, Frederic (1999): The Real is Relational. I: *Sociological Theory* 17:1.
- Vigander, Håkon m.fl.(1927): *Skyttersaken i Norge*. Fredrikshald.
- Vigarello, Georges (1988): *Concepts of cleanliness*. The University Press, Cambridge.
- Vaage, Jakob (1951): *Barn og skiløping*. Den 11.nordiske kongress for ungdommens fysiske fostring og hygiene. STUI, Oslo.
- Wacquant, L. (1992): The Social Logic of Boxing in Black Chicago: Toward a Sociology of Pugilism. I: *Sociology of Sport Journal*, 7 (3): 221–254
- Wacquant, L. (1995): Pugs at Work: Bodily Capital and Bodily Labour Among Professional Boxers. I: *Body and Society*, 1 (1): 65–93
- Waddington, Ivan (2000): *Sport, Health and Drugs*. London.

- Weber, Max (1968): *Economy and Society*. N.J. Bedminister, Totowa.
- Weber, Max (1973): *Den protestantiske etikk og kapitalismens ånd*. Gyldendal, Oslo.
- Ween, Einar S. (1949): Norges Badeforbund. I: *Bad gir Helse*. Rogaland krets av Norges Badeforbund, Stavanger.
- Wergeland, Harald (1949): Gymnastikken og dens oppgaver. I: Otto Johansen (red.). *Idrett og helse*. Statens Idrettskontor, Oslo.
- Wergeland, Harald (1952): *Gymnastikkens mål i Norge*. I: Otto Johansen (red.). *Folkehelse og idrett. Internasjonal konferanse om idrett og helse*. STUI, Oslo.
- Wergeland, Harald (udatert): *Metodikk*. NiH, Oslo.
- Wichmann, Gertrud (1965): *Elli Björkstén*. Helsingfors.
- Wichstrøm, Lars (1995): *Hvem? Hva? Hvor? Om ungdom og idrett*. Kulturdepartementet, Oslo.
- Wilberg, Janne (1989): Kunnskapsborg og skolepalass: De store byfolkeskolene i Christiania. I: *Fortidsvern* nr. 2.
- Windstad, Wenche Malo (1998): *Norske kvinners sanitetsforening 1905–1940*. Trondheim.
- Witoszek, Nina (1998): *Norske naturmytologier. Fra Edda til økofilosofi*. Pax Forlag, Oslo.
- Wold, Ragna (1960): *Sol–luft–vann. Norges Svømmeforbund gjennom femti år, 1910–1960*. Harald Lycke & Co., Oslo.
- Wuthnow, Robert m.fl. (red.) (1987): *Cultural Analysis*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Wuthnow, Robert m.fl. (1989): *Meaning and Moral Order*. University of California Press, London.
- Yin, Robert K. (1994): *Case Studies Research. Design and Methods*. London.
- Ytreberg, N. A. (1949): *Nissens Pikeskole 1849 – 1949*. Oslo.
- Ødegård, Ragnar (1966): *Innføring av gymnastikk som obligatorisk undervisningsfag i norsk folkeskole*. UiO.
- Ødegård, Ø., Sæthre, H. og Brinchmann (1947): *Mentalhygiene*. Gyldendal, Oslo.
- Ødegård, Alf (1951): *Noen idrettsfysiologiske undersøkelser ved skoleidrettsstevnet i Oslo 1947*. Den 11. nordiske kongress for ungdommens fysiske fostring og hygiene. STUI, Oslo.
- Østerberg, Dag (1966): *Forståelsesformer*. Pax forlag, Oslo.
- Østerberg, Dag (1975): *Makt og materiell*. Pax Forlag, Oslo.
- Østerberg, Dag (1977): *Samfunnsmotsetninger: et samfunnsetisk essay*. Tanum-Norli, Oslo.
- Østerberg, Dag (1978): *Handling og samfunn*. Pax Forlag, Oslo.
- Østerberg, Dag (1980): *Samfunnsteori og nytteteori*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Østerberg, Dag (1986): *Fortolkende sosiologi*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Østerberg, Dag (1988): *Metasociology*. Norwegian University Press, Oslo.
- Østerberg, Dag (1990): Det sosiomaterielle handlingsfelt. I: Ivar Frønes. *Kulturanalyse*. Gyldendal, Oslo.

Østerberg, Dag (1993): *Jean Paul Sartre*. Gyldendal, Oslo.

Østerberg, Dag (1997): *Fortolkende sosiologi II*. Universitetsforlaget, Oslo.

Østerberg, Dag (1999): *Det moderne*. Gyldendal, Oslo.

Østerud, Erling (1952): *Skolen og den fysiske fostringen*. I: Otto Johansen (red.). *Folkehelse og idrett*. STUI, Oslo.

Østerud, Øyvind (1994): *Hva er nasjonalisme?* Universitetsforlaget, Oslo.

Aas, Einar K. (1941): *Norges Gymnastikk- og Turnforbund 50, 1890–1940*. Tønsberg.

Aasen, Petter og Ingebrigtsen, Jan Erik (1985): *Mens sana in corpore sano? Barns og ungdoms idrettsaktivitet i sosialiseringsteoretisk perspektiv*. Universitetet i Trondheim.

