

Eva Høijord

---

## «Følelser i spill» - en kroppsøvlingslærers erfaringer

*En autoetnografisk studie om en kroppsøvlingslærers følelser  
og erfaringer i yrkesutøvelsen.*

---

Masteroppgave i idrettsvitenskap  
Seksjon for lærerutdanning og friluftslivstudier

Norges idrettshøgskole, 2020

## Sammendrag

Denne masteroppgaven er et autoetnografisk forskningsprosjekt hvor temaet er kroppsøvingslærerens følelser. Formålet med oppgaven er å få innsikt i kroppsøvingslærerens erfaringer, og å få kunnskap om følelser som profesjonskunnskap. Sentralt for oppgaven er også å bidra til økt forståelse for undervisnings- og kroppsøvingskulturen læreren er en del av. Forskningsspørsmålet studien forsøker å svare på er: Hva kan mine følelser og erfaringer bringe av kunnskap om kroppsøvings- og undervisningskulturen jeg er en del av? For å besvare dette stilles analyse spørsmålene: Hvilke følelser identifiserer jeg i egne tekster om yrkesutførelsen som kroppsøvingslærer? Hvilke opplevelser og erfaringer identifiserer jeg i egne tekster om følelser i yrkesutførelsen? og Hva er viktig og relevant i min yrkespraksis som kroppsøvingslærer?

Oppgavens teoretiske rammeverk er Thomas Fuchs' teori (2016a) om at følelser er kroppsliggjorte, sosiale, kontekstuelle og foranderlige. Denne teorien er relevant fordi i kroppsøvingsundervisningen, og undervisning for øvrig, er lærer og elever sammen i ulike situasjoner og på ulike undervisningsarenaer hvor følelser oppstår og kjennes med lærer- og elevkroppen. Kroppsøvingskonteksten belyses gjennom å beskrive kroppsøvingslærerens livsverden i tillegg til å redegjøre for forskning om profesjonskunnskap (Hermansen 2018; Grimen, 2008). Dette er et autoetnografisk forskningsprosjekt. Datamaterialet består av refleksjonsnotater og minner som jeg har skrevet i tidsrommet 2008-2020. Funnene tolkes opp mot konteksten og den teoretiske rammen for oppgaven.

Funnene viser at læreren må håndtere det Hermansen (2018) kaller en kompleks kunnskapsbase, hvor følelser er en del av profesjonskunnskapen. Følelser som stress, uro, glede, mestring, usikkerhet og magefølelse (intuisjon) ble identifisert. Funnene gav kunnskap om at læreren tar pedagogiske og fagdidaktiske valg på bakgrunn av følelsene. Funnene viser en kultur hvor det er viktig for kroppsøvingslæreren å ta vare på seg selv i en krevende yrkeshverdag. Elevene er viktigst og i sentrum for undervisningen, og læreren er opptatt av å se, vise elevene empati og sympati og selv å være autentisk i møte med elevene. Funnene viser også en kultur hvor læreren lærer og utvikler sin profesjonskunnskap i samspill med elever og kollegaer. I tillegg viser

funnene at lærerens personlige og kulturelle bakgrunn med glede over å være i aktivitet og bevegelse, har stor verdi og relevans for lærerens yrkesutøvelse og interaksjon med elevene.

**Nøkkelord:** Følelser, kroppsøvingslærer, lærer, kroppsøving, undervisning, Thomas Fuchs, autoetnografi, videregående skole.

# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	<b>3</b>
<b>Innhold</b> .....	<b>5</b>
<b>Forord</b> .....	<b>7</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>10</b>
1.1 Bakgrunnen for prosjektet.....	10
1.2 Forskningsspørsmål.....	13
1.3 Selvbiografisk situering.....	14
1.4 Videre oppbygging av oppgaven.....	16
<b>2. Oppgavens kontekst og tidligere forskning</b> .....	<b>17</b>
2.1 Kroppsøvfaget .....	17
2.2 Kroppsøvingslæreren og undervisningen .....	17
2.3 Forskning på profesjonskunnskap .....	20
2.4 Tidligere autoetnografisk kunnskapsstatus.....	21
<b>3. Teori</b> .....	<b>24</b>
3.1 <b>Thomas Fuchs</b> .....	<b>24</b>
3.1.1 Fuchs fenomenologiske perspektiv på følelser .....	24
3.1.2 Fuchs fenomenologiske perspektiv på sosial forståelse og empati.....	27
3.1.3 Bruk av teorien .....	29
<b>4. Fremgangsmåte</b> .....	<b>30</b>
4.1 <b>Autoetnografisk metode</b> .....	<b>30</b>
4.1.1 Definisjon av metoden.....	30
4.1.2 Begrunnelse for valg av metode .....	34
4.1.3 Autoetnografi og kroppsøving .....	36
4.2 <b>Datainnsamling</b> .....	<b>37</b>
4.2.1 Oppstart av prosjektet.....	37
4.2.2 Produksjonsmåter .....	38
4.2.3 Analysespørsmål.....	40
4.3 <b>Analyse</b> .....	<b>41</b>
4.3.1 Organisering .....	42
4.3.2 Analyse og tolkning.....	42
4.3.3 Utforming av funn .....	46
4.4 <b>Kvalitetssikring</b> .....	<b>48</b>

4.4.1	Validitet, reliabilitet og overførbarhet .....	48
4.4.2	Ytterligere kvalitetssikring .....	50
<b>4.5</b>	<b>Etiske refleksjoner .....</b>	<b>51</b>
4.5.1	NSD og informert samtykke .....	51
4.5.2	Konfidensialitet .....	51
4.5.3	Forskerrollen.....	52
4.5.4	Eventuelle konsekvenser for forskningen.....	53
<b>5.</b>	<b>Funn .....</b>	<b>54</b>
<b>5.1</b>	<b>Følelser og erfaringer i yrkesutøvelsen .....</b>	<b>55</b>
5.1.1	Gruer meg .....	55
5.1.2	Åpen.....	62
5.1.3	Usikker.....	67
5.1.4	Engstelig .....	72
5.1.5	Glad .....	75
5.1.6	Mestringsfølelse.....	79
5.1.7	Magefølelse .....	81
5.1.8	Fortvilet .....	84
<b>5.2</b>	<b>Viktig og relevant i yrkesutøvelsen .....</b>	<b>87</b>
5.2.1	Være forberedt .....	87
5.2.2	Elevene er viktigst .....	89
5.2.3	Utvikling og læring.....	91
5.2.4	Bevegelsesglede.....	92
<b>6.</b>	<b>Oppsummering av funn .....</b>	<b>94</b>
<b>7.</b>	<b>Avsluttende kommentar.....</b>	<b>97</b>
	<b>Referanser.....</b>	<b>99</b>
<b>8.</b>	<b>Vedlegg .....</b>	<b>109</b>
8.1	Godkjenning fra NSD.....	109
8.2	Informert samtykke.....	111

## Forord

Det er spesielt å skrive dette forordet nå når jeg er i ferd med å avslutte denne masteroppgaven. Jeg kjenner meg takknemlig for å ha fått muligheten til å ta dette masterprogrammet som videreutdanning gjennom Utdanningsdirektoratet. Jeg har lært så mye som jeg vil ta med meg videre i yrkesutøvelsen både som kroppsøvingslærer og som menneske.

Masterstudie har vært en prosess med både oppturer og nedture. Til tider har det vært en stor utfordring å kombinere jobb, hjem og familie med studier og pendling fra Tønsberg til Oslo. Likevel ville jeg ikke vært disse utfordringene foruten. Jeg har vokst på dette arbeidet og ser tilbake på en givende og spennende tid.

Det er flere jeg har å takke for at jeg har kunnet fullføre denne oppgaven. Jeg vil takke min seksjonssjef, Hilde Wold som hjalp meg i gang med søknadsprosessen slik at dette prosjektet gikk igjennom. Takk for at du har tilrettelagt for at jeg har kunnet jobbe og studere samtidig. Takk til alle mine gode kollegaer som har kommet med gode innspill. Jeg er heldig som har kollegaer som dere!

Takk til Trine Ørbæk og Ann-Mari Lofthus for inspirerende, gode og nyttige samtaler og tiden dere tok til å diskutere oppgaven med meg. Takk for inspirerende, gode og nyttige samtaler. Jeg håper vi kan holde kontakten.

Takk til Judith Helene Bratten for ditt engasjement og tid. Jeg setter så stor pris på deg og det du har bidratt med, og jeg gleder meg til flere interessante samtaler med deg.

Takk til Christina Fjeldavli for konstruktive, nyttige og gode tilbakemeldinger.

En stor takk til venner og familie. Takk for at dere har lyttet. Takk for givende samtaler og diskusjoner som har hjulpet meg videre. Jeg hadde ikke klart dette uten deres klapp på skulderen, oppmuntrende ord, heiarop, støtte og hjelp.

Hjertelig takk til min veileder, Gunn Engelsrud. Det er vanskelig å finne ord for hva du har betydd for meg. Du har vært en bauta for meg i denne prosessen, og jeg føler meg så

heldig som har hatt deg som veileder. Du har gitt raust av din tid, kunnskap og viten. I tillegg har du gitt av deg selv som medmenneske og vært så støttende, omsorgsfull, tålmodig, engasjert og hjelpsom. Jeg kunne ikke hatt en bedre veileder enn deg, Gunn.

Takk til mine flotte stebarn, Tina og Mads Jørgen. Dere har gitt meg inspirasjonen til å skrive denne oppgaven. Dere er en stor og viktig del av min «livsverden», og jeg er så glad i dere. Tusen takk til min gode, snille og kjære mann, Stian, som har vært så god å komme hjem til, som har støttet og hjulpet, og gitt meg tid og rom til å stå i denne prosessen, slik jeg har hatt behov for. Du har virkelig tålmodig. Jeg er så glad for at du har trodd på meg hele veien, også når jeg ikke trodde på meg selv.

Høyjord 23.10. 2020

Eva Høyjord

*«Indeed, by some definitions, teaching itself is, at heart, a kind of research»*

(Tidwell & Fitzgerald, 2004, i Pithouse et al., 2009, s. 43)



# 1. Innledning

I innledningen vil jeg presentere bakgrunnen for prosjektet, forskningsspørsmål, selvbiografisk situering og beskrivelse av videre oppbygging av oppgaven.

## 1.1 *Bakgrunnen for prosjektet*

Masteroppgavens tema er følelser hos kroppsøvingslærere. Forskning på dette temaet kan gi dypere innsikt i hvordan kroppsøvingslæreren erfarer sin egen yrkesutøvelse, samt gi kunnskap om følelser som profesjonskunnskap. Masteroppgaven vil i tillegg kunne gi økt forståelse for den undervisningskulturen kroppsøvingslæreren er en del av.

Forskningsmaterialet er hentet fra egne erfaringer fra mine ti år som kroppsøvingslærer i den videregående skolen. Gjennom min yrkespraksis har jeg som lærer mangfoldige erfaringer med ulike følelser. Dette har vært en sentral ingrediens i min yrkespraksis. Min erfaring fra skolen er at følelser noen ganger kan ta stor plass, ikke minst i møtet mellom lærer og elev. For å forstå og ikke minst bearbeide egne følelser, har jeg gjennom flere år reflektert over, og skrevet om, erfaringer og opplevelser fra yrkeshverdagen. Det å skrive ut ulike opplevelser reflektere over ulike situasjoner for å finne løsninger på ulike utfordringer, har vært en rutine i min yrkesutøvelse. Forskning viser at det å undersøke følelser og erfaringer kan gi viktig kunnskap om profesjonsutøvelsen. Eksempelvis konkluderer Ann-Carin Bredmar (2013) i sin studie om lærerens erfaringer om glede i yrkesutøvelsen med at læreres følelser og erfaringer kan gi kunnskap om ulike aspekter av profesjonen, noe som kan gi et innsyn i yrkesprofesjonens kompleksitet (s. 14).

«Teaching is an emotional practice», hevder Andy Hargreaves (2000, s. 824).

Hargreaves understreker at følelser er en sentral og integrert del av yrkesutførelsen. Han skriver om følelsesarbeid i blant annet undervisning og lederskap som innebærer sosial interaksjon. Gjennom undervisningen «vekket og farges» (min oversettelse) følelser for både lærer og elev (s. 812). Læreren kan derfor regnes som en emosjonell yrkesutøver. Artikkelen «Emotional connections and caring: ethical teachers of physical education» (2015) dreier som om at følelser (og omsorg) generelt ikke er et tema innen undervisning i kroppsøving (Alison Wrench & Robyne Garrett, 2015) Kroppsøvingsundervisningen beskrives som å ha et mer instrumentelt preg. I artikkelen

utfordrer forfatterne denne praksisen og retter oppmerksomhet mot utdanningen av kroppsøvingslærere for å endre gjeldende praksis. Det Hargreaves skriver om at følelser er en del av yrkesutøvelsen, stemmer godt med mine egne erfaringer. Med bakgrunn i det som her er skrevet, og som Bredmar (2013) påpeker, kan studier av følelser gi økt kunnskap om lærerprofesjonen.

I en tradisjonell læringssituasjon er både læreren og eleven fysisk tilstede i undervisningen. «Lærerkroppen bør ha en grunnleggende plass i lærerprofesjonen» (Østern & Engelsrud, 2014, s. 83). Forfatterne skriver også at det pedagogiske arbeidet «skjer gjennom kroppslig engasjement» (Østern & Engelsrud, 2014, s. 68), og lærerkroppen er derfor sentral i interaksjonen mellom lærer og elever.

De pedagogiske og didaktiske valgene læreren tar skjer gjennom kroppen. Møtet mellom lærer og elev foregår fysisk. Østern & Engelsrud (2014) ser derfor på kroppslig bevissthet som en integrert del av lærerens profesjonskunnskap. Forfatterne tar til orde for et fenomenologisk perspektiv på lærerkroppen hvor profesjonsutøvelse har sitt utspring. Svendler-Nielsens (2012) skisse om fenomenologisk basert didaktikk, som Østern & Engelsrud (2014) viser til, kan være relevant for å plassere lærerkroppen i det didaktiske arbeidet i undervisningen. Det handler blant annet om at læreren kan se og sanse med kroppen, oppfatte og handle i non-verbale kommunikasjonsprosesser, være sensitiv for ulike uttrykk og å kunne håndtere sårbare situasjoner. Det handler også om å være observant på og handle person- og situasjonsbetinget. Læreren må i yrkesutøvelsen ha sosial forståelse og kinestetisk empati. Han eller hun må kunne oppfatte og tolke elevenes kroppslige uttrykk (Østern & Engelsrud, 2014, s. 72). Dette perspektivet kan jeg kjenne meg igjen i. I min egen yrkesutøvelse opplever jeg som kroppsøvingslærer å være til stede med en følsom lærerkropp i samspill med elevene. Her oppstår og uttrykkes mange ulike følelser. I kroppsøvingstimene beveger vi oss som lærere og elever sammen, på ulike måter, på ulike steder og i ulike aktiviteter. Vi er også sammen og til stede med vår egen historie og kultur. Vi er i samspill med sansene, tankene og følelsene våre.

Det finnes mange perspektiver på hva følelser er. Ifølge filosofen og nevroviteren Antonio Damasio har følelser et biologisk grunnlag, og idehistorikeren Ellen Krefting (2005) viser hvordan følelser også er historiske produkter. Descartes metodiske tvil

gjorde at sanser, følelser og kroppen ikke ble forbundet med kunnskap, og han oppfattet følelser som irrasjonelle og menneskekroppen som et objekt (Østerberg, 1994). I den fenomenologiske tilnærmingen derimot, grunnlagt av den tyske filosofen og professoren Edmund Husserl, er subjektets livsverden, den virkeligheten mennesker lever i og erfarer sammen med andre (Lyngstad, 2013, s. 31). Denne livsverden er utgangspunkt og forutsetning for empirisk vitenskap. Fenomenologi består av flere retninger, men felles for de ulike retningene er at vitenskapelig kunnskapsproduksjon retter seg mot forskning av fenomener slik subjektet erfarer dem (Szanto & Landweer, 2020). Den franske fenomenologen og filosofen Maurice Merleau-Ponty (1945) knyttet subjektiviteten til kroppen, hvor følelser erfares i og med kroppen. Det vil si at vår forståelse av verden har sitt utspring i den levende kroppens oppfattelse av omgivelsene, eller en situasjon. Merleau-Ponty skriver om «intercorporeality» i det sosiale rom hvor vi i møter med andre oppfatter og forstår den andres uttrykk og følelser gjennom interkroppslig resonans (Fuchs & Koch, 2014, s. 6). I lys av kroppsfenomenologien resonnerer lærerkroppen og elevkroppen med hverandre i undervisningen og erfarer følelser med kroppen. For å forstå og skape mening av dette temaet, har jeg valgt teori fra filosofen og fenomenologen Thomas Fuchs (2016a). Han hevder at vi erfarer verden gjennom følelser, og følelser er roppsliggjorte, kontekstuelle, foranderlige og sosiale og må sees i lys av subjektets livsverden.

Som nevnt i innledningen, er det tekster fra egne erfaringer og følelser i arbeidet som kroppsøvingslærer, som er oppgavens materiale. Tekstene er det jeg vil kalle refleksjonsnotater og minner. Refleksjonsnotatene er tanker, erfaringer, refleksjoner og følelser knyttet til yrkesutøvelsen, som jeg har skrevet ned fra jeg begynte som kroppsøvingslærer og helt frem til i dag. Det å skrive har hjulpet meg, og hjelper meg fortsatt, til å blant annet håndtere og stå i ulike utfordringer. Som nevnt er også minner fra undervisningen en del av materialet som danner utgangspunktet for denne masteroppgaven. Det er disse refleksjonsnotater og minner fra min egen undervisningspraksis jeg vil analysere og tolke.

Det føles både viktig, utfordrende og spennende å gjøre en analyse av materialet om mine følelser i egen yrkesutøvelse, for å synlige følelser som kunnskap i yrkesprofesjonen. Hva kan jeg komme på sporet av kunnskap gjennom å gå min egen praksis nærmere etter i sømmene? Pithouse et al. (2009) mener at studier av egen

praksis kan bidra til endring og utvikling av pedagogisk praksis og at det derfor har høy verdi. Forfatterne skriver også at i studier av seg selv anerkjennes både det personlige og profesjonelle. Plasseringen av det personlige i det profesjonelle er noe jeg kan kjenne igjen i min egen lærerstil. Det beskrives slik: “Teachers’ lives are embedded in their work. We invest ourselves fully in our classrooms, in our planning, in our delivery and in our relationships with our students” (Casey et al. 2016, s. 106.). Sitatet får frem at læreren investerer seg selv i alle deler av undervisningen, også i interaksjonen med elevene. Som lærer opplever jeg å ha hele meg med inn i undervisningen, både følelser, kropp og tidligere yrkeserfaringer, men også personlige erfaringer. Det er det i kroppsfenomenologien som kalles livsverden hvor lærerkroppen eksisterer (Lyngstad, 2013, s. 28).

Det finnes ulike metoder for å studere egne erfaringer, blant annet selvstudie, narrative studier og autoetnografi. Autoetnografisk metode har som mål å analysere og tolke (grafi) personlige erfaringer (auto) for å få forståelse og skape mening av kulturen forskeren er en del av (Ellis, et al., 2010). Kultur beskrives som et produkt av interaksjoner mellom *selvet* og *andre* (Chang, 2016, s. 23). Kroppsøvlingslæreren er i interaksjon med både kolleger og elever i ulike situasjoner i yrkesutøvelsen. Jeg har derfor valgt en autoetnografisk metode for å besvare forskningsspørsmålet jeg har satt meg fore i oppgaven.

Oppgavens kontekst er kroppsøvlingsundervisning i den videregående skole, hvor kroppsøvlingslæreren bruker ulike profesjonskunnskap for å utføre det profesjonelle arbeidet.

I de neste avsnittene vil jeg beskrive forskningsspørsmålet, situere meg selv innenfor forskningsspørsmålet og redegjøre for den videre oppbyggingen av oppgaven.

## **1.2 Forskningsspørsmål**

Med utgangspunkt i oppgavens tema og eget interesseområde som beskrevet i innledningen, har jeg valgt å formulere forskningsspørsmålet for oppgaven slik:

Hva kan mine følelser og erfaringer bringe av kunnskap om kroppsøvlings- og undervisningskulturen jeg er en del av?

For å svare på forskningsspørsmålet, har jeg utarbeidet analysespørsmål som blir beskrevet i kapittel 4.2.3.

### **1.3 Selvbiografisk situering**

I dette avsnittet velger jeg å situere meg, eller plassere hvem forskeren er. Som allerede antydnet, støtter jeg meg til en teori der følelser ses i lys av subjektets livsverden som formes av personlighet og av kulturell bakgrunn (Fuchs, 2016a). I selvstudier så vel som i autoetnografisk forskning, anerkjennes det personlige i det profesjonelle (Pithouse et al., 2009; Casey et al., 2016). Dette vil jeg gjøre gjennom fortellingene «Som barn», «Som ungdom» og «Som voksen» for å illustrere min egen historie og min erfaringsbakgrunn både fra yrkeslivet og fra den private sfære.

#### Som barn

*En aktiv, kreativ og glad unge vokste opp på en gård i et lite tettsted. Ungen sang og danset, sosial og alene, likte også sitt eget selskap. Ungen tegnet, perlet, skrev tekster og sydde - tiden var uendelig og alt var i utvikling. Fritiden besto av aktiviteter som dans, friidrett, ski, friluftsliv, fotball og turn.*

#### Som ungdom

*En skeptisk, følsom, utforskende og selvstendig ungdom var sosial og trygg på seg selv, men også ensom og usikker. Rastløs og nysgjerrig på mulighetene livet har med seg. Fortsatt glad i sang og musikk, å være kreativ og i aktivitet, men tiden strakk ikke til. Hverdagen opplevdes til tider som stressende. Et anstrengt forhold til kroppen meldte seg, og kroppsøvingstimene opplevdes ikke alltid like morsomme. En før aktiv ungdom trakk seg unna, ble mer passiv. Gleden av å være i aktivitet ble overskygget av kroppspress. På videregående opplevde ungdommen å bli sett og forstått i kroppsøvingstimene. En følelse av trygghet preget timene, fokus på kroppspresset slapp litt taket. Gleden av å være i aktivitet sammen med de andre i klassen kom tilbake på videregående skole.*

#### Som voksen

*Yrkeslivet startet innen salg og service, men ønske om å jobbe med og for andre mennesker meldte seg. Pc og kontor ble byttet ut med utdanning og egen praksis innen massasje, og jobb i bolig for multihandikappede mennesker. Det å hjelpe andre var veldig givende.*

*Gleden over å drive med trening og friluftsliv beriker livet. Det samme gjør praktisering av meditasjon, yoga, allsidig trening og interessen for et sunt kosthold livet og hverdagen. Et negativt og destruktivt koppsfokus endret seg til en interesse for å leve et sunt liv, både fysisk, psykisk og mentalt. Refleksjon over egne tanker og følelser for å grave dypere i seg selv føltes nyttig, særlig når livet var vanskelig.*

*Etter hvert utviklet interessen seg for å sette seg ytterligere inn i og lære mer om trening, helse og livsstil. Jeg ville formidle dette videre, både det faglige, men også ta i bruk egne erfaringer til hjelp og utvikling for andre. Det førte til utdanning som faglærer i kroppsøving, idrett og friluftsliv. Den voksne ble student, og fikk nye erfaringer om forelesere og lærere i ulike undervisningskontekster og arenaer. Utdanningen var preget av mange og varierte aktiviteter og idretter, gode og nære medstudenter, men med lite fokus på samhandling og relasjonsbygging mellom lærer og elev. Det opplevdes frustrerende.*

*Lykken var stor når jobb som eneste kroppsøvingslærer på en liten videregående skole stod og ventet etter endt utdanning. Med ansvar for over 150 elever i 100 % stilling, var det berømte praksissjokket stort, samtidig som jobben var lærerik og utfordrende, og bidro til å forme den voksne som lærer. «Elevene er viktigst», var kloke ord jeg fikk av en kollega. Dette fulgte den nye voksne læreren videre. Ny jobb på en stor videregående byskole med et større faglig fellesskap og ansvar for enda flere elever. I det faglige fellesskapet opplevde læreren at hver og en lærer er ulike i sin yrkesutøvelse fordi menneskene er forskjellige med ulik bakgrunn, kultur og personlighet. Læreren forsøkte å finne sin plass, sin «lærerstil», sin yrkesidentitet både blant både elever og kolleger. Utsagnet fra tidligere kollega «Elevene er viktigst» hørtes som et ekko i læreren, og særlig når den totale arbeidsmengden ble stor. Å ta tid til å skrive ned refleksjoner rundt disse spørsmålene underveis i arbeidshverdagen, kjentes nyttig, og selvrefleksjon ble i større og mindre grad integrert i yrkespraksisen som lærer. Etter syv år som lærer,*

*var refleksjon over egen yrkespraksis og ønske om å undersøke dette nærmere starten på masterutdanning.*

#### **1.4 Videre oppbygging av oppgaven**

I kapittel 2 presenterer jeg konteksten for oppgaven i tillegg til kunnskapsstatus på feltet. I kapittel 3 redegjør jeg for oppgavens teoretiske rammeverk og hvordan jeg bruker teorien i prosjektet. I kapittel 4 beskriver jeg forskningsmetoden og begrunnelse for valg av metoden, hvordan datamaterialet ble produsert, organisert, analysert og fortolket og hvordan jeg presenterer funnene. I dette kapitlet diskuterer jeg også oppgavens validitet, reliabilitet og overførbarhet samt etiske refleksjoner jeg har gjort i arbeidet. I kapittel 5 legger jeg frem funnene for prosjektet, hvor jeg ser det teoretiske rammeverket opp mot funnene. Kapittel 6 oppsummeres funnene i tillegg til at jeg forsøker å besvare forskningsspørsmålet i lys av funnene fra forrige kapittel. I kapittel 7 skriver jeg avsluttende kommentarer for oppgaven samt tanker om videre forskning på feltet.

## **2. Oppgavens kontekst og tidligere forskning**

I dette kapitlet beskrives konteksten jeg har valgt for oppgaven og kunnskapsstatus på feltet. Forskningen skjer i en kroppsøvingstekst. Fagets rammer beskrives kort i første avsnitt. For å tydeliggjøre konteksten, vil jeg i neste avsnitt invitere leseren inn i den profesjonelle yrkesutøverens livsverden gjennom en fortelling kalt «En vanlig kroppsøvingstime». Videre redegjør jeg for forskning om profesjonskunnskap (Grimen, 2008; Hermansen, 2018). Til sist i kapitlet presenterer jeg tidligere autoetnografisk forskning om følelser i en kroppsøvingundervisningskontekst.

### **2.1 Kroppsøvingfaget**

Utdanningsdirektoratet (2015; 2019) beskriver kroppsøvingfagets rammer. Kroppsøving er et praktisk-estetisk fag som i norsk skole er et gjennomgående i alle 13 år i skolen. I den videregående skolen og det årlige timetallet er 56 timer. Standpunkt karakter settes etter siste året, som for yrkesfaglig utdanningsprogram er etter vg2, og for studieforbereende og yrkesfaglig utdanningsprogram i skole er etter vg3. Elevene har 90 minutter kroppsøvingundervisningen én gang i uka. Det er ikke eksamen i faget i videregående trinn. Kroppsøvingfaget forholder seg, som alle andre skolefag, til politisk utforming i form av læreplaner og lovverk. Det er skolens ansvar og lærernes ansvar å operasjonalisere disse føringene. Når denne oppgaven skrives, er det en overgangsperiode mellom to læreplaner; Kunnskapsløftet (heretter kalt LK06) og Fagfornyelsen (heretter kalt LK20). Implementeringen av LK20 skjer gradvis over tre år (Utdanningsdirektoratet, 2020).

### **2.2 Kroppsøvingslæreren og undervisningen**

For å sette rammer for kroppsøvingslæreren livsverden i den profesjonelle yrkesutøvelsen, har jeg valgt å ta opp sammenhengen mellom yrkesutøvelsen og forskning om profesjonskunnskap (Hermansen, 2018; Grimen 2008). For å komme på sporet av bruken av denne sammenhengen, vil jeg i fortellingen illustrere min opplevelse av hvordan en vanlig kroppsøvingstime kan foregå.



### «En typisk kroppsøvingstime»

*Det ringer inn. Jeg skynder meg fra møtet vi hadde i luchen og inn i ballrommet. Vi skal spille basket i neste time, men jeg oppdager at ikke alle ballene har nok luft. «Søren» tenker jeg, «jeg skulle vært tidligere ute og hatt tid til å fylle luft». Jeg går og møter elevene først, starter opp timen. Jeg går inn i idrettshallen. Noen av jentene sitter på gulvet i en ring og snakker sammen, en elev henger i turnringene og noen av guttene sparker ball til hverandre. Noen elever vil snakke med meg før timen. En av elevene kommer bort og spør «Hva skal vi gjøre i dag?». «Vi skal spille basket i dag», sier jeg, går inn i salen og samler elevene i en sirkel. «Pass på at ingen står foran eller bak noen», sier jeg. «Hei, det er hyggelig å se dere alle sammen. I dag skal vi spille basket, og målet for timen er å ha fokus på fair play, å spille sammen som et lag og å spille andre gode. Hva vil det si?» spør jeg. Klassen reflekterer over spørsmålet før oppvarmingen. Vi snakker litt om historien til basket og hva spillet går ut på før elevene starter å jogge rolig rundt i salen. Jeg går mot utgangen der elevene som venter på å snakke med meg står. «Jeg skal bare sette i gang de første øvelsene, så kommer jeg til dere».*

*I ballrommet mangler det en kurv med basketballer. En annen klasse skal også ha basket i dag. Tenker fort. Må gjøre om på opplegget mitt fordi vi mangler baller. Mens jeg pumper opp de siste ballene, endrer jeg på det jeg hadde planlagt. Inne i salen sitter noen på benken, mens de fleste jogger sin siste runde i oppvarmingen. «Gå sammen med en som har likt skonummer som du». Elevene ser seg rundt, ler litt og leter etter en med samme skonummer. «Ta en ball pr. par». Elevene kaster seg over ballkurven, løper mot basketkurvene og begynner å skyte i kurven. Jeg blåser i fløyta for å samle elevene igjen. «Hold ballen i ro» sier jeg flere ganger. «Stå overfor hverandre og kast brystpasning til hverandre, slik vi gjorde forrige økt». Vi disponerer halve idrettshallen i dag, men med 32 elever er det fortsatt litt trangt når alle skal starte å kaste ball til hverandre. Jeg går bort til de elevene som venter på meg ved inngangen, og snakker kort med dem. I mellomtiden har de andre begynt å bli utålmodige, og noen har gått til en basketkurv og kaster ball i den. Jeg samler klassen igjen. Vi fortsetter med ulike pasnings- og ballkontrolløvelser.*

*Noen trenger veiledning på hvordan de skal kaste ballen, en elev skader fingeren og trenger hjelp, noen trenger inspirasjon til å holde konsentrasjonen oppe. Jeg observerer det elevene gjør, tilpasser øvelser og aktiviteter til de som trenger det, snakker med dem, tenker innsats, ferdigheter, samarbeid, vurdering, veiledning. Henvender meg til klassen igjen, deler dem inn i fem lag. «Vi skal rullere på hvem som spiller med hvem, og vi spiller fem minutters kamper. Lagene tar på seg vester». Spillet starter, jeg fortsetter å observere, veilede, dømme kamper, forklare regler. Noen av elevene har gått tur og tatt bilder på turen. «Jeg skal se på bildene etterpå. Dere kan sette dere på benken der borte. Jeg gir dem ark og penn. «Velg ut to medelever og skriv ned de positive tingene de gjør resten av timen og hva du mener de kan forbedre». Første kamp er ferdig. «Da bytter dere bane». Noen drikker vann, andre må på do, og en annen sliter med en skade og må ta pause. Så fortsetter spillet og jeg fortsetter med å observere, veilede, motivere, inkludere, tilpasse, hjelpe, forklare.*

*Etter spillet, rydder elevene og vi samles i en ring igjen. «Hva har dere lært i dag?» spør jeg og kaster en basketball til en av elevene som svarer «å sette ned tempoet i spillet så vi kan spille sammen som et lag». «Bra», sier jeg og får ballen i retur. Sender den rundt og forsøker å få elevene til å reflektere over hva de har øvd på og lært i timen i dag også utenom å spille basket. Timen er slutt og jeg sier «Takk for i dag, vi sees neste uke». Jeg går tilbake til kontoret for å føre fravær, kontakte elevtjenesten om oppfølging av elever, skrive ned observasjoner og vurdering fra økten, planlegge neste økt med klassen og gi elevene nødvendige beskjeder på Teams. Jeg rekker akkurat å bli ferdig til neste økt og neste klasse.*

Fortellingen over illustrerer en kroppsøvingstime hvor læreren har ansvar for ulike arbeidsoppgaver. Oppgavene er av både pedagogisk, fagdidaktisk og praktisk art.

Utenom undervisningen har kroppsøvingslæreren andre ansvarsoppgaver som blant annet å delta på ulike møter, snakke med foresatte og utføre elevsamtaler. Videre skal læreren håndtere administrative oppgaver, planlegge undervisning alene og sammen med kolleger, vurdere eget og elevers arbeide og delta i pedagogisk utviklingsarbeid. Med utgangspunkt i fortellingen og det som her er skrevet, viser det at kroppsøvingslæreren må håndtere mange ulike arbeidsoppgaver, noe som krever ulik

type kunnskap. Jeg vil i neste avsnitt redegjøre for noe av forskningen som er utført på lærerens profesjonskunnskap.

### **2.3    *Forskning på profesjonskunnskap***

I dette avsnittet vil jeg vise til forskning om profesjonskunnskap for å ramme inn oppgaven. Hensikten med fortellingen «En typisk kroppsøvingstime» er, som vist, å illustrere at yrkesutførelsen innebærer praktiske, administrative, pedagogiske, fagdidaktiske og relasjonelle ferdigheter. Dette kalles en kompleks kunnskapsbase bestående av «vitenskapelige disiplin-fag, praktiske ferdigheter og pedagogisk-didaktisk kunnskap» (Hermansen, 2018, s. 50). Kroppsøvlingslæreren opplever ulike følelser og gjør seg ulike erfaringer i det daglige arbeidet med denne kunnskapsbasen.

Grimen (2008) sier at en profesjons kunnskapsbase er mangfoldig, og betegner sammenhengen mellom teoretisk og praktisk profesjonskunnskap som *praktiske synteser* (s. 71). Det handler om at teoretisk og praktisk kunnskap kombineres gjennom praktisk handling i profesjonsutøvelsen. Et eksempel på lærerprofesjonens kombinasjon av teoretisk og praktisk kunnskap vises i fortellingen over. I den praktiske undervisningen av elevene i basketball tar kroppsøvlingslæreren også i bruk blant annet det læreren har lært om utviklingsteori for å tilpasse undervisningen til elevens forutsetninger. Grimen (2008) påpeker også at den praktiske kunnskapen er indeksert, det vil si at kunnskapen kommer til uttrykk avhengig av hvem som har den og hvordan den anvendes. Det vil si at min profesjonskunnskap som kroppsøvlingslærer er situert ut ifra hvem jeg er som person, hva jeg har lært i min utdanning og hvordan jeg utøver den. Det belyser også at profesjonskunnskapen varierer fra lærer til lærer fordi vi har ulike bakgrunn, utdanning og er forskjellige som mennesker.

Den sammensatte kunnskapsbasen læreren må håndtere, som beskrevet i starten av dette avsnittet, belyser kompleksiteten i læreryrket (Hermansen, 2018). Forfatteren viser til at læreren har et samfunnsmandat med å «hjelp den oppvoksende generasjonen med å utvikle kunnskap» (Hermansen, 2018, s. 9).

Hermansen (2018) beskriver trekk i samfunnsutviklingen som virker inn på lærerprofesjonen og lærerens kunnskapsbase. Det første er politisk fokus på å øke lærernes kompetanse for å styrke elevenes læringsutbytte, forhindre elevfracfall i den

videregående skole og for gi lærerne økt status og tillit. Det andre utviklingstrekket relateres til lærerens rolle i samfunnet. Læreren har fått økt ansvar og må redegjør for det pedagogiske og fagdidaktiske arbeidet de gjør i møte med elever, foresatte og skoleledere. Det tredje utviklingstrekket dreier seg om at læreren skal orientere seg i et komplekst landskap av blant annet ulike prinsipper, metoder og verktøy for å utøve profesjonen, noe som krever at læreren må være kritisk til hva som er nyttig å ta i bruk i undervisningen. Økt krav til kompetanse og kunnskap, økt ansvarsområde og økt autonomi øker kompleksiteten i lærerarbeidet (Hermansen, 2018, s. 50).

Oppsummert bruker jeg fortellingen «En typisk kroppsøvingstime», kort informasjon om kroppsøvfingsfaget og forskning om lærerens profesjonelle kunnskap slik Hermansen (2018) og Grimen (2008) belyser det, til å sette rammen rundt oppgaven.

## **2.4 Tidligere autoetnografisk kunnskapsstatus**

Jeg har foretatt et systematisk litteratursøk som metode (Reinecker & Jørgensen, 2018). Jeg vil her presentere autoetnografisk forskning gjennomført om kroppsøvfingslærerens subjektive erfaringer og følelser i yrkesutøvelsen.

Temaet følelser knyttet til skole- og kroppsøvfingskontekst kan synes å ha fått økt fokus i skoleforskning, også innen kroppsøvfingsfaget (Klemola et al., 2013). Det er gjort forskning på *elevenes* følelser i undervisningen, og i interaksjon med læreren (Barker et al., 2019; Lyngstad et al., 2019; Havik & Westergård, 2019; Simonton et al., 2017; Domville et al., 2019; Lyngstad et al., 2020). Det er også utført forskning på *kroppsøvfingslærerstudenters* erfaringer og følelser (Storrs, 2012; Wrench & Garrett, 2015).

Det er gjennomført ulike studier av lærerens, og spesifikt også kroppsøvfingslærerens subjektive erfaringer i yrkesutførelsen, som blant annet i studiene til Hargreaved (2000), Bredmar (2013), Lyngstad (2014), Birkelund & Midthaugen (2019) og Amdal (2019). Disse studiene har, gjennom intervjuer og observasjoner og med ulike teorier, i ulik grad omhandlet lærerens og kroppsøvfingslærerens følelser og erfaringer. Det er interessant for denne oppgaven å finne ut om det finnes autoetnografiske studier av kroppsøvfingslærere om følelser.

Når det gjelder forskningsrapporter med bruk av autoetnografiske tilnærminger, er majoriteten av disse innen kroppsøvingsfaget gjennomført som studier fra kroppsøvingslærerutdanningen, ifølge Casey et al. (2018). For meg er det interessant å selv finne ut om det i ettertid er publisert autoetnografiske studier om kroppsøvingslærerens følelser og erfaringer i yrkesutførelsen.

Jeg velger for denne oppgaven å søke etter kroppsøvingslærerens subjektive erfaringer i yrkesutførelsen. Søket har foregått fra 01.05.2020-09.10.2020. Relevant litteratur er søkt i følgende databaser: Oria, SPORTDiscus, Eric, Web Of Science og Google Scholar.

Litteraturen er valgt ut ifra følgende inklusjonskriterier:

- Fagfellevurdert forskningslitteratur
- Forskning fra de siste 20 årene
- Autoetnografi
- Kroppsøvingslærer
- Følelser og emosjoner
- Nordisk, Engeland, Canada, USA

Eksklusjonskriteriene er:

- Forskning på kroppsøvingslærerestudenter og kroppsøvingslærerutdannere.
- Forskning utenom skole- og kroppsøvingskontekst.

Jeg har brukt flere kombinasjoner av ordene autoetnografi, kroppsøving, kroppsøvingslærer, lærer, følelser og emosjoner. Dette gav ingen treff. I SPORTDiscus, Eirc, Web Of Science og Google Scholar har jeg brukt søkerordene Autoethnography and emotion\* and pe og Autoethnography as method and emotion\* and pe. Søkene gav ett relevant treff.

Brooks & Thomphson (2015) sin autoetnografi som innsikt i en grunnskolespesiallærer i kroppsøving sin beskrivelse av å arbeide i en kultur hvor læreren blir tatt for gitt, har mangelfull kontakt med andre lærere og spesiallærere, og mangler profesjonell utvikling. Forskningsprosjektet bruker teori om «place» og «placelessness» av Edward Relph (1976), hvor læreren opplever å være ekskludert fra skolefelleskapet.

Boken «Conducting practitioner research in physical education and youth sports. Reflection on practice» (Casey et al., 2018) var nyttig i mitt arbeide med autoetnografi som metode innenfor en kroppsøvingssammenheng. I boken redegjør forfatterne for ulike måter å forske på egen praksis innenfor kroppsøving og ungdomsidrett, blant annet autoetnografi, og viser til tidligere autoetnografisk forskning på feltet. De fant ut at størsteparten av autoetnografisk forskning gjort innen kroppsøvingssammenheng er studier fra *kroppsøvingslærerutdanningen*. Mitt litteratursøk viser også mangelfull autoetnografisk forskning knyttet til *kroppsøvingslærerens* følelser i sin praksis. Selv om autoetnografisk forskning har eksplodert de siste tiårene (Ellis, 2016, s. 10) viser jeg både til Casey et al. (2018) sine funn og mitt eget litteratursøk om mangel på autoetnografisk forskning på kroppsøvingslæreres følelser og erfaringer i yrkesutøvelsen.

Forskning viser at det er nyttig å forske på egen praksis, som autoetnografisk metode (Casey et al. 2018; Slade et al. 2020). Siden interessen for følelser i skole- og undervisningskontekst er økende, kan det være behov for ytterligere kunnskap om kroppsøvingslærerens subjektive erfaringer fra innsiden av yrkesutførelsen, slik Lyngstad (2014) også påpeker, noe bruk av autoetnografisk metode anvendt i denne oppgaven kan bidra med. Autoetnografisk metode blir redegjort for i kapittel 4.

I neste kapittel redegjør jeg for oppgavens teoretiske rammeverk.

## 3. Teori

For å operasjonalisere følelser i yrkesutførelsen, må jeg, slik Johannessen, Rafoss & Rasmussen, (2018) bruke teori. Som vist i innledningen, har jeg valgt filosofen og fenomenologen Thomas Fuchs teori om følelser og sosial forståelse.

### 3.1 *Thomas Fuchs*

Thomas Fuchs har i en årrekke arbeidet med filosofisk og empirisk forskning knyttet til følelser og plasserer, som vist i innledningen, følelser som kroppslige, sosiale og dynamiske fenomener som finner sted og skapes i menneskelig samspill (Fuchs & Koch, 2014; Fuchs, 2016a). Et kroppslig perspektiv på følelser beskrives slik:

«We regard emotions as resulting from the circular interaction between affective qualities or affordances in the environment and the subject's bodily resonance, be it in the form of sensations, postures, expressive movements or movement tendencies»

(Fuchs & Koch, 2014, s. 1)

Sitatet får fram at Fuchs' plasserer følelser i et kroppslig perspektiv hvor vi opplever verden og forståelse av andre *i* og *med* kroppen i *samspill* med andre. Jeg vil videre trekke fram noe fra Thomas Fuchs omfattende forskning og teoriutvikling, og har valgt noen begreper som han og medarbeidere har utviklet og brukt i empirisk forskning. Teorien til Fuchs skaper refleksjon og spørsmål til et utematisert felt.

Jeg starter med Fuchs' fenomenologiske perspektiv på følelser, for så å gå inn på begrepet kroppslig affektivitet. Deretter vil jeg skrive meg inn i et teoretisk perspektiv om forståelse og sosial meningsskapning.

#### 3.1.1 **Fuchs fenomenologiske perspektiv på følelser**

Fuchs introduserer fire begreper om følelser, som jeg finner særlig relevante «Affective intentionality», «bodily resonance», «action tendency» og «function and significance» (Fuchs & Koch, 2014; Fuchs, 2016a), heretter beskrevet som affektiv intensjonalitet,

kroppslig resonans, handlingstendens og funksjon og signifikans. Dette er ulike nivåer av kroppslige tilstander.

### Affektiv intensjonalitet

Følelser intensjonale i den forstand at de er rettet mot personer, situasjoner, objekter eller hendelser. Følelser gir hendelser og situasjoner verdi og relevans, noe han beskriver som at

«emotions are ways of perceiving, namely attending to salient features of a situation, giving them a significance and weight, they would not have without the emotion».

(Fuchs, 2016a, s. 196)

Sitatet viser at Fuchs' tanker om at verden erfarer gjennom følelser. Verden rundt oss er alltid ladet med affektive trekk, som for eksempel situasjoner som oppleves som viktige, attraktive eller frastøtende (Fuchs, 2016a). Fra et fenomenologisk ståsted er følelser kontekstuelle og må dermed forstås i lys av subjektets livsverden (Fuchs, 2016; Szanto & Landweer, 2020).

### Kroppslig resonans

Videre er begrepet kroppslig resonans brukt for å vise hvordan kulde, varme, anspenhet eller avslappethet er grunnleggende tilstander som aktiveres i det autonome nervesystemet. Kroppslig resonans dreier seg om blant annet at hjertet slår raskere når vi blir anspent og redde, og musklene aktiveres gjennom å bevege seg bort fra situasjonen. Kroppslige følelser blir «the very medium of affective intentionality» (Fuchs & Koch, 2014, s. 3). Vi er dermed følelsesmessig tilknyttet verden *gjennom* den følende kroppen, hvor kroppen fungerer som en *formidler* av følelser. Magen og ansiktet er ifølge Fuchs (2014) områder på kroppen hvor følelser resonerer tydelig, som for eksempel gjennom å føle *klump i magen* når man har dårlig samvittighet, eller biter tenne sammen når man er sint. Følelser kan øke eller minske i intensitet. Følelser er relasjonelle, subjektive og mellomkroppslig, og de resonerer i enkeltmennesket og



mellom mennesker (Fuchs, 2016a), noe som beskrives ytterligere under kroppslig interaffektivitet senere i oppgaven.

### Handlingstendens

Det Fuchs & Koch (2014) beskriver som kroppslig resonans, inkluderer ikke bare det autonome nervesystemet, men også muskelaktivitet, slik som at vi løper vekk fra eller gjemmer oss for noe vi er redde for, eller blir passive. Følelser har et iboende potensiale for bevegelse rettet mot et spesielt mål. Likevel realiseres nødvendigvis ikke disse følelsene som bevegelse i den fysiske verden (Fuchs og Koch, 2014, s. 4), men som følelse av for eksempel åpenhet mot noen vi er glade i eller spenning i møte med en skremmende situasjon.

### Funksjon og signifikans

Fuchs & Koch (2014) definerer følelsenes funksjon som at de informere oss og fortelle oss hva som er viktig i tillegg til at de bidrar til å definere hva som er viktig for oss, våre mål og prioriteringer. Følelser skisserer ut en retning til mulige responser og kroppslig resonans, som stemmer over ens med meningen følelser gir, som for eksempel når vi er glade i noen vil vi bevege oss mot den vi er glad i. Dette illustreres i sitatet under.

«Emotion may thus be regarded at a bodily felt transformation of the subject's world, which solicits the lived body to action».

(Fuchs & Koch, 2014, s. 4)

Følelser er sosiale, kommunikative og relasjonelle fordi de har forankring i sosiale grupper og individers livsverden og virkelighet. Dette gjør at følelser kan deles, oppfattes og gjøres tilgjengelige i det sosiale rom, noe som danner basis for sosial forståelse og empati (Fuchs, 2016a). Jeg tar opp dette senere i oppgaven under temaet kroppslig interaffektivitet.

### Kroppslig affektivitet

Verden og miljøet som det følende subjektet er en del av, lik det lærer og elever er i en kroppspøvingsskontekst, er som nevnt ladet med affektive kvaliteter som forteller oss

hvilken verdi og relevans det har for individet, noe som igjen resonerer i individets kropp (Fuchs, 2016a). Fuchs beskriver to komponenter av kroppslig resonans: En sentripetal resonans, som for eksempel å kjenne hjertet slå når vi møter en vi er glade i, eller å kjenne spenninger som klump i magen når vi er engstelige. Den sentrifugale resonansen er den som fører til handlingsberedskap, som det at vi beveger oss mot den vi er glad i eller at vi forholder oss passive når vi blir engstelige. Fuchs' sin modell (2016a, s. 197) viser kroppslig affektivitet som en sirkulær prosess hvor subjektet blir berørt og får et inntrykk av det som affektivt er tilgjengelig i situasjonen. Det kan være for eksempel å føle dårlig samvittighet i en situasjon, og kjenne spenninger i magen (klump i magen) hos subjektet, beskrevet som *kroppslig resonans*. Kroppslig resonans bidrar til en følelsesmessig oppfatning av situasjonen, som kan øke eller minske i intensitet (Fuchs & Koch, 2014), hvor også personlighet, kulturell forankring og vaner spiller inn (Fuchs, 2016a). Det fører til handlingsberedskap og uttrykk hos individet som indikerer spesielle kroppslige bevegelser, som for eksempel å se ned og unngå andres blikk eller bli passiv når man har dårlig samvittighet (Fuchs, 2016a).

I den sirkulære prosessen av kroppslig affektivitet, blir følelser synlige i uttrykk og oppførsel i den sosiale sfæren (Fuchs og Koch, 2014), også i relasjonen mellom lærer og elev. I det sosiale rom blir følelser et fenomen i en interaffektiv prosess som fremkaller kroppslig interaffektivitet. Dette danner basis for sosial forståelse og empati.

### **3.1.2 Fuchs fenomenologiske perspektiv på sosial forståelse og empati** Kroppslig interaffektivitet (mellomkroppslig samspill)

I interaksjon mellom to personer, for eksempel mellom lærer og elev, skapes det et dynamisk samspill som stadig modifiseres, hvor den andre personen blir affektivt tilgjengelig med en viss betydning, relevans og verdi for oss (Fuchs, 2016a). Personene får et inntrykk av hverandre, som for eksempel at den andre er glad, noe som resonerer mellom personene som følelsen av en lystig atmosfære. Personenes kroppslige uttrykk og følelser utvides og innlemmes i den oppfattede kroppen av den andre, også kalt «mutual incorporation» og dette danner basis for sosial forståelse og empati (Fuchs, 2016a, s. 199). Fuchs' modell (2016a, s. 199) belyser hvordan to sykluser av kroppslig resonans flettes sammen og stadig modifiseres av partenes kroppslige resonans, og det de har affektiv tilgjengelig. I min oppgave er jeg opptatt av hvilke følelser som

identifiseres i min interaksjon med elevene. Interaksjonen med elevene er det jeg affektivt har tilgjengelig, og som er ladet med affektive trekk som gjør inntrykk på meg.

Modellen viser to sykluser av kroppslig affektivitet som går i hverandre, hvor hver av subjektene ser hverandre og den andres kroppsspråk, mimikk, bevegelser og toneleie. Den kroppslige resonansen hos et av subjektene skaper uttrykk av følelsen hen føler. Følelsene blir synlige og oppfattes av den andre. Dette skaper følelsen av å være kroppslig tilknyttet til hverandre, noe Fuchs kaller interkroppslig resonans. Dette gjør inntrykk på og skaper intrakroppslig resonans hos den andre, og den stadige innflytelsen subjektene har på hverandre, modifiserer deres følelser og fortsetter i et sirkulært samspill i den intersubjektive interaksjonen. Denne dynamikken skaper en primær form for empati og sosial forståelse, noe Fuchs beskriver slik: «the other`s body extends onto my own, and my own extends onto the other» (Fuch, 2016a, s. 201). Det vil si at vi opplever og oppfatter den andre gjennom interkroppslig resonans. På bakgrunn av vår egen intrakroppslige resonans, kan vi empatisk forstå den andre.

I perspektivet slik Fuchs skriver, skilles det mellom empati og sympati (Szanto & Landweer, 2020). Grunnleggende empati er det å se og forstå en annen persons uttrykk. Sympati handler om å vise omsorg og medfølelse (Zahavi, 2012). Samtidig kan vi stille oss spørrende ved den andres uttrykk, spesielt når det oppstår for eksempel irritasjon eller misforståelser i interaksjonen, for å få ytterligere forståelse og empati for den andre (Fuchs, 2016a). Det fenomenologiske perspektivet skiller mellom den subjektive, levende kroppen og den fysiske kroppen. I intersubjektiv interaksjon, eller interkorporalitet (Merlau-Ponty, 1960, s. 167) flettes de levende og levde kroppene sammen som kroppslig kommunikasjon (Fuchs, 2016a). Språk er «produced and understood as a form of embodied interaction» hevder Fuchs (2016b, s. 122). I den kroppslige kommunikasjonen med hverandre i det sosiale rom, kan vi dermed empatisk dele følelser. Følelser oppleves ikke nødvendigvis som følt eller bevisst opplevd. Man kan empatisk oppfatte andres uttrykk uten å føle disse følelsene selv (Szanto og Landweer, 2020). Jeg kan for eksempel empatisk oppfatte, se og forstå at noen er lei seg når de gråter, men jeg begynner ikke nødvendigvis å gråte selv for å oppfatte hva den andre føler (Zahavi, 2010).

### **3.1.3 Bruk av teorien**

For å analysere minnene og refleksjonsjournalene, vil jeg forsøke å aktivere de grunnleggende tankene hos Fuchs om at følelser er sosiale, kroppslige og foranderlige. Teorien belyser følelsesmessige erfaringer i et holistisk perspektiv (Fuchs, 2014, s. 3). I et holistisk perspektiv forstås hele mennesket og dets subjektive opplevelser som gjeldende og gyldige. Følelser opptrer i sammenheng med menneskers livsverden (Fuchs, 2016a). Følelsesmessig uttrykk og interaksjon med andre formes av både personlighet og kulturell bakgrunn (Fuchs, 2016a; Szanto & Landweer, 2020).

Vi mennesker er unike med vår egen personlighet, historie og kulturelle bakgrunn. Vi oppfatter, opplever, erfarer og føler ulike situasjoner på forskjellige måter, noe Fuchs legger vekt på i sitt perspektiv. Ut ifra dette er Fuchs' fenomenologiske perspektiv et teoretisk rammeverk som jeg vil prøve ut for å undersøke min problemstilling. Jeg bruker teorien til å se mønstre og sammenhenger i tekstene jeg senere skal analysere, og identifisere følelser og erfaringer i yrkesutøvelsen. For å gjøre dette vil jeg, som tidligere beskrevet, anvende autoetnografisk metode.

## 4. Fremgangsmåte

Det finnes flere måter å studere egen undervisningspraksis på, for eksempel narrativ forskning, aksjonsforskning og autoetnografi. Felles for de ulike forskningsmetodene er for å oppnå forståelse og innsikt i feltet det forskes på, og for blant annet å videreutvikle praksis (Pithouse et al., 2009). Casey et al. (2018) argumenterer også med at det å studere egen praksis, kan ha innvirkning på meningsfull profesjonell utvikling i praksis i kroppsøvingssammenheng.

I denne delen av oppgaven vil jeg redegjøre for metoden jeg har anvendt, fremgangsmåten og begrunnelse for valgene jeg har tatt for å undersøke forskningsspørsmålet for mitt prosjekt.

### 4.1 Autoetnografisk metode

Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for autoetnografisk metode ved først å definere metoden for deretter og å belyse metoden anvendt i kroppsøvingssammenheng og hva jeg velger å bruke den til i denne oppgaven. Jeg redegjør også for mitt datamateriale. Deretter vil jeg vise hvordan autoetnografi brukes i forskning innen idrett, pedagogikk og kroppsøving og hvordan jeg vil bruke metoden i mitt prosjekt.

#### 4.1.1 Definisjon av metoden

Begrepet autoetnografi kan deles opp i tre deler for å forstå betydningen av det. **Auto** betyr *selvet* og handler om introspeksjon hvor forskeren er sentrum og utgangspunkt for forskningen. **Etno** betyr *kultur*, det handler om ekstrospeksjon og viser til den kulturelle sammenheng som forskeren erfarer i. **Grafi** viser til den *vitenskapelige prosessen* og det kvalitative designet for å undersøke eller beskrive (Ellis, Adams & Bochner, 2011).

Ellis (2016, s. 10) definerer autoetnografi slik:

“Autoethnography is not simply a way of knowing about the world; it has become a way of being in the world, one that requires living consciously, emotionally, and reflexively. It asks that we not only examine our lives but also consider how and why we think, act and feel as we do. Autoethnography requires that we observe ourselves observing, that we interrogate what we think

and believe, and that we challenge our own assumptions, asking over and over if we have penetrated as many layers of our own defences, fears and insecurities as our project requires”.

Sitatet definerer autoetnografi som noe mer enn å observere det som skjer fra utsiden. Gjennom å være både kognitivt og emosjonelt tilstede, med egne følelser og refleksjoner, kan vi få dypere innsikt i hvordan vi tenker og handler. Det å «observe ourselves observing» handler blant annet om å stille kritiske spørsmål til oss selv som forskere. Vi bør utfordre forutinntatte holdninger og emosjonelle forsvarsmekanismer som kan være til hinder i forskningen. Dette observasjonsarbeidet er kroppsliggjort; det gjøres med og gjennom kroppen. Kvalitativ forskning, som autoetnografi, åpner derfor opp for å undersøke blant annet følelser og kroppslige opplevelser, slik lærerkroppen føler og erfarer i sin yrkesutøvelse.

Ellis, Adams & Bochner (2010) skriver om likheter og ulikheter mellom autoetnografi og etnografi. Etnografer studerer kulturen ved å være deltakende observatører. Formålet er å identifisere handlinger til menneskene forskeren observerer og hva de sier (Fangen, 2010). Autoetnografer studerer egne erfaringer retrospektivt ved å være en del av kulturen (Ellis Adams & Bochner, 2010). Men hva menes med kultur? Én forståelse av kultur forklares ut ifra begrepene self» og «others», hvor selvet er en sentral del av kulturen (Chang, 2016, s. 29). Andre begreper som er brukt i denne sammenhengen er «innsiders» (kulturelle medlemmer) og «outsiders» (kulturelt fremmede) (Ellis, Adams & Bochner, 2010, s. 3). Jeg velger i denne oppgaven å bruke betegnelsene selvet og andre. Kultur beskrives som et resultat av samhandling og felles praksis mellom selvet og andre, hvor enkeltindividet er en grunnleggende del av kulturen. Kultur beskrives slik:

“Rather, I see culture as a product of interactions between self and others in a community of practice”

(Chang, 2016, s. 23)

Sitatet viser et syn på kultur som noe som eksisterer, formes, skapes og endres i samspillet mellom selvet og andre. Det vil si at kultur ikke er individuelt og heller ikke statisk. Individet *er* ikke kulturen, men en skapende og formbar del av den (Chang 2016). Dette relateres i denne oppgaven til at kultur sees på som samspillet mellom elevene og meg som kroppsøvingslærer i undervisningen, hvor både elevene og jeg som lærer er med på å forme og skape kulturen vi er en del av.

Det er forskjell på hvem de andre er i relasjon til selvet, slik Chang (2016) beskriver det. *Selvet* er den grunnleggende enheten i kulturen, og er knyttet til de andre innenfor kulturen. De *andre* kan sees på som andre av likhet, til forskjell fra eller i opposisjon til selvet. Forholdet mellom selvet og andre er foranderlig, og ut ifra det Chang (2016) skriver, kan det forstås som at kultur utvikles underveis i interaksjonen mellom selvet og de andre. Det å forstå sammenhengen mellom selvet og andre, er grunnpilaren i autoetnografi. I lys av det som her er skrevet om perspektivet kultur, skaper og utvikler elevene og jeg en kultur i interaksjon med hverandre. Den kulturen vi skaper sammen, vil jeg i denne oppgaven identifisere, forsøke å forstå og skape mening av. For å gjøre det, er det viktig at forskeren situerer seg innenfor den kulturelle konteksten man undersøker (Hamilton et al., 2008).

I avsnittet 1.3, selvbiografisk situering og i fortellingen om «En typisk kroppsøvingstime», har jeg forsøkt å situere meg innenfor den kulturen jeg vil undersøke. Inspirert av Casey et al. (2018) vil jeg ytterligere belyse min plassering i kulturen jeg er en del av ut ifra ulike punkter om et kulturkonsept (Changs, 2016, s. 21-23). Jeg er en del av en kroppsøvingkultur sammen med blant annet elever og kollegaer. I tillegg til at jeg er en del av en kroppsøvingkultur, er jeg også en del av andre kulturer på bakgrunn av blant annet alder, stedet jeg bor, at jeg er kvinne, mine fritidsaktiviteter og utdanningen jeg har. Trekkene fra de ulike kulturene tar jeg med meg inn i min yrkesutøvelse fordi de er en del av meg og min livsverden.

Autoetnografisk forskning fokuserer på selvet og skrives ofte i første person, men kan også skrives i tredje person i presentasjonen av funnene (Ellis, Adams & Bochner, 2010). Jeg har valgt å presentere funnene både i første person og i tredje person, og dette begrunner jeg i kapittel 4.3.3.

Autoetnografi kan inneholde blant annet noveller, fotografier og fortellinger/ narrativer (Hamilton et al. 2008). Autoetnografi dreier seg om å skifte fokus mellom selvet, andre og en større kontekst. Det handler om at forskeren forstår sammenhengen mellom kultur, selvet og andre, beskrevet som «a web of self and others» (Chang, 2016, s. 15).

Det er det etnografiske fokuset som gjør autobiografi til autoetnografi, forklarer Chang (2016). Den kulturelle konteksten vi plasserer forskningen i, er med på å forme både forskningsspørsmålet, kildeutvalget, analysen og tolkningen. Beskrevet på en annen måte: “autoethnography should be ethnographic in its methodological orientation, cultural in its interpretive orientation, and autobiographical in its content orientation” (Chang, 2016, s. 48). Sitatet beskriver kjennetegnene til autoetnografisk forskning som metodisk er etnografisk orientert, kulturelt orientert i sin fortolkning og med et autobiografisk orientert innhold. Dette har jeg med meg i mitt forskningsarbeid.

Det er flere måter å innhente autoetnografisk datamaterialet på, for eksempel skrive fortellinger / self-narratives, minner, refleksjonsnotater, journaler, brev, dagbok, eller en kombinasjon av disse (Chang, 2016). I autoetnografisk forskning tar man i bruk disse ulike formene for å skrive om seg selv for å forstå seg selv og andre i den kulturen forskeren er en del av. Jeg vil her beskrive mitt datamateriale som er minner og refleksjonsnotater. Hvordan jeg har produsert mitt datamateriale, kommer jeg tilbake til i avsnittet om Produksjonsmåter.

### Minner

Chang (2016) argumenterer for at minner er grunnsteinen i autoetnografisk forskning fordi minner fra fortiden kontekstualiserer nåtidens *selv* (s. 71). Videre argumenterer hun med at en autoetnografisk forsker har førstehånds tilgang på de personlige erfaringene, men også relevansen til forskningsprosjektet. Minner som primærkilde til informasjon, og som beskrives som «a vehicle to connect the present to the past» (Chang, 2016, s. 84), har verdi i autoetnografi. I både autoetnografisk og etnografisk forskning må forskeren stole på hukommelsen. Forskjellen er at i autoetnografi dreier datainnsamlingen om forskerens eget minne, mens i etnografi må forskeren stole på informantens minne. Det påpekes at minner ikke alltid er til å stole på fordi



hukommelsen kan forme, sortere ut og begrense minnene, og minner kan trigge følelser. Likevel er minner en rik kilde til informasjon.

### Refleksjonsnotater

Refleksjonsnotater skiller seg fra memoarer, som er mer spesifiserte og selektive i sitt fokus. Refleksjonsnotater er «logger eller registre over daglig vekst og innsikt» og er rettet mot selvrefleksjon (min oversettelse, Chang, 2016, s. 36). Refleksjonsnotater kan inneholde nedtegnelser av tanker og følelser, og de kan reflektere personlige verdier og preferanser som igjen reflekterer den kulturen forskeren er en del av Chang (2016). Forfatteren sier også at refleksjon over selvet kan gi innblikk i forskerens kulturelle identitet og den plassen forskeren har i kulturen som studeres.

### Fortellinger

I autoetnografisk forskning kan forskeren skrive det Chang (2016) kaller personlige narrativer. Thagaard (2018) bruker betegnelsen narrativer synonymt med begrepet fortellinger. Jeg velger i denne oppgaven å bruke begrepet fortellinger. Det er flere måter å skrive fortellinger på, og en av dem er å ha et tematisk fokus, slik jeg har i denne oppgaven. På bakgrunn av funn fra analysen av minnene og refleksjonsnotatene, skrev jeg fortellinger om følelser og erfaringer i min yrkesutøvelse og som inneholder beskrivelse av ulike situasjoner hvor disse oppstod. Fortellingene er en del av datamateriale som jeg bruker til videre analyse og fortolkning sammen med minnene og refleksjonsnotatene.

#### **4.1.2 Begrunnelse for valg av metode**

Jeg velger å bruke autoetnografisk metode fordi jeg har erfaring fra undervisning i kroppsøving som jeg har nedskrevet over tid i refleksjonsnotater og minner, og disse opplever jeg som interessante og relevante å undersøke. Thagaard (2018) belyser at kvalitativ metode er nyttig å bruke når vi skal studere fenomener som er vanskelig å undersøke med andre metoder. Autoetnografi er en kvalitativ metode som egner seg til å studere mitt datamateriale, og jeg vil videre støtte meg til forskning om studier av egen praksis i min begrunnelse for valg av metoden. Dette avsnittet redegjøre for noe av denne forskningen.

Pithouse et al. (2009) viser i sin artikkel hvordan selvstudie kan være nyttig for analyse og tolkning av egen undervisningspraksis, hvor blant annet følelser og handlinger integreres i forskningen, lik det jeg er interessert i å undersøke i mitt prosjekt. I artikkelen fokuseres det på viktigheten av lærerens levde erfaringer og identitet i forskningen. For å forstå undervisning på en meningsfull måte, og for å få frem de kulturelle og sosiale sammenhengene, kan ikke læreren fjerne selvet fordi det er det *embodied* selvet i aksjon som står i sentrum, og det å være lærer er en identitetsprosess.

Hammilton et al (2008) gjør rede for ulike metoder for selvstudie for å se på egen undervisningspraksis. Artikkelen tar opp skiller mellom narrativ metode, selvstudier og autoetnografi. Samtidig har metodene likhetstrekk og kan overlape hverandre. Narrativ metode brukes til å studere egne erfaringer gjennom en fortelling. Selv-studie er studie av seg selv, og definer på følgende vis; «The study of one's self, one's actions, one's ideas, as well as the one's self» (Hammilton & Pinnegar, 1998, s. 236). Forfatterne påpeker at autoetnografi er studie av seg selv i en spesifikk kultur.

I boken om selvstudier innen kroppsøving og ungdomsidrett, «Conducting practitioner research in physical education and youth sport», er forfatterne opptatt av læreren som «reflective practitioner» (Casey et al. 2018, s. 7). For å oppnå faglig læring må vi som lærere undersøke og videreutvikle pedagogisk praksis. For å gjøre dette må vi forstå verden, vår egen verden, den vi lever i. Boken drøfter forskning på feltet og viser til ulike måter og metoder å studere egen praksis på.

I boken til Holman Jones et al. (2013) «Handbook of autoethnography» kontekstualiserer forfatterne utviklingen og praksisen av autoetnografisk metode i forskning. De har organisert boken i fire seksjoner ut ifra forståelsen av hva autoetnografi er og hva det kan bidra til:

1. Refleksjon som kan bidra til kontemplasjon og forståelse
2. Forskning som kan bidra til kunnskap om hvordan vi skaper mening og sosiale relasjoner.
3. Forskningen kan bidra til endring og utvikling.

Punktene ovenfor inspirerte meg ytterligere til å bruke denne metoden i mitt prosjekt fordi jeg forstod den som reflekterende og likevel pragmatisk. Dette kan underbygges av Dewes' syn på refleksjon gjennom å «konfrontere eksisterende oppfatninger med teori og erfaringer» (Grimsæth & Hallås, 2019, s. 25).

Det å se mine erfaringer i en større sosial og kulturell sammenheng ved bruk av autoetnografisk metode, vil kunne bidra til å sette lys på og videreutvikle pedagogisk praksis. Det kan også bidra til å løse pedagogiske utfordringer og utfordre dominerende normer og praksis.

Innenfor rammen av god forskningspraksis, åpner autoetnografisk metode opp for muligheten til å være kreativ (Hamilton et al. 2008). Forskningsprosessen er ikke lineær, men dynamisk. Autoetnografisk forskning har retningslinjer hvor blant annet planlegging og struktur er viktig, men det er likevel rom for at ulike deler i prosessen overlapper og blandes (Chang, 2016). Kombinasjonen av struktur og dynamikk, samt muligheten til å bruke egen kreativitet, inspirerte meg til å velge autoetnografisk metode.

På bakgrunn av det som er beskrevet, konkluderer jeg med at autoetnografi er en godt egnet metode for mitt prosjekt. Jeg vil videre belyse bruk av autoetnografi i kroppsøvingkontekst og ytterligere beskrive hva oppgaven kan gi kunnskap om.

#### **4.1.3 Autoetnografi og kroppsøving**

Innen forskning på kroppsøving er autoetnografi uvanlig men en stadig mer anvendt metode. Casey et al. (2018) beskriver blant annet metoden brukt innen forskning på kroppsøving, idrett og lærerutdanning. Metoden kan brukes som plattform til å sette et kritisk lys på dominerende normer og praksis, dele kunnskap og erfaringer, belyse og løse utfordringer og gi stemme til sårbare grupper. Ulik presentasjon av og form på autoetnografisk forskningsprosjekter kan gjøre forskningen lettere tilgjengelig for et bredt spekter av lesere (Holman Jones et al., 2016). Mulighetene metoden gir i kroppsøving- og idrettsforskning formuleres slik:

“Through autoethnography, we can explore concepts of the ‘culture’ of physical education and sport from our personal experience with the dual goals of sharing more widely and making a change for the better” (Casey et al, 2018, s. 51).

Jeg vil bruke autoetnografisk metode for, gjennom det Holman Jones et al. (2016, s. 33) kaller «insider knowledge», å dele min kunnskap og mine erfaringer om følelser i yrkesutøvelsen som kroppsøvingslærer for å bedre kunne forstå og skape mening av den kulturen jeg er en del av. Mitt forskningsprosjekt kan være med på å belyse kroppsøvingslæreres følelser og erfaringer, noe som også kan bidra til videre refleksjon både for meg selv, men også for leseren av oppgaven. Refleksjon over egen praksis kan føre til utvikling av pedagogisk- og didaktisk praksis. Videre refleksjon over egne følelser i samspillet mellom lærer og elev, kan bidra til forandring og utvikling på feltet. Samtidig kan det være med på å sette et kritisk lys på dominerende normer og praksis når det gjelder blant annet kommunikasjon, relasjonsbygging, emosjonell kompetanse og lærerens rolle overfor eleven (Casey et al. 2018).

## **4.2 Datainnsamling**

Chang (2016) påpeker viktigheten av å beskrive hvordan forskeren innhenter data om seg selv. Det påpekes at forskeren må stille seg spørsmål om hvilke temaer som skal undersøkes for å så bestemme hvordan innsamlingen av data skal foregå. Jeg vil i dette kapitlet redegjøre for datainnsamlingen.

### **4.2.1 Oppstart av prosjektet**

Lik alle forskningsdesign er planlegging viktig, også i autoetnografisk forskning. Autoetnografisk forskningsdesign betegnes som dynamisk og fleksibel og kan modifieres gjennom hele prosessen (Chang, 2016). Dette har gjort at jeg har kunnet være kreativ, refleksiv og åpen i forskningsprosessen, noe som har følt fritt. Det har påvirket utformingen av oppgaven. Chang (2016) beskriver gangen i et autoetnografisk forskningsprosjekt, som jeg i mitt prosjekt tar utgangspunkt i. Det er viktig å ta ulike valg før arbeidet settes i gang. Hva er målet med å studere seg selv? Hva skal jeg forske på? Hvilket tema vil jeg undersøke? Hvordan vil jeg gå frem i forskningsprosessen? Dette er spørsmål jeg har stilt meg fra starten av oppgaven. Jeg måtte tenke igjennom hvordan jeg ville samle inn datamateriale og hvordan jeg ville presentere funnene.

### 4.2.2 Produksjonsmåter

Mitt datamateriale består som beskrevet tidligere av minner og refleksjonsnotater hvor jeg er det primære forskningssubjektet. Jeg vil videre beskrive hvordan jeg produserte datamaterialet.

#### Minnene

Jeg satte av to uker til å skrive ned minnene og de er skrevet i perioden 28.04. – 08.05.2020 og består av et dokument på 21 sider. I motsetning til analytisk og fortolkende stil er minnene hovedsakelig skrevet i en deskriptiv stil, lik det Chang (2016) beskriver. Datasettet inneholder en blanding av korte fortellinger, stikkord og beskrivelser av mine følelser og erfaringer.

Chang (2016) beskriver ulike metoder for å få frem og skrive ned minner; kronologisk, strukturell og visualisering. Jeg har valgt å hente frem minner om følelser og erfaringer i yrkesutøvelsen gjennom visualisering, hvor tilknytning til steder er sentralt og hvor man kan avdekke sitt «geografiske selv» og identiteten man har på stedet (Chang, 2016, s. 85). Chang fokuserer på å tegne stedet, men jeg valgte å oppholde meg fysisk på stedene hvor jeg skulle hente minner fra. Ved å plassere meg i rommene jeg har undervisning i, fikk jeg frem min profesjonelle identitet (Hamilton et al. 2008) og jeg konsentrerte meg lettere om å få frem minner knyttet til formålet med forskningsprosjektet mitt. Jeg satt i idrettshallen, gikk i gangene hvor jeg ofte møter elever og var ute på de arenaene vi har kroppsøving. Jeg så meg rundt, så hva jeg hadde rundt meg, registrerte lukter og lyder. Jeg lukket også øynene for bare å la tanker og bilder komme opp, lik det jeg gjør når jeg mediterer. Jeg brukte god tid på å skrive ned minner, tanker og hendelser som dukket opp. I denne prosessen hadde jeg hele tiden forskings- og analysepørsmålene, etiske vurderinger og det kulturelle fokuset med meg i skrivingen. Dette for å holde fokus på temaet og målet for forskningsprosjektet, slik Chang (2016) anbefaler.

Dette var et mer krevende arbeid enn jeg hadde trodd på forhånd. Jeg var opptatt av å skrive ned de detaljene som dukket opp. Det var mange minner som kom frem i hukommelsen, noen tydeligere enn andre. Erfaringer og opplevelser som opplevdes følelsesmessig intense, var klarere enn minner med mindre følelsesmessig intensitet.

Minner fra nær fortid var klarere enn minner fra lengre tilbake i tid, og noen minner var mer pålitelige enn andre, slik også Chang (2016) påpeker, men hun sier også at minner likevel er nyttig informasjon om selvet. Etter at minnene var nedskrevet, valgte jeg å legge dem bort i ytterligere to uker for å få litt avstand til materialet. I løpet av den tiden gikk jeg igjennom refleksjonsnotatene, noe jeg redegjør for senere i kapittelet.

### Refleksjonsnotater

Selvrefleksjon er en sentral del av autoetnografisk forskning (Chang, 2016; Hamilton et.al., 2008), derfor har disse notatene vært essensielle for min studie.

Refleksjonsnotatene er skrevet fra 2008-2020 og består av totalt 83 dokumenter hvor jeg har brukt 30 av disse i denne oppgaven. I flere år har jeg hatt som vane å skrive ned utfordringer jeg må løse, tanker om situasjoner og hendelser som skjer i livet, og følelser rundt disse. Datamaskinen har hele tiden vært et arbeidsverktøy for meg, så det har vært naturlig å skrive refleksjonsnotatene der. Ikke alle notater er tatt vare på, men noen av dokumentene har jeg lagret underveis på en minnepinne. Jeg har hele tiden hatt fokus på meg selv når jeg har skrevet, og jeg har vært nøye med å ikke identifisere andre, inkludert elever, når det jeg skriver har vært jobbrelatert. Taushetsplikten har jeg hatt med meg når jeg har skrevet.

Jeg har ikke skrevet daglige notater og ikke hatt et system på når jeg skriver. Tekstene er skrevet når jeg har vært i en spesiell situasjon eller har en utfordring, men også i etterkant. Det å nedtegne erfaringer har hjulpet meg til å luften tankene, få selvinnsikt, se løsninger og reflektere over situasjoner og hendelser som har skjedd der og da. Dette har ofte ført til løsninger på ulike utfordringer, det har bidratt til at jeg har fått bedre selvinnsikt og det har også bidratt til at jeg har sett og bedre forstått konteksten jeg har vært i. Min vane med å skrive refleksjonsjournaler har vært nyttig i arbeidet med denne oppgaven.

Jeg skrev refleksjonsnotat fra selve datainnsamlingsprosessen for å ikke bli for navlebeskuende og absorbert av egne erfaringer fra yrkesutøvelsen. Det bidro til det Chang (2016) beskriver som betydningsfullt for å bevege seg inn og ut av selvrefleksjon i det videre analyse og tolkningsarbeidet.

## Fortellingene

På bakgrunn av funnene i datamaterialet, har jeg skrevet fortellinger som belyser og illustrerer ulike situasjoner, følelser og erfaringer jeg identifiserte i refleksjonsnotatene og minnene. Fortellingene er skrevet i førsteperson slik autoetnografer ofte gjør (Hamilton et al., 2008; Chang, 2016; Ellis, Adams & Bochner, 2010). Det er totalt 11 korte fortellinger.

I neste avsnitt vil jeg redegjøre for analyse spørsmålene for oppgaven.

### **4.2.3 Analyse spørsmål**

For å besvare forskningsspørsmålet, er det nyttig å stille flere analytiske spørsmål til datamaterialet (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018).

Det har i oppgaven kommet frem at jeg vil forske på egen praksis ved bruk av autoetnografisk metode for å undersøke egne erfaringer med følelser i kroppsøvingundervisningen. Med Fuchs' teori om følelser som teoretisk bakteppe, som jeg redegjør for i kapittel 3.1, vil jeg stille følgende analytiske spørsmål:

1. I følge Fuchs (2016a) oppleves og erfares følelser med kroppen. De er «embodied», og følelser er en måte å erfare og oppleve verden og forstå andre. For å svare på forskningsspørsmålet er det sentralt å identifisere mine følelser.

*Hvilke følelser identifiserer jeg i egne tekster om yrkesutførelsen som kroppsøvingslærer?*

2. I følge Fuchs (2016a) danner følelser grunnlaget for subjektets erfaringer, opplevelser og forståelse av andre. Med dette som utgangspunkt, er det interessant å finne ut hvordan jeg erfarer følelsene jeg identifiserer hos meg selv.

*Hvilke opplevelser og erfaringer identifiserer jeg i egne tekster om følelser i yrkesutførelsen?*

3. Med utgangspunkt i det Fuchs (2016a) påpeker, om at følelser gir oss en retning om hva som er viktig og relevant, vil svaret på de foregående spørsmålene være grunnlag for å finne ut hva jeg som kroppsøvlingslærer opplever som viktig og relevant i min praksis.

*Hva er viktig og relevant i min yrkespraksis som kroppsøvlingslærer?*

I neste kapittel redegjør jeg for analyse- og tolkningsprosessen og hvordan funnene presenteres.

### **4.3 Analyse**

Analyse- og tolkningsarbeidet av datamaterialet og bestemmes av forskeren, som organiserer, analyserer og tolker dataene. Dette arbeidet starter allerede i innhenting av datamaterialet hvor datainnsamling, sortering, analyse og tolkning av data er en dynamisk og sirkulær prosess hvor de ulike trinnene informerer og modifierer hverandre (Chang, 2016, s. 122). Det vil si at forskningsprosessen ikke er lineær, men at forskeren under hele prosessen blant annet kan omorganisere, tilføye og trekke fra datamateriale.

I mitt arbeide med dataene har jeg erfart å bevege meg frem og tilbake mellom de ulike trinnene. Den dynamiske prosessen har vært positiv fordi jeg har kunnet være kreativ og ikke fastlåst i hvordan jeg har arbeidet med prosjektet. Underveis i organiseringen av datamaterialet har jeg komplementert med ytterligere minner. Disse er beskrevet i fortellingene «Garderoben» og «Foten». Disse minnene kom frem i hukommelsen da jeg leste igjennom refleksjonsnotatene mine. Jeg har valgt å innlemme disse minnene underveis i presentasjonen av funnene uten å isolere det som et eget kapittel fordi de utfylte og komplementerte funnene og gav et tydeligere bilde som bidro til bedre å besvare forskningsspørsmålet.

Først i kapitlet vil jeg beskrive hvordan organisering, analyse- og tolkningsarbeidet har foregått, for deretter å redegjøre for hvordan funnene blir presentert. Underveis vises det til relevant teori om autoetnografisk analyse- og tolkningsarbeid.



### **4.3.1 Organisering**

Chang (2016) forklarer prosessen med å strukturere og sortere datamaterialet og gjøre det om til autoetnografi. I tillegg til å sortere datamaterialet, er det viktig å avgrense det. Det understrekes at sortering av data begynner allerede i innsamlingen og det anbefales å fortsette å strukturere og sortere data underveis i forskningsprosessen. Man kan da avdekke mangler og data som er irrelevant for forskningsprosjektet, noe som bidrar til å holde fokus på målet for forskningen. Chang (2016) påpeker også at å merke og klassifisere dataene under innsamlingen, gjør analyse- og tolkningsarbeidet lettere. Merking av datamaterialet gir informasjon om både det organisatoriske nivået (hvordan, hvor og når data ble samlet inn), og det kontekstuelle nivået (hva, hvem, originalt tidspunkt, tema og geografisk informasjon) (Chang 2016). De anbefales ryddighet og orden i datamaterialet.

Da jeg skrev minnene, merket jeg hvert dokument med dato for når jeg skrev de ned og hvor jeg satt og skrev. Jeg skrev ikke ned dato for når minnene var fra, likevel er de fra fortiden. Jeg har derfor to ulike tidspunkt å forholde meg til i analysen og tolkningen av dataene; tidspunkt for nedskrivning og tidspunkt for når hendelsene skjedde. Minnene handler om mine følelser i kroppsøvningsundervisningen på skolen. Minnene ble skrevet for å belyse forskningsspørsmålet og analysespørsmålene ble også formet under skrivingen. Jeg merket de ulike minnene med overskrift etter hvilke temaer og følelser de dreide seg om.

Da jeg sorterte refleksjonsnotatene, ble notater som ikke hadde med undervisning å gjøre, valgt vekk. Av de litt over 80 dokumentene jeg hadde, satt jeg igjen med et datasett på 30 dokumenter. Refleksjonsnotatene er skrevet på skolen før og etter undervisning, og det som er nedskrevet handler om det som skjer der og da. Disse ble igjen sortert etter dato for da de ble skrevet ned. Jeg måtte også her forholde meg til ulike tidspunkter, slik som minnene; Notatene er skrevet i fortid, men analyseres og tolkes i nåtid.

### **4.3.2 Analyse og tolkning**

For å skape mening av det organiserte og sorterte datamaterialet, er neste steg å analysere og tolke den teksten. I autoetnografisk forskning skal man både analysere og tolke:

«Thus, analysis and interpretation should be seen not in conflict with each other, but as a balancing act between science and art»

(Chang, 2016, s. 128).

Dette vil si at forskeren må balansere mellom å analysere og fortolke. Jeg har brukt et utvalg strategier for analyse og tolkningsarbeidet (Chang, 2016, 136-136). Forfatteren påpeker at strategiene er veiledende, noe jeg har tatt hensyn til. Jeg vil videre beskrive hvordan jeg har tatt i bruk disse strategiene.

*Søk etter gjentakende temaer og Se etter kulturelle temaer:* Etter at jeg organisert datamaterialet, fortsatte jeg å gå ytterligere igjennom minnene og refleksjonsnotatene. Underveis identifiserte jeg og sitater, fortellinger og beskrivelser av følelser. Disse ble samlet i ett dokument og plassert under følelsen de hørte til. Dette forenklet det videre arbeidet. Ved å fragmentere materialet slik og ved å bevege meg mellom datasettene, så jeg sammenhenger, likheter og ulikheter mellom dem. I denne analyseprosessen identifiserte jeg åtte hovedtemaer som dreide seg om ulike følelser og erfaringer i yrkesutøvelsen. Autoetnografisk forskning krever en helhetlig, strukturert men også kreativ og artistisk tilnærming (Chang, 2016) og på bakgrunn av dette, skrev jeg fortellingene. De bygger på funnene gjort i minnene og refleksjonsnotatene, og inneholder beskrivelser av og om ulike situasjoner og følelser. Etter å ha skrevet ned fortellingene, «zoomet» jeg inn på detaljer i fortellingene, men også minnene og refleksjonsnotatene for å få med ytterligere detaljer som kunne være betydningsfulle for resultatet. Ved å gjøre det, identifiserte jeg flere undertemaer. Ved å skrive fortellingene kunne jeg balansere mellom kreativitet og struktur. Gjennom fortellingene forsøkte jeg å illustrere og belyse temaene (følelsene) og kulturen jeg undersøkte. Det har vært givende og utviklende og bruke kreativiteten i tillegg til systematikk i forskningsprosessen, og det har bidratt til at jeg har identifisert, reflektert over, analysert og tolket på en mer helhetlig og friere måte.

Hva som regnes som et tema bestemmes av forskeren og av hensikten med prosjektet (Chang, 2016). I tekstene så jeg etter konkrete ord på følelser som glad eller urolig, men også om dataene hadde mer skjulte og underliggende beskrivelser av følelser hvor teksten viser en spesiell atmosfære eller stemning. Det som var spesielt interessant var å

avdekke følelser i interaksjon direkte eller indirekte med elevene i undervisningen. I mitt prosjekt har jeg identifisert ulike følelser og kalt disse hovedtemaer, for så å skape ytterligere mening og forståelse av disse gjennom fortolkning, noe som har bidratt til å identifisere undertemaer.

*Se etter spesielle hendelser:* Underveis identifiserte jeg hendelser og erfaringer som har vekket sterke følelser og som har betydd mye for min yrkesutøvelse. Det var blant annet minnene om skader som vekket følelse av frykt for å ikke kunne fortsette i yrkesprofesjonen. Disse funnene gav nyttig informasjon om meg og hva som kreves i yrkesutøvelsen som kroppsøvingslærer.

*Koble sammen nåtid med fortiden:* Datamaterialet er fra 2009 og frem til 2020, og jeg har analysert og fortolket følelser jeg har erfart gjennom disse årene og sett de i lys av hverandre. Blant annet har jeg sett på følelser jeg erfarte som nyutdannet lærer og følelser som mer erfaren kroppsøvingslærer. Samtidig har jeg identifisert følelser som er uavhengig av om de opplevdes i nåtid eller fortiden. Jeg har funnet at tidligere tankesett og hensikter, som at jeg startet som kroppsøvingslærer fordi jeg ønsket å videreformidle erfaringer og kunnskap om helse, trening og livsstil, fortsatt er gjeldende og preger min yrkesutøvelse.

Det at minnene er skrevet om fortiden i nåtid, har påvirket analyse- og tolkningsarbeidet. Minner fra fortiden har jeg analysert og fortolket på en annen måte enn om jeg skulle analysert og fortolket dem da jeg erfarte de ulike situasjonene. Minnene kan for eksempel bli farget av erfaringer jeg har fått i etterkant. Muligheten for at jeg har oversett og glemt detaljer fra min yrkespraksis som jeg ville sett på som viktige da de ble erfart, er tilstede, slik Chang (2016, s. 72) også påpeker. De ulike minnene fremkalte nye minner, og tidspunktet for de ulike. Minnene er ulike og minnene kan på bakgrunn av dette gå noe i hverandre. Likevel, som Chang (2016) også påpeker, er minnene nyttig og personlig informasjon om selvet som er utgangspunktet i autoetnografisk metode (s. 72).

Refleksjonsnotatene inneholder detaljer jeg ikke husket da jeg skrev minnene fordi notatene er skrevet da de ulike situasjonene og følelsene ble erfart. Disse detaljene har vært nyttige i både analyse og tolkningsarbeidet fordi de har bidratt til at jeg har

identifisert sammenhenger og temaer i minnene jeg ikke hadde sett uten refleksjonsnotatene.

*Analysere forholdet mellom selvet og andre:* Uten eksplisitt å beskrive hendelser i mitt eget liv, «zoomer» jeg inn og ut mellom det personlige (meg selv) og den sosiale (andre: elever og kollegaer) konteksten i arbeidet med å forklare og skape mening av kulturen jeg er en del av. I alle deler av prosjektet har jeg vært opptatt av at mine fortellinger, minner og refleksjonsnotater skal bidra til å skape forståelse og mening av kulturen jeg er en del av, og ikke bare være jeg som forteller min historie og mine erfaringer uten videre analyse, fortolkning og teoretisk forankring.

*Kontekstualisere bredt:* I kapittel to har jeg redegjort for konteksten for oppgaven. Jeg har sett mine følelser og erfaringer i lys av denne konteksten. I tillegg har jeg sett funnene i lys av annen vitenskapelig litteratur for å kontekstualisere bredt og for dermed å skape ytterligere mening, kunnskap og forståelse av temaene.

*Sammenligne med samfunnsvitenskap:* For å fortolke kulturen jeg er en del av, har jeg anvendt forskning om profesjonskunnskap og da særlig i lærerprofesjonen og kroppsøvlingslærerprofesjonen (Hermansen, 2018; Grimen, 2008; Lyngstad, 2013).

*Teoretisk rammeverk:* Sitatet nedenfor påpeker at det er viktig at det teoretiske rammeverket og metoden passer til forskningsspørsmålet:

“What is important is that the theoretical framework and methods match what the researcher wants to know, and that they acknowledge these decisions, and recognize them as decisions”.

(Braun & Clarke, 2006, s. 80)

Ifølge Chang (2016) er autoetnografi egnet til å identifisere blant annet følelser fordi metoden tar utgangspunkt i forskerens egne opplevelser og liv. Jeg har valgt å ha et teoretisk rammeverk med Thomas Fuchs sin teori om at følelser er intersubjektive og interkroppslige og at følelser er en måte å erfare verden på. Dette har jeg redegjort for i kapittel 3. Ut ifra det som her er beskrevet, passer det teoretiske rammeverket jeg har valgt, godt til autoetnografisk metode og det jeg vil finne ut om i denne oppgaven.

Etter å ha organisert, analysert og fortolket datamaterialet, skal funnene presenteres.

### 4.3.3 Utforming av funn

Til forskjell fra hvordan den autoetnografiske forskeren skriver datamaterialet, analysen og fortolkningen, skal en fullstendig autoetnografi presenteres. Den ferdige autoetnografien skal knytte sammen funnene, vise sammenheng og være interessant for leseren. Forskeren kan være personlig i hvordan forskningen presenteres, men det er viktig å få frem den konstruktive fortolkningen av forskerens eget liv (Chang, 2016, s. 141). Dette har jeg forsøkt å etterstrebe i presentasjonen av mine funn.

Med utgangspunkt i Chang (2016) sin liste over analyse- og fortolkningsstrategi, som hun påpeker kan tilpasses prosjektet, har jeg strukturert resultatet i fire nivå. Funnene relatert til analysespørsmålene *Hvilke følelser identifiserer jeg i egne tekster om yrkesutførelsen som kroppsøvingslærer?* og *Hvilke opplevelser og erfaringer identifiserer jeg i egne tekster om følelser i yrkesutførelsen?* er beskrevet med overskriftene («*fortellingens tittel*»), «Utdyping av fortellingen», «Kontekstualisering» og «Teoretisk forankring».

Det første nivået er en fortelling/narrativ som reflekterer funnene i refleksjonsnotatene og minnene. Funnene var følelser, situasjoner og erfaringer i yrkesutførelsen som kroppsøvingslærer. Hamilton et al. (2008) og Holman Jones et al. (2016) påpeker at kreativ skriving kan ytterligere belyse funnene. Fordi datamaterialet er preget av korte setninger og beskrivelser, valgte jeg kreativ skriving ved å skrive inn essensen av funnene i en fortelling. Dette for å gjøre resultatet mer leservennlig, men også for å belyse både hovedtrekk og detaljer i temaet identifisert i datamaterialet. Autoetnografisk tekst kan ha beskrivelser av detaljer i fortellingene (Chang, 2016, s. 149). Overskriften til hvert hovedtema gjenspeiler temaet og følelsen kapittelet dreier seg om, og er sitat fra enten refleksjonsnotatene eller minnene. Disse er «Jeg gruer meg til å treffe elevene», «Jeg blir åpen», «Jeg er usikker», «Jeg gjør meg usynlig», «Jeg gleder meg til undervisningen!», «Jeg mestrer det!», «Jeg har en magefølelse» og «Jeg blir fortvilet og irritert».

Det andre nivået utdyper og belyser ytterligere hovedtemaene med undertemaer. Det identifiseres kulturelle temaer ved å «zoome» ut fra det personlige til det kulturelle.

Det tredje vises tematikkens relevans i konteksten for prosjektet, noe som er beskrevet i kapittel 2.0. I det videre arbeidet med å skape forståelse og mening av materialet, kobles annen relevant forskning inn her.

I det fjerde nivået knytter jeg den teoretiske rammen til funnene for å forklare de identifiserte fenomenene. Den teoretiske rammen jeg har brukt til mitt prosjekt er Fuchs sin teori om følelser, og er beskrevet i kapittel 3.0.

Presentasjonen av funnene om analysespørsmålet *Hva er viktig og relevant i min yrkespraksis?* presenteres i tre nivåer: «Videre utdyping av fortellingene», «Kontekstualisering» og «Teoretisk forankring». Funnene har hovedoverskriftene «Være forberedt», «Elevene er viktigst», «Utvikling og læring» og «Bevegelsesglede».

Forskningsspørsmålet *Hva kan mine følelser og erfaringer bringe av kunnskap om kroppsøvings- og undervisningskulturen jeg er en del av?* forsøkes besvart i kapittel 6.0, og det presenteres som en gjennomgang og oppsummering av funnene uten nivåinndeling.

Chang (2016) beskriver fire ulike former for hvordan forskningen kan presenteres. Det ene er deskriptiv – realistisk skrijving hvor forskeren beskriver detaljer i fortellingene. Det andre er bekjennende-følelsesmessig skrijving hvor forskeren kan være personlig. Eksponeringen av seg selv «opens a door to readers participation in the stories» (Chang, 2016, s. 145). Den tredje formen er analyserende-fortolkende skrijving og går ut på å identifisere essensielle egenskaper i datamaterialet for så å skape mening og forståelse gjennom å fortolke, kontekstualisere og teoretisere funnene. Den fjerde og siste formen er skapende-kreativ skrijving som betegnes som en form for eksperimentell autoetnografi.

Chang (2016) påpeker at det er fullt mulig å utvikle sin egen stil når man skriver en autoetnografi. På bakgrunn av det har jeg derfor brukt en blanding av de tre siste formene i mitt prosjekt for å belyse og svare på forskningsspørsmålet. Bekjennende-følelsesmessig form fordi jeg forteller om mine følelser, hvor og hvordan de oppstår og hvordan de virker inn på undervisningen. Analyserende - og fortolkende form fordi jeg er opptatt av og å skape forståelse og mening om kulturen jeg undersøker ut ifra egne

følelser og erfaringer. Skapende-kreativ skriving har jeg valgt når jeg skriver fortellingene på bakgrunn av funnene i refleksjonsnotatene og minnene. Jeg velger å ha avstand mellom fortellingene og de ulike hovedtemaene slik at fortellingene kommer til sin rett.

Som nevnt skrives autoetnografier ofte i førsteperson, slik som i fortellingene. Samtidig kan autoetnografi skrives i tredjeperson (Ellis, Adams & Bochner, 2010). Nivå to, tre og fire er skrevet for det meste i tredjeperson for å «zoome» ut, og se teksten i lys av konteksten og det teoretiske rammeverket. Jeg har benyttet meg av den kreative delen av metoden i dette arbeidet.

I det neste kapittelet vil jeg redegjøre for kvalitetssikringen av mitt forskningsprosjekt.

#### **4.4 Kvalitetssikring**

Jeg vil i dette avsnittet diskutere kvalitetssikringen og forskningsarbeidets troverdighet ved å redegjøre for prosjektets validitet, reliabilitet og overførbarhet. Jeg vil først redegjøre for begrepene og hvordan jeg har forholdt meg til disse. Deretter vil jeg ytterligere redegjøre for kvalitetssikringen for mitt prosjekt med bakgrunn i Bochner (2000) sine punkter for kvalitetssikring av autoetnografiske forskningsprosjekt.

##### **4.4.1 Validitet, reliabilitet og overførbarhet**

*Validitet* dreier seg om forskningsresultatets styrke, gyldighet og sannhet, og valideringen er en kontinuerlig prosess gjennom hele forskningsarbeidet (Thagaard 2018; Kvale & Brinkmann, 2019). Det går blant annet ut på at forskeren går kritisk igjennom analyse- og tolkningsprosessen og posisjonen forskeren har i miljøet det forskes på. Validering i kvalitativ forskning vil si at forskeren er kritisk til om fortolkning er «gyldige i forhold til den virkelighet» forskeren har undersøkt (Thagaard, 2018, s. 189).

Kvale & Brinkmann (2019) har en bred oppfatning om validering av kvalitativ forskning, nemlig å stille kritiske spørsmål om metoden egner seg til det forskeren skal undersøke og om forskeren faktisk studerer fenomenene forskningen er ment å undersøke.

Gjennom hele forskningsprosessen har jeg vært opptatt av å være kritisk til eget forskningsarbeid. Med bakgrunn i begrunnelsen og hensikten for prosjektet beskrevet i innledningen og beskrivelsen av metoden, er autoetnografisk metode relevant å benytte for mitt forskningsprosjekt. Dette styrker validiteten. Jeg har nær og god kjennskap til kulturen jeg vil undersøke med tanke på at jeg selv er en del av den, noe som også er med på å styrke prosjektets validitet. En konsekvens av at jeg er så tett knyttet til kulturen, kan være at jeg overser nyanser og blir lukket for det jeg ikke kjenner til fra før i kulturen jeg er en del av (Thagaard, 2018). Dette har jeg vært oppmerksom på, og jeg har forsøkt å være observant og åpen for ukjente sider ved kulturen jeg ikke har observert tidligere. Mine funn relateres til vitenskapelige litteratur, annen forskning og knyttes opp mot det teoretiske rammeverket for oppgaven, noe som ytterligere styrker forskningsprosjektets validitet.

*Reliabilitet* knyttes til om forskningen er troverdig og tillitsvekkende. I kvantitativ forskning refereres det til repliserbarhet, det vil si at resultatene kan reproduseres, noe som ikke er relevant innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2018; Fangen, 2010). Reliabilitet i kvalitativ forskning handler om at forskeren redegjør for prosessen og fremgangsmåten, og det dreier seg både om kvaliteten av datamaterialet og hvordan forskeren anvender dataene (Thagaard, 2018, s. 188). I autoetnografi er det i tillegg viktig å stille kritiske spørsmål om det forskeren forteller om sine erfaringer er troverdig, mulige og sant, og hvordan det forskeren forteller brukes ut ifra formålet for forskningen (Bochner, 2000).

Jeg har forsøkt redegjort for prosessen og fremgangsmåten i kapittel 4.0 på en så tydelig, nøyaktig og transparent måte som mulig. Tekstene om egne følelser og erfaringer fra egen yrkesutøvelse er en del av min livsverden, og er troverdige og sanne.

*Overførbarhet* i et forskningsprosjekt retter seg mot om funnene kan være relevant i andre sammenhenger enn det forskeren har tatt utgangspunkt i (Thagaard, 2018). I autoetnografi handler overførbarhet om leseren kan kjenne se igjen i det den leser eller om forskningen belyser en ukjent kultur for leseren (Ellis, Adams & Bochner, 2010). Jeg har fått tilbakemelding fra fire lærere som har lest igjennom oppgaven at de kjenner igjen situasjonsbeskrivelsene i teksten. En av lærerne er ikke kroppsøvlingslærer, slik at



funnene kan være overførbare til lærere som underviser i andre fag og på andre skoletrinn.

#### **4.4.2 Ytterligere kvalitetssikring**

For å ytterligere kvalitetssikre mitt autoetnografiske forskningsprosjekt, har jeg tatt utgangspunkt Bochners seks punkter over kvalitetskriterier (2000, s. 270-271).

*Forskningen skal ikke bare inneholde faktaopplysninger eller trivielle rutiner fra hverdagslivet, men menneskers følelser og erfaringer.* Tekstene beskriver ikke faktaopplysninger men beskrivelser av mine følelser og erfaringer i ulike situasjoner fra min yrkesutøvelse.

*Forskningen kan inneholde komplekse narrativer som beveger seg fremover og bakover i tid.* Tekstene belyser situasjoner, følelser og erfaringer fra jeg startet som kroppsøvingslærer til nåtid hvor jeg er en mer erfaren lærer.

*Forskningen viser emosjonell troverdighet, sårbarhet og ærlighet. Gjennom det, viser forfatteren sitt selv.* Gjennom selvbiografisk situering og fortellingene har jeg forsøkt å være ærlig og troverdig for å gi leseren mulighet til å få innsikt i mine følelser og erfaringer, også situasjoner hvor jeg opplever å være sårbar lik temaet om usikkerhet beskrevet i fortellingen «Sjongløren». Det har i seg selv opplevdes sårbart å utlevere meg selv og mine følelser og erfaringer i oppgaven.

*Forskningen kan uttrykke en reise fra den forfatteren var til den forfatteren har utviklet seg til å bli.* I funndelen belyser jeg hva som er viktig og relevant i min yrkespraksis og her kommer det frem at jeg har brukt tidligere erfaringer i til å utvikle meg i yrkesutøvelsen. Av erfaring har det blitt viktig for meg å ta vare på meg selv og være forberedt til arbeidsdagen, at det er elevene som er viktigst i det jeg som lærer gjør, at jeg hele tiden utvikler meg som lærer, og at jeg har beholdt bevegelsesgleden og ønske om at elevene skal få oppleve det samme.

*Forskningen skal være etisk forsvarlig ut ifra forskningsetiske prinsipper.* Dette redegjør jeg for i kapitel. 4.5.

*Forskningen skal kunne være bevegende.* Da jeg skrev fortellingene forsøkte jeg å være så ærlig og troverdig som mulig ut ifra det jeg analyserte i refleksjonsnotatene og minnene. Det å analysere tekstene og skrive fortellingene har gjort at jeg reflekterer videre over egen yrkesutøvelse for å stadig kunne utvikle meg. Samtidig brukte jeg min kreativitet til å skrive fortellingene i håp om at leseren kan leve seg inn i situasjonene, føle noe, tenke, reflektere og mene noe om det jeg har skrevet, som igjen kan bidra til utvikling.

## **4.5 Etiske refleksjoner**

I all forskning er det krav om at forskeren følger etiske retningslinjer (Thagaard, 2018), og i dette kapittelet vil jeg redegjøre for de etiske refleksjonene jeg har gjort gjennom hele prosessen. Først redegjør jeg for formell godkjenning fra NSD og informert samtykke, for så å redegjøre for konfidensialitet og eventuelle konsekvenser for forskningen. Deretter beskriver jeg rollen jeg som forsker har. Dette er punkter Kvale & Brinkmann (2019) trekker frem som etiske retningslinjer. Jeg har også tatt utgangspunkt i Den nasjonale forskningsetiske komité (NESH, 2016) sine forskningsetiske retningslinjer i dette prosjektet.

### **4.5.1 NSD og informert samtykke**

Selv om jeg har skrevet en autoetnografi uten å behandle personopplysninger annet enn mine egne, har jeg meldt inn prosjektet mitt til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). De informerte om at jeg måtte melde inn prosjektet og skrive under på et informert samtykke fordi jeg behandler opplysninger om meg selv, og at det er juridisk sett min institusjon (Norges Idrettshøgskole) som behandler opplysninger om meg til forskningsformål. NSD har også vurdert min taushetsplikt ovenfor elevene fordi de er en del av kroppsøvings- og undervisningskulturen jeg undersøker.

De har godkjent at jeg behandler personopplysninger om meg selv. Jeg har under hele forskningsprosjektet vært nøye med å følge NSD sin anmodning om at elever ikke skal kunne kjenne seg igjen i oppgaven (vedlegg nr. 1).

### **4.5.2 Konfidensialitet**

Som beskrevet i forrige avsnitt inkluderer eller skriver jeg ikke om andre enn meg selv og egne erfaringer og følelser som kroppsøvlingslærer, slik at det er bare jeg som er

gjenkjennbar. Samtidig er ikke jeg som forsker isolert fra andre, men en del av ulike sosiale grupper (Ellis, Adams & Bochner, 2010) slik jeg som kroppsøvingslærer er med mine kolleger og elever på skolen jeg jobber. I oppgaven har jeg ikke skrevet sted eller navn på skolen jeg jobber og har jobbet på eller navn på utdanningsstedet hvor jeg tok min utdanning, men det er mulig gjennom datasøk å finne ut av dette. Det har derfor vært veldig viktig for meg å i tillegg til å ivareta elevenes identitet, å vise respekt for kollegers identitet og personvern. For å vise god forskningsetikk og ivareta personvernet ovenfor kollegaer har de fått lese igjennom oppgaven, slik Ellis, Adams & Bochner (2010) anbefaler, slik at de har kunnet komme med tilbakemeldinger om de opplever å bli gjenkjent i oppgaven eller ikke. Mine kollegaer har meldt tilbake at de ikke føler de blir identifisert og gjenkjent i oppgaven.

Jeg har også tatt hensyn til NESH (2016) punkt 13. «Hensyn til tredjepart» og punkt 15. «Hensyn til privatliv og familieliv» ved å ikke inkludere mine nære relasjoner eller familie, slik at forskningen ikke gir negative konsekvenser for disse. I lys av at autoetnografisk forskning anerkjennes det personlige i det profesjonelle (Pithouse et al., 2009; Casey et al. 2016), og jeg har vært opptatt av å være ærlig i beskrivelsen av egne erfaringer og følelser i oppgaven. Samtidig har jeg vært opptatt av å verne om personopplysninger om meg selv som ikke er relevant for denne oppgaven. I refleksjonsnotatene jeg har skrevet underveis i min lærerpraksis, har jeg også tatt min taushetsplikt ovenfor elever alvorlig og tatt hensyn til personvern ovenfor kollegaer og nære relasjoner. Jeg har likevel vært nøye med lagring av disse notatene fordi de inneholder informasjon om meg selv, slik at de er lagret på en minnepinne og oppbevares i et låst arkivskap på min arbeidsplass. Dette er i tråd med NESH (2016) sitt punkt 11. om «Lagring av personopplysninger».

#### **4.5.3 Forskerrollen**

I kvalitativ forskning avgjør forskerens «moralske integritet, empati, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål og moralsk handling» kvaliteten på forskningen (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 108). Jeg har under hele prosjektet vært opptatt av å ha god kvalitet på mitt arbeide gjennom blant annet transparens i fremgangsmåten for prosjektet. Vurderinger, hensyn og valg jeg har tatt underveis har jeg gjort synlige i oppgaven. Jeg har forpliktet meg til å gi nøyaktige henvisninger ved bruk av APA6-

stilen, og å unngå plagiat (NESH, 2016, s. 27-28). Jeg har etter beste evne fulgt god vitenskapelig praksis.

#### **4.5.4 Eventuelle konsekvenser for forskningen**

Kvale & Brinkmann (2019) påpeker at i kvalitative studier må forskeren forholde seg til fordeler og ulemper ved forskningen. Jeg vil i dette avsnittet reflektere over eventuelle konsekvenser for min forskning.

Som beskrevet i avsnittet om konfidensialitet, har jeg ikke inkludert andre i min forskning og vært nøye med taushetsplikten for elevene og personvern for kollegaer. Ved å gjøre dette er det ingen risiko at andre blir skadelidende av forskningen. Fordelen med å forske på egen praksis er at det er jeg som har førstehånds tilgang til mine følelser og erfaringer, som jeg har forsøkt å beskrive, forstå og få kunnskap om. Følelser er noe en person erfarer med kroppen og dermed blir disse erfaringene veldig personlige og kan best forklares av den som føler dem. Ulempen med å utlevere og dele mine følelser og erfaringer kan være at leseren har meninger og ytringer jeg må forholde meg til og som kan oppleves utfordrende å bli konfrontert med. Dette kan likevel være en fordel fordi det jeg skriver i oppgaven kan inspirere til diskusjon, refleksjon og ettertanke.

## 5. Funn

Med utgangspunkt i det som tidligere er skrevet om fremgangsmåten og utformingen av funnene, vil jeg i dette kapitlet presentere funnene. Jeg vil i første del av kapitlet forsøke å svare på analyse spørsmålene «Hvilke følelser identifiserer jeg i egne tekster om yrkesutførelsen som kroppsøvingslærer?» og «Hvilke opplevelser og erfaringer identifiserer jeg i egne tekster om følelser i yrkesutførelsen?». Deretter vil jeg forsøke å svare på analyse spørsmålet «Hva er viktig å relevant i min yrkespraksis?» i avsnitt 5.2. I kapittel seks oppsummerer jeg funnene og forsøker å besvare forskningsspørsmålet «Hva kan mine følelser og erfaringer bringe av kunnskap om kroppsøvings- og undervisningskulturen jeg er en del av?».

For ordens skyld vil jeg kort repetere hvordan funnene er presentert, med bakgrunn i Chang (2016). Jeg har forsøkt å *knytte sammen* og *vise sammenheng* mellom funnene ved å blant annet se ulike temaer i lys av hverandre i tillegg til at temaene er plassert i hensiktsmessig rekkefølge ut ifra sammenhengen mellom dem. For at lesingen skal fremstå *interessant*, har jeg forsøkt å være kreativ, samtidig som jeg har vært konsentrert om å være ryddig og systematisk i fremstillingen. Den *personlige* presentasjonen av mine følelser og erfaringer har jeg forsøkt å balansere med fortolkning av følelsene og erfaringene for å belyse *kulturen* jeg vil undersøke. Dette har jeg gjort ved t å «zoome» inn på egne følelser og erfaringer, for så å forsøke å skape mening og forståelse av dem ved å kontekstualisere og knytte funnene opp mot det teoretiske rammeverket. Funnene har ut ifra dette en bekjennende- følelsesmessig, analyserende- og fortolkende og skapende-kreativ form. Funnene presenteres i fire nivåer med overskriftene («*fortelling*»), «Utdyping av fortellingene», «Kontekstualisering» og «Teoretisk forankring».

Først presenteres temaet «*Jeg gruer meg til å treffe elevene*», som handler å grue seg til hektiske hverdager, utfordrende klasse miljø og det å være synlig for elevene. Temaet «*Jeg blir åpen*» dreier seg om å være lukket og stresset, men å bli åpen gjennom å bli sett av elevene. Deretter følger temaet «*Jeg er usikker*» som nyutdannet lærer, hvor læreren har behov for anerkjennelse, samt kjenner frykt for om kroppsøvingslæreren er god nok i sin yrkesutførelse. Temaet «*Jeg gjør meg usynlig*» belyser det å unngå elevene som snakker om læreren og undervisningen i garderoben før og etter

undervisningen. Det neste temaet, «*Jeg gleder meg til undervisningen!*» handler om følelsen av glede av å være sammen med elevene ute i naturen i friluftslivsundervisningen, og i under overskriften «*Jeg mestret det!*» dreier seg om følelse av mestringsglede når kroppsøvingslæreren mestrer kompleksiteten i yrkesutførelsen. Temaet «*Jeg har en magefølelse*» omhandler lærerens intuisjon i undervisningen. Til sist tar jeg for meg temaet «*Jeg blir fortvilet og irritert*» om det å være skadet. Jeg viser til vitenskapelig litteratur underveis i funnene.

## **5.1 Følelser og erfaringer i yrkesutøvelsen**

### **5.1.1 Gruer meg**

*«Jeg gruer meg til å treffe elevene», (journal, 23.08.2010).*

#### *En ny dag*

*«Våkner. Føler meg som en lypære som plutselig ble skrudd på. En urolig følelse kommer snikende. I dag er det full dag med undervisning. Og seksjonsmøte i midttimen. «Har jeg alle oppleggene klart? Rekker jeg det jeg skal? Hvordan skal jeg forholde meg til det utfordrende klassemiljøet i den første økta i dag?» Står opp. Kan ikke komme raskt nok på jobb for å sette i gang. Bruker litt tid på å bare puste, prøver å bremse lokomotivet av stress som har startet motoren. Klar til avgang. Noen minutter yoga, solhilsen, en kopp te, tenke igjennom hva dagen inneholder og hva som skal skje når. Det hjelper. Lager en plan på dagen. Planlegger å gå en lang tur i skogen etter jobb for å lande litt etter en hektisk dag. Lager lunsj, pakker sekken, tar med ekstra treningstøy. Må ha med nok mat. Setter på rolig musikk i bilen på vei til jobb. Det hjelper på den urolige følelsen. Går inn på kontoret, hilser på de andre. Godt å se dem, godt å komme på jobb. Senker skuldrene litt. Det ringer inn. Tenker at jeg hopper i det. Jeg går ut i gangen. Har med meg det jeg trenger; fløyte, permen, telefonen til musikk. Møter noen av elevene der. «God morgen», sier jeg og smiler. Elevene er litt trøtte, men sier «god morgen.» Timen har startet.»*

## Utdyping av fortellingen

### *Ansvarsfølelse*

Dager fulle med undervisning og arbeidsoppgaver ligner på beskrivelsen i fortellingen, og temaet her dreier seg om at læreren gruer seg til en hektisk og krevende arbeidshverdag. Å våkne med spenninger i hele kroppen og plutselig være lys våken oppleves som å grue seg til arbeidsdagen, som kan kalles en form for frykt eller angst for hva dagen vil bringe. Slike dager byr på uforutsigbarhet. Kroppen er tilstede med sitt repertoar av uro, og det kan kjennes som hjertebank, piping i ørene og mageknip. Følelsen av at det «krever for mye av meg» er sterkt til stede, og nokså overveldende både i kroppen og i tankene. I gruingen er læreren «tynnhudet», nesten «gjennomsiktig», og det oppleves som tomhet, kraftløshet.

### Kontekstualisering

Jacobsen (2010) tar blant annet opp kilder til stor arbeidsbelastning i sin studie av kroppsøvingslærere og refererer til forskning (Kyriacou and Sutcliffe 1978a, Needle et al. 1980, Travers and Cooper, 1996) som identifiserer ulike kilder til spenning og stress hos læreren. Disse kildene er blant annet stor arbeidsbyrde, tidspress og mange elever i klassen. Forfatteren påpeker det at læreren har ansvar for mange elever samtidig, er et stort problem i skolen og kilde til stress. En annen spennings- og stresskilde er ifølge Jacobsen (2010), og som beskrevet i fortellingen om en vanlig kroppsøvingstime i kapittel 2.1, mange elever totalt pr. kroppsøvingslærer. De nevnte kildene kan skape blant annet «fysisk spenning» (Jacobsen, 2010, s. 42), slik tekstene også viser. De nevnte følelsene og opplevelsene er noe som kan føre til utbrenthet, et tema forfatteren også tar opp, og han viser til Burke & Richardson (1993) sine fire karakteristiske definisjoner på utbrenthet i relasjon til jobb. «Emosjonelt utslitt» er et av karakteristikkene, som er et resultat av drenering av «emosjonell energi» etterfulgt av «fysisk og kognitiv trøtthet» (i Jacobsen, 2010, s. 57), noe som kan sammenlignes med følelse av å være «tynnhudet», «gjennomsiktig» og «kraftløs» i det å grue seg til det uforutsette i arbeidsdagen. Kroppsøvingslærerne som deltok Jacobsens' studie, opplevde det belastende når de ikke hadde kontroll når det var ting de ikke selv kunne gjøre noe med (2010, s. 239). På undervisningsfulle og arbeidskrevende dager, kan kroppsøvingslæreren oppleve mangel

på kontroll som kan føre til energilekkasje, både fysisk, følelsesmessig og kognitivt, noe som tidligere forskning også viser.

### Teoretisk forankring

Ansvar og arbeidsmengden i jobben kjennes i kroppen. Refleksjonsnotatene viser at kroppsøvingslæreren gruer seg til hverdagen og føler å «slite meg ut så jeg blir helt kvalm». Kroppen føles sliten både fysisk og mentalt før arbeidsdagen starter, pulsen slår raskt, det piper i ørene og magen knyter seg (sentripetal resonans). Følelsene har en funksjon (Fuchs & Koch (2014)). Intensiteten på følelsene sier noe om at det er viktig å være godt forberedt til arbeidsdagen og undervisningen, hvor alt avhenger av læreren. Samtidig informerer intensiteten på følelsene om viktigheten og verdien av å regulere følelsene for å kjenne ro, klarhet og tilstedeværelse slik at arbeidsoppgavene kan utføres.

### Utdyping av fortellingen

#### *Utfordrende klassemiljø*

Som fortellingen gjenspeiler, viser minnene viser at

*Jeg gruer meg hvis det er klasser med utfordrende klassemiljø og hvor enkelte elever er med på å skape utfordringer. Noen ganger kjenner jeg følelsene i kroppen før timen på bakgrunn av tidligere erfaringer med en spesiell elev eller en spesiell hendelse i en klasse.*

Ved å skrive «utfordrende klassemiljø» - hva har kroppsøvingslæreren hatt i tankene og hva har læreren erfart? Erfaringene er at elever kan skape bråk, med sine viltre kropper og snakk kan de bli uro, og merkelappen på slike situasjoner har ofte vært «destruktivt klassemiljø». Denne merkelappen sitter i lærerkroppen og skaper følelsen av at å grue seg til undervisningen. Hvordan erfarer læreren det å stå i denne situasjonen? Datamaterialet viser at læreren «føler ansvar for å skape godt miljø og en god relasjon mellom meg og elevene». Ved å tenke i baner av utfordrende klassemiljø, innveves læreren straks i en slags handlingstvang og pålegger seg oppgaven å løse opp i en konflikt eller en utfordrende sosial situasjon, slik at det oppleves konstruktivt og godt for alle. Det er det læreren tenker og også må gjøre. Det læreren er vant til å gjøre er å tenke: «Her gjelder



det å få til god kommunikasjon til tross for å være spent i forkant av å ta tak i problemet. Det blir viktig å opprettholde en god relasjon til elever som skaper et destruktivt klassemiljø. Samtidig kjennes sinne og irritasjon på elevene, og læreren gir seg selv grunn til å kalle dette sabotasje. Minnene viser at læreren gruer seg til å snakke med elevene det gjelder. Samtalene kan være forgjeves og ikke løse noe av problematikken. Elevene vil snakke og har ikke ord, eller er uenige om at de har gjort noe som skaper bråk og uro i undervisningen gjennom verbal- og nonverbal kommunikasjon som hva de sier, tydelig kroppsspråk og ansiktsuttrykk. Minnene viser at: «Noen (elever) gruer jeg meg til å snakke med og det er de som oppleves arrogante, som setter spørsmålstejn på det jeg sier, som viser med ansiktsuttrykk at de ikke synes noe om meg». I det å grue seg på forhånd til å ta opp problemet med elevene, handler om å føle usikkerhet fordi situasjonen kan oppleves uforutsigbar på bakgrunn av å ikke kjenne elevenes respons på og utfallet av konfrontasjonen på forhånd. Samtidig gruer læreren seg for å bli kritisert av elevene.

### Kontekstualisering

I situasjonen med utfordrende klassemiljø og elever som «saboterer», kan læreren og elevene oppleves som «others of opposition» (Chang, 2016, s. 29) ovenfor hverandre. Læreren opplever elevene som sabotører av undervisningen, og elevene kan oppleve læreren som en de vil være i opposisjon mot. Dunham (1981) skriver at elevenes oppførsel og handling kan være uforutsigbar, noe som kan være kilde til usikkerhet på lærerens evne til å «løse konflikter» (i Jacobsen, 2010, s. 44). Erfaringene og følelsene som her er beskrevet, gjenspeiler dette.

Refleksjonsnotatene og minnene viser at læreren er opptatt av å se, lytte til og forstå elevene. For at slike væremåter og forståelser skal gjelde som kunnskap, trengs det et teoretisk blikk. Når læreren for eksempel forstår elevene empatisk, gir det å bruke Fuchs' (2016a) teori, en mulighet for å gjøre forståelsen til læreren faglig tydelig. Likeledes gir begrepet sympati (Zahavi, 2010), en mulighet for å forstå elevene som skaper uro og bråk, og kanskje med en sympatisk innstilling få dem inn i undervisningen igjen. Det Fuchs (2016a) kaller mellomkroppslig samspill er alltid til stede, også *før* konfrontasjonen, og samspillet læreren har med seg i kroppen viser seg nettopp i å grue seg i forkant av å møte elevene.

## Teoretisk forankring

Den sentrifugale kroppslige resonansen som Fuchs (2016a) beskriver som handlingsberedskap kan forklare det som skjer når læreren gruer seg til konfrontasjon med elever som saboterer undervisningen. Istedenfor å bli engstelig, passiv og bevege seg *fra* elevene, utfordrer læreren seg selv, trosser følelsen av usikkerhet og å grue seg og beveger seg *mot* elevene som saboterer.

Eleven er med læreren i et samspill i lærerens kropp. I lys av Fuchs & Koch (2014) indikerer intensiteten på de kroppslige følelsene at det er flere som må spille sammen i situasjonene og at *alle* elevene i klassen, i tillegg til læreren, deltar i klasse- og læringsmiljø.

## Utdyping av fortellingen

### *Synlig*

Tekstene viser at kroppsøvingslæreren gruer seg til om læreren er forberedt til undervisningen; «Har jeg oppleggene klart»? Hvordan erfarer kroppsøvingslæreren denne følelsen? Det å være lærer kan innimellom føles som å stå på en scene, lik det å opptre med sang og musikk foran et publikum. Det å ha følelsen av å stå på en scene foran elevene, er noe annet enn å føle seg midt iblant dem. Å stå på en scene er en metafor for det å stå foran elevene og undervise og formidle noe, hvor elevene i de fleste undervisningstimer er avhengig av og forventer at læreren har forberedt undervisningen til dem og har regien. I kraft av det, blir læreren sentral og synlig for elevene. Det kan skape spenning og uro som kjennes i lærerkroppen. Hva hvis læreren ikke kan eller glemmer manus (ikke forberedt til timen) før undervisningen starter, eller ikke klarer å improvisere, er det ingen sufflør som kan bistå og hjelpe. Kroppsøvingslæreren må stole på seg selv, stå i det, finne ut av utfordringer som dukker opp. Elevene oppleves som noen læreren må prestere for og har ansvar for. Fra metaforen med å stå på en scene blir eleven noen å grue seg for å møte på dager med mye arbeidsoppgaver og undervisning. Elevene blir skumle i tankene om dem før undervisningen, men spenningen reduseres i møte med elevene.

## Kontekstualisering

Læreren beskrives som *senekunstner* av Grimseth & Hallås (2019, s. 56). Metaforen om at læreren føler det å undervise som å stå på en scene, kan sammenlignes med det å opptre med sang og musikk. Følelser kan ha tilknytning til steder, og denne tilknytningen «kan også synligjøres ved at bestemte særtrekk dramatiseres» (Sæter & Seim, 2018, s. 23), lik det å kalle ulike undervisningsrom og situasjoner for scene. «Fasadeområdet» og «kulisser» er begreper som definerer hva som er mer eller mindre offentlig, noe som virker på den sosiale samhandlingen (Goffman, 1992, s. 92-93). Læreren opplever å være i «fasadeområdet» i undervisningen, synlig for elevene, hvor de pedagogiske og fagdidaktiske føringene og kravene er noe den kan gruer for å møte. Hva om kravene og ansvaret ikke oppfylles? Samtidig gir det å være i situasjonen en årvåkenhet til å gripe inn for å endre situasjonen. Med andre ord blir læreren ikke værende på scenen med avstand til elevene, men blir også et handlende subjekt blant dem. Følelsen av å grue seg modereres derfor også «fasadeområde» i undervisningen, men også i «kulissene», altså hjemme og på kontoret i møte med kollegaer.

Hvorfor og hvordan reduseres spenningen i møte med elevene? Samtidig som læreren blir synlig for elevene, blir det elevene gjør og sier, synlig for læreren. Å være en lærer som ser elevene, kan oppleves for elevene som at de føler seg sett, eller at de ikke *vil* bli sett. Minnene beskriver det slik: «Noen ser jeg hater dette». Elevene kan også kjenne på at de må prestere for læreren og/eller medelever, og oppleve press fra andres forventninger til dem i undervisningen. I undervisning kan læreren observere at noen ikke vil bli sett og gjør seg usynlig ved for eksempel å stille seg bak andre, nesten krympe seg, bli stille og / eller passive. Det skapes avstand mellom elev og lærer. Elevene gjør seg utilgjengelige. Læreren ser dem og føler medfølelse for disse elevene, særlig de som opplever det vanskelig å være synlig for andre i kroppsøvingsrommet. Ut ifra egen opplevelse av å grue seg til å synes for elevene, gjenkjenner læreren seg selv i elevene som glemmer seg bort, får medfølelse for dem og «glemmer» å grue seg. Andre elever viser glede og engasjement ved for eksempel å være aktive, kommuniserer, stiller spørsmål og responderer. Da kan læreren kjenne glede, åpenhet, mestring og engasjement.

I starten av en time merkes en felles forventning til hva som skal skje i undervisningen. Det kan virke som at i møte med elevenes spenning, men også i deres uttrykk for glede og engasjement, blir læreren igjen trygg og årvåken, og spenning reduseres.

Lyngstad (2013) tar opp temaet skjuleteknikker i kroppsøvingsundervisningen, hvor elever på ulike måter skjuler at de opplever aktiviteter eller situasjoner som utfordrende og vanskelig. Kroppsøvingslæreren legger merke til at noen elever skjuler seg for læreren og klassen av ulike grunner.

### Teoretisk forankring

Fuchs' (2016a) perspektiv om at følelser er intensjonale, foranderlige, sosiale og kontekstuelle belyser det som skjer i samspillet mellom elevene og læreren, og som stadig modifiseres. Det intensjonale og kontekstuelle ved følelsene gjenspeiles i at uro og spenning før undervisningen handler om at disse følelsene ikke kun er *inni meg* og *mine*. De opptrer i det pedagogiske og fagdidaktiske arbeidet og ansvaret en kroppsøvingslærer har. Dette perspektivet er et alternativ til kognitive og mentalistiske teorier om følelser. I det interkroppslige samspillet mellom elevene og læreren, veksler læreren mellom å føle avstand og sympati for elever som trekker seg unna, og samhørighet og glede med elever som deltar i timen. På tross av avstanden mellom læreren og elevene som skjuler seg, kan læreren kjenne igjen på egen kropp følelsen av å grue seg ut ifra å observere og elevenes kroppsspråk. Læreren forstår dem empatisk og får sympati for dem, og spenningen og uroen modifiseres, slik Zahavi (2010) beskriver. Elevenes glede og engasjement gjør inntrykk, læreren blir også glad og engasjert, noe som vises med et åpent uttrykk gjennom kroppsspråk, smil og blick til elevene.

### Utdyping av fortellingen

#### *Forventning*

*Gruingen* ligger i det læreren både vet og ikke vet hva arbeidsdagen på *skolen* vil bringe. Fortellingen viser både usikkerhet og forventning om en stor arbeidsbelastning.

## Kontekstualisering

Temaet om forventning kan sees i lys av Goffmans' (1992) uttrykk «situasjonsdefinisjon», slik Barth (1994, s. 91) uttrykker det, noe som betyr at menneskers handlinger kan ha utgangspunkt i *forventningene* til bestemte steder (Gulløv & Højlund, 2005, s. 83). Arbeidsdagen handler om mine egne forventninger til eget arbeid, med ansvaret for det pedagogiske og fagdidaktiske arbeidet med elevene på de stedene undervisningen foregår, noe som skaper spenninger i forkant. Forventningene bygger også på at arbeidet som kroppsøvlingslærer er krevende, noe som bidrar til spenninger.

## Teoretisk forankring

Hjemmet, kontoret og idrettshallen ladet med affektive trekk, og læreren kan grue seg til å være i disse rommene. Stedene og rommene får subjektstatus i lys av at mennesker skaper rommet og steder, både gjennom egne tanker om stedet, men også gjennom intersubjektive møter (Sæter & Seim, 2018), slik møte med elever, lærere og kollegaer på skolen er. Nærmere forklart kan kontoret og idrettshallen oppleves med spenning og uro *før* arbeid og undervisning der (lærerens tanker og forventninger om stedet), men føles som et sted som gir en følelse av tilhørighet når arbeidet og undervisningen starter, hvor spenningen avtar i de intersubjektive møtene. Med andre ord modereres følelsen av spenning og å grue seg i møte *med* kollegaer *som* kollega på kontoret, og i idrettsbygget i interaksjon med elevene.

### **5.1.2 Åpen**

*«Jeg blir åpen», (minner skrevet april 2020).*

*Takk*

*«Er du stresset i dag?» En elev ser på meg og har lagt merke til at jeg springer rundt meg selv. Hit og dit, frem og tilbake. Det er som at elevene trekker seg unna, som om jeg er en propell ute av kontroll som de ikke vil komme i nærheten av. «Full steam ahead». Skulle hatt et skilt hvor det stod «Keep clear of the propellers». Det er så mye praktisk som må gjøres og flere som trenger min oppmerksomhet. Både tanker og*

*handlingene går i hundre, jeg holder på med tusen ting på en gang, men stopper likevel opp. Ser på eleven som står og ser på meg. Det føles som å treffe et skjær i høy fart. Brå stopp. Er det så tydelig? Jeg må holde i alle tråder, og føler meg dum og flau over at jeg ikke har helt kontroll på alt som skal gjøres, og at eleven har lagt merke til det. Følelsen av å ha oversett elevene kjennes i kroppen. Tankene i hodet krasjer i hverandre, og blir liggende. Alle sammen. Helt stille. Eleven fortsetter å se på meg. Et øyeblikks klarhet. Jeg ser plutselig både eleven, meg selv og situasjonen på en annen måte. Eller, jeg ser faktisk eleven, noe jeg ikke gjorde da jeg sprang rundt. Jeg overså. Jeg tar et dypt pust og sener skuldrene. Hode kjennes tomt, og jeg kommer ikke unna med noe annet enn å kapitulere og si «Ja». «Skal jeg hjelpe deg med noe?». Eleven smiler. Der og da, i smilet, i et lite øyeblikk, smelter følelsen av stress og uro.» «Takk» sier jeg, smiler tilbake, gir noen av elevene i oppgave å hente utstyr i ballrommet mens jeg puster dypt inn og fortsetter undervisningen.*

### Utdyping av fortellingen

#### *Lukket og stresset*

Fortellingen gjenspeiler at læreren kan føle seg både lukket og åpen i interaksjon med elevene i undervisningen. Hva opplever læreren når hun er lukket for elevene? Historien viser en undervisningssituasjon med mange arbeidsoppgaver med for liten tid til utførelse. Læreren kan da kjenne uro i kroppen, som i tekstene beskrives som stress. I minnene (april, 2020) beskriver læreren hvordan stress oppleves:

*Jeg springer i gangene, snakker fort, glemmer ting, blir irritert. Har kortere lunte. Jeg merker at elevene merker det. Jeg kjenner det i magen og i hode. Piper i ørene. Hjertet slår raskere.*

Hva gjør det med kroppsøvingslæreren og undervisningen? Forsøket på å oppnå kontroll ender med at læreren springer enda mer rundt. Elevene legger merke til dette og holder seg litt unna. Noen blir stille, lar være å spørre om ting. Andre observerer. Som lærer er jeg ikke kun synlig, men også sett av elevene, lik scenemetaforen. I stress og kav oppleves det ytterligere avstand til elevene, læreren blir lukket, stille, og utilgjengelig for dem. Det er det motsatte av å være tilgjengelig og åpen i blandt

elevene. I stressede situasjoner viser tekstene at elevene får mindre plass, de blir satt på vent og undervisningen stopper opp.

### Kontekstualisering

Klassen er stor, opptil 32 elever, så det er mye som skal gjøres, blant annet må læreren tilpasse undervisningen til elevene, bistå ved eventuelle skader, vurdere, undervise, veilede, informere og samtale. Lyngstad viser

«at læreren normalt må håndtere sosial interaksjon med mange elever på samme tid i undervisningen, og må fange opp sosiale signaler og beskjeder i relativt stort omfang fra elevene, samtidig som han eller hun organiserer, instruerer, forklarer og gir tilbakemeldinger til elevene i timene»

(2017, s. 3).

Lyngstad beskriver her kilder til stress, kav og kaos hos læreren, noe som kan bidra til å at læreren blir lukket og utilgjengelig for elevene.

### Teoretisk forankring

Begrepet kroppslig interaffektivitet bidrar til forståelse av at det foregår en sirkulær prosess mellom elevene og læreren der mange arbeidsoppgaver i undervisningen som skal utføres på kort tid, frembringer flere følelser som uro og spenninger i lærerkroppen (sentrifetal resonans). Elevene blir satt på sidelinjen og venter på at undervisningen skal fortsette. I slike situasjoner oppleves det en overload i lærerkroppen, i tanker og følelser, som fører til at læreren blir lukket og utilgjengelig for elevene. Elevene og lærerens kropp er likevel i samspill og kan oppleves av de involverte på ulike måter. Tanken på at elevene kan føle å bli oversett og i veien, stresser læreren. Det at læreren viser elevene empati og forståelse, reduseres av lærerens stress og kav.

## Utdyping av fortellingen

### *Åpen og rolig*

Elevene tar kontakt med den stressede kroppsøvingslæreren og spør, som i situasjonen over «Er du stresset?» Spørsmålet indikerer at de forstår situasjonen og selv opplever den på kroppen. Hvordan opplever læreren denne situasjonen? I et slikt møte oppstår noe nytt. Læreren utvider sitt perspektiv i møte med elevens spørsmål. Fra å være stresset, lukket, opptatt med andre arbeidsoppgaver og uten overskudd til å se elevene, legger læreren merke til elevene og deres verbale og nonverbale uttrykk igjen. Opplevelsen av å føle seg dum og flau og skyldig for å ha oversett elevene er ubehagelig og kjennes i kroppen; kroppen blir tung, ansiktsuttrykket preges av å være litt oppgitt og motløs, og kinnene rødmer. Læreren får en form for medfølelse ved å ta til seg at det står skrevet i ansiktene til elevene at de føler seg oversett.

I møtet med elevene våkner læreren ut av kaoset, får øynene opp, elevene blir igjen synlig og etter hvert oppleves kroppen og situasjonen klarere. Elevene har sett lærerens uttrykk av spenning, uro, stress og kav og tilbyr seg å hjelpe. Dette fører til at læreren blir takknemlig og kjenner på en god følelse av å bli sett og forstått av elevene.

Læreren tar ikke her bare lærerrollen, men er også et medmenneske som viser og snakker om følelser. Elevene og læreren deler situasjonen, deler erfaringen, har til felles det å være mennesker sammen. Å være et menneske sammen med elevene føles som å være ekte, autentisk og ærlig. Hvordan virker lærerens endrede adferd inn på interaksjonen med elevene? Elevene konfronterer læreren, og deres uttrykk, lik smilet og kommentarene beskrevet i fortellingen, erfares av læreren som en bekreftelse på at det er greit å være stresset, og at utfordringer kan løses i fellesskap. Elevene samarbeider mer rundt utfordringer i undervisningen, blir mer hjelpsomme. Atmosfæren i rommet endres fra være spent og urolig når læreren er lukket, stresset og utilgjengelig, til å bli rolig og åpen.

### Kontekstualisering

Lærerrollen kan ha ulike karakteristiske trekk, som å ha autoritet og kontroll. For kroppsøvingslærere kan også det å vise egne idrettslige ferdigheter gi autoritet



(Jacobsen, 2010, s. 37). Gjennom å være åpen og autentisk, kan læreren bli mindre engstelig for å vise tegn til svakhet ved disse trekkene, beskrevet i datamaterialet som å «miste ansikt». Det gir en opplevelse av å være *blant* elevene, til forskjell fra følelsen av å stå på en scene, som føles som å stå mer på *utsiden* av klassen. Læreren kan kjenne en åpenhet i møte med elevene og tørre å vise følelser, bli løsningsorientert, endringsvillig, kreativ og lettere ta de sosiale utfordringene som kan oppstå. Tekstene viser at åpenhet og ærlighet kan skape rom og frihet; rom til å snakke sammen, lytte, spørre, vise omsorg og forståelse, og frihet til å være seg selv med både feil og mangler, positive og negative sider, også i yrkesutførelsen som lærer.

Utryktheten og frykten for å si og gjøre feil, slik temaet om «å grue seg» viser, og temaet «å være åpen», gir mening i lys av hverandre. I det å grue seg ligger det en følelsesmessig statisk fastlåsthet. Det begrenser blant annet kreativitet, det å være løsningsorientert og endringsvillig. I åpenheten skjer det motsatte.

«Undervisningen oppstår i møte mellom mennesker» (Barkved, 2018, 2. avsnitt). Forfatteren viser til Bjørneboe når han skriver at mennesket er usynlig og at når elevene merker mennesket i læreren, lik det elevene gjør når de merker lærerens stress og kav, kan det gi næring til deres læring og utvikling.

Lyngstad (2014) skriver om lærerens tolkning og forståelse av elevenes uttrykk. Mine erfaringer peker i retning av at også elevene tolker og forstår lærerens uttrykk. På tross av mange arbeidsoppgaver, tidsmangel til å utføre dem, stress og kav, kan lærer og elever oppleve hverandre som medmennesker. Ved å erkjenne følelsen av stress, kjenner kroppsøvlingslæreren seg rolig. Kroppsøvlingslæreren tar på bakgrunn av roen, nye pedagogiske og fagdidaktiske valg. Dette kan sees i sammenheng med Klemola et al. (2013) sin studie. Forskerne fant ut at lærerstudenter som uttrykte egne følelser til elevene i praksis, erfarte at elevene endret utfordrende adferd, og at lærerstudentene igjen fikk fokus på undervisningen.

### Teoretisk forankring

Bruk av begrepet interkroppslig affektivitet belyser at meningen som skapes i og av denne situasjonen, skjer sosialt. Samspill gir rom for gjensidig empati, og slik Zahavi

(2012) beskriver uttrykker elevene sympati når de tilbyr seg å hjelpe til i undervisningen. Det å føle seg dum, flau og skyldig for å ha oversett elevene, resonnerer i kroppen, og intensiteten på følelsen sier noe om viktigheten på å ha søkelyset rettet mot elevene i undervisningen. Følelsen modifieres i samspill med elevene, og deres ord, uttrykk og handlinger gjør inntrykk på læreren, som kjenner takknemlighet og åpenhet i møte med elevene i undervisningen.

### 5.1.3 Usikker

*«Jeg er usikker», (journal, 08.03.2010).*

#### *Sjongløren*

*«Jeg har kjent på det en stund. Det har liksom bygget seg opp. Det har vært så mye nytt å forholde seg til på kort tid; mange nye mennesker og mange nye arbeidsoppgaver. Det er som om jeg har meg selv på slep, hengende etter «en meg» som er drevet av ansvar og frykt for å gjøre feil. Strever med å holde følge, klorer meg fast, nesten litt krampeaktig. Det er slitsomt å henge der. Likevel holder jeg fast men er usikker på om jeg gjør ting riktig i undervisningen, i vurdering av elevene, i samtalene med dem, i rapportene som skal skrives. Blir utrygg. Føler meg som en sjonglør som kaster baller opp i luften og som bare kan holde en ball om gangen, men som må slippe den når neste kommer ned. Hvis ikke sjongløren slipper og tar imot neste ball, detter alle ballene i bakken. Orker jeg å holde på med dette? Er det dette jeg vil? Jeg liker elevene, liker å være sammen med dem i undervisningen. Samtidig lurere jeg på om de liker meg?»*

#### Utdyping av fortellingen

##### *Ny som lærer*

Temaet her dreier seg om å være usikker i egen yrkesutførelse som nytilsatt kroppsøvingslærer. Som nytilsatt lærer var usikkerhet en kjent følelse. Som eneste kroppsøvingslærer på skolen, uten faglige kollegaer, er overgangen fra lærerutdanningen til jobben som kroppsøvingslærer utfordrende. Usikkerheten dreier seg om hvorvidt jobben er tilfredsstillende utført og om læreren er likt av elevene. Læreren er glad for å ha fått jobben, og kollegene støtter og anerkjenner den nyutdannede. Samtidig er det vanskelig å finne sin plass i yrkesutførelsen. Hvordan

opplevdes denne situasjonen? Ved å føle seg usikker, opplever den nytilsatte læreren å gjøre en dårligere jobb. Det kjennes ubehagelig og skaper flere følelser som utrygghet, frykt, tvil og slitenhet. Summen og intensiteten av alle følelsene føles overveldende og energitappende. Kroppen kjennes kraftløs, lik i beskrivelsen av å grue seg.

Det å prosessere følelsene etter hvert som de dukket opp er vanskelig fordi arbeidsdagene er preget av mange nye arbeidsoppgaver. På bakgrunn av de sterke følelsene i den nye jobben som kroppsøvingslærer, men også på grunn av stort arbeidspress og høye krav til egen yrkesutførelse, fødes tanken om å slutte som kroppsøvingslærer. Hva gjør det med læreren å tenke på å gi opp og slutte med yrkesutøvelsen? Det oppstår en frykt for å gjøre feil, eller rettere sagt den nyutdannede kroppsøvingslæreren begynte å tenke i kategorier som riktig og feil i den hektiske arbeidshverdagen. Videre tenker læreren på om det er noe som er oversett, noe som skulle vært gjort. Metaforen om sjongløren beskriver opplevelsen (og forestillingen) av å måtte ha kontroll over mange arbeidsoppgaver på én gang, men som paradoksalt nok skaper usikkerhet for læreren; Behovet for kontroll skaper også usikkerhet.

### Kontekstualisering

Lærere har ansvar for en kompleks og «sammensatt kunnskapsbase» bestående av kunnskapsformer som praktiske ferdigheter, praktisk-pedagogisk kunnskap og vitenskapelig disiplin, noe som også «særpreger lærerarbeidet» (Hermansen, 2018, s. 50). Forfatteren beskriver også samspillet mellom kunnskap, ansvar og autonomi som sentralt i profesjonsutførelsen og viser til forskning som sier at lærersamarbeid spiller en rolle i det daglige arbeidet. Den nyutdannede læreren opplever at det å kombinere de ulike kunnskapsformene er krevende og utfordrende, og kjenner seg usikker i den daglige profesjonsutførelsen. Lærersamarbeid kan åpne opp for «mulighet for å utøve autonomi» og være støttende for den enkelte lærer (Hermansen, 2018, s. 107). Mangel på samarbeid og støtte fra kollegaer i samme fag, forsterker usikkerheten til den nyutdannede læreren. Usikkerheten kjennes også når læreren opplever å få mye autonomi til å blant annet operasjonalisere læreplanen, vurdere elevene og tilrettelegge undervisningen. Fortellingen viser at kroppsøvingslæreren blir usikker og stresset av blant annet å ikke ha et kollegialt samarbeid med andre faglærere og å ha stort ansvar for elevene.

## Teoretisk forankring

Det første året som kroppsøvlingslærer preget av følelser som usikkerhet og utrygghet. Tid for refleksjon og gode begreper for å fordøye alle følelsene, var mangelvare. Situasjonen den nyutdannede er i kan kalles praksissjokket, som manifesterte seg i kroppens muskler og sanser som opplevelsen av å være i beredskap, klar til «fight or flight».

## Utdyping av fortellingen

### *Behov for anerkjennelse*

Usikkerheten rundt elevene i undervisningen dreier seg om de liker eller ikke liker læreren. Den nyutdannede er avhengig av positive tilbakemeldinger fra elevene, og en av grunnene er at er den eneste kroppsøvlingslæreren på skolen, uten faglige kollegaer å få hjelp, støtte eller anerkjennelse. Det dreier seg om å bli likt som lærer og som person, men også om elevene liker undervisningen og aktivitetene. Det oppleves som å være en anerkjennelses - «junkie» som jobber mye for å bli likt av elevene. Tanken om å bli mislikt av elever, skaper en frykt for ikke å klare å stå i det og ikke overleve i yrket. Læreren har en god relasjon til elevene, men blir likevel usikker ved tegn til at noen er misfornøyde eller negative. Da setter alarmberedskapen i gang i lærerkroppen, læreren følger med på elevenes ansiktsuttrykk, hva de sier i timene og hvordan de uttrykte seg, og er sensitiv og sårbar for signaler som kan tolkes som at elevene er misfornøyde.

## Kontekstualisering

Anerkjennelse kan betegnes i et perspektiv om gjensidighet og verdi, hvor det å verdsette andre og seg selv i et «subjekt-orientert» forhold er sentralt (Schibbye, 1996, s. 531). Begrepet selvaktelse dreier seg om selvets overlevelse (Schibbye, 1996). I den nyutdannede lærers forhold til elevene sine, dreier det seg om *overlevelse* i yrkesutførelsen. Dersom læreren opplever at elevene krenker, kritiserer eller fordømmer læreren, ville det bli utfordrende, tøft og følelsesmessig hardt å utføre jobben som lærer. I lys av filosofen Axel Honneth syn på frihet og anerkjennelse, blir vi «frie gjennom

andres anerkjennelse» (Lysaker, 2015, 2. avsnitt). Læreren blir sårbar og avhengig av elevenes anerkjennelse for å kunne være fri i yrkesutførelsen.

Ørbæk & Engelsrud (2019) betegner sårbarhet som en profesjons etiske kompetanse. Forfatterne refererer til Stålsett (2007b) som forstår sårbarhet som intersubjektivt, et utgangspunkt for empati, og som en form for sensitivitet til å ta etiske valg. I lys av dette reflekterer læreren over om «elevene liker meg», slik fortellingen viser, og gjennom denne refleksjonen erfarer læreren sårbarhet. Ut ifra det blir læreren sensitiv i møte med elevenes uttrykk, og tar valg i undervisningen som å ha fokus på å ha en god relasjon til elevene.

### Teoretisk forankring

Slik Fuchs (2016a) beskriver, føler den nyutdannede læreren seg avhengig av elevenes anerkjennelse. Med andre ord trenger læreren at elevene ser og empatisk forstår læreren. Anerkjennelse fra elevene oppleves betryggende, og lærerkroppen kan bevege seg fritt, men med «årvåkenhet og tilstedeværelse» slik Ørbæk & Engelsrud (2019, s. 71) beskriver. I forsøket på å unngå at elevene skal bli misfornøyde med undervisningen eller læreren, ser og forstår læreren elevene empatisk i forsøkte på å unngå fordømmelse, krenkelse og kritikk.

### *Duger jeg?*

*«Sitter på kontorer. Klokken er 20. «Skulle vært ferdig med rapporten som skal leveres i morgen, i tillegg til å lage planer for undervisningen denne uken. Elevene venter på tilbakemeldingen på prosjektet de hadde forrige time også». Det presser i brystet, strammer seg i ryggen. «Søren og, den ryggen! Nå har jeg gått til fysioterapeut i to måneder, og likevel kjenner jeg det strammer seg til. Dette må bare gå over! Jeg trener jo, er aktiv, så mye jeg kan! Går, jogger, driver med yoga og styrketrening. Har prøvd ulike typer sko, gått til fysioterapeut en stund.» Kaver med å være i god fysisk form. Men frykten for å ikke være i god nok fysisk form som kroppsøvingslærer og gjøre feil skaper uro og frykt. Kjenner det i kroppen. «Hva om jeg ikke duger som kroppsøvingslærer?»*

## Utdyping av fortellingen

### *Frykt*

Den nyutdannede læreren blir redd for å ikke strekke til i jobben, og usikker for konsekvensene det kan føre til. Ansvarer føles stort. Følelsen av å være på vakt og i beredskap i tankene om egen yrkesutførelse, kjennes i kroppen som uro og spenninger, og særlig i ryggen. Kroppsøvlingslæreren blir mindre mobil og hemmet til å være like aktiv, noe som skaper frykt for å ikke kunne utføre jobben. Læreren skal ha mye å gi i kraft av profesjonen, men flere steder i tekstene uttrykkes frykt for å mislykkes og ikke strekke til.

### Kontekstualisering

Forskningslitteratur viser at lærerprofesjonen er kompleks (Hermansen, 2018), noe som er kilde til følelsen av frykt hos den nyutdannede kroppsøvlingslæreren. I Standal sin betegnelse av kroppsøvlingslærere som «en motirisk elite» ligger det at kroppsøvlingslærerne er idretts- og lagspillrettet i sin yrkesutførelse, og at de ofte ikke har erfart å være utenfor eller vært begrenset i aktivitet (Rugseth & Standal, 2015, 9. avsnitt). Følelsen av å måtte være «en motorisk elite» sitter i kroppen til den nyutdannede læreren, som blir engstelig og redd for å ikke kunne fortsette i yrket. Læreren tenker at «jeg må være i god fysisk form for å undervise i faget».

### Teoretisk forankring

Kroppsøvlingslæreren får følelsen av å være redd for å gjøre feil, for å bli skadet og for at elevene ikke skal like den nye læreren. Det kjennes som å være i handlingsberedskap og i en «fight or flight-modus», hvor kroppen og sansene er spent og på vakt. Det å kjenne frykt i yrkesutførelsen og å være i beredskap med hele kroppen, resulterer i spenninger, særlig i ryggen. Frykten for å ikke være god nok i yrkesutførelsen, og frykten for å bli skadet *skaper* spenninger i kroppen fordi kroppsøvlingslæreren spenner musklene over tid på grunn av mye ansvar, i tillegg til å belaste kroppen med mye trening.

#### 5.1.4 Engstelig

*«Jeg gjør meg usynlig» (minner, april 2020).*

*«Garderobeprat»*

*«Når jeg går forbi garderobene før og etter undervisning for å komme til og fra kontoret, velger jeg å «skru av ørene» og ikke høre hva elevene sier. Jeg orker ikke forholde meg til det hvis de prater om meg som lærer, både om det er ris eller ros. Så jeg går forbi og lukker ørene om det de snakker om.»*

#### Utdyping av fortellingen

##### *Garderoben*

Temaet handler om at kroppsøvlingslæreren er engstelig for å bli krenket, kritisert eller fordømt av elevene når de er i garderoben. Hvordan oppleves det for læreren?

Kroppsøvlingslæreren vet at elevene kan snakke om undervisningen og læreren utenom undervisningen sammen med medelever i garderoben. I garderobepratene kan de uttrykke seg friere uten læreren tilstede, enten det er å anerkjenne og rose, eller krenke, kritisere og fordømme læreren. Det gjør inntrykk på læreren å høre det elevene sier. Læreren kan velge å unngå garderoben for ikke å kjenne på disse følelsene. Elevenes meninger om læreren blir for belastende å høre om fordi det kan generere følelser som er krevende å forholde seg til som at læreren kan bli usikker som person men også i lærergjerningen hvis elevene kommer med kritikk og fordømmelser.

Ved å gjøre seg usynlig for elevene, velger læreren å slippe forholde seg til å bli verken kritisert, krenket eller anerkjent. Nyutdannede lærere kan være ekstra sårbare i slike situasjoner, men også den erfarne læreren kan bli. Den erfarne læreren kjenner også på følelsen av å bli trist, lei seg, sint eller skuffet hvis elevene kritiserer eller fordømmer henne. Behovet for anerkjennelse fra elevene er fortsatt tilstede.

#### Kontekstualisering

Indre anerkjennelse er en «subjekt-subjekt-holdning», og det dreier seg om at en person er anerkjennende ved å «fange opp den andres bevissthet» (Schibbye, 2009, s. 259)

gjennom blant annet å se og oppfatte den andres kroppsspråk. Når elevene er i garderoben, kan ikke læreren se og oppfatte elevenes kroppsspråk. Ytre anerkjennelse, som for eksempel ros, beskrives som instrumentell, og viser en «subjekt-objekt-holdning» (Schibbye, 2009, s. 258). Hvis elevene skryter av læreren i garderoben og læreren overhører det, kan denne instrumentelle anerkjennelsen gi læreren en følelse av å ha verdi. Samtidig kan kritikk eller fordømmelse gi følelse av usikkerhet, tristhet eller sinne. Om læreren overhører at elevene krenker, kritiserer eller fordømmer, erfares elevene som «the other of opposition» (Chang, 2016, s. 29) for læreren. Læreren unngår derfor å høre hva elevene sier.

### Teoretisk forankring

Læreren kjenner følelsen av å engste seg i situasjonen med elevenes «garderobeprat». Lærerkroppen beveger seg bort fra elevene og gjør seg usynlig for å unngå å kjenne på å erfare og kjenne på følelser som tristhet og skuffelse.

### Utdyping av fortellingen

#### *Overser elevene*

Det at læreren gjør seg usynlig for elevene kan sees i lys av det å være synlig, som scenemetaforen i temaet om å grue seg. Det å gjøre seg usynlig for elevene som er i garderoben, er det motsatte av det å være synlig for elevene i undervisningen. I undervisningen kan ikke læreren velge å være usynlig, men når elevene er i garderoben, velger læreren å unngå dem. Ved å gjøre seg usynlig for elevene og unngå garderobepraten, kan det også være at læreren ikke oppdager ting som foregår mellom elevene i garderoben som den skulle tatt tak i. Læreren unngår likevel å bli eksponert for garderobepraten, for å slippe å høre sårende ord.

### Kontekstualisering

Garderoben bør være en «læringsarena» i kroppsoving, men det kan virke som den er et fristed hvor elevene er overlatt til seg selv uten at læreren vet hva som foregår der (Mordal Moen & Hammer Brattli, 2016, 1. avsnitt). Når læreren går forbi uten å engasjere seg i det som skjer der, *blir* elevene overlatt til seg selv.



### Teoretisk forankring

I denne situasjonen hvor lærer og elever ikke er i kroppslig kommunikasjon med hverandre (Fuchs, 2016a) og hvor læreren går forbi og ikke lytter eller sjekker hva som skjer i garderoben, kan ikke læreren empatisk forstå elevene og heller ikke vise dem sympati om det skulle være nødvendig. Læreren blir utilgjengelig for elevene.

### Utdyping av fortellingen

#### *Misforståelse*

Til forskjell fra i undervisningen, hvor læreren ser og hører elevene og hvor de er i sosial interaksjon i undervisning, vet ikke læreren om elevene anerkjenner eller avviser henne når elevene er i garderoben. Det at elevene kritiserer og fordømmer, eller roser og anerkjenner i undervisningen hvor både lærer og elever er i interaksjon med hverandre, oppleves av læreren som mulig å håndtere fordi de kan kommunisere med hverandre, utveksle meninger og finne løsninger. I forbindelse med garderobepratene kan det være at læreren ikke ser eller hører hvem som sier hva, og får eventuelt bare med seg bruddstykker av garderobepratene. Det kan oppstå misforståelser ut ifra det læreren hører og tror at elevene sier og mener, noe som kan gjøre inntrykk på læreren. Dette inntrykket kan læreren ta med seg inn i undervisningen, som igjen kan prege interaksjonen med elevene.

Læreren gjør seg mest mulig usynlig for å skjerme seg selv for følelser som er vanskelig å takle, men også for ikke å få et misforstått og feiltolket inntrykk av det elevene og det de sier i garderobepratene.

### Kontekstualisering

Når undervisningen er ferdig, har kroppsøvingslæreren andre oppgaver som beskrevet i fortellingen om «En typisk kroppsøvingstime». Læreren velger å overhøre det elevene sier i garderoben for å skjerme seg som beskrevet ovenfor, men også for å bruke energien på arbeidsoppgaver som venter etter undervisningen.

### Teoretisk forankring

Læreren opplever situasjonen ulikt om elevene kritiserer og fordømmer læreren i interaksjon i *undervisningen*, og når *elevene er i garderoben*. I konteksten hvor elevene er i garderoben, føler læreren engstelse for å overhøre det elevene snakker om der. Læreren får et inntrykk av elevene uten å kunne se deres ansiktsuttrykk eller kroppsspråk, noe som kan føre til misforståelser og derfor *bryter* læreren den interaffektive samhandlingen som var med elevene i undervisningen. I undervisningen har læreren mulighet til å kommunisere med elevene for å løse eventuelle misforståelser. Følelser er sosiale og læreren unngår sosial interaksjon med elevene for å slippe å kjenne på følelsene det skaper.

### 5.1.5 Glad

*«Jeg gleder meg til undervisningen!» (minner skrevet april 2020).*

#utpåtur

*«Må huske ekstra kopper, ekstra mat til de som ikke har med, førstehjelpsutstyr og vannflaske.» Jeg pakker alt i sekken, klar til fagdag og friluftsliv med klassen. Værmeldingen viser overskyet og litt vind. Det er litt styr før vi kommer oss på tur, og en del å planlegge. Utstyr skal med. Av erfaring blir turen bedre hvis vi planlegger godt, og har med det vi trenger. Møter elevene på utsiden av idrettsbygget. «Gå sammen i gruppene dere har planlagt turen sammen med og sjekk at dere har alt dere trenger; mat og drikke, presenning, sitteunderlag, kniv, tau og stormkjøkken for de som ikke skal lage mat på bål». Elevene summer litt sammen, går igjennom det de skal ha med. Noen av elevene kommer bort til meg fordi de har glemt mat, sitteunderlag eller annet utstyr. Jeg er glad jeg har forutsett dette og tatt med mat og ting til de som mangler. Noen er aktive i gruppen sin med pakking og forberedelser. Turklærne er på. De ser fornøyde ut, klare til en litt annerledes skoledag. De skal gå tur, snakke, lage mat, være sammen ute. Noen har allerede lagt ut bilde av tusekken, appelsinen og vennen sine på Instagram. #utpåtur. Andre er mer tilbaketrukne og passive. Jeg smiler, tenker at innstillingen til elevene kan endre seg bare vi kommer ut, har laget leir og maten skal lages og fortæres. «Da går vi», sier jeg. Alle er så klare de kan være, og vi går som en saueflokk inn på stien og inn i skogen. Etter en stund hører jeg elevene småsnakke sammen om alt og ingenting. Stemningen og atmosfæren i gruppen er stort sett munter, løs og ledig. Jeg smiler litt for meg selv, glad for å være ute, glad for å*

være på tur sammen med klassen. «Går det bra med dere?» spør jeg de som går ved siden av meg. Noen er korte i svarene sine og vil bare snakke med hverandre. Det er som om jeg forstyrret dem, at jeg «sprakk boblen» de var i, som om de snakket om noe hemmelig eller viktig. Andre igjen svarer på spørsmålet og prater villig og åpent videre med meg.

«Her skal vi slå leir og lage gapahuk. Husk å ikke hogge ned trær, men finn pinner og stokker som allerede er hugget ned». Klassen stopper å skravle, og elevene sprer seg fort for å finne den beste plassen til å lage gapahuk. Knausen vi er på ser ut som en maurtue med arbeidsmaur som bærer stokker, finner granbar, lager leir. Noen trenger hjelp, andre har gjort dette før og viser stolt at de kan. Etter hvert blir elevene mer selvgående. Jeg går litt unna klassen, setter meg slik at jeg ser alle gruppene. Observerer. Ser hvordan elevene løser utfordringer, hvordan de samarbeider. De som var mest negative før vi gikk ut, er litt mer med. Noen trekker seg fortsatt unna, og vil være litt for seg selv. Jeg følger med på dem, litt på avstand. Fortsetter å observere. Kjenner en følelse av glede. Glede over å være ute, av å se at de fleste elevene får til oppgavene sine, at de er fornøyde, er kreative og samarbeider. Jeg nyter at de fleste slapper litt av, koser seg, glemmer at de er på skolen. Jeg «slipper også litt opp» og tillater at skuldrene senker seg noe. Det er frigjørende. Det er godt å være ute. Glad for å være akkurat her, akkurat nå.

### Utdyping av fortellingen

#### *Friluftsliv*

Følelsen og opplevelsen av iver og å glede seg til undervisningen i friluftsliv og det å være sammen med elevene ute i naturen er essensen i dette temaet. I fortellingen er læreren engasjert og glad over å være på tur med elevene. Et minne om å ha og hatt stor glede av å være ute på tur får plass. Både planlegge å tilrettelegge for at alle elevene også skal få gode opplevelser og erfaringer med friluftsliv gjennom turen, gir glede. Det å bruke tidligere erfaringer om å ta med ekstra utstyr går lekende lett, og oppleves ikke som noe offer. Læreren ser at flere av elevene er engasjerte og gleder seg til tur, noe som gir læreren glede. Noen elevenes kroppsspråk, ansiktsuttrykk uttrykk indikerer at friluftsliv er «kjempekjedelig» og «unødvendig», men her går det ikke inn på læreren.

### Kontekstualisering

Som beskrevet i kapittel 1.2 om selvbiografisk situering, har læreren alltid drevet mye med friluftsliv og følt seg fri og hjemme ute i naturen. Friluftsliv er en del av kroppsøvfingsfaget. Habitus formes tidlig i livet, og disse erfaringene er til stede i lærerens pedagogiske praksis i friluftsliv (Green, 2020), og kan nærmere beskrives som kroppsøvingslærerens friluftslivshabitus (Abelsen & Leirheaug, 2017). Læreren har selv stor glede av friluftsliv, og kjenner også glede i delta sammen med elever på tur og dermed kunne dele kunnskapen og erfaringer i friluftsliv til elevene. I friluftslivsundervisningen har læreren fortsatt hovedansvaret og tar i bruk en kompleks kunnskapsbase (Hermansen, 2018), men den kjennes ikke så utfordrende som i undervisning i for eksempel basketundervisning i idrettshallen.

### Teoretisk forankring

Læreren ser elevene som ikke er forberedt til turen, og får inntrykk av at ikke alle vil være med gjennom deres verbale og non-verbale uttrykk. Læreren forstår elevene empatisk, og viser dem sympati ved å gi de utstyr og mat slik at de kan være med på turen. Følelser modifiseres og deles, og læreren ønsker å dele med elevene kunnskapen om og gleden av å være ute i naturen. Læreren ser elevene som er forberedt og engasjerte, noe som forsterker lærerens engasjement og følelse av glede.

### Utdyping av fortellingen

#### *Være sammen*

Lærer og elever er sammen på tur i friluftslivsundervisningen. Læreren ser og forstår elevene, både de som er åpne og engasjerte, men også de som er mer tilbaketrukket og passive. Kroppsøvingslæreren kjenner seg åpen, avslappet og til stede sammen med elevene, til forskjell fra å være lukket og utilgjengelig, slik som i hektiske situasjoner i idrettsbygget som beskrevet i kapittelet om åpenhet. Her har kroppsøvingslæreren gode minner fra eget liv, som aktualiseres og både lærer og elever er i bevegelse og på en tur, der de kan samarbeide, erfare, prøve ut, reflektere og utfordre seg selv sammen med andre. Sammenlignet med den strammere rammen i en kroppsøvingstime hvor læreren

instruerer og tilrettelegger ulike idretts- og bevegelsesaktiviteter ofte inne i idrettshallen eller andre arenaer, kjenner læreren en følelse av frihet ute i naturen i friluftslivsundervisningen. Elevene får mulighet og tid til å være selvstendige, prøve, feile, utfordre seg selv og reflektere over egne erfaringer, og læreren kjenner frihetsfølelse fordi elevene er ansvarliggjort og delaktige.

### Kontekstualisering

I friluftslivsundervisningen kjenner læreren på følelsen av frihet, i kontrast til følelsen av stress, stor ansvarsfølelse og frykt, slik det kom fram temaene om å grue seg og å være usikker. Frihetsfølelsen oppleves i friluftslivsundervisningen der læreren er veileder og elevene blir ansvarliggjort, noe som er i kontrast til undervisning preget av en idrettsdiskurs hvor læreren er instruktør, slik Larsson & Nyberg (2017) beskriver. Læreren kjenner frihet i interaksjon med elevene i undervisningen i naturen, i uterommet, og naturen selv blir en undervisningsarena. Stedene i naturen som klassen og læreren beveger seg på og lager leir med gapahuk og bål, kan betegnes som et «sosiomaterielt handlingsfelt» (Østerberg, 1998, s. 27 i Sæter & Sæim, 2018) hvor læreren opplever glede og frihet. «Natur og romlighet inviterer til andre elevroller» og i friluftslivsundervisningen blir elevene «delaktige og ansvarliggjort» (Abelsen & Leirhaug, 2017, s. 25). Det skapes en kultur i friluftslivsundervisningen hvor elevene får ansvar og hvor læreren er mindre instruktør og mer veileder.

Den «strukturelle nerven» i friluftslivsturen «ligger i bruddet med hverdagens vaner» (Gurholdt, 2010, s. 188). Læreren her opplever nerven i turen når hun ikke er instruktør i friluftslivsundervisningen slik hun er i tradisjonell kroppsøvningsundervisning. Friluftslivsturen åpner for utforskning av praksis, identitet og livsmestring ved at elevene erfarer og samhandler i naturen (Gurholdt, 2010, s. 176), noe som også kommer fram i mine analyser.

Læreren og elevene er «others of difference» (Chang, 2016, s. 29) fordi læreren er leder av undervisningen. Samtidig kan elevene som er åpne, aktive og pratsomme i når klassen er ute på tur, erfares av læreren som «others of similarity» (Chang, 2016, s. 29).

### Teoretisk forankring

Læreren føler frihet ved å være i naturen, og følelsen forsterkes i interaksjon med elevene i friluftslivsundervisningen, hvor læreren har rolle som veileder. Begrepet interkroppslig affektivitet belyser her gleden som oppleves mellom lærere og elevene i friluftslivsundervisningen i en atmosfære som skapes både læreren og elevene og der begge parter kjenner seg avslappet.

### 5.1.6 Mestringsfølelse

*«Jeg mestret det!» (minner, april 2020).*

*«Øvelse gjør mester»*

*«Jeg blir stående en stund for meg selv etter undervisningen og etter at elevene har gått. Smiler. Bruker litt tid på å fordøye situasjonen og den gode følelsen. Eleven fikk det til! Klarte det ved å øve, trene, prøve, feile, prøve igjen. Så gikk det! Gleden i øynene til eleven og uttrykke av mestringsfølelse gjorde at jeg også ble glad. Glad på elevens veier. Glad på egne veiene. Opplegget for timen, øvelsene, veiledningen og rettleidingen fungerte, og eleven tok det imot og utfordret seg selv!»*

#### Utdyping av fortellingen

*Jeg kan*

Det at kroppsøvlingslæreren kjenner mestringsglede i yrkesutførelsen er temaet her. Læreren kjenner også glede når elevene øver, trener, utfordrer og utvikler seg, lærer og overkommer utfordringer. Elevenes mestringsglede smitter over på læreren som blir glad på elevens vegne. I tillegg til elevens egne evner til å øve og trene, gir elevenes gledes- og mestringsuttrykk læreren en form for bekreftelse på at undervisningen har fungert, at læreren har nådd frem til elevene. Ved at eleven har forstått og tatt til seg det læreren formidler i undervisningen, får læreren en følelse av å mestre det pedagogiske og fagdidaktiske arbeidet.

#### Kontekstualisering

Læreren har et ansvar til å drive undervisning «i tråd med nasjonale læreplaner og andre relevante forskrifter», hvor læreren har fått et «betydelig handlingsrom – autonomi – for

hvordan dette samfunnsoppdraget skal løses på best mulig måte» (Hermansen, 2018, s. 27). Læreplanen i kroppsøving sier at undervisningen blant annet skal tilrettelegges for at elevene skal kunne oppleve glede og mestring, få mulighet til å trene, øve og tøyne egne grenser (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2). I forhold til autonomi nevner at Læreren har «metodefrihet» til å velge undervisningsmetoder som er best egnet til undervisningen, og at læreren utøver «skjønn» eller «dømmekraft» i sitt arbeide med elevene (Hermansen 2018, s. 27). Dette krever at læreren tar i bruk og kombinerer en kompleks og sammensatt kunnskapsbase som inneholder pedagogisk, fagdidaktisk og relasjonell kunnskap (Hermansen, 2018). I sitt arbeid tar kroppsøvingslæreren også i bruk det van Manen & Li (2002) kaller «pathic knowledge»; embodied kunnskap som relateres til empati og sympati i forholdet mellom lærer og elev (Standal, 2016, s. 85).

Med bakgrunn i dette kjenner kroppsøvingslæreren mestring og glede i forvaltningen av sin kunnskapsbase i sin pedagogiske og fagdidaktiske yrkesutøvelse. Når elevene viser og gir uttrykk for glede når de lærer, utvikler seg og mestrer ulike utfordringer. Sagt på en annen måte: Kroppsøvingslæreren føler glede når hun mestrer å håndtere de sammensatte og komplekse kunnskapsformer som profesjonen kjennetegnes av ifølge Hermansen (2018). Det er til forskjell fra det å føle seg usikker og gjøre en dårlig jobb som nyutdannet kroppsøvingslærer, som vist i temaet om usikkerhet.

### Teoretisk forankring

Læreren ser og forstår empatisk hva elevene trenger av veiledning, hjelp og tilrettelegging i undervisningen. I undervisningen oppfatter læreren elevens kroppslige uttrykk for mestringsglede, og lærerkroppen føler selv glede over å mestrer det pedagogiske og fagdidaktiske arbeidet.

### Utdyping av fortellingen

#### *Selvtillit*

I situasjoner lik fortellingen, hvor kroppsøvingslæreren opplever mestring i yrkesutførelsen, føler hun også selvtillit. Når elevene gir uttrykk for glede og mestring, får læreren tillit til seg selv og det pedagogiske, fagdidaktiske og relasjonelle arbeidet

hun gjør i undervisningen. Læreren opplever også at *elev* har tillit til *læreren* i interaksjonen mellom dem i undervisningen. Kroppsøvingslæreren kan ha tillit til seg selv i arbeidet med elevene selv om elevene ikke gir uttrykk for glede og mestring, men ved at elevene gjennom sitt uttrykk bekrefter for læreren at de mestret noe, synliggjøres målet med undervisningen, noe læreren kjenner som styrket selvtillit i sitt arbeide.

### Kontekstualisering

Engelsrud & Aasland (2018) argumenterer for at læring ikke bare handler om å ha det gøy relatert til begrepet bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 2; Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Samtidig viser fortellingen her at kroppsøvingslæreren kjenner glede og mestring når elevene viser bevegelses- og mestringsglede, som igjen kan gi styrket selvtillit i yrkesutførelsen.

Selvtilliten læreren kjenner har utgangspunkt i opplevelsen av å *mestre* den komplekse kunnskapsbasen som kreves i profesjonsutøvelsen som praktiske synteser. Dette kan sees i lys av de to første punktene av fem som dreier om forståelse av kunnskap i profesjonelt arbeid (Hermansen, 2018). De to punktene dreier seg om at «kunnskap hjelper oss med å utføre det daglige arbeidet» (Hermansen, 2018, s. 29) og kunnskap som «en kilde for profesjonsutøverens legitimitet og tillit» (Abbot, 1988; Molander, 2013; Grimen, 2000b, i Hermansen, 2018, s. 30). Kroppsøvingslæreren kjenner tillit til at hun har et kunnskapsgrunnlag og er kvalifisert til å utøve sin profesjon.

### Teoretisk forankring

Begrepet interaffektivitet (Fuchs, 2016a) belyser relevansen av min opplevelse. I det sirkulære intersubjektive forholdet mellom lærer og elev i kroppsøvingsundervisningen, kjenner læreren på å ha selvtillit i sin yrkesutførelse når elevene både verbalt og non-verbalt uttrykker glede og mestring og med det, kroppsliggjør formålet med undervisningen.

#### **5.1.7 Magefølelse**

*«Jeg har en magesfølelse» (minner april 2020).*

*«Før samtalen»*



«Det er noe som ikke stemmer. Får en magesfølelse på at det er noe. Venter en stund med å ta kontakt. Jeg kan spørre, men venter til et tidspunkt som passer. Vil ikke gjøre vondt verre. Hva om jeg tar feil?»

### Utdyping av fortellingen

#### *Intuisjon*

Teksten viser temaet om å ha og bruke det som i dagligtalen kalles magesfølelse. Datamaterialet viser at læreren får en magesfølelse særlig når det gjelder elever som har utfordringer og ikke har det så bra. Som belyst i temaene «å grue seg» og «å være usynlig», er både elever og lærere synlig for hverandre i kroppsøvningsundervisningen. Læreren ser og oppfatter elevenes verbale- og nonverbale uttrykk. Læreren får en fornemmelse om at eleven har det vanskelig og får et behov om å kommunisere dette med eleven for å gi hjelp og støtte.

Læreren kan kjenne seg usikker på om magesfølelsen stemmer, og venter med å snakke med eleven fortellingen «Hva om jeg tar feil?» viser. Hvordan opplever læreren denne situasjonen? Læreren stoler ikke på magesfølelsen med det samme, men usikkerheten gjør læreren mer årvåken for å ytterligere finne ut av hvordan eleven har det.

### Kontekstualisering

Den daglige betegnelsen *magesfølelse* kobles ofte i litteraturen til intuisjon. Østern & Engelsrud (2014, s. 69) skriver om at intuisjonen kjennes i kroppen, og at lærere sier de merker og blir informert av stemninger i undervisningen som kroppene skaper, noe som betegnes som «kroppsstemninger» (Østern, 2013, s. 1). Læreren, gjennom erfaringsbasert kunnskap, kan intuitivt håndtere «ulike behov og uforutsette situasjoner i klasserommet» (Hermansen, 2018, s. 39). Det kan forstås slik at intuisjon som profesjonskunnskap er praktisk kunnskap som utvikles gjennom den enkelte lærers utførelse av profesjonen, noe som er forskjellig fra teoretisk kunnskap som er forankret i forskning (Hermansen, 2018). Begrepet «pathic knowledge» van Manen & Lie, 2002, s. 216-217), hvor en lærers oppgave er å være innstilt på blant annet atmosfæren i klasserommet og relasjonen til eleven kan knyttes til lærerens intuisjon. “The pathic

refers to the general mood, sensibility, and felt sense of being in the world” som resonerer i kroppen (van Manen & Lie, 2002, s. 220). Det kan forstås som at “pathic knowledge” er kroppsliggjort i lærerkroppen, som i fortellingen beskrives som magefølelse; en murrende følelse i magen til kroppsøvingslæreren med budskap om at en elev har det vanskelig.

Pedagogisk takt er en komponent av «pathic knowledge», det vil si at læreren vet hva hun skal si og gjøre i komplekse situasjoner i undervisningen (van Manen & Lie, 2002). *Intuisjon* kan knyttes til pedagogisk takt, og resultatet av Sipman et al. (2019) sin forskning viste at lærere bruker intuisjonen sin til å blant annet fornemme elevenes behov i undervisningen. Det samstemmer med mine funn.

### Teoretisk forankring

Intuisjonen resonerer (Fuchs, 2016a) i lærerkroppen, om at det er mulighet for at eleven har det vanskelig, som en murrende følelse i magen. Læreren oppfatter empatisk elevens uttrykk. I spenningspunktet mellom lærerens kroppsliggjorte følelse av intuisjon og til en eventuell samtale med eleven, kjenner læreren følelse av usikkerhet som uro i kroppen, i valget om hun skal stole på intuisjonen eller ikke. Det skjerper læreren sansene og oppmerksomheten mot eleven. Læreren blir ytterligere oppmerksom på eleven med sansene sine som blant annet å følge med på eleven med blikket og følge med på å lytte til hva eleven sier. Tekstene viser at kroppsøvingslæreren ofte velger å stole på intuisjonen, og tar kontakt med eleven hun oppfatter har det vanskelig.

### *Etter samtalen*

*«Takk for i dag, og takk for samtalen. Sees neste uke». Jeg står igjen med en blandede følelser; Takknemlighet for å kunne være til hjelp, glad for at jeg stolte på meg selv».*

### Utdyping av fortellingen

#### *Stole på*

Datamaterialet viser at uansett om lærerens intuisjon stemmer eller ikke, opplever læreren at eleven uttrykker at de har blitt sett, slik sitatet her fra minnene viser.

*«Men uansett så har vi fått i gang en dialog og jeg opplever eleven som at den føler seg sett. Man kan si at jeg har hjerte for dem som har det vanskelig.»*

*(minner, april 2020.)*

### Teoretisk forankring

Eleven får inntrykk, av og oppfatter empatisk, lærerens uttrykk om hjelp og sympati i det sirkulære samspillet mellom dem (Fuchs, 2016a). Lærer og elev beveger seg mot hverandre. De får en felles forståelse for hverandre. Læreren ser og oppfatter empatisk elevens uttrykk om at eleven har en utfordring og ikke har det så bra. Følelsen av takknemlighet og glede når eleven viser tillit, resonerer i lærerkroppen.

#### **5.1.8 Fortvilet**

*«Jeg blir fortvilet og irritert», (minner april 2020).*

*«Foten»*

*«Foten vil liksom ikke det jeg vil. Det gjør vondt. Fortsatt. Men jeg har jo tatt det med ro en stund nå. Ikke belastet den så mye. Tatt hensyn, tilpasset aktiviteten.*

*Fysioterapeuten sier at det kan ta tid for en belastningsskade å hele. Jeg føler jeg ikke har lyst eller tid til å ta det med ro lengre! Skal tilbake på jobb nå etter en stund med sykemelding. Blir rastløs. Kjenner irritasjonen over å ikke kunne trene slik jeg vil.*

*Irritasjonen går over i fortvilelse over situasjonen. Tanker om usikkerheten om dette vil gå over eller vedvare og hemme meg i å være i aktivitet, gjør meg redd, engstelig og trist. Hva da med jobben min? Må jeg gjøre endringer i hvordan jeg underviser?»*

### Utdyping av fortellingen

#### *Bekymring*

Fortellingen viser at kroppsøvlingslæreren kjenner på flere følelser når hun er skadet og ikke kan være i fysisk aktivitet som hun er vant til. Det at skaden tar tid å heles, er en utfordring for læreren, som kjenner seg rastløs over å måtte ta det med ro. Læreren har alltid vært fysisk aktiv slik hun vil, og det å måtte ta hensyn og tilpasse aktivitetene til

seg selv er nytt og uvant. Læreren får tid til å reflektere over om hun kan fortsette å jobbe som kroppsøvlingslærer hvis ikke skaden heles og blir bedre. Det bunner i tanken om at kroppsøvlingslæreren må og vil være i fysisk god form for å utføre profesjonen og at læreren kan undervise elevene i aktivitetene i faget gjennom blant annet å være et øvlingsbilde i ulike aktiviteter. Læreren opplever at yrkesutøvelsen krever at læreren er i god fysisk form, og det oppleves nesten som en av grunnsteinene i yrkesutøvelsen. Valget av yrke som kroppsøvlingslærer er tatt mye på bakgrunn av at hun er glad i å vant til være i allsidig aktivitet og ta vare på kroppen. Når gleden av å være i fysisk aktivitet utfordres av skade, kjennes frykten, usikkerheten og bekymringen rundt det å ikke kunne undervise i faget, samt at det å måtte være restriktiv med aktiviteter er nytt og uvant.

### Kontekstualisering

Tidligere forskning som Jacobsen (2010) refererer til (Næss, 1998) viser at skader er en av hovedgrunnen til at kroppsøvlingslærere slutter i jobben, og at det er utfordrende å undervise i faget når man er skadet. Denne utfordringen kjenner kroppsøvlingslæreren seg igjen i, og det er flere grunner til at det oppleves utfordrende. Det ene er forestillingen om hva en kroppsøvlingslærer er.

Forestillingen om at kroppsøvlingslæreren skal være i fysisk god form, synes blant annet i ulike medier og filmer. De fremstår som fysisk sterke og utholdende. Betegnelsen om kroppsøvlingslærere som «en motorisk elite» (Rugseth & Standal, 2015, 9. avsnitt) gjør seg gjeldende her. Denne tankegangen og forestillingen vises også i lærerutdanningen og blant kroppsøvlingslærerestudenter.

Mordal Moen sin studie (2011) viser at lærerutdannere vektlegger at kroppsøvlingslærerstudentene skal lære idrettsferdigheter, noe studentene også oppfatter at faget skal inneholde. Det viser at idrettsferdigheter regnes av lærerutdannere og studenter som en del av profesjonens kunnskapsbase. Lyngstad (2013) skriver om kroppsøvlingslærerens profesjonelle kunnskap og viser til Grimen (2008) sitt begrep indeksert kunnskap, som beskrevet i avsnitt 2.3 i oppgaven. Lyngstad bruker begrepet i forklaringen om kroppsøvlingslærerens profesjonelle kunnskap er praktisk-pedagogisk kunnskap som er kroppsliggjort gjennom at læreren instruerer, underviser og

kommuniserer med elevene og at dette innebærer blant annet idrettslige ferdigheter (2013, s. 126-127). Dette perspektivet bidrar til bekymring og uro for kroppsøvlingslæreren. Læreren bekymrer seg om interaksjonen med elevene i undervisningen blir endret når læreren er skadet med tanke på at idrettslige ferdigheter kan skape autoritet (Jacobsen, 2010, s. 37).

Kroppsøvlingslæreren kjenner seg igjen i en yrkespraksis hvor idrettslige ferdigheter er en del av yrkesutøvelsen, men ikke den mest vektlagte. Valget om å bli kroppsøvlingslærer kom av interesse for helse, livsstil og trening, og ikke idrettsinteresse isolert sett. Kroppsøvlingslæreren har selv tidligere ikke hatt store utfordringer med å delta i fysiske aktiviteter, og det å være skadet oppleves av læreren som å ikke kunne utføre det hun opplever som en viktig del av yrkesutøvelsen; å kunne være i aktivitet. Det gjelder ikke bare i aktivitet sammen med elevene, men å kunne utføre ulike oppgaver rundt og i undervisningen som er fysisk krevende. Kroppsøvlingslæreren ser også på det å være i allsidig fysisk aktivitet som en del av profesjonskunnskapen og lærerens kunnskapsbase (Hermansen, 2018). Tankesettet bidrar til følelse av bekymring og uro for fremtidig yrkesutøvelse når læreren må tilpasse aktiviteten til seg selv i yrkesutøvelsen.

Kroppsøvlingslæreren er vant til å tilpasse aktiviteter til elevene i undervisningen, men tenker det annerledes for seg selv. Samtidig har kroppsøvlingslæreren autonomi til å kunne velge å delta mye eller lite i aktivitetene sammen med elevene, og selv kunne tilpasse og bestemme hvor fysisk aktiv læreren skal være i undervisningen og organiseringen av den. Likevel skaper ønsket om å være fysisk aktiv i egen yrkesutøvelse, samt presset læreren har på seg selv til å være sterk og utholdende, følelse av frykt, bekymring, irritasjon, fortvilelse og rastløshet når kroppsøvlingslæreren er skadet og må være i tilpasset aktivitet. Kroppsøvlingslæreren er fysisk aktiv i sitt undervisningsarbeid, og blir utfordret i måten å undervise på når hun er skadet.

### Teoretisk forankring

De fysiske smertene skadene gir, utløser en rekke andre følelser og tanker, og ved å kjenne frykt, uro og bekymring opplever kroppsøvlingslæreren situasjonen som vanskelig. Disse følelsene kjennes alle på en gang og de resonnerer i kroppen til læreren

som spenninger som øker i intensitet etter hvert som bekymringen om yrkesfremtiden som kroppsøvingslærer øker. I situasjonen læreren er i ved å være skadet, endres gleden over å undervise i kroppsøvingsfaget og å være i fysisk aktivitet, til bekymring om hun kan fortsette i sitt arbeide.

Med utgangspunkt i funnene i denne delen vil jeg i neste avsnitt forsøke å svare på spørsmålet *Hva er viktig og relevant i min yrkespraksis?* for å nærme meg forskningsspørsmålet for denne oppgaven.

## **5.2 Viktig og relevant i yrkesutøvelsen**

I dette avsnittet vil jeg forsøke å besvare analysespørsmålet *Hva er viktig og relevant i min yrkespraksis?*

Hva en person ser på som viktig og relevant, kommer frem under refleksjon av egne erfaringer, slik Chang (2016) påpeker. «Kultur former individet» og «Kultur reflekterer dine verdier» (Chang, 2016, s. 96). Følelser gir også en retning om hva som er viktig og relevant (Fuchs, 2016a). På bakgrunn av det som her er skrevet vil jeg ut av fortellingene, analyse og fortolkning av dem, forsøke å identifisere hva jeg som kroppsøvingslærer har vært opptatt av og anser som viktig og relevant i min yrkesutøvelse. Dette for å få ytterligere innsyn i og forståelse for undervisnings- og kroppsøvingskulturen jeg er en del av.

### **5.2.1 Være forberedt**

#### Videre utdyping av fortellingene

Fortellingen «*En ny dag*» viser at det er viktig for kroppsøvingslæreren å forberede seg med å planlegge dagen og å utføre ulike aktiviteter før arbeidsdager med stor arbeidsbelastning for å bedre kunne håndtere de praktiske, pedagogiske didaktiske arbeidsoppgavene. I tillegg til å være opptatt av å ha god kvalitet på undervisningen og arbeidet med og rundt elevene, blir læreren opptatt av å ta vare på seg selv for å ha energi og kraft til dette arbeidet. Dette kan komme av erfaringer gjort fra da læreren var nyutdannet, som vist i temaet «*Sjongløren*» hvor hun opplevde å gå på akkord med seg selv og kroppen sin for å klare å gjennomføre yrkesutøvelsen.

Yrkesutøvelsen krever at læreren er fysisk aktiv, et aspekt som virker ekstra utfordrende når læreren er skadet. Kroppsøvingslæreren opplever at det er viktig å være i god fysisk form og det blir viktig å ta vare på seg selv, både med trening, meditasjon, yoga og friluftsliv, men også med hjelp fra for eksempel fysioterapeut, slik fortellingen «Foten» viser. Tekstene viser også at kroppsøvingslæreren forsøker å tilpasse seg og gjøre nødvendige endringer i sin yrkespraksis etter hvert som det dukker opp ulike utfordringer som blant annet skader, og å regulere følelsene sine for å utføre arbeidsoppgavene. Det oppleves krevende, men samtidig utviklende for læreren når hun opplever å overgå utfordringene og finne løsninger.

Kroppsøvingslæreren opplever å kunne bidra til elevenes læringsprosess og ha en bedre kvalitet på undervisningen når hun har overskudd og er skadefri, enn når hun er stresset, sliten og er skadet. Det forsterker viktigheten av å ta vare på seg selv. De erfaringene kroppsøvingslæreren gjør selv med tanke på å ta vare på egen helse, blir erfaringsbasert kunnskap hun tar med seg inn til elevene i kroppsøvingsundervisningen.

### Kontekstualisering

Det å ta vare på seg selv både fysisk, følelsesmessig og psykisk blir viktig for lærerens utførelse av den komplekse kunnskapsbasen profesjonen krever, hvor personlige erfaringer er viktig for utvikling som profesjonsutøver (Hermansen, 2018).

Kroppsøvingslærerens behov til å ta vare på seg selv, kommer fra tidligere erfaringer om følelsen av å være fysisk og psykisk sliten og å gå på akkord med seg selv blant annet som nyutdannet lærer. Som beskrevet i innledningen av oppgaven, kan refleksjon over egen praksis og tidligere erfaringer bidra til endring og utvikling (Pithouse et al., 2009). Kroppsøvingslæreren har erfart viktigheten med å ivareta seg selv fysisk og psykisk for å unngå å bli utbrent og for å kunne fortsette å i jobben som kroppsøvingslærer. Det er viktig i og med at læreren investerer seg selv i undervisningen (Casey et al., 2016), slik kroppsøvingslæreren opplever at hun gjør.

Det at læreren tar vare på kroppen sin for å kunne utføre profesjonen, vil si at læreren har en refleksiv holdning (Østern & Engelsrud, 2014). Kroppsøvingslæreren vet av

erfaring at hun må ta vare på kroppen sin for å kunne utføre og stå i krevende og aktive arbeidsdager.

Den praktiske kunnskapen (Grimen, 2008) kroppsøvlingslæreren har fått ut ifra egne erfaringer med å ta vare på egen helse, kan læreren ta i bruk som profesjonell kunnskap i kroppsøvlingsundervisningen med elevene. påpeker at praktisk erfaring og innsikt er viktig for lærerens profesjonelle utvikling (Hermansen, 2018, s. 38), noe læreren selv erfarer i sin praksis.

### Teoretisk forankring

Følelsene og erfaringene læreren har ved å gå på akkord med seg selv, har innvirkning på at læreren kjenner det viktig å ivareta seg selv både fysisk og psykisk. Lærerkroppen lever igjennom de ulike utfordringene men også når hun mestrer dem, noe som føles og erfares i og med kroppen.

## **5.2.2 Elevene er viktigst**

### Videre utdyping av fortellingene

Tekstene viser at kroppsøvlingslæreren føler stort ansvar for elevene og for sitt arbeid, og opplever å være opptatt av at de skal føle seg sett og forstått, også de som vil være usynlige, slik som fortellingen «*En ny dag*» illustrerer. Ved at læreren erkjenner selv at hun kan grue seg til å være synlig for elevene, ser lærere elever som gjør seg usynlig. Læreren kjenner igjen følelsen av å gjøre seg usynlig, illustrert i teksten om «*Garderoben*». Ved å forstå seg selv, kan hun bedre forstå elevene, noe læreren er opptatt av. Ut ifra dette, er det viktig for læreren å kjenne seg selv. Læreren forsøker å gjøre det gjennom å skrive ned refleksjoner over egen praksis.

Læreren er opptatt av å være tilstede sammen med elevene i undervisningen, men i stressede situasjoner, slik fortellingen «*Takk*» viser, kan kroppsøvlingslæreren engasjere seg mer i å forsøke å ha kontroll på alt som skjer og alt som skal gjøres slik at hun overser elevene. Læreren kan tenke at alt det hun gjør er for og til elevene, men ender med å overse dem slik at undervisningen stopper opp. Elevene er ikke da i sentrum.



Læringsutbyttet blir mindre for dem når læreren skal gjøre mange ting på en gang uten helt å ha kontroll. Når hun blir bevisst det hun gjør og konsekvensene av det, blir det viktig for læreren å gjøre ting på en annen måte, slik at undervisningen kan fortsette hvor læreren er tilstede med elevene og bidrar til deres læring og utvikling sammen med dem.

Kroppsøvingslæreren opplever det som viktig å forsøke å se, forstå og tilpasse undervisningen til *mennesket* eleven, og å selv jobbe for å være et autentisk og ærlig menneske i interaksjon med dem (jf. avsnittet «*Takk*») i tillegg til å ha en lederrolle slik lærerrollen er. I dette arbeidet tar læreren i bruk magefølelsen, også kalt intuisjonen, og særlig i situasjoner hvor læren opplever at elever trenger hjelp og støtte, lik beskrevet i avsnittet «*Før samtalen*».

Egne opplevelser fra kroppsøvingsundervisning som både elev og lærerstudent har virket på hvordan læreren selv utfører yrkesutøvelsen. I å oppleve å bli sett og forstått av læreren på videregående, bruker jeg egne følelser av å oppleve å få empati og sympati i arbeidet med elevene.

Tekstene viser at interaksjonen med elevene er verdifull for kroppsøvingslæreren i den forstand at det er i det menneskelige interkroppslige samspillet i undervisningen at læring og utvikling skjer, ikke bare for elevene men også for læreren. Tekstene viser også at kroppsøvingslæreren er opptatt av å se elevene, forstå dem, være der for dem og vise dem empati og sympati.

### Kontekstualisering

Lærerens «håndverk» ligger i det at læreren utvikler seg som en profesjonsutøver ved å reflektere over egen praksis alene og sammen med kollegaer og bruke intuisjonen og taus- og erfaringsbasert kunnskap i sitt arbeide (Hermansen, 2018, s. 38).

Kroppsøvingslæreren opplever å utvikle sin profesjonskunnskap gjennom å bruke intuisjonen, kunnskap fra egne erfaringer og refleksjon over egen praksis. Slik oppdager hun ting hun kan, men også ting hun vil forbedre, lik det å være stresset og glemme elevene.

Læreren bruker blant annet kunnskap fra tidligere yrkeserfaring i omsorgsykker, som er vist i innledningen, i yrkesutøvelsen som kroppsøvingslærer. Disse erfaringene går på å hjelpe og støtte mennesker som trenger det, slik hun blir opptatt av å hjelpe og støtte elever som trenger det.

Kroppsøvingslæreren er opptatt av selv som lærer å forsøke å være et ærlig og autentisk menneske og se elevene som mennesker, slik Barkved (2018) påpeker, noe som kan bidra til læring og utvikling.

### Teoretisk forankring

Ut ifra egne opplevelser som elev og student, men også fra ulike yrkeserfaringer er det viktig og relevant for læreren å vise elevene empati og sympati i elevenes læringsprosess, og den sosiale forståelsen utvikler læreren stadig gjennom erfaringer i det interkroppslige samspillet mellom lærer elev, men også i samarbeid med kollegaer.

### **5.2.3 Utvikling og læring**

#### Videre utdyping av fortellingene

Den nyutdannede læreren er opptatt av å finne sin plass i profesjonen og sin yrkesidentitet. Uten et faglig lærerkollegium, er det viktig å få anerkjennelse fra og bli likt av elevene som bekreftelse på kvaliteten på undervisningen, på seg selv og sin lærerstil. Samtidig er læreren opptatt av å utfordre sin egen usikkerhet og opplevelsen av å bli kritisert av elevene.

Det blir viktig for læreren å overleve i yrkesutøvelsen og forsøke å ha kontroll på alle arbeidsoppgaver, samtidig som hun må bestemme seg for om hun vil og orker å fortsette i yrket. Oppsummert blir anerkjennelse fra elevene viktig for den nyutdannede og å gjøre alle arbeidsoppgaver med god kvalitet. Det resulterer i å bli overarbeidet som gir tanker om å slutte i jobben.

Tekstene viser at kroppsøvingslæreren blir utfordret og utfordrer seg selv underveis ut ifra erfaringer hun gjør underveis i ulike situasjoner i yrkesutøvelsen. Læreren opplever

å lære, noe som føles viktig for å stadig kunne utvikle sin profesjonskunnskap. Dette virker på følelser som at læreren føler seg tryggere etter hvert, noe som også har innvirkning på undervisningen.

Tekstene viser også at kroppsøvingslæreren har en fenomenologisk basert didaktikk, som er beskrevet i innledningen. Gjennom å ha en reflektiv holdning, lærer og utvikler kroppsøvingslæreren seg stadig innenfor disse momentene, og med det, utvikles lærerens profesjonskunnskap.

### Kontekstualisering

Den nyutdannede læreren har nok med å forsøke å etablere en praksis mer enn «å støtte å opprettholde etablert praksis» (Hermansen, 2018, s. 51) fordi hun er den eneste kroppsøvingslæreren på skolen. Læreren tar i bruk kunnskaps erfaringer fra utdanningen, noe som er nyttig samtidig som det er krevende fordi utdanningen var preget av opplæring i idrettsaktiviteter med mindre undervisning og arbeid med blant annet relasjonsbygging og samhandling i undervisningen. Læreren opplever samhandlingen med elevene som en stor del av yrkesutøvelsen, og læreren får bruk for praktisk kunnskap fra tidligere yrkeserfaringer i arbeid med mennesker.

Ved å få erfaringsbasert kunnskap etter hvert i yrkesutøvelsen, videreutvikler læreren sin profesjonskunnskap, også etter hvert i samarbeid med kolleger, noe Hermansen (2018) påpeker blant annet kan bidra til støtte for læreren i arbeidshverdagen.

### Teoretisk forankring

Det er i interaksjon med elever og kollegaer at kroppsøvingslæreren utvikler og videreutvikler sin profesjonskunnskap, hvor lærerkroppen og elevkroppene fungerer og har innvirkning på utviklingsprosessen i samspill med hverandre. Det er en pågående sirkulær prosess som, hvor læreren stadig lærer videreutvikler seg og sin yrkesutøvelse.

## **5.2.4 Bevegelsesglede**

### Videre utdyping av fortellingene

Kroppsøvingslæreren har selv hatt stor glede av å være i allsidig bevegelse og aktivitet. Læreren opplever det som viktig å relevant å viderefremme sin bevegelsesglede og glede av å være ute i naturen til elevene, noe blant annet fortellingen *#utpåtur* viser. Fortellingen «*Øvelse gjør mester*» illustrerer lærerens følelse av glede og mestring når elevene viser glede over å ha mestret eller overkommet en utfordring.

### Kontekstualisering

Kroppsøvingslærerens bakgrunn i å ha vært i variert aktivitet gjennom livet, og opplevd det som verdifullt både fysisk og psykisk, vises i tekstene som at dette har vært med å forme kroppsøvingslærerens yrkesutøvelse. Pithouse et al. (2009) sin beskrivelse av at selvstudier anerkjenner det personlige i det profesjonelle kan være med på å skape mening av at yrkesutøvelsen gjenspeiler noe av lærerens kulturelle bakgrunn, personlighet og interesser. Dette igjen viser at profesjonskunnskapen er indeksert (Grimen 2008).

Begrepet «bevegelsesglede» (Utdanningsdepartementet, 2015, s. 2; Utdanningsdepartementet, 2019, s. 2) er omdiskutert i forhold til læring (Engelsrud & Aasland, 2018). Samtidig erfarer kroppsøvingslæreren at elevene blir glade når de øver, prøver, feiler og prøver igjen og klarer å nå målet sitt, mestret en bevegelse eller aktivitet eller utfordret seg selv, slik som beskrevet i fortellingen «*Øvelse gjør mester*». I den forstand opplever læreren det som viktig å tilrettelegge undervisningen slik at elevene gjennom læringsprosessen kan få muligheten til kjenne glede over å være i bevegelse.

### Teoretisk forankring

Gleden av å være i bevegelse kommer fra lærerens personlige og kulturelle bakgrunn. I interaksjon med elevene i undervisningen, føler læreren glede når elevene viser glede og mestringsfølelse i læringsprosessen. Det har stor verdi og relevans for lærerens yrkesutøvelse, og en av grunnene til at læreren er kroppsøvingslærer.

## 6. Oppsummering av funn

Jeg vil i dette kapittelet oppsummere funnene og forsøke å besvare forskningsspørsmålet: *Hva kan mine følelser og erfaringer bringe av kunnskap om kroppsøvings- og undervisningskulturen jeg er en del av?* Som beskrevet i innledningen, var hensikten med dette prosjektet gjennom autoetnografisk metode, å undersøke tekster om egen yrkespraksis. Målet var å få økt forståelse og kunnskap om kroppsøvlingslærerens erfaringer i yrkesutøvelsen og den kroppsøvlings- og undervisningskulturen læreren er en del av, samt få kunnskap om følelser som profesjonskunnskap.

Med bakgrunn i funnene i tekstene, kontekstualiseringen og den teoretiske diskusjonen kommer det frem kunnskap om en kroppsøvlings- og undervisningskultur hvor ulike følelser oppstår, erfares, uttrykkes og gjør inntrykk på både lærer og elever. Det kommer frem hvordan kroppsøvlingslæreren erfarer og uttrykker ulike følelser i og med kroppen i sin yrkesutøvelse, og at lærerkroppen har betydning for undervisningen og interaksjonen med elevene, slik Østern & Engelsrud (2014) påpeker. På bakgrunn av disse funnene, vises det at kroppsøvlingslæreren bruker følelser som profesjonskunnskap.

Det at læreren bruker følelser som profesjonskunnskap kommer frem i tekstene ved at læreren bruker følelser til å identifisere hva som er viktig og relevant i yrkesutøvelsen. Som vist i avsnitt 5.1. har kroppsøvlingslæreren autonomi (Hermansen, 2018) til en viss grad å innenfor rammene av politiske føringer og lovverk, å tilrettelegge undervisningen ut ifra det læreren opplever som relevant og verdifullt. Læreren tar også i bruk egne erfaringer om følelser i undervisningen på den måten at der læreren gjenkjenner egne følelsesuttrykk i elevene, kan læreren vise elevene sosial forståelse, empati og sympati. Læreren har en refleksiv holdning til egen praksis, og viser det ved å skrive refleksjonsnotater underveis i yrkesutøvelsen om egne erfaringer. Den refleksive holdningen viser læreren også ved å foreta en metarefleksjon over refleksjonsnotatene og å bruke autoetnografisk metode i denne oppgaven til å undersøke egne tekster fra yrkesutøvelsen. Gjennom å reflektere over egne følelser og erfaringer, videreutvikler kroppsøvlingslæreren sin profesjonskunnskap. Ved å identifisere, vedkjenne seg og bearbeide følelsene, kan disse følelsene være utgangspunkt for de pedagogiske og

didaktiske valg læreren tar i undervisningen, slik Ørbæk & Engelsrud (2019) skriver om.

Funnene gir kunnskap om en kultur hvor kroppsøvlingslæreren tar i bruk både teoretisk og praktisk kunnskap, men at den praktiske kunnskapen er den viktigste (praktiske synteser, Grimen, 2008). Dette vises i yrkesutøvelsen ved at kroppsøvlingslæreren kombinerer praktisk kunnskap innen trening, aktivitet og idrett med blant annet relasjonskunnskap og følelser som profesjonskunnskap. Funnene gir også kunnskap om en kultur hvor læreren utvikler seg selv og sin profesjonskunnskap i samspill med elever og kollegaer.

Kroppsøvlingslæreren er en del av en undervisningskultur hvor det kreves at læreren håndterer det Hermansen (2018) kaller en kompleks og sammensatt kunnskapsbase og at læreren erfarer dette som krevende og utfordrende. Ut ifra dette, blir det viktig at læreren å ta vare på seg selv og forbereder seg godt for å kunne utføre yrket.

Forskning viser at den profesjonelle kunnskapen til kroppsøvlingslæreren hovedsakelig er praktisk-pedagogisk gjennom læreren som instruktør av idrettsaktiviteter (Mordal Moen, 2011; Lyngstad, 2013). Funnene viser at kroppsøvlingslæreren i deler av kroppsøvlingsundervisningen har den samme tilnærmingen i sin undervisning, og på bakgrunn av det opplever læreren det som å ikke kunne utføre yrket med like god kvalitet når hun er skadet som når hun er i god fysisk form og kan være aktiv i timene.

Det har kommet frem kunnskap om en kultur hvor kroppsøvlingslæreren empatisk forstår elevene og viser dem sympati når læreren er tilstede sammen med dem i undervisningen, ser dem og deres uttrykk, snakker med dem, lytter til dem, bruker magefølelsen / intuisjonen, er opptatt av dem og tar pedagogiske og didaktiske valg ut ifra det i undervisningen. Funnene viser at når elevene oppfatter lærerens empati og sympati, beveger de seg mot hverandre og utvikler en relasjon hvor læreren kan være en støtte og hjelp for eleven. Det motsatte skjer når læreren overser elevene i stressede situasjoner i undervisningen.

Tekstene viser at det oppstår sosial forståelse mellom lærer og elev gjennom verbal og non-verbal kommunikasjon. Når eleven ser lærerens uttrykk og selv uttrykker seg, bidro det til å utvikle en åpen relasjon mellom lærer og elever.

En kroppsøvings- og undervisningskultur hvor lærersamarbeid er viktig for utviklingen av profesjonskunnskapen, slik Hermansen (2018) belyser, er synlig i funnene. Uten kollegaer å samarbeide med, erfarer kroppsøvlingslæreren å bli usikker på egen yrkesutøvelse, noe som virker på undervisningen og interaksjonen med elevene som at læreren får behov for anerkjennelse og tilbakemelding fra elevene om seg selv som lærer og undervisningen. Tekstene viser at når læreren er en del av et lærerteam, utvikler læreren sin profesjonskunnskap.

Funnene viser at læreren tar i bruk flere av punktene i det Svendler-Nielsen (2012, i Østern & Engelsrud, 2014) kaller fenomenologisk basert didaktikk, noe som skaper en interaksjon mellom lærer og elever som opplever å få inntrykk av hverandre som mennesker, noe som kan gi grunnlag til læring og utvikling (Barkved, 2018).

Oppsummert viser funnene at pedagogisk og didaktisk arbeid skjer med utspring fra lærerkroppen, hvor følelser og erfaringer oppstår, merkes og uttrykkes. Det å ha en refleksiv holdning til følelser og erfaringer i egen praksis, har jeg vist her kan videreutvikle kroppsøvlingslæreren profesjonskunnskap. Østern & Engelsrud (2014, s. 73) beskriver dette slik:

*«Kroppen gir pedagogisk innsikt og kan lede deg i didaktisk endringsarbeid»*

Med bakgrunn i dette, kan man si at følelser har en plass i kroppsøvlingsundervisningen, men også i andre undervisningskontester og fordi undervisning og følelser har sitt utgangspunkt i lærerkroppen. På bakgrunn av funn og refleksjoner rundt funnene, vises en kroppsøvlings- og undervisningskultur hvor kroppsøvlingslæreren følelser spiller en viktig rolle.

## 7. Avsluttende kommentar

Gjennom å skrive ned erfaringer, refleksjoner, følelser og utfordringer og innimellom komme frem til løsninger, har jeg blitt mer bevisst min yrkesutøvelse. Jeg har fått dypere innsikt i egne følelser i yrkesutøvelsen og fått kunnskap om følelser som profesjonskunnskap. Å skrive har også vært utfordrende, både når jeg skriver refleksjonsnotatene, men også å skrive denne oppgaven fordi jeg har møtt meg selv i tekstene, både som kroppsøvingslærer men også som observatør. Metarefleksjonen har vært nyttig. Jeg har forsøkt å være ærlig om det jeg erfarer, føler og identifiserer i tekstene mine. Gjennom refleksjon og observasjon av meg selv og egen praksis, har jeg forsøkt å forstå og skape mening av den kulturen jeg er en del av.

I yrkesutøvelsen som lærer kan refleksjon over egne følelser og erfaringer være nyttig. Refleksjon over egen praksis har gitt ny og dypere innsikt i meg selv og min egen yrkespraksis. Jeg har blitt mer bevisst på handlingene jeg gjør, de uttrykkene jeg har og de pedagogiske og didaktiske valgene jeg tar i undervisningen. Mine uttrykk, handlinger og valg gjør inntrykk på elevene. Elevene gjør også inntrykk på meg. Vi virker inn på hverandre i undervisningen. Som lærer tenker jeg på og reflekterer ofte over elevene og undervisningen. Samtidig viser min studie at det å skrive ned refleksjonene og gå tilbake og utføre en metarefleksjon, kan gi kunnskap om mønster og trekk i egen praksis. Gjennom refleksjon over egen praksis kan læreren utvikle seg som menneske og lærer, og det kan det åpne for endring og utvikling av pedagogisk og didaktisk arbeid. Autoetnografi har derfor vært nyttig å bruke som forskningsmetode i denne oppgaven. Standal & Moe' (2013) litteraturstudiet "Reflective practice in physical education and physical teacher education" viste at kroppsøvingslærere mangler et refleksivt fellesskap. Dette gir en pekepinn på at det er et behov for å tilrettelegge for refleksjonsarbeid i lærerkollegiet.

Min erfaring er at yrkesutøvelsen eller profesjonskunnskapen ikke er statisk, men at jeg stadig utvikler meg som lærer. Disse funnene kan ha overføringsverdi til kroppsøving på flere ulike trinn og til andre fag fordi forskningen skjer i undervisningskontekst hvor interaksjon mellom lærer og elev er sentral.



Funnene viser en kultur hvor flere følelser er i spill. Det kan gi indikasjoner på at følelsesarbeid i utdanningen kan være nyttig for videre yrkesutøvelse. Studien til Wrench & Garrett (2015) viste at det er mulig for kroppsøvingslærerstudenter og utvikle omsorg og empati som profesjonskunnskap, noe som strekker seg utover den tradisjonelle instrumentelle pedagogikken som kan synes å prege faget. Omsorg og empati som profesjonskunnskap kan gi det forfatterne kaller «en ny type kroppsøvingslærere» (min oversettelse, Wrench & Garret, 2015, s. 212).

Kunnskap om at følelser er del av lærerens profesjonskunnskap kan være nyttig i arbeidet med den nye lærerplanen LK20. I den overordnede delen av læreplanen om «Folkehelse og Livsmestring» gis det føringer om at skolen og lærerne skal hjelpe elevene med utviklingen av «et positivt selvbilde og en trygg identitet» samt at elevene skal erfare å «kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Lærerens kunnskap om følelser i spill i undervisningen kan bidra til bedre å forstå elevens følelser og erfaringer. Åpenhet om følelser og erfaringer kan være nyttig i arbeidet med disse føringene. Slik kan læreren bistå elevene i utviklingen av deres selvbilde og identitet og legge til rette for håndtering av «tanker, følelser og relasjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 12). Samtidig er det viktig at læreren ikke tar rollen nærmest som psykolog og at timene ligner «gruppeterapi», slik psykologene Jørgen Flor og Ole Jacob Madsen påpeker (Holterman & Vedvig, 2020). Skolen og lærerne har et felles ansvar knyttet til føringene i de tverrfaglige temaene, som «Folkehelse og Livsmestring» er. Temaene skal gå igjen i alle fag, ikke bare i kroppsøvingsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Kunnskap er individuelt forskjellig, den er indeksert (Grimen 2008) og ingen lærere er like. Derfor kan videre autoetnografiske studier og andre selvstudier bidra med ytterligere kunnskap om kroppsøvingslæreren og lærerens følelser og erfaringer i yrkesutøvelsen.

Jeg håper at leseren av denne oppgaven, kroppsøvingslærere, lærere i ulike fag og øvrige lesere har fått innsyn i, forståelse for og kunnskap om undervisnings- og kroppsøvingkulturen med utgangspunkt i lærerens følelser. Jeg håper at det kan bidra og inspirere til ytterligere refleksjon og forskning.

# Referanser

## Referanser

- Abelsen, K. & Leirhaug, P. E. (2017). Hva vet vi (ikke) om elevers opplevelser med friluftsliv i norsk skole en gjennomgang av empiriske studier. *Journal for Research in Arts and Sports Education, Vol. 1*, (2017), pp. 1831.  
<http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.615>.
- Amdal, I.I. (2019). *Mellom balanse og ubalanse En studie av utviklingen av de nyutdannedes perspektiver på lærerarbeid i overgangen fra utdanning til arbeid*. (Doktorgradsavhandling Universitetet i Agder Fakultet for Humaniora og Pedagogikk). AURA. Hentet 23.10.2020 fra: <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/2637086>
- Barker, D., Nyberg, G. & Larsson, H. (2019). Joy, fear and resignation: investigating emotions in physical education using a symbolic interactionist approach. *Sport, Education and Society. (VOL. 25, NO. 8)*, s. 872-888.  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1672148>.
- Barkved, F. (2018). Mennesket i pedagogikken. *Antroposofisk selskap*. Hentet 28.10.2020 fra: <https://www.antroposofi.no/aktuelt/artikkel/mennesket-i-pedagogikken/>
- Barth, F. (1994). *Manifestasjon og prosess*. Det blå biblioteket. Oslo: Universitetsforlaget. Hentet 28.10.2020 fra: <https://www.nb.no/items/3d17386cf88a9e0953ab0a8de99035ba?page=91&searchText=Manifestasjon%20og%20prosess>
- Birkelund, I. & Midthaugen, P. (2019). Ny som kroppsøvingslærer - hvordan oppleves det første året i yrket? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13 (1), 25–43.  
<https://doi.org/10.23865/up.v13.1835>.

- Bochner, A. (2000). Criteria Against Ourselves. *Qualitative Inquiry* 6(2):266-27. Hentet 26.10.2020 fra: <https://www.researchgate.net/publication/238432685>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bredmar, A-C. (2013). Teachers' Experiences of Enjoyment of Work as a Subtle Atmosphere: An Empirical Lifeworld Phenomenological Analysis. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13 (1), 1-16.  
<https://doi.org/10.2989/IPJP.2013stor.13.2.6.1180>
- Brooks, C. & Thompson, D.M. (2015). Insiderness and outsiderness: An autoethnography of a primary physical education specialist teacher. *European Physical Education Review* 2015, Vol. 21(3) 325–339. Hentet 23.10.2020 fra:  
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1356336X14568126>
- Casey, A., Fletcher, T., Schaefer L., & Gleddie D. (2018). *Conducting Practitioner research in physical education and youth sport. Reflection og Practice*. Routledge.
- Chang, H. (2016). *Autoehnography as mehod*. (2. utg.). New York: Routledge.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH, 2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (4. utg). Hentet 28.10.2020 fra: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Domville, M., Watson, P.M., Richardson D & Graves L.E.F. (2019) Children's perceptions of factors that influence PE enjoyment: a qualitative investigation. *Physical Education and Sport Pedagogy* (24:3), 207-219.  
<https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1561836>

- Ellis C., Adams T.E. & Bochner A.P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum: Qualitative social research (volume 12, No. 1, art. 10)*. Hentet 28.10.2020 fra: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1589/3095>
- Ellis, C. (2016). Carrying the torch for autoethnography. I Holman Jones S., Adams T.E. & Ellis. (Red). *Handbook of autoethnography*. 9-16. New York: Routledge.
- Engelsrud, G. & Aasland, E. (2018). Det kan være smertefullt å lære – ikke bare «gøy». Utdanningsforskning.no. Hentet 28.10.2020 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/det-kan-vare-smertefullt-a-lare--ikke-bare-goy/>
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2. utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuchs, T. & Koch, S. (2014). Embodied affectivity: On moving and being moved. *Frontiers in psychology, volume 5*, s. 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00508>
- Fuchs, T. (2016a). Intercorporeality and interaffectivity. *Phenomenology and Mind*, (11), 194-209. [https://doi.org/10.13128/Phe\\_Mi-20119](https://doi.org/10.13128/Phe_Mi-20119).
- Fuchs, T. (2016b). The Embodied development of language. I Etzelmüller G. & Tewes C (Red.), *Embodiment in evolution and culture* (s. 107-128)., Tübingen, Germany: Mohr Siebeck. Hentet 28.10.2020 fra: <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/30645/644492.pdf?sequence=1#page=118>
- Goffmann, E. (1992). *Vore rolespil i hverdagen*. Larvik: Østlands-posten trykkeri. Hentet 28.10.2020 fra: <https://www.nb.no/items/601d5af018f04b166661a062c4e3a157?page=91&searchText=vore%20rollespil%20i%20hverdagen>
- Green, K. (2002) Physical Education Teachers in their Figurations: A Sociological Analysis of Everyday 'Philosophies'. *Sport, Education and Society*, 7 (1), 65-83 <https://doi.org/10.1080/13573320120113585>

- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L.I. Terum (red)., *Profesjonsstudier* (s. 197-215). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimstæth, G. & Hallås, O. (2019). *Undervisningspraksis. Profesjonalitet i skolen* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Gulløv, E., & Høilund, S. (2005). Materialitetens pædagogiske kraft. I: K. Larsen (Red.), *Arkitektur, krop og læring*. (s. 21-43). København: Hans Reitzels Forlag.
- Gurholt, K.P. (2010). Eventyrlig pedagogikk: Friluftsliv som dannelsesferd. I Steinsholt, K. & Gurholt, K.P. (Red). *Aktive liv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hamilton, L.M., Smith, L. & Kristen, Worthington (2008). Fitting the methodology with the research: An exploration of narrative, selv-study and autoethnography. *Studying Teacher Education*, 4(1), 17-28.  
<https://doi.org/10.1080/17425960801976321>
- Hamilton, M.L., & Pinnegar, S. (1998). Conclusion: The value and the promise of self-study. I M.L. Hamilton (Red.) *Reconceptualizing teaching practice: Self-study in teacher education* (s. 235-246). London: Falmer Press.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*. Volume 16, Issue 8, November 2000, Pages 811-826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Havik, T. & Westergård, E. (2020) Do Teachers Matter? Students' Perceptions of Classroom Interactions and Student Engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, (64:4), s. 488-507.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1577754>
- Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holman Jones, S., Adams, T.E. & Ellis, C. (2016). *Handbook og autoethnography*. New York: Routledge

- Holterman, S. & Vedvig, K.O. (2020). Psykologer advarer: Livsmestrings-opplegg i skolen minner om gruppeterapi. Utdanningsnytt.no. Hentet 28.10.2020 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-livsmestring-psykisk-helse/psykologer-advarer-livsmestrings-opplegg-i-skolen-minner-om-gruppeterapi/234198>
- Jacobsen, A.M. (2010). *Trivsel hos kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen. Hvor godt trives kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen og hvor sannsynlig er det at de underviser i faget om fem år?* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Tromsø.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan brukes teori? Nyttig verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P. & O`Sullivan, M. (2013). Physical education student teachers`perceptions of applying knowledge and skills about emotional understanding studied in PETE in a one-year teaching practicum. *Physical Education and Sport Pedagogy, Vol 18 (No. 1, January 2013)*, 28-41. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.630999>
- Krefting, E.M. (2005). Damasio og den følende hjernen. *Arr. Idéhistorisk tidsskrift*. ISSN 0802-7005. (4), s 83- 88. Hentet 28.10.2020 fra: <https://arrvev.no/artikler/damasio-og-den-f%C3%B8lende-hjernen>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet 29.10.2020 fra: <file:///C:/Users/eva0310/Downloads/Overordnet%20del%20p%C3%A5%20nynorsk.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Larsson, H. & Nyberg, G. (2017) I doesn't matter how they move really, as long as they move. Physical education teachers on developing their students movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22 (2), 137-149. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157573>

- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvfingsfag. Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk praksisrelatert perspektiv* (Doktorgradsavhandling) Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Pedagogisk institut, Trondheim. Hentet 28.10.2020 fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/269826>
- Lyngstad, I. (2014) A shared secret. *Sport, Education and Society*, 19 (2),153-167. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.652612>
- Lyngstad, I. (2017). Fenomenologisk forståelse av elevens bevegelsesaktivitet – et bidrag til innsikt i lærerens tolkningsarbeid i kroppsøvfingsundervisningen. *Journal for Research in Arts and Sports Education*. (Vol. 1, 2017), pp. 1–15. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.665>
- Lyngstad, I., Bjerke Ø. & Ligestad, P. (2019). The teacher sees my absence, not my participation. Pupils' experiences of being seen by their teacher in physical education class. *Sport, Education and Society* (24:2), S. 147-157. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1343713>
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Ligestad, P. (2020). Students' views on the purpose of physical education in upper secondary school. Physical education as a break in everyday school life – learning or just fun? *Sport, Education and Society* (2020, Vol. 25, No. 2), 230-241. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.157342>.
- Lysaker, O. (2015). Axel Honneth: Frihet gjennom anerkjennelse. *Salongen, nettidskrift for filosofi og idehistorie*. Hentet 28.10.2020 fra: <https://www.salongen.no/axel-honneth/>
- Merleau-Ponty, M., (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Editions Gallimard.
- Merleau-Ponty, M., (1960). *Signes*. Paris: Editions gillimard

- Mordal Moen, K. & Hammer Brattli, V. (2016). Garderoben i gymmen – et mulighetsrom? *Utdanningsforskning.no*. Hentet 28.10.2020 fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/garderoben-i-gymmen--et-mulighetsrom/>
- Mordal Moen, K. (2011). ‘*Shaking or stirring?*’ *A case-study of physical education teacher education in Norway* (Doktorgradsavhandling). Brage. Hentet 29.10.2020 fra: <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171359/Moen%202011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pithouse, K., Mitchell, C. & Weber, S. (2009) Self-study in teaching and teacher development: a call to action. *Educational Action Research*, 17:1, 43-62. <https://doi.org/10.1080/09650790802667444>
- Rienecker, L & Jørgensen, P.S. (2018). *Den gode oppgaven* (2. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Rugseth, G. & Standal, Ø. (2015). *Hva er egentlig inkluderende kroppsøving?* Hentet 29.10.2020 fra: <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nyheter/2015/juli/hva-er-egentlig-inkluderende-kroppsoving/>
- Sæter, O. & Seim, S. (2018). Diskusjonen om det romlige. I Sæter, O & Seim, S. (Red). *Barn og unge, by sted og sosiomaterialitet*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP.
- Schibbye, A-L. L. (1996). Anerkjennelse – en terapeutisk intervensjon? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 33, (7), 530 – 537. Hentet 29.10.2020 fra: <http://anerkjennelse.com/wp-content/uploads/2017/04/C-10.pdf>
- Schibbye, A-L. L. (2009): *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2. og revidert utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Simonton K.L., Garn, A.C. & Solomon, M.A. (2017). Class-Related Emotions in Secondary Physical Education: A Control-Value Theory Approach. *Journal of*



- teaching in physical education* (2017,36), 409-418. Hentet 23.20.2020 fra:  
<https://www.researchgate.net/publication/316613594>
- Sipman et. Al. (2019) “The role of intuition in pedagogical tact: Educator views»  
<https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/berj.3557>
- Slade, D., Martin, A. & Watson, G. (2020) Practitioner autoethnography: self-reflection for discovery and deeper understanding, *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 11 (3), 252-264.  
<https://doi.org/10.1080/25742981.2020.1778496>
- Spiman, G., Thälke, J., Martens, R. & McKenney, S. (2019). The role of intuition in pedagogical tact: Educator views. *British Educational Research Journal* Vol. 45, (6), pp. 1186–1202. Hentet 29.10.2020 fra: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/berj.3557>
- Standal, Ø.F. & Moe, V.F. (2013). Reflective Practice in Physical Education and Physical Education Teacher Education: A Review of the Literature Since 1995. *Quest*, 65, (2), 220-240. <https://doi.org/10.1080/00336297.2013.773530>
- Standal, Ø.F. (2016). *Phenomenology and Pedagogy in Physical Education*. New York. Routledge. Hentet 29.10.2020 fra:  
<file:///C:/Users/eva0310/Downloads/9781315775982.pdf>
- Ståsett, S.J. (2007b). The Ethics of Vulnerability, Social Inclusion and Social Capital. *Forum for Development Studies*, 34 (1), 45-62,.  
<https://doi.org/10.1080/08039410.2007.9666365>
- Storrs, D. (2012) ‘Keeping it real’ with an emotional curriculum, *Teaching in Higher Education*, 17 (1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.590976>
- Szanto, T. & Ladweer, H. (2020). Introduction: The Phenomenology of Emotions—Above and Beyond ‘What it is Like to Feel’. I T. Szanto, and H. Landweer (Eds.). *The Routledge Handbook of Phenomenology of Emotions*. s. 1-37. London, New York: Routledge. Hentet 28.10.2020 fra:

[https://www.academia.edu/40949920/Introduction\\_The\\_Phenomenology\\_of\\_Emotions\\_Above\\_and\\_Beyond\\_What\\_it\\_is\\_Like\\_to\\_Feel\\_?email\\_work\\_card=title](https://www.academia.edu/40949920/Introduction_The_Phenomenology_of_Emotions_Above_and_Beyond_What_it_is_Like_to_Feel_?email_work_card=title)

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplanen i kroppsøving (fagkode KRO1-04)*. Hentet 26.09.2020 fra <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2019) *Læreplan i kroppsøving (fagkode KRO1017)*. Hentet 26.09.2020 fra: <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Innføring av nye læreplaner*. Hentet 23.10.2020 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/laereplanverket/fagfornyelsen/innforing-av-nye-lareplaner/>
- Van Manen, M. & Li, S. (2002). The pathic principle of pedagogical language. *Teaching and Teacher Education* 18 (2002) 215–224. Hentet 29.10.2020 fra: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X01000658?via%3Dihub>
- Vinje, E.E. & Skrede, J. (2020) Hvem kan og bør bli kroppsøvingslærere i Norge? I Vinje, E.E. & Skrede, J. (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærere*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Wrench, A. & Garrett, R. (2015) Emotional connections and caring: ethical teachers of physical education, *Sport, Education and Society*, 20 (2), 212-227. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.747434>
- Zahavi, D. (2010). Empathy, Embodiment and Interpersonal Understanding: From Lipps to Schutz. *Inquiry*, Vol. 53, (3), 285–306. Hentet 28.10.2020 fra: [https://cfs.ku.dk/staff/zahavi-publications/Empathy\\_-\\_Embodiment.PDF](https://cfs.ku.dk/staff/zahavi-publications/Empathy_-_Embodiment.PDF)

Zahavi, D. (2012). Basic Empathy and Complex Empathy. *Emotion Review*, Vol. 4, (1) s. 81 –82. Hentet 28.10.2020 fra:

<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1754073911421387>

Ørbæk T. & Engelsrud G. (2019). Sårbarhet som profesjonsetisk kompetanse? En metarefleksjon basert på undervisning i skapende dans i høyere utdanning. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Vol. 3(2), 2019, pp. 62–76. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v3.1456>.

Østerberg, D. (1994). Innledning. I Merleau-Ponty, M. *Kroppens fenomenologi* (Nake, B. overs). Hentet 28.10.2020 fra:

<https://www.nb.no/items/c17bf979d27579d250476bd8705def91?page=3&searchText=kroppens%20fenomenologi>

Østern, T.P. & Engelsrud, G. (2014) *Dramaturgi i didaktisk kontekst: Læreren som kropp*. Bergen, Fagbokforlaget.

Østern, T.P. (2013). *Nordic Journal of Dance - Vol. 4* (1). Hentet 29.10.2020 fra:

[https://www.academia.edu/4272553/The\\_Embodied\\_Teaching\\_Moment](https://www.academia.edu/4272553/The_Embodied_Teaching_Moment)

## 8. Vedlegg

### 8.1 Godkjenning fra NSD

29.10.2020 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

**NSD** NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

**NSD sin vurdering**

**Prosjekttittel**

"Følelser i kroppspøving"

**Referansenummer**

403620

**Registrert**

07.05.2020 av Eva Høijord - evahoi@vfk.no

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Gunn Engelsrud, gunn.engelsrud@nih.no, tlf: 40875564

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Eva Høijord, eva.hoijord@vfk.no, tlf: 93870416

**Prosjektperiode**

06.05.2020 - 30.10.2020

**Status**

14.05.2020 - Vurdert

**Vurdering (1)**

**14.05.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 14.05.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:  
[https://nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.10.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogli

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

## **8.2 Informert samtykke**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet «Følelser og kroppsøvingsundervisning»**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å identifisere lærerens erfaringer og følelser i kroppsøvingsundervisningen. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Tidligere forskning viser at kroppsøvingslærerens evne til å analysere og agere i interpersonale relasjoner i undervisningssammenheng, er viktig for å kunne skape et godt læringsmiljø for alle elever. Kroppsøving kan bidra til ferdighetsutvikling både fysisk, kognitivt og sosialt, men også bidra til psykisk og følelsesmessig utvikling, og lærerens forståelse av og empati for den enkelte elev, vil kunne øke elevenes velvære, og dermed kunne forbedre deres læring i kroppsøving. Det er økende fokus på skolens rolle i elevenes følelsesmessige utvikling, og læreren er sentral. Med dette som utgangspunkt, er denne masteroppgaven basert på autoetnografisk metode for å undersøke hva kroppsøvingslæreren erfarer og føler og hvordan læreren agerer i interpersonale relasjoner og i interaksjon med elevene i kroppsøvingsundervisningen. Dette kan være nyttig for å endre / forbedre pedagogisk praksis.

Læreren jobber på en videregående skole, og denne masteren er finansiert av Utdanningsdirektoratet gjennom videreutdanningsprosjekt som kalles "Lærerløftet". Resultatet skal legges frem og presenteres for arbeidsgiver og kollegaer.

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

Norges idrettshøyskole og Gunn Engelsrud er ansvarlig for prosjektet.

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

Det benyttes autoetnografisk metode.

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

Dette er et autoetnografisk prosjekt hvor datamaterialet er nedskrevne erfaringer, minner og narrativer fra egen undervisningspraksis fra 2008- 2020.

#### **Det er frivillig å delta**

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

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet.

Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Veileder Gunn Engelsrud ved Norges Idrettshøyskole og jeg, Eva Høijord har tilgang til opplysningene om meg.
- Personopplysninger som navn og stilling vil komme frem i oppgaven.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

På bakgrunn av at dette er en autoetnografisk oppgave, anonymiseres ikke opplysningene når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 30.10.2020.

#### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

#### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Norges Idrettshøyskole ved Gunn Engelsrud
- Vårt personvernombud: *Karine Justad, Norges idrettshøyskole*

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

*Gunn Engelsrud*  
(Forsker/veileder)

Student

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i autoetnografisk forskningsprosjekt.
- å delta i å skrive ned erfaringer, minner og narrativer fra egen undervisningspraksis.
- at NIH kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes– hvis aktuelt
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt– hvis aktuelt

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)