

Sigrid Heien Hansen

---

## Kroppsøvlingslærarar sine forteljingar om følelsar i møte med elevar i skulen

Ein kvalitativ studie om seks kroppsøvlingslærarar sine følelsar i møte med elevar i skulen, og på kva måte desse følelsane kan bli forstått som profesjonell kunnskap.

---

Masteroppgave i idrettsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier  
Norges idrettshøgskole, 2021



## Samandrag

Masteroppgåva sitt tema er kroppsøvingslærarane og deira følelsar i møte med elevar i skulen. Utgangspunktet er teke i forskning som vise at følelsar og emosjonell kompetanse er viktig i læraren sin profesjonsutøving, men at temaet samtidig er underbelyst. Forskingsspørsmåla oppgåva prøvar å svare på er: korleis erfarer kroppsøvingslærarar sine følelsar i møte med elevar i skulen, og på kva måte kan desse følelsane bli forstått som profesjonell kunnskap? Oppgåva sitt utval er av seks kroppsøvingslærarar frå ulike vidaregåande skular på Austlandet.

Oppgåva sitt teoretisk rammeverk er Thomas Fuchs sin teori (2016a) om at følelsar er kroppslege, sosiale og kontekstuelle. Teorien blir gjort relevant i møte med lærarane og deira forteljingar, og brukast for å kontekstualisere følelsar i lærarane sitt sosiale samspel med elevane. Metodisk er oppgåva plassert i ein kvalitativ forskningstradisjon med intervju/dialogisk samtale som konkret metode, med bruk av ei semistrukturert og narrativ tilnærming. Analysen av materialet frå intervjua er framstilt i ei narrativt form for å halde lærarane sine forteljingar mest mogleg «levande».

Forteljingane om følelsar får fram at det eksisterer ein betydeleg variasjon mellom kroppsøvingslærarane, om korleis dei erfarer følelsane sine i yrkesutøvinga. Det kjem fram at lærarane vektlegg det sosiale samspelet med elevane ulikt, og utøver yrket med ulik nærleik til sine egne og elevane sine følelsar. Funna viser ein tendens til at desto meir personleg læraren utøve yrket sitt, desto meir utfordrande og komplekst opplev dei livet som lærar. Forteljingane får fram på ei side, korleis følelsar er ein positiv drivkraft hos lærarane i yrket, men også korleis følelsar kan opplevast som ei stor utfordring. Sentralt i profesjonsutøvinga er kollegamiljøet, som Tjora (sitert av Alver, 2000) trekk fram som avgjerande å bruke aktivt for hjelp og støtte i yrkeskvardagen. Samtidig kjem det fram i forteljingane at lærarane føler at sine egne følelsar ikkje er eit naturleg tema som takast opp i profesjonsfellesskapet, då det blir sett på som ein privatsak.

Oppgåva stilte også spørsmålet; på kva måte kan lærarane sine følelsar bli forstått som profesjonell kunnskap? Forteljingane får fram at lærarane må handtere ei kompleks kunnskapsbase, og at følelsar spelar ein sentral del av den. På same tid viser funna at kunnskap om følelsar blir neglisjert i lærarutdanninga og i kroppsøvingslærarane si opplevde

yrkesutøving. Wrench og Garrett (2015, s.225) beskriv undervisninga i kroppsøvingsfaget som ei fysisk, intellektuell, sosial og *emosjonell* oppgåve, men det ser ut til at den emosjonelle delen av profesjonsutøvinga har ein utydeleg plass som kunnskap, og har «forsvunne» i utdanninga av dagens kroppsøvingslærarar. Det kjem fram gjennom forteljingane til kroppsøvingslærarane korleis fleirtalet føler at dei må handtere situasjonar i møte med elevar, som dei ikkje har kunnskap eller kompetanse i å handtere. Fleirtalet av kroppsøvingslærarane føler dei manglar kunnskap til å utøve yrket «godt nok», også til å ta vare på seg sjølv i og etter arbeidskvardagen er over. På bakgrunn av dette, ønsker kroppsøvingslærarane auka innsikt og kompetanse om følelsar, slik at dei kan forstå eigne og elevar sine følelsar betre. Forhåpentlegvis kan lærarane sine forteljingar bidra til ein betre opplevd yrkesutøving for kroppsøvingslærarane og elevane, også til at ein får auga opp for følelsar som ein sentral del av læraren sin profesjonelle kunnskapsbase i yrkesutøvinga.

**Nøkkelord:** Følelsar, kroppsøvingslærer, lærar, kroppsøving, undervisning, lærarutdanning, Thomas Fuchs, vidaregåande skole, profesjonell kunnskap.

# Innhald

<b>Samandrag .....</b>	<b>4</b>
<b>Innhald .....</b>	<b>6</b>
<b>Forord .....</b>	<b>9</b>
<b>1. Innleiing .....</b>	<b>11</b>
1.1. Bakgrunn for oppgåva .....	11
1.2. Problemstilling .....	13
1.3. Oppgåva si oppbygging .....	14
<b>2. Kontekst, litteratursøk og kunnskapsstatus .....</b>	<b>16</b>
2.1. Kontekst.....	16
2.2. Litteratursøk .....	19
2.3. Kunnskapsstatus .....	20
2.3.1. Følelsar og lærarrolla .....	20
2.3.2. Profesjonell kunnskap .....	22
<b>3. Teori om følelsar .....</b>	<b>24</b>
3.1. Ein kort introduksjon til Thomas Fuchs sine teoriar om følelsar.....	24
3.1.1. Affektiv intensjonalitet.....	25
3.1.2. Kroppsleg resonans .....	26
3.1.3. Handlingstendens .....	26
3.1.4. Funksjon og signifikans .....	27
3.1.5. Kroppsleg affektivitet og interkroppsleg affektivitet .....	27
3.2. Bruk av teorien .....	28
<b>4. Metode .....</b>	<b>29</b>
4.1. Forskaren si rolle og forforståing.....	29
4.2. Kvalitativ metode.....	29
4.3. Prosedyre for å skape materiale gjennom intervju .....	30
4.3.1. Rekruttering.....	30

<b>4.4.</b>	<b>Det kvalitative forskingsintervjuet.....</b>	<b>31</b>
4.4.1.	Utarbeiding av intervjuguide.....	33
4.4.2.	Erfaringar frå prøveintervju .....	34
4.4.3.	Utval.....	35
4.4.4.	Forskingsetiske betraktningar .....	36
<b>4.5.</b>	<b>Presentasjon av utvalet .....</b>	<b>37</b>
<b>4.6.</b>	<b>Gjennomføring av intervju .....</b>	<b>39</b>
4.6.1.	Transkribering .....	40
<b>4.7.</b>	<b>Framgangsmåte for analysen .....</b>	<b>41</b>
<b>5.</b>	<b>Narrativ analyse og oppgåva sine funn .....</b>	<b>44</b>
5.1.	«Mine følelsar i gjennomføring av intervju-analysen sitt startpunkt».....	44
5.2.	I ei «umenneskeleggjort» lærarrolle .....	45
5.3.	Følelsen av å ikkje strekkje til.....	49
5.4.	Følelsen av frykt for at «det skal skje igjen».....	54
5.5.	«Du har ingenting som tilsier at du skal takle det» .....	56
<b>6.</b>	<b>Diskusjon.....</b>	<b>61</b>
6.1.	Lærarane sine erfaringar.....	61
6.1.1.	Det er eit val å bry seg.....	61
6.1.2.	Valet mellom å distansere seg eller slutte .....	62
6.1.3.	«You choose to care»? .....	63
6.1.4.	Følelsen av å ikkje kunne vere seg sjølv.....	64
6.1.5.	Følelsen av å ikkje vere nok.....	65
6.2.	«The emotional rules» .....	65
6.3.	Forventningar til lærarrolla .....	66
6.4.	Ein sosialt etablert profesjonalitet? .....	68
6.5.	Å beskytte eigne grenser .....	69
6.6.	Følelsen av å ikkje vere førebudd .....	70
<b>7.</b>	<b>Kva er svakheiter og styrkar med oppgåva metodisk og i lys av funn .....</b>	<b>73</b>

<b>8. Oppsummering av oppgåva .....</b>	<b>76</b>
8.1. Oppgåva sine funn.....	77
8.2. Implikasjonar for kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslærarane.....	80
8.3. Konklusjon .....	81
8.4. Vidare forskning.....	82
<b>Referansar .....</b>	<b>83</b>
<b>Vedlegg 1: Godkjenning av NSD .....</b>	<b>91</b>
<b>Vedlegg 2. Informasjonsskriv og informert samtykke .....</b>	<b>92</b>
<b>Vedlegg 3. Intervjuguide .....</b>	<b>95</b>

## Forord

Eg skal vere så ærlig å sei at denne masteroppgåva gav meg mykje, men aller mest hovudbry. Det å skrive denne oppgåva parallelt med å vere profesjonell fotballspelar for Vålerenga i korona-året 2020 til mai 2021, har vore svært utfordrande, men no er eg her. No er oppgåva endeleg ferdig. Dette prosjektet hadde aldri kome i mål om det ikkje hadde vore for enkelte fantastiske menneske i denne verda, og her er en fortent takk til dei:

Tusen takk til kroppsøvlingslærarane som sa seg villig til å dele om sine følelsar til meg. Det er ei ære å ha fått lov til å få innblikk i det «kjæraste» ein har, og dokke inspirerte meg enormt til å skrive denne oppgåva. Tusen takk for at de stilte opp.

Ei stor takk fortener også min veileiar Gunn Engelsrud. Di evne til å tru på meg, får meg til å tru på meg sjølv. Du har rettleia meg med engasjement, varme og ikkje minst tålmod gjennom heile prosessen, det står det stor respekt av. Tusen takk for våre samtalar og di tid. Di støtte har vert enormt viktig.

Til slutt må eg takke min familie som har støtta meg, uansett kva det måtte vere. Tusen takk til mamma og pappa for korrekturlesing, storesøstre mine Maria, Kristine og Marte, og ikkje minst min kjære tvilling Elise for timesvis med lytting, råd og hjelp. I tillegg ein stor takk Elise Tystad for hjelp til korrekturlesing, du er eit utruleg varmt menneske. Heilt til slutt må eg takke min kjære sambuar Eline, for ei fin tid saman til tross for sosial isolasjon mot resten av verden.

Innleveringa av denne masteroppgåva markerer slutten på ein 6-årig skulegang. Tusen takk til alle medstudentar som eg sjeldan kunne sjå på grunn av fotball, men når eg først var til stades vart eg motteken godt. Studenttida har vore eit kappløp saman med draumen om å lykkast på fotballbana, endeleg er eg komen i mål. Takk for løpet!

Oslo, 25. mai 2021

Sigrid Heien Hansen



«Almost anybody can learn to think or believe or know, but not a single human being can be taught to feel ... the moment you feel, you're nobody-but-yourself»

(Cummings, 1958)

# 1. Innleiing

Masteroppgåva er skreve ved Norges idrettshøgskole, med tilhøyring til institutt for Lærarutdanning og Friluftslivsstudiar (ILF). Tema er korleis kroppsøvingslærarar erfarer følelsar i møte med elevar i yrkesutøvinga. Vidare korleis det dei fortel om følelsar kan bli forstått som profesjonell kunnskap. I innleiinga klargjer eg tema og bakgrunn, presenterer problemområde og problemstilling, samt gi ei oversikt over korleis oppgåva er oppbygd.

## 1.1. *Bakgrunn for oppgåva*

Vegen mot å velje forskingstema var utfordrande. Eg ønskte å bruke tida på å skrive om noko "eg brant for". I følge Rienecker og Jørgensen (2013) er det ikkje ein føresetnad at ein må "brenne" for temaet, men prøve å finne den delen av temaet som interesserer deg mest, kontroversielt eller urørt. Orda "kontroversielt" og "urørt" vekte ei erfaring eg gjorde meg i praksis første gong var lærar og opplevde at møte med elever også vekte følelsar i meg. Det var til og med elevar eg «ikkje likte». Eit eksempel er frå undervising, der eg møtte ein elev, eg kallar han for Magnus. Slik eg som kroppsøvingslærar var vant til å tenkje, opplevde eg eleven som sterk fagleg då han var motorisk dyktig og blant dei fremste elevane uavhengig av aktivitet. Det som var elevens «faglege styrke» ble følgje av at han, etter mi vurdering, opptredde ulydig, bråkete og sjølvgod. Eg kjende på ein motvilje. Eg opplevde min motvilje som ein ubehageleg følelse. Kva skulle eg som lærar gjere med slike negative følelsar mot ein elev i eit yrke der vi blir lært opp til å like alle like mykje?

Det at eg som lærar skulle «sjå alle» og oppfatninga om at ein lærar skal like alle elevar like mykje, hadde ein sterk posisjon i mi profesjonsforståing. Eg (og medstudentar) hadde dette synet med oss frå pedagogikkundersvisninga og praksisperioden då eg opplevde å bli vurdert i korleis eg posisjonera meg i rommet, min egen stemmebruk og effektivitet i organisering, mens lite vekt blei lagt på kvalifikasjonar og følelsar i det sosiale samspelet med elevane. I pedagogikkundervisninga, slik eg hugsar det, blei lærar-elev-relasjonen presentert som problemfritt, så lenge læraren var tålmodig og eleven alltid var lærevilleg. Dei gongane undervisarane nemnde utfordringar i lærar-elev-relasjonen var ved diagnoserte tilfelle av lærevanskar eller elevar med spesielle behov. Med denne forståinga «i bagasjen» blei det svært utfordrande for meg å møte Magnus. Han var ein «vanlig elev» utan ein utfordrande diagnose eller spesielle behov, likevel opplevde eg han som motvillig og vrang overfor meg.

Sentralt i lærarprofesjonen sine yrkesetiske og grunnleggjande verdiar står omgrepa respekt og likeverd (Utdanningsdirektoratet, u.å.a). Respekt og likeverd handlar om å møte elevane utan fordommar og behandle dei rettferdig. Det var nettopp dette eg opplevde som svært utfordrande i møte med Magnus. Utdanningsdirektoratet (2016) beskriv konsekvensane ein dårlig lærar-elev relasjon kan ha, og dei eksemplifiserer det gjennom læraren sin veremåte, med andre ord læraren si evne å handtere følelsane sine. Om ein lærar har vist verbalt eller med kroppsspråk at det er "tillat" å ikkje like denne eleven, kan dette føre til negative relasjonar til klassekameratar (Utdanningsdirektoratet, 2016). Som eksempelet ovanfor viser, er følelsar eit svært aktuelt tema. Som student i lærarutdanning, hadde vi minimalt med litteratur eller undervisning om følelsar og læraren sin kompetanse i å møte følelsar både hos seg sjølv og elevar. Det einaste eg kjem på knytt til følelsar, var at eg skulle gi elevane bevegelsesglede. I tråd med Vedvik (2017) har «*annenhver lærer har mislikt en elev*» og ho spør ein lærar om temaet er tabu å snakke om? Temaet følelsar generelt er imidlertid langt ifrå tabubelagt eller urørt i forskning og fagbøker, men gjennom litteratursøk om temaet lærarar og følelsar i møte med eiga profesjonsutøving, er det (slik eg kjem tilbake til) etter mi vurdering eit tema som til dels er oversett i kroppsovingslitteratur. Sett i lys av det eg no veit, opplever eg det som utfordrande at vi som studentar i ei faglærarutdanning i kroppsoving og idrettsfag ikkje lærte noko om følelsar, verken eigne eller elevane sine, eller blei presentert for forskning om følelsar som ein del av profesjonskompetansen. Sidan eg opplevde mine følelsar som «å styre meg» som lærar i møte med Magnus, begynte eg å leggje merke til andre forhold til elevar den resterande tida av praksisperioden ved vidaregåande skule, likeins den siste praksisperioden i bachelorutdanninga mi, og resultatet blei slik:

For å skape eit praksisnært utgangspunkt for oppgåva trekk eg fram ei forteljing om korleis følelsar i meg blei «vekta» gjennom møte med to ulike elevar. Ein av dei er Magnus som allereie er nemnd ovanfor. Neste elev kan vi kalle Sofie. Mi oppleving var at Sofie var lydig, lærevilleg, positiv og atletisk. Desse to ulike måtane eg laga personlegdomstypane, skapte ulike følelsar i meg, fellesnemninga var at eg opplevde at følelsane "styrte" yrkesutøvinga mi. Eg søkte Sofie meir enn dei andre elevane og opplevde at det ga meg energi av å undervise ho. Eg fekk lyst til å vere lærar når eg underviste elevar som Sofie. Mitt forhold til Magnus var motsett, eg opplevde at «all energi forlot meg». Når eg omgjekk han, tenkte eg på kvifor valde eg læraryrket av alle andre yrker eg kunne valt. Når Magnus gjorde noko positivt, kjende eg at det satt betydeleg lenger inne å gi han ros enn til Sofie. Opplevinga av å ikkje

like Magnus tynga meg, det var ubehageleg å kjenne på at alt inni meg, heile kroppen vil unngå den eleven. Det var ikkje slik eg ønskte å ha det eller vere som lærar. Eg begynte å tvile på om det var lærar eg «burde» bli. Eg stilte meg spørsmålet om det som var presentert i pedagogikktimane «å sjå alle elevane», var mogleg for meg. Eg følte på ein einsamhet i dette, då eg trudde det var uvanleg å føle det slik. Eg skamma meg og sa det ikkje til nokon då eg følte det var «ulovlege» følelsar å ha som lærar. Den tidlegare lysten, energien og gleda av å vere lærar forsvann, og blei erstatta med ein tvil på eiga utøving og ein frykt for at mitt forhold til Magnus skulle øydeleggje timen. Eg forskjellsbehandla elevane i dei to eksempla, og eg tilskriver (i dag) at forskjellsbehandlinga hadde med at mine egne (ubearbeida) følelsar ikkje var satt inn i ein kunnskapssamanheng, eller gjort relevante i profesjonsutøving.

Eksempla mine her i innleiinga blei eit springbrett til eit ønske om å undersøke fenomenet «lærerane sine følelsar i møte med elevar». Eg vart fort klar over korleis eg som lærer imøtekom og regulerer følelsar som oppsto i møte med ulike elever, handlar om å få kunnskap om mine responsar og måtar å handtere følelsane på. Eksempla viser, slik eg etter kvart tenkte også til allmenne utfordringar læraren kan møte, og kva følelsar betyr for å kunne ivareta elevane. For min del var det svært utfordrande. Slike utfordringar er eg ikkje aleine om ifølge Vedvik (2017) då tala viser at annakvar lærar har mislikt ein elev. Utdanningsdirektoratet (2016) trekk fram betydninga av ein god lærar-elev relasjon på emosjonelt og fagleg plan, spesielt for elevar som strevar i skulen. Oppgåva vil vise til at treng lærarar kjennskap til egne følelsar og reaksjonsmønster, i tillegg til kunnskap om følelsar og korleis handtere dei. Eg ønskjer med masteroppgåva å undersøke kva slags følelsar lærarar kan oppleve i si yrkesutøving. Eg spør vidare kva det å få fram kunnskap om lærarane sine følelsar, kan bidra med kunnskap som kan fungere som ei bevisstgjerings kring følelsar i læreryrket. Mitt håp er at det å finne ut meir om lærerane sine følelsar i møte med elevar i kroppsøving og med det bidra til kunnskap om følelsar, kan takast inn i utdanninga av kroppsøvingslærarar og profesjonsutøvinga.

## **1.2. Problemstilling**

«Teaching is an emotional practice». Dette er tittelen på en artikkel skrevet av Andy Hargreaves (2000), ein britisk forskingsprofessor i sosiologi og direktør for Chenine (Change, Engagement and Innovation in Education). Hargreaves (2000) formidlar gjennom materialet sitt at følelsar gjennom undervisning vekkast og fargast både for lærarar og elevar, og difor

kan læraren regnast som ein emosjonell yrkesutøvar (Hargreaves, 2000). Som emosjonelle utøvarar kan lærarar gjere klasserom spennande eller kjedelege, lærarar er alltid uoppretteleg emosjonell i karakter på en god eller dårleg måte (Hargreaves, 2000). Dette blei ein vekker for meg då det satt meg på sporet til å undersøke lærarane sine følelsar i det sosiale samspel med elevane i skulen.

Basert på bakgrunn og mål for oppgåva, og at det finnst lite forskning som studerer lærarane sine følelsar i ein kroppsovingskontekst, har eg utforma ei overordna problemstilling som er oppgåva sitt hovudspørsmål:

- **Korleis erfarer kroppsovingslærarar følelsar i møte med elevar?**
- **På kva måte kan lærarar sine følelsar bli forstått som profesjonell kunnskap?**

### **1.3. Oppgåva si oppbygging**

Ovanfor har bakgrunn og formål for tema og problemstillingar blitt gjort greie for. I kapittel 2. skal eg beskrive konteksten oppgåva blir skreve i då styringsdokumentet fungerer som bindande for norske skular og legg føringar på kva lærarane skal utøve i yrket sitt (NOU 2014: 7, s.99). I 2020 kom folkehelse og livsmeistring inn som tverrfagleg emne i styringsdokumentet som pålegg lærarane eit ytterlegare ansvar då dei skal «lære elevane å mestre livet». Vidare vil eg beskrive korleis litteraturen i oppgåva er valt ut, og kva databasar som er brukt i søket slik at lesaren har innsyn i kunnskapen som dannar grunnlag for oppgåva. Til slutt i dette kapitlet vil eg gjere greie for kunnskapsstatusen på feltet. Kapittel 3. vil ta opp oppgåva sitt teoretiske rammeverk som dreiar seg om filosofen og psykiateren Thomas Fuchs sine bidrag til forståing av følelsar, som oppgåva tar utgangspunkt i. Då denne oppgåva skal undersøke følelsar i det sosiale samspel, er Fuchs si forståing svært relevant. I kapittel 4. vil eg beskrive korleis metoden som er nytta til datainnsamlinga har vert brukt og designa. Eg valde å blande ei semistrukturert og narrativ tilnærming i håp om å leggje forholda til rette for ein dialogisk samtale i dei kvalitative intervjua framfor eit stivt intervju. Vidare skal strategi for og presentasjon av utval ilag med forskingsetiske betraktningar diskuterast. Eg har valt narrativ analysemetode, då dette løftar fram lærarane sine følelsar i yrkesutøvinga gjennom å fortelje forteljingane dei har delt med meg. Sjølve analysen og forteljingane vil bli løfta fram i kapittel 5, og i kapittel 6 skal oppgåva sine funn diskuterast i lys av relevant forskingslitteratur gjort greie for i kapittel 2. kunnskapsstatus, for å prøve å svare på

problemstillinga til oppgåva. Oppgåva sine funn og måten eg har gitt meining til «fenomenet følelsar i kroppsøving» - skal eg ta opp til vurdering og gjere eit kritisk tilbakeblikk i kapittel 7. Her vil oppgåva sin truverdigheit bli diskutert. Avslutningsvis i kapittel 8. skal eg gi ei oppsummering av oppgåva og implikasjonar for faget, samtidig kome med eigen konklusjon og forslag til vidare forskning.

## 2. Kontekst, litteratursøk og kunnskapsstatus

I dette kapitlet beskrivast konteksten lærarane arbeider i, og kunnskapsstatusen på forskning avgrensa til problemstillinga mi.

### 2.1. Kontekst

Lærarane sine følelsar i møte med elevane er i ein skulekontekst der yrkesutøvinga forgår i. Ein av konteksten for yrke/profesjonsutøvinga finnast i skulen sitt styringsdokument. Styringsdokumenta har status som forskrift og er bindande for skulane i Norge (NOU 2014: 7, s.99). Styringsdokument regulerar kva elevane skal kunne, og dermed ansvaret og forventningane lærarane skal leve opp til. Her er eit eksempel frå den overordna læreplanen:

*«Eleven skal lære å sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, og er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen (min utheving) skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand» (Utdanningsdirektoratet, u.å.b).*

John Goodlad si klassifisering på fem nivå gir innsikt i vegen frå politisk styringsdokument til nivå fem – den erfarte læreplan (Garmannslund, Andresen og Neset, 2012). Garmannslund et al. (2012) analyserte opplæringstilboda ved bruk av Goodlad sine fem stadium og kom fram til at nivå tre «den oppfattande læreplan» har størst innflytelse på den praktiske bruken og realisering, då det er eit resultat av den fortolking den enkelte lærar gjer av det formelle læreplandokumentet. Då individuelle fortolkingar vert gjennomført ut i frå den enkelte lærar sine erfaringar og betraktningar rundt moglegheit for gjennomføring av undervisning, kan dette vere ein av grunnane til at avstanden er stor mellom den formelle læreplan og korleis den blir oppfatta (Skjelbred & Borgen, 2019). På same måte som all tekst baserer seg på fortolking og alle som lesar læreplanen fortolkar den vidare, og slik er den sosiale verkelegheit- det er ein fortolka verkelegheit som er skapt av og med menneske.

Rørnes, Overland, Roland og Tveitereid (u.å) påpeikar at sjølv om samfunnet leggjer premisser og rammer for læraren som yrkesutøvar gjennom sine styringsdokument, vil det alltid være rom for den enkelte lærer si utforming av eigen lærarrolle i tråd med sine faglige preferansar og «personlighet og egenart». Tradisjonelt har lærarar alltid hatt «metodefrihet»

også kalla for «lisens» til å utføre oppgåvene i tråd med sin profesjonelle kunnskap og innsikt (Imsen, 2014). Til tross for «*metodefrihet*» har skulen den overordna del av læreplanverket som gjelder for alle som har eit ansvar for opplæring i skulen. Den utdjupar verdigrunnlaget i opplæringslova sin formålsparagraf, og dei overordna prinsippa for grunnopplæringa i skulen (Utdanningsdirektoratet, u.å.a). Dette grunnsynet skal prege pedagogisk praksis i skulen, og blir dermed ein naturleg del av læraren si yrkesutøving.

I læreplanen sitert ovanfor står det at «skolen» skal formidle verdien og betydninga av ein lyttande dialog for å takle motstand (Utdanningsdirektoratet, u.å.b). Slik det er spesifisert kan det tolkast at ansvaret for eleven si sosiale læring m.m. er «skolen» i fellesskap sitt ansvar. Det er viktig å spesifisere at det eksisterer ein skilnad på det politiske og det erfarte nivået, sjølv om Utdanningsdirektoratet (u.å.b) seie at læraren skal ha fellesskapet i ryggen betyr det ikkje at læraren erfarer det. Fordelane ved bruk «skolen» i spesifiseringa sitert ovanfor, kan vere at det breie omgrepet resulterer i eit ansvar fordelt på fleire, som betyr at det opnar opp fleire aktørar som kan hjelpe læraren med elevane. Det kan vere aktørar som rektor, rådgjevar, naturfagslærer, kontaktlærer, sosiallærer, og dette kan bidra til ei løysing på ei kjend utfordring i skulen som er at det er for mange elever per lærer (Utdanningsforbundet, 2017). På same tid understreka Borg, Drange, Fossetøl og Jarning (2014) at ei auke i ressurs i skulen ikkje automatisk gir resultat, det krev systematikk, opplæring og vegleiing over tid. Lærarar er ein del av «skolen», men det er mange stillingar som går under «skolen» også, som skaper ei floke. Utfordringa ved at styringsdokumentet leggjer ansvaret på «skolen» utan ei spesifisering for kven som har ansvaret, er at «skolen» ikkje gjere noko anna enn det lærarane gjer. Dette kan by på utfordringar då Imants, Wubbels og Vemunt (2013) hevdar at lærarar innafor same skulekontekst responderer forskjellig og handlar ulikt basert på at dei tolkar eige handlingsrom ulikt, på den måten kan «ansvar for elevane sine følelsar» bli kollegaen sitt og ikkje «mitt». Helleve, Ulvik og Smith (2018) påpeikar at lærarar er menneskjer, ikkje maskiner og tek eigne val og avgjerdsar innafor det dei opplev som sitt rom for handling, då dette rommet ikkje eksisterer fysisk og det ikkje kan målast, vil nokon utnytte det i større grad enn andre (Helleve et al., 2018).

I 2020 blei konteksten meir omfattande for lærarane då det tverrfaglige emnet folkehelse og livsmeistring blei innført i den norske skulen. Dette skal også kroppsøvlingslærarane bidra til at elevane lærer



*«Å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte (...) Verdivalg og betydningen av mening i livet, mellommenneskelige relasjoner, å kunne sette grenser og respektere andres, og å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet»*

(Utdanningsdirektoratet, u.å.c).

I emnet folkehelse og livsmeistring skal unge «gjerast i stand til» å utvikle sitt psykologiske immunforsvar og ulike meistringsteknikkar, som igjen skal gjere dei unge meir robuste og dermed mindre hjelpetrengande (Madsen, 2020). Klomsten og Uthus (2019) peikar på utdanning eller kurs for lærarane i psykisk helse, då dette er nødvendig for å kunne undervise slik at elever kan lære om psykisk helse. Eit mogleg resultat av utdanning/kursing av lærarane kan auke deira kunnskap til å forstå elevane betre, også gi lærarane fleire moglegheiter til å betre relasjonen til elevane. På same tid er Madsen (2020) kritisk til signalet innføringa av folkehelse og livsmeistring gir til barn og unge. Han hevdar at innføringa av folkehelse og livsmeistring, kan gi signal til barn og unge om at vaksne og skulepolitikarar ikkje synast dei handterer kvardagen godt nok, og at ansvaret for barn og unge sine liv og helse blir individualisert. Det kan gi uttrykk for at utfordringane rundt barn og unge i dag er blitt så store at det må innførast eit tverrfagleg emne i skulen for å «lære dei verktøy for å handtere hverdagen bedre» (Madsen, 2020). Dette uttrykket som Madsen (2020) snakkar om, kan opplevast som paradoksalt då Eriksen, Sletten, Bakken og Soest (2017) viser i NOVA 2017-rapporten at skulen blir oppgitt som fremste kjelda til stress og press. I staden for at skulen ser på seg sjølv og på presset skulen utsett elevane for, blir det innført eit tverrfagleg fag i skulen som skal få elevane til «å takle» livet betre. Mørch (2020) støttar opp mot (om) paradokset då han hevdar at det er lærarar som treng kunnskap om psykisk helse, ikkje elevane. Likevel set politiske styresmakter i gang undervisning av elevane, med lærarar utan kunnskap i psykisk helse (Mørch, 2020). Med desse nye tiltaka i skulen, er oppgåva sitt tema svært aktuelt og den (fag)politiske konteksten er ei ramme oppgåva er skreven i. Det er også konteksten lærarane som vi skal møte i oppgåva, gjer val ut ifrå og lever sine følelsar i. No over til litteratur om mitt tema, som utgjer ein fag – og forskingskontekst for oppgåva.

## 2.2. Litteratursøk

Eg har føreteke eit systematisk litteratursøk som metode (Rienecker & Jørgensen, 2013). Relevant litteratur er søkt opp i følgjande databaser: Google Scholar, Oria, SPORTDiscus, Eric og Web of Science. ORIA er NIH sin hovudvalde søkemotor, Web of Science er tverrfagleg, SPORTdiscus er knytt til idrett, noko som er relevant for kroppsøving og mi oppgåve, og til slutt ERIC som tek for seg pedagogikk og undervisning. Søka har føregått frå 01.05.2019-01.12.2019 og frå 10.08.2020-5.01.2021, også ei ny runde for å sjekke ny forskning 01.05.2021-05.05.2021. Utarbeidinga for søkeord var krevjande då det er mange omgrep om følelsar, men etter råd frå rettleiar var det viktig å søke breitt i byrjinga og ikkje søke for snevert. Eg har brukt desse søkeorda i dei nemnde søkemotorane: \*Teacher wellbeing, \*Teacher emotion, \*Teacher feelings, \*Teacher affection, \*Teacher-student relationship, \*Interpersonal relationship og \*Affection PE. Eg søkte også på norsk, i tillegg søkte eg generelt på \*Emotions for å sjå etter potensielle teoriar om følelsar.

Litteraturen er valt ut frå følgjande inklusjonskriterium:

- Fagfelleurdert forskingslitteratur
- Nordisk, England, Canada og USA
- Kroppsøvingslærer
- Følelsar, emosjonar, affeksjonar

Eksklusjonskriteria er:

- Elevane sine følelsar
- Kroppsøvingslærerstudentar
- Kroppsøvingslærerutdannarar

Det resulterte i mange treff då mykje forskning og tema kan gå under «emotions», men eg fann svært lite om lærarane sine følelsar i kroppsøvingsskontekst i søka mine. Spesifikt til kroppsøvingssfaget fann eg Lyngstad (2013) sin doktorgradavhandling «*Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvingssfag*» som nemner følelsar i ein kroppsøvingsskontekst. Etter å ha studert nøye gjennom resterande artiklar som kunne potensielt bli inkludert, enda eg opp med ein

svært relevant artikkel for denne oppgåva som dreia seg om følelsar utan spesifikk kontekst; Fuchs og Koch (2014). Kjeldelistene til Fuchs og Koch (2014) blei også starten på eit større treff av relevant forskning, og det blei ein slags dominoeffekt då kvar av forfattarane nemnde nye forfattarar innafor følelsar og skulekontekst. På denne måten blei blant anna Hargreaves (2000) funnen som også leia meg til Zembylas (2002;2003), som igjen viste vegen til Biddle (1997) og Hochschild (1983). Slik gjennomførte eg litteratursøket, som ga meg forskning til å gi ein kunnskapsstatus til feltet denne oppgåva skal handle om.

### **2.3. Kunnskapsstatus**

Som indikert i litteratursøket fins «følelsar» som tema i eit stort tverrfagleg kunnskapsområde i forskning, bygd av forskarar frå alle ulike land og profesjonar. Innafor dette kunnskapsområde eksisterer det ulike retningar der følelsar blir forstått frå ulike posisjonar, i ulike fag og forskningstradisjonar. For eksempel har forskarar innan kognitiv psykologi andre perspektiv på følelsar enn ein sosiokulturelt orientert forskar, og igjen ulikt frå ein fysiolog som er oppteken av kva som skjer i hjertet når ein opplever følelsar. Samla sett kan fleire perspektiv bidra til meir kunnskap som resulterer i ei større forståing om følelsar i andre komplekse situasjonar. Det som inspirerte meg var forskning om- og forståinga av følelsar som grunnleggande skapt i- og erfart i den sosiale verden, og min interesse for følelsar handlar om å forstå meir av korleis følelsane utspelar seg når vi møter andre menneske.

#### **2.3.1. Følelsar og lærarrolla**

Det er fleire studiar som i ulik grad og på ulike måtar har omhandla læraren sine følelsar i skulen, som også vil løfte fram interessante perspektiv i diskusjonen til denne oppgåva. Det har blitt gjennomført ulike studiar av læraren sine følelsar, og den ferske artikkelen til Simonton, Richards og Washburn (2021), viser at feltet kring følelsar i kroppsøvingskontekst jobbast med. I tillegg til Simoton et al. (2021), har både Lyngstad (2013) og Hargreaves (2000) tatt føre seg kroppsøvingslærarane sine subjektive erfaringar i ein kroppsøvingskontekst. I tillegg til desse, har Zembylas (2002) har gjort studie knytt til «emosjonelle uskrevne reglar» i skulen, som definerer kva lærarar skal føle under forskjellige situasjonar. Rodgers og Raider-Roth (2006) er inne på noko av det same då dei poengterer at lærarar kan vere redde for at deira personlege sjølv, ikkje er akseptabelt eller hensiktsmessig,

og difor prøvar dei å vere den dei tenkjer dei burde «vere». Kate Eliza O'Connor (2008) med artikkelen «You choose to care» løftar opp tematikken mellom lærarar i skulen knytt til kva grad elevane sine private problem er ein del av læraren sitt ansvar. O'Connor (2008) løftar fram om det er læraren sitt val, eller om det er meir komplekst enn det.

I Bruce J. Biddle (1997) sin gjennomgang av litteratur om lærarrollen, skil han mellom tre kategoriar som brukast til å operasjonalisere lærarrolla: (1) som sosial posisjon, (2) som karakteristisk åtferd i utøving av yrket, og (3) som forventning til arbeidet. Mens den første kategorien handlar om strukturelle kjenneteikn ved lærarar, viser den andre til lærarane sin praksis i klasserommet. Den siste kategorien handlar om krav og forventningar som blir stilt til lærarar og deira arbeid, både frå lærarane sjølve og frå andre. Biddle (1997) poengterer at desse tre kategoriane representerer ulike dimensjonar av lærarrolla, og til ein viss grad også ulike forskingsfelt. Innafor forskingsfeltet knytt til lærarrolla eksisterer det fleire interessante bidrag, både hos Nias (1996), Goldhaber (2002), Klette (2013) og Biesta (2013), løftast det fram interessante funn knytt til kva som er viktige eigenskapar ved ein lærar. Nias (1996) hevdar at lærarane investerer so mykje av seg sjølv i arbeidet sitt, at personlig og profesjonell identitet smeltar saman i klasserommet. Goldhaber (2002) viser at personlegdom spelar ei langt større rolle enn akademiske ferdigheiter og årevis erfaring, for om ein lærar lykkast i klasserommet. Medan Klette (2013) meiner det er viktigare kva læraren gjer enn kven læraren er, og Biesta (2013) konkluderer med at læraren kan ikkje erstattast av kven som helst vaksen med talent for å lede barn og unge. Desse følelsane og vala belyst i litteraturen som nemnd ovanfor, eksisterer innafor ein kontekst som kan ha betydning for nettopp følelsane til lærarane, eller korleis læraren tenkjer at det blir forventa kven han eller ho skal gjere eller vere. Hermansen, Lorentzen, Mausehagen og Zlatanovic (2018) kartlegg forskning på lærarrollen under Kunnskapsløftet. Dei hevdar at ei slik kartlegging vil kunne danne innsikt i kva som kjenneteiknar forskning på lærarrollen, og dermed bidra til å påverke oppfatningar og forventningar om lærarrollen.

Ifølge Hermansen et al. (2018) viser forskingslitteraturen at forventningane til lærarrollen vert aktualisert gjennom ulike typar offentlege styringsdokument, slik læreplanen blir av strategidokument som f.eks. Kunnskapsløftet eller Opplæringslova. Det ser difor ut til å indikere at lærarrolla (i relativt stort omfang) ofte blir definert ut frå politiske føringar som fører til at forventningar genererast utanfor profesjonen, i motsetnad til forventningar frå lærarar eller skulen sjølv. Det tyder på at lærarar i større grad blir posisjonert gjennom andre

sine krav og forventningar til lærarrolla i forskingslitteraturen, enn som aktivt deltakande i å forme korleis si eiga lærarrolla skal bli forstått og praktisert (Hermansen et al., 2018). Eit aktuelt spørsmål blir dermed i kva grad forskingslitteraturen får fram ulike aspekt og oppfatningar om lærarrolla, også hos lærarane sjølve. På bakgrunn av tendensen Hermansen et al. (2018) viser i si forskning at lærarar blir posisjonert som ein passiv aktør ilag med mine litteratursøk, manglar vi forskning frå lærarane sitt perspektiv spesielt knytt til kroppsøvingslærarane sine følelsar i det sosiale møtet med elevar.

### 2.3.2. Profesjonell kunnskap

Kroppsøvingslærarane i denne studien bør i kraft av å ha gjennomført ei profesjonsutdanning ansjåast som også å ha «profesjonell kunnskap». Som eg allereie har vore inne på, kan det tyde på at statusen følelsar har i profesjonskunnskap er uklar. Det har (i min utdanning) vert meir fokus på at læraren skal kunne undervise i faget sitt innhald og kunne vurdere eleven sin oppnådde kompetanse, enn på læraren sin kompetanse i å forstå lærarane og eleven sine følelsar i eit sosialt samspel. Eg har satt meg som mål å ta opp en diskusjon om korleis følelsar kan bli forstått som profesjonell kunnskap. Det er mykje litteratur om profesjonar og profesjonell kunnskap, då omgrepet er breidt og omfattande i ulike profesjonar. Eg bygger på Harald Grimen (2008) si tenking der han tar utgangspunkt i eit spesielt kjenneteikn då han skil profesjonsutøvarar frå ikkje-profesjonsutøvarar;

*«Dei klassiske profesjonen er at yrkesutøverne er sertifisert til å forvalte bestemte typer kunnskap. For å kunne utøve en profesjon må man ha gjennomgått en utdanning av en viss lengde. Profesjonell yrkesutøvelse er altså en av måtene vitenskapelig kunnskap er tenkt å komme befolkningen til gode på. At profesjonene forvaltet vitenskapleg kunnskap, har blitt ansett som et viktig trekk som skiller dem fra andre yrker som feks kokker, rørleggere og snekkere» (s. 71).*

Det er nettopp dette opererte skilje mellom teoretisk og praktisk kunnskap Grimen (2008) kritiserer, då han spør om element av praktisk kunnskap spelar ei større rolle i all profesjonsutøving enn det klassiske bildet antyder (s.79). Hovudpoenget til Grimen (2008) er at profesjonell kunnskap er mangfaldig og heterogent, og han teiknar samanhengen mellom praktisk og teoretisk kunnskap som *praktiske synteser* (s.71). Forstår eg Grimen (2008) riktig, kan ein seie at praktisk kunnskap er ei syntese av kunnskapen sitt opphav, som betyr at den

brukt i situasjonen den er i og gjennom personen som innehar kunnskapen. Dette kalla Grimen (2008) for *indeksering*, som også betyr at profesjonskunnskap varierer frå lærar til lærar då vi har ulik forforståing, utdanning og personlegdom. Denne forståinga av kunnskap hevdar Grimen (2008) ligg i skyggeland, og i vestlig kultur lever det klassiske skilje mellom teori og praktisk kunnskap, som kan ha betydning for at kunnskap som følelsar kan finne seg i ei «gråson» i læraryrket. Denne tenkinga om profesjonell kunnskap vil eg komme tilbake til i diskusjonen av mine funn, og reflektere vidare over betydninga av kunnskap om følelsar som kommunikative, sosiale og relasjonelle, og denne teoretiske tankegangen skal gjerast greie for i neste avsnitt.

### 3. Teori om følelsar

Den sosiale verda er ei verd der følelsar spelar seg ut og opplevast. Min hovudinspirasjon er eit utval av Thomas Fuchs (2014;2016) sine artklar om at følelsar har ein sosial forankring og finnast mellom menneskjer i den sosiale verda. For å undersøke følelsar har eg valt å dele denne oppfatninga om korleis fenomenet (her følelsar) som skal undersøkast kan plasserast, og konsekvensar det har for designet vidare av heile oppgåva. Den sosiale verda kan bli forstått også som ei historisk og opplevd verd. Oppgåva er både skreven i og omhandlar ei subjektiv og intersubjektiv verd, der følelsane er i bevegelse mellom personar og opplevast av personar i deira sosiale verd. Det følgjer av ei slik forståing at det er menneska sine opplevingar eg er interessert i og skal undersøke om i denne oppgåva, og denne forståinga er introdusert av Fuchs og Koch (2014).

Thomas Fuchs (2016a) hevdar at i dei fleste kvardagslege situasjonane oppfattar vi augeblikkeleg andre menneske sine intensjonar og følelsar i måten dei uttrykke seg på, og desse oppfatningane vurderer vi utifrå kontekst vi er i. Vi brukar ikkje introspeksjon når vi interagerer/kommuniserer med andre menneske, det er hovudsakleg kroppsleg resonans som formidlar ein intuitiv forståing av andre sine følelsar i vår kroppslege engasjement med dei (s.195). Følelsar kjem frå det latinske ordet «emovere» som betyr å bevege seg ut, den får oss til å handle. Det betyr at følelsar og bevegelse er ibuande forbunde med kvarandre: vi blir bevega av bevegelse (persepsjon, inntrykk, hugteken) og bevega til å bevege seg (handling, uttrykk) (Fuchs & Koch, 2014, s. 4). Det sosiale samspel er «staden» der følelsar vert uttrykt og opplevd, og hos desse forskarane har kroppen ein grunnleggjande betydning for empati og sosial forståing. Vidare vil eg presentere nokon sentrale omgrep frå teorien Fuchs har medverka til å utvikle.

#### **3.1. Ein kort introduksjon til Thomas Fuchs sine teoriar om følelsar**

Interaffektivitet er eit av omgrepa som viser til at i eit kvart sosialt møte vil affekter «bevege seg» i både subjektivitet og intersubjektivitet. Subjektivitet og intersubjektivitet er fletta saman, og blir forstått i lys av kvarandre. I samanflettinga fins det Fuchs (2016a) kalla ein «affektiv resonans» hos kvar person som deltek i ein sosial hending (s.5). Den affektive resonansen er spesifikt kroppslege, og gjer eksempelvis at kroppen førebur seg på bevegelse

mot noko, frå noko eller stoppar opp (Fuchs, 2016a, s. 197). Eit eksempel frå mi verd kan vere det eg kan kalle den *affektive* komponenten handlar om kroppen sitt inntrykk i situasjonen som å kjenne at straffesparket betyr mykje for deg og du vil ta det. Medan den *emotive* komponenten handlar om korleis kroppen gjer seg klar til å bevege seg/eller beveger seg i situasjonen, som å kjenne at pulsen aukar i det du skal ta det straffesparket. Desse komponentane som «beveger» oss på ein eller anna måte, beskriv Fuchs og Kochs (2014) som: 1) Affektiv intensjonalitet, 2) kroppsleg resonans, 3) handlingstendens og til slutt 4) funksjon og signifikans, som vidare skal beskrivast i neste avsnitt.

### **3.1.1. Affektiv intensjonalitet**

«Without emotions, the world would be without meaning or significance; nothing would attract or repel us to motivate us to act» (Fuchs & Koch, 2014, s.2).

Det er brei einigheit blant forskarar og filosofar om å karakterisere følelsar som intensjonelle. Slik eg ser det, betyr dette at følelsar ikkje er meiningslause og at dei alltid er retta *mot* noko eller *av* noko, som f.eks. personar, situasjonar eller hendingar. Fuchs og Koch (2014) viser med sitatet ovanfor, at utan følelsar ville verda vore utan meining og verdi. Dette betyr at følelsar viser kva som er verdifult og relevant for subjektet, som driv fram intensjonen sine affektive trekk. Det kan vere å oppleve noko som er fråstøytande eller tiltrekkande som motiverer oss til å handle eller flykte i ein gitt situasjon. Det betyr at i ein identisk situasjon, som f.eks. ein straffesparkkonkurrans i fotball, kan to spelarar på same lag føle og handle ulikt. Ein spelar kan sjå verdi i å ta straffesparket, og går fram for å ta det, medan lagvenninna kan trekke seg vekk frå situasjonen, og velje å ikkje ta straffesparket. Det kan vere andre faktorar som spelar inn på valet om å sei nei, for eksempel ein situasjon der andre sine følelsar på ulike måtar rettast mot straffeskyttaren uavhengig av utfallet, eller/og følelsen/redsla for å mislykkast. Det betyr også at i ein og same situasjon kan du vere glad for at fotballaget ditt vann, samtidig som du kan vere lei deg for at du bomma på straffesparket. På denne måten inneber det å ha følelsar, både å føle noko og føle seg sjølv, ein slags dobbelheit. Vi føler altså noko i verden (vinne fotballkamp), og vi føler oss sjølv som den som føler (du bomma).



### 3.1.2. Kroppsleg resonans

«Our feeling body is the way we are emotionally related to the world»

(Fuchs & Koch, 2014, s. 3).

Kroppsleg resonans er eit omgrep som viser til korleis subjektet erfarer kroppen frå «innsida». Det inkluderer følelse av varme eller kulde, smerte, skjelving, ro, og er noko som skjer i kroppen, jfr min innleiande erfaringar i relasjonar med elever, for eksempel tristhet kan gi ein tendens til å grine. Slik tilstandar er ofte (i mange teoriar) utelatt som kjelder til kunnskap. Her hjelper Fuchs og Koch meg/oss til å forstå at kroppslege følelsar ikkje kan bli forstått som eit biprodukt eller tilleggsfaktor av sjølv følelsen, men som sjølv måten følelsar vert opplevd på. For eksempel å vere redd er ikkje mogleg utan å føle kroppsleg spenning eller skjelving, aukande hjerteslag og ein tendens til å trekke seg.

### 3.1.3. Handlingstendens

Fuchs og Koch (2014) antyder at ibuande i følelsar har eit potensial for bevegelse av ei slags styring mot eit bestemt mål (det vere attraktivt eller fråstøytande), og ei spenning mellom mogleg og faktisk bevegelse, og difor vil handlingstendens seie at kroppen erfarer følelsar som har potensialet i seg til å ville handle. Eit eksempel på nettopp dette er mine opplevingar med det Magnus beskrive innleiingsvis (jfr 1.1. Bakgrunn for oppgåva). Eg opplevde han som fråstøytande og den følelsen fekk meg til å bevege meg vekk frå han, sjølv om eg visste at det ikkje var riktig å gjere då eg var læraren til Magnus. Å bevege seg vekk frå den andre er ein av fire grunnleggjande emosjonelle bevegelsesmønster vi menneske har; 1) å bevege seg sjølv mot den andre (kjarleik eller sorg), 2) bevege den andre mot deg sjølv (tiltrekking eller trøyst), 3) bevege den andre vekk frå deg (sinne eller avsky) og til slutt 4) bevege deg sjølv vekk frå den andre (frykt eller avsky) (s. 3). Desse bevegelsesmønsterar viser korleis følelsar lever i eit sosialt samspel og er eit fenomen i eit levd rom. Fuchs og Koch (2014) poengterer at handlingstendensen (som får oss til å bevege oss) ikkje alltid vinn, og eit eksempel på dette er korleis følelsane mine mot Magnus endra litt «retning» etter to veker. Kort forklart overskrider ønsket mitt om å betre relasjonen min til Magnus, handlingstendensen min til å ignorere han. Eg kjende fortsatt at kroppen min ville bevege seg vekk frå han, men eg bestemte meg for å jobbe mot tendensen og «stå i det».

### 3.1.4. Funksjon og signifikans

«Emotions befall us, they (re)structure the field of relevance and values» (Fuchs & Koch, 2014, s. 4.).

Fuchs og Koch (2014) beskriv følelsane våre som *vegvisarar*, og får dermed fram at følelsar avbryt vår pågåande kurs i livet for å informere oss, fortelje oss kva som er viktig for oss, våre prioriteringar og kva som vi burde reagere på. På den måten gir følelsar oss ein grunnleggande orientering om kva som verkeleg betyr noko for oss, og dei bidreg til å definere våre mål og prioriteringar (s 4). På same tid gir følelsane oss relevant informasjon som forbereda oss på situasjonen vi møter gjennom kroppsleg resonans, autonom opphissing og muskelaktiveringar gjer oss klare til å handle, på same måten som kroppen min førebur meg på Magnus, og vil bevege meg vekk frå han (s.4). Som eksemplifisert ovanfor, vinn ikkje handlingstendensen alltid, og slik eg beskriv i situasjonen med Magnus handlar eg ikkje i den retning kroppen min vil. Poenget er at eg likevel sit att med ein signifikans og ein uttrykksfull funksjon ved at eg erkjenner signifikansen Magnus har for meg som min elev, og har fått innsikt i korleis eg sjølv erfarer og handlar i situasjonen. Dette viser at følelsar er kommunikative, sosiale og relasjonelle og dei har utspring frå det sosiale rom og frå menneska sin verkelegheit.

### 3.1.5. Kroppsleg affektivitet og interkroppsleg affektivitet

Fuchs og Kochs (2014) får fram at følelsar opplevast gjennom dei kroppslege resonansane som er greia ut om ovanfor, og at dette foregår i eit sirkulært emosjonelt samspel med omgjevnadane. Dette betyr at følelsar er eit uttrykk for ein måte å oppfatte situasjonen på, der følelsar gir situasjonen funksjon og signifikans. Utan desse følelsane, ville ikkje noko framstått som hyggeleg, interessant eller skummelt, dette beskriv Fuchs (2016a) gjennom omgrepet *kroppsleg affektivitet*. Følelsane fungerer altså som eit medium til vårt affektive og emotive engasjement i ein situasjon, som også skjer i møte med menneske. Dette møtet beskriv Fuchs (2016a) som *interkroppsleg affektivitet*, som kan skje mellom to menneske på nært hald eller på avstand. Eg vil bruke eit eksempel frå fotballbana for å vise korleis omgrepa får relevans for meg – då fotballbana og fotballspelet er den staden følelsar er mest i spel for min del.

Interkroppslig affektivitet vil skje *i og gjennom* meg når eg spelar ein fotballkamp for klubben min Vålerenga på heimebana mi Intility Stadion. I det augeblikket, gjennom å spele fotball framfor publikum (Klanen, som er Vålerenga sin supportergjeng), skapar eg kroppslege resonansar hos publikum som igjen aktiverer deira følelsar som kjem til syne når dei ropar namnet mitt eller syng supportersangen min. Språk er «*produced and understood as a form of embodied interaction*» hevdar Fuchs (2016b, s. 122). Dette skapar i retur kroppslege resonansar i meg, som gir meg følelsen av empati/støtte frå publikum i det eksakte augeblikket. Eg kan av og til kjenne at eg får gåsehud på armen når eg høyrer dei syngje i sjølve kampen, også at eg yte litt ekstra og kjenner på følelsen av eit ytterlegare fellesskap. Eg føler på ein måte at eg er ein del av publikumet/«Klanen» utan å kjenne dei, og at vi deler følelsar og føler det eksakte augeblikket ilag. Dette har Szanto (2020, s.31) skrive om i artikkelen «Why should we give a damn?», som eg kunne relatere meg til gjennom erfaringar frå fotballbana. Overført til konteksten denne oppgåva handlar om, opplevde eg interkroppslig affektivitet i møtet mitt med Magnus, men i denne samanheng opplevde eg det motsette- ein kald og lite lærevillig elev. Han opplevde sikkert ein kald og ignorant lærar i retur. Desse eksempla viser interkroppslig affektivitet med to ulike utfall, og korleis vi menneske gjennom kroppen deler følelsar og føler ilag.

### **3.2. Bruk av teorien**

Til no har eg presentert eit utval av Fuchs sine teoretiske perspektiv og omgrep om fenomenet følelsar. Teorien viser meg at eg opplever og forstår kvar lærarar som unik, med kvar sine erfaringar og måte å vere i verden på og i yrket. Samtidig er lærarar ein del av eit profesjonsfellesskap og skal gjere ein jobb ut ifrå styringsdokument som viser kva elevane skal lære. Det er med andre ord eit mangfald av kva menneske kan føle og erfare i ulike situasjonar, som både kan kome frå samfunnsskapte vanar og meir individuell kroppslege følelsar, noko Fuchs (2014;2016a;2016b) sitt perspektiv også legg vekt på. Eg vil vidare aktualisere og bruke teorien til å undersøke, analysere og søke å forstå mine informantar sine forteljingar, og analysere korleis dei erfarer følelsane sine i livet som kroppsøvingslærar. Men for å komme dit må vi gå vegen om metode.

## **4. Metode**

Metode tyder opphavelig «vegen til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.140). Avgjerande for metodeval handlar om kva ein ønsker å vite, og kva det er mogleg å undersøkje ved bruk av dei ulike metodane (Kvale & Brinkmann, 2015). Først skal forskaren si rolle og forforståing løftast fram. Avslutningsvis vil oppgåva sine grunnleggjande metodiske og metodologiske val beskrivast, då dei er til grunn for prosedyrar for å produsere materiale og for analysen. I oppgåva vil bruken av omgrepa «erfare» og «fortel» variere mellom å bli brukt som verb og substantiv, då lærarane fortel om sine erfaringar av sine følelsar i møte med elevar. Det neste i oppgåva er forskaren si rolle og forforståing.

### **4.1. Forskaren si rolle og forforståing**

Som eg har omtalt i teoridelen og innleiinga, er følelsar alltid i spel og det same vil forforståinga vere. Følelsar og forforståinga kan ikkje eliminerast utan at det går på bekostning av sjølve forståinga av det vi er ute etter når vi skal forstå menneskelege relasjonar. Det å møte eit nytt menneske, slik ein gjer i dataproduksjon, handlar om å vere i kontakt med og vere mest mogleg klar over forforståinga ein har med seg av temaet som skal undersøkast. Det vil vere avgjerande for forskaren å vere mest mogleg klar over «makta» ei forforståing har på ein sjølv i dataproduksjonen. Som eg har vist, har min veg til å bli klar over forforståingar av følelsar gått gjennom å lese teori og reflektere over egne erfaringar. Slik sett har problemstillinga eg har valt å undersøke, opphav i ei erfaring eg gjorde meg i undervisningspraksis i kroppsøving. Då temaet for oppgåva er lærarane sine følelsar, var det naturleg å velje kvalitativ metode då Dalland (1997) hevdar at kvalitativ metode fangar opp opplevingar som ikkje lar seg talfeste, og Brinkmann og Kvale (2009) beskriver metoden sitt mål som å innhente beskrivingar frå intervjusubjektet sine livserfaringar.

### **4.2. Kvalitativ metode**

I arbeidet med metode erfarte eg igjen at følelsar er komplekse fenomen med subjektiv oppleving, noko som gav meg haudeverk i førebuinga av metode. Eg måtte få kroppsøvingslærarane (kven dei no er) til å opne seg opp til meg (en ukjend student) med sine følelsar, og det var avgjerande at eg klarte skape ein metode som ville få dei til å ville dele om

følelsane sine til meg. Eg hadde tru på at lærarane kunne fortelje meg om følelsar og sette ord på kva dei følte, men eg visste ikkje korleis eg skulle leggje opp eit intervju for å få det til. Eg begynte å tenkje på eigne erfaringar og situasjonar eg opplevde å forstå, og ikkje minst korleis eg forklarar noko til nokon andre når eg vil ha råd eller skape ei endring. Svaret blei at eg søke etter ein samtale med eit anna menneske, og fortel ei forteljing om kva som har skjedd. Då føler eg at personen eg snakkar med, kan setje seg inn i situasjonen min. På bakgrunn av dette, blei lærarane sine forteljingar til meg, ein inspirasjon til korleis eg ville fortelje dei vidare. Ei narrativ tilnærming følte eg var min beste sjanse til å få «riktig» data for å svare på problemstillinga. Eg vil kome nærare inn på korleis metoden blei «konstruert» og tilrettelagt, men først skal prosedyre for datainnsamling og rekruttering beskrivast, og strategien for utvalet diskuterast.

### **4.3. *Prosedyre for å skape materiale gjennom intervju***

Eg vil gå meir i detalj om forskingsetiske vurderingar i avsnittet om forskingsetiske betraktningar (jfr. 4.4.4.) seinare i denne oppgåva. Men for å få lov til å gjennomføre denne oppgåva som omhandlar personleg informasjon om kroppøvlingslærarane, må eg få godkjenning for prosjektet av Norsk senter for forskingsdata (NSD). Nokon studiar må i tillegg søke til REK (Regionale komitear for medisinsk og helsefaglig forskingsetikk) eller NIHs etiske komité. Dette blei ikkje nødvendig oppgåva informantane i denne oppgåva involverer sårbare grupper, eller at det går utover det som regnast som normal risiko for deltakar (Norges idrettshøgskole, 2021). Etter godkjenning frå NSD, starta rekrutteringsprosessen som skal beskrivast nedanfor, ilag med utvalet. Eg skal vidare gjere greie for utarbeidinga av intervjuguiden, og kort dele erfaringane frå prøveintervjuet. Til slutt skal eg beskrive korleis eg gjennomførte intervjuet og korleis eg transkriberte dei.

#### **4.3.1. Rekruttering**

Val av informantar er viktig, både det å ta stilling til kven som skal intervjuast, kor mange og etter kva slags kriterier dei skal veljast ut frå (Maxwell, 1996). Mitt utgangspunkt var at kven som helst, som er lærar i den vidaregåande skulen i kroppøvlingsfaget, kunne ha blitt inkludert til å bli intervjuet av meg. Eg valde å lage få spesifikke inkluderingskriterium til å delta i intervjuet, og det var at informantane måtte vere kroppøvlingslærar i vidaregåande skule.

Grunnen til at eg valde vidaregåande skule som inkluderingskriterie, er at eg ser for meg ein dag å jobbe der og difor finne eg denne gruppa lærarar relevant, også at dei møter ungdom i ein «følesestung» alder og periode i livet.

Før rekrutteringa starta, tenkte eg mykje på kva det ville bety for oppgåva om eg kjende informantane eller ikkje. Spørsmålet om å kjenne utvalet eller ikkje, drøfta eg lenge. Eg var usikker på om ukjende kroppsøvlingslærarar kom til å tørre å opne seg opp om følelsane sine til meg (ein ukjend masterstudent). Moglege fordeler ved å kjenne informantane på førehand kunne vere at med det allereie eksisterande kjennskapen, var kontakten etablert og sannsynet kunne vere større for at informantane opna seg opp om følelsane sine til meg. På same tid kunne det vere ein svakheit då informantane kunne føle seg pressa til å fortelje det dei trur eg ønskjer at dei skal seie. I tillegg kan relasjonen ha motsett effekt i lys av eksisterande situasjonar ein ikkje ønskjer at ein kjend skal vite om, difor kan ein vinne på å vere ukjend og aldri vil møte kvarandre igjen. Eg tenkte også på at eventuelle kjennskap til informantane kunne gjere dei meir tilbøyeleg til å stille opp til det dei meiner er mine standpunkt. Repstad (1998) poengterer at ein kjenning kan føre til at informantane er meir presise rundt fakta, ut frå ei førestilling om at eg veit litt om dei på forhand. På den måten kan det å kjenne informanten styrke validiteten i forhold til fortidige fakta. Eg tenkte også på korleis den naturlege samtalen hadde vore om eg kjende dei eller ikkje. Alle desse tankane og følelsane i meg var i spel då valet om relasjonen til informantane blei teken, som skal beskrivast seinare (Jfr. 4.4.2. Erfaringar frå prøveintervju). I tillegg til desse tankane, leste eg også om Kvale sine kvalitetar hos intervjuaren og la særleg merke til det å vere lyttande, huskande og ikkje minst interessert i informantane og deira erfaringar. Dette er med i betraktning og i utforming av det kvalitative forskingsintervjuet som vidare skal beskrivast.

#### **4.4. Det kvalitative forskingsintervjuet**

«if you want to know how people understand their world and their lives, why not talk with them?» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. xvii)

Sitatet til Kvale og Brinkmann (2009) inspirerte meg i planlegginga av forskingsintervjua. Eg valte å konstruere det kvalitative intervjuet så likt ein samtale som mogleg, då ein samtale er ein grunnleggjande måte for menneskeleg interaksjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Gjennom samtale med eit utval av menneske spør forskaren om, og lyttar til, kva folk fortel om si

levande verd og forståinga av viktige forhold i tilveret (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 2; Mellin-Olsen, 1996, s. 24). I følge Mellin-Olsen (1996, s.24) vert slike samtalar omtala også som interaktive intervju, som for øvrig verkar passande i denne samanheng då denne oppgåva si forståing av følelsar er gjennom Fuchs (2014;2016a;2016b) sin interaffektive forståing.

Sjølv om forskingsintervjuet er basert på samtalanene i det daglege livet, er det viktig å hugse på at den er profesjonell. Intervjuar og intervjuobjekt er ikkje like partnarar i samtalen, då det er intervjuaren som skal kontrollere situasjonen og tema vi snakkar om (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er likevel rom for ein dialogisk samtale om forskaren legg til rette for, det er då *«kunnskap konstrueres i samhandling mellom intervjuaren og informanten, og denne konfrontasjonen finner sted i et respektfullt forhold uten krav om å utvikle enighet eller konsensus»* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 2; Mellin-Olsen, 1996, s.xi). Det er to personar som snakkar i denne fruktbare, mangfaldige samtala om eit tema av gjensidig interesse og ny innsikt som resultat (Kvale & Brinkmann, 2009; Mellin-Olsen, 1996). For å gjere forskingsintervjuet så likt ein samtale som mogleg, samtidig få dei til å fortelje om følelsane sine, valde eg å blande to tilnærmingar: ei semistrukturert tilnærming og ei narrativ tilnærming.

I følge Kvale og Brinkmann (2009) har ei semistrukturert tilnærming som formål å skaffe beskrivingar av intervjupersonene sin livsverden, for seinare å tolke beskrivingane i lys av problemstillinga (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 3). I ei slik tilnærming vil intervjuguiden innehalde ei oversikt over emne som skal dekkast med forslag til spørsmål, som dei fleste andre intervju innafor kvalitativ metode har. Typisk for semistrukturert intervju er at forskaren vurderer og bestemmer kor nært ein skal halde seg til guiden, og kor mykje ein skal følge opp intervjuobjekta sine svar og eventuelle nye retningar som kan opne seg opp (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 130). Den semistrukturerte tilnærminga gir rom for spontanitet for forskaren i intervjugjennomføringa, og den ser eg på som avgjerande for å skape den samtalen eg ønskjer mellom forskar og informant. *«Stories appear so often, it supports the view that narratives are one of the natural cognitive and linguistic forms through which individuals attempt to organize and express meaning and knowledge»* Mishler (1986) sitert av (Kvale & Brinkmann, 2009, s.153).

Eg såg for meg at det kan vere vanskeleg for informantane å snakke om følelsar med meg (ein ukjend masterstudent) som eg nemnde ovanfor, for å løyse denne utfordringa blei eg inspirert av Mishler (1986) sitert ovanfor av Kvale og Brinkmann (2009). Effekten av å fortelje noko i forsøk på å organisere og uttrykke meining og kunnskap, kjenner eg meg igjen i som nemnt innleiingsvis. Styrken i det å fortelje ei forteljing har eg valt å nytte, for å (forhåpentligvis) få informantane til å dele om sine følelsar. Ut frå slike drøftingar blei eg inspirert av også narrativ tilnærming, som fokuserer på forteljingane informantane fortel, og på konspirasjonane og strukturane ved forteljingane (Kvale & Brinkmann, 2009, s.153). På bakgrunn av dette, skal individuelle semistrukturerte intervju med inspirasjon frå narrativ tilnærming, leggje eit godt utgangspunkt for ein profesjonell samtale som forhåpentlegvis skal gi data som skal svare på problemstillingane. Med denne strategien liggjande i bakhovudet, gjekk vegen vidare til utarbeidinga av oppgåva sin intervjuguide.

#### **4.4.1. Utarbeiding av intervjuguide**

Rapley (2001) hevdar at å forstå intervjudata inneber å både ha i tankane den spesifikke lokale interaksjonelle konteksten som informantane snakkar frå, her altså skule-og kroppsovingskonteksten (jfr innleiing), og den konkrete samtalen som produserast i og gjennom samtalen mellom intervjupersonen og intervjuaren. Det er sjølve samtalen med informanten som er det essensielle for å få god data, men ein gjennomtenkt intervjuguide gir eit godt utgangspunkt (Maxwell 1996; Krumsvik, 2013). Ein intervjuguide inneheld sentrale tema og spørsmål som til saman skal dekke dei viktigaste områda oppgåva skal belyse (Dalen, 2011).

Eg brukte mykje tid på intervjuguiden trass i at den inneheldt berre seks spørsmål. I utgangspunktet kan seks spørsmål virke for lite, om informanten er vanskeleg å komme innpå til eit tenkt 45 minutt til en times langt intervju. Eg kan potensielt ende opp med å ha ingen spørsmål i bakhand om alle spørsmåla blei stilt etter fem minutt. Ein viss risiko var til stades då eg valde ei semistrukturert tilnærming med få spørsmål i intervjuguiden, men eg vil ikkje ha mange spørsmål som potensielt kunne ta vekk «flyten» i samtalen. Dette støttar Repstad (1998) opp mot då han beskriv at det



*«faktisk kan være en fordel at intervjuguiden er nokså stikkordmessig og utan detaljformulerte spørsmål, for da vil intervjuaren være nødt til å formulere de konkrete utsagnene muntlig i situasjonen, og det hele får mer preg av å være en naturlig samtale» (s. 65).*

Eg valde ei løysing som gir informanten stor grad av makt over kva temaet skal innehalde då spørsmåla inkludert i intervjuguiden er opne spørsmål. På denne måten styrer informanten sjølv kva følelsar han eller ho vil snakke om innafør temaet som er spurt om. Intervjuguiden er inspirert av narrativ tilnærming i den forstand at eg spør etter forteljingar og opplevingar, då Mishler (1986) sitert ovanfor av Kvale og Brinkmann (2009) beskriv forteljing som ein naturleg form for å uttrykke meining og kunnskap.

Eg bestemte meg for å gjennomføre eit prøveintervju for å styrke validiteten til oppgåva i den forstand at eg får testa opplegget i forkant, og gjennom ein slik test vil både intervjuguiden og forskaren sin involvering vere opne for justeringar inn mot sjølve datainnsamlinga (Maxwell, 1996). I tillegg valde eg å nytte meg av erfaringar frå prøveintervjuet til å bestemme meg for relasjonen til informantane i utvalet mitt. Erfaringane eg gjorde meg i prøveintervjuet, ilag med endringane og argumenta for valet knytt til utvalet, skal beskrivast vidare i neste avsnitt.

#### **4.4.2. Erfaringar frå prøveintervju**

Eg valde å gjennomføre prøveintervjuet på ei eg kjenner som er kroppsøvlingslærer for å teste ut korleis eit intervju kunne erfarast ved å kjenne informanten. Eg starta intervjuet med forteljinga mi om Magnus og spørsmålet «om vedkomande har nokon assosiasjonar rundt det?». Ved bruk av denne opningstrategien fekk eg ei forteljing tilbake om følelsar i den retning oppgåva ønskte (følelsar i eit sosialt samspel). Eg følte meg naturlegvis avslappa då eg hadde ein god relasjon til informanten, noko som eg forventa vil vere annleis då eg intervjuar dei ukjende informantane. Eg har valt å behalde intervjuguiden som den er, då eg opplevde at spørsmåla var dekkande, men på same tid opna opp for moglegheitene til å følge opp forteljingane informanten delte. Tida på prøveintervjuet var ca. 50 minutt, som var i mellom det eg ønskte på 45-60 minutt. Eg noterte ned først min subjektive erfaring frå prøveintervjuet, som er ganske likt slik eg har beskrive gjennomføringa ovanfor. Eg valde vidare å høyre gjennom diktafonen etter at eg hadde notert ned, for å bekrefte eller avkrefte min subjektive oppleving då det kan hende eg erfarer noko som ikkje stemmer, vice-versa. Eg

reflektere over at eg ikkje alltid følgde opp i situasjonar det hadde vore naturleg, og at eg snakkar litt for fort. Dette blir spesielt viktig å endre på då ukjende skal forstå kva eg seier.

Eg erfarte likevel prøveintervjuet som utfordrande og knytta det nettopp til at eg kjende informanten. Eg opplevde at den nødvendige følelsen av nysgjerrigheit og den «sunne» nervøsiteten, ikkje var til stades slik eg hadde sett som ein standard for å vere ein god intervjuar. Dette medførte ei unøyaktig gjennomføring ved at eg ikkje følgde opp med spørsmål i situasjonar eg burde, då eg fann meg i situasjonen der eg hugsa kva ho var på veg til å fortelje. Eg opplevde å bli noko useriøs i tilnærminga mi gjennom å behandle ho i større grad som ein venn enn som ein lærar. Vi begynte å avspore og snakka om nostalgiske minner som vi erfarte i barndomen framfor å snakke om sjølve hendinga ho erfarte med eleven. Den autentiske sjarmen over ein samtale som «betyr noko» kom ikkje fram, og heile opplevinga blei altfor prega av at vi kjende kvarandre relativt godt. Etter denne erfaringa, forstod eg raskt at eg ville velje å intervju ukjende informantar, då eg trur dei ville fått meg til å vere «på mitt beste» for å skape miljøet og samtalen eg så gjerne ville få til og streva etter. Eg sit igjen med positive erfaringar etter prøveintervjuet i sin heilheit. Det gjorde godt at eg fekk øve meg på intervjurolla, samtidig gjere siste nødvendige val og justeringar før rekrutteringa og datainnsamlinga starta.

#### **4.4.3. Utval**

Etter at eg hadde valt ein strategi for rekruttering, søkte eg opp vidaregåande skular på Austlandet. Eg gjekk inn på heimesidene til desse skulane som hadde idrettslinjer, og sende e-post til seksjonsleiar, rektor og kroppsøvlingslærarane. Eg og rettleiar sikta oss inn på at seks informantar ville kunne gi meg nok data til å belyse problemstillinga og gå i djupna, på same tid var materialet handterbart i forhold til oppgåva si avgrensing i tid (Maxwell, 1996).

Heldigvis var det seks kroppsøvlingslærarar som svarte ved første førespurnad, og desse utgjer utvalet i denne oppgåva. Av dei seks kroppsøvlingslærarane er det tre kvinner og tre menn i ein alder frå 29-65 år, frå vidaregåande skular på Austlandet. Desse kroppsøvlingslærarane skal presenterast vidare, men først skal dei etiske betraktningane som gjeld behandling og val knytt til informantane diskuterast.

#### 4.4.4. Forskingsetiske betraktningar

Eit intervju er eit moralsk føretak (Kvale & Brinkmann, 2015, s.62). Det vil seie at intervjuforskning er metta med moralske og etiske spørsmål, der ein skal tene vitskaplege og menneskelege interesser (Kvale & Brinkmann, 2015). Utfordringa ved intervjuforskning er å utforske menneske sitt private liv, og vidare leggje ut beskrivingane i det offentlege (Kvale & Brinkmann, 2009). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitskap og humaniora (NESH, 2016) er eit fagleg uavhengig og rådgjevande organ som skal sørge for at dei forskningsetiske retningslinjene er gode verktøy for å fremme ansvarlig forskning. Dette betyr at eg som forskar, er forplikta til å følgje anerkjende forskningsetiske normer, og blant desse er ein søknad til NSD, informasjonsskriv med informert samtykke og anonymisering.

Prosessen med datainnsamlinga starta først med å søke til NSD, som vidare gjer ei vurdering av korleis prosjektet behandla personopplysningar opp mot personlovgivinga. I søknaden til NSD er det eit krav om ein utgreiing av prosjektet og databehandlinga, samtidig innsending av informasjonsskriv og informert samtykke (vedlegg 2) og intervjuguide (vedlegg 3). Prosjektet blei godkjend, men på grunn av utsetting av masterprosjektet ytterlegare 1 år, måtte eg sende ny søknad til NSD om forlenging av å behalde datamaterialet. Den nye godkjenninga varer til 01.06.2021, som viser i vedlegg (1). Det blei ikkje nødvendig å søke til REK eller NIHS etiske komité, då verken prosjektet eller informantane involverer sårbare grupper, eller at det går utover det som regnast som normal risiko for deltakar.

I følge NESH (2016) er eg som forskar, pliktig til å gjere informanten merksam på kven eg er, og kva formålet med oppgåva er. Dette gjorde eg i e-posten under rekrutteringa, og innleiingsvis under gjennomføringa av dei kvalitative intervju. Etersom oppgåva baserast på følelsane til menneske, er det nødvendig med informert samtykke frå lærarane som skal delta i undersøkinga (Thagaard, 2018). Før intervju starta gjekk eg igjennom informasjonsskrivet og det informerte samtykke med informanten før dei signerte. Eg informerte om at det er lov til å trekke seg når som helst, både undervegs og i etterkant om dei skulle føle for det (Postholm & Jacobsen, 2018). Eit relevant spørsmål når det gjeld etikk er kor grensa går når det gjeld det informerte samtykke, om det er for mykje eller for lite og nok informasjon (Forskningsetik, 2016). Informantane fekk tilsendt under rekrutteringa beskrivinga og bakgrunnen for studiet, men eg valde å ikkje sende informantane intervjuguiden i forkant av intervjuet. På ei side kan ein sjå kritisk på dette, og tenkje at det er for lite informasjon i

forkant til å vite kva ein gir samtykke til. På same tid, som nemnd ovanfor, kan dei trekkje seg når som helst utan konsekvensar. Eg valde å ikkje gi dei intervjuguiden i forkant fordi eg ville unngå risikoen for at for mykje informasjon kunne leggje føringar på kva eg ønskjer at dei skal seie. Eg ønskte ein samtale som var genuin og autentisk for å få så god data som mogleg, og om dei visste spørsmåla i forkant kunne samtalen i intervjuet raskt blitt «manusaktig».

Forskaren skal som hovudregel behandle innsamla informasjon om personlege forhold konfidensielt og fortruleg (NESH, 2016). Difor vert datamaterialet anonymisert allereie frå transkribering til oppgåva er ferdigskriven. NESH (2016) påpeikar lovnaden om konfidensialitet til informanten, er eit løfte om at informasjonen ikkje skal formidlast vidare på andre måtar. Opplysningar om identifiserbare enkeltpersonar skal lagrast forsvarleg. Eg valde å lagre innsamla data på ekstern harddisk, som er lagra trygt. Slike opplysningar skal ikkje lagrast lenger enn det som er nødvendig for å gjennomføre målet med oppgåva (NESH, 2016). Difor skal all data slettast same dag som masteroppgåva er levert inn. Då desse betraktningane er innforstått og gjennomført, er utvalet klar for sin presentasjon.

#### **4.5. Presentasjon av utvalet**

Utval består av som tidlegare nemnd seks kroppsøvlingslærarar, kor tre er damer og tre er menn. Stereotypiar rundt kjønn og følelsar er verdt å nemne då det florerer av artiklar og forskning som tek opp fordommar som «menn snakkar aldri om følelsar» og «kvinner snakkar ikkje om anna enn følelsar». Eksemplifisert i TV-programmet til NRK Innafor: «Mannen» med tittelen «hvorfør er menn så dårlige til å snakke om følelser?» (Sand, 2019). Eg valde bevisst å ikkje ta kjønn i betraktning i utvalet mitt for å komme vekk frå å reprodusere fordommar om kjønn og følelsar, slik at alle skulle føle seg inkludert og representert av måten eg tek opp følelsar på (som grunnleggande sosiale jfr. Fuchs). Lærarane er valt frå personer som svarte på førespurnadane eg sende til skular, og kjem frå fem ulike vidaregåande skular på Austlandet. Kva slags skular lærarane kjem frå, er anonymisert, og det var heller ikkje vesentlege forskjellar i svara deira på dette punktet. Det er eit godt sprang i alder mellom seks lærarane, den yngste er 29 år og den eldste er 65 år. Det kan tilseie at den eine informanten sit med 40 års erfaring, der den andre sit med 9 år. Dette kan ha betydning på korleis dei opplever følelsane sine i yrkesutøvinga. Her vil eg gi ein kort presentasjon av informantane som ein kontekst for ein vidare forståing for informantane sine forteljingar og mine tolkingar.

**Synne** er 29 år gammel og har jobba som vikar mens ho studerte i 6 år. Ho har hatt fast stilling som idrettslærer og kontaktlærer i 3 år. Synne er tidlegare fotballspelar, men måtte gi seg på grunn av langtidsskade. Ho fortel at «følelsar er alt» og det var følelsen av å ville vere lærar som gjorde at ho realiserte det. Då Synne blir spurt om kva slags lærar ho ser på seg sjølv å vere, seier ho at ho er ein følsam lærar.

**Martine** er 34 år gammel og har jobba i skulen i snart 10 år som idrettsfaglærer. Ho er mor til tre barn, og på fritida driv ho ein gard. Ho er kontaktlærer og erfarer i liten grad at elevane kjem til ho med sine problem. Martine erfarer at følelsar i yrket er annleis etter ho fekk seg barn. Ho har «skrudd av følelsane» sine i større grad i lærarjobben, då ho har ein familie ho må investere tid og krefter i etter jobb.

**Helene** er 45 år gammel og har jobba i skulen i snart 20 år som lærar i kroppsøving og samfunnsfag. Ho er kontaktlærer og opplever at mange elevar deler sine følelsar og problem med ho. Helene beskriv seg sjølv som en lærar som har for mykje følelsar, og ho får stadig råd frå kollegaer om å stenge døra litt til elevane. Helene jobba for tida redusert fordi ho har «gått på en smell i læraryrket», og ho seier at det gjekk så langt at ho inviterte ein elev til å bu ilag med familien hennar til eleven blei 18 år.

**Mads** er 44 år gammel og jobba som lærar i kroppsøving, historie og toppidrett handball. På fritida er han handballtrenar, og Mads opplever at det er meir rom for følelsar i trenaryrket enn i læraryrket. Han fortel at han ikkje opplever at elevar kjem til han med sine problem, og han trivast med det. Mads arbeidar med sine følelsar i læraryrket med å visualisere korleis han tenkjer at timen skal gå føre seg.

**Peder** er 65 år gammel og har jobba som kroppsøvlingslærer i 40 år. Han har ein aktiv idrettsbakgrunn, der han hevdar seg godt nasjonalt i friidrett. Peder opplever ikkje at elevane kjem til han med sine problem, og han hevdar at det er heller ikkje læraren si oppgåve. Han synast ikkje at lærarar skal gjere sine gjerningar større enn dei er.

**Jens** er 40 år og har jobba som lærar i 12 år som idrettslærer. Han har bakgrunn som fysisk trenar. Jens opplever at elevane kjem til seg med sine problem, og han opplever ein tett relasjon til elevane sine. Jens viser følelsar framfor elevane sine, nokre gongar «for mykje» då

han fortel om episodar der det har «*kokt over*». Han involverer seg i elevane, noko som har resultert i netter fylt av bekymring og utan søvn.

Det var desse seks kroppsøvingslærarane som møtte meg på diverse grupperom på ulike skular på Austlandet, no skal eg vidare beskrive slik eg opplevde å møte desse informantane og korleis gjennomføringa intervjuet gjekk.

#### **4.6. Gjennomføring av intervju**

Eg kjende på ein nervøsitet før eg skulle møte informantane. Eg tenkte på kor personleg to ukjende menneske kom til å bli med kvarandre den neste timen. I møte med informantane kunne eg kjenne på at eg følte meg vurdert i det vi gjekk inn i rommet, og eg fekk følelsen av at dei tenkte «er dette mennesket til å snakke med og til å stole på». Sjølv fekk eg følelsen av at nokon stolte på meg med ein gong, medan andre trong litt tid. Eg starta intervjuet med å dele erfaringa som inspirerte oppgåva (historia om Magnus). Tanken var for å gi informantane ei forståing av at det å like og mislike elever og oppdage kva slags følelsar som «settast i gang», er det eg var ute etter å snakke om (då omgrepet «følelsar» er så breitt). På same tid var det ein moglegheit for meg «å blottstille meg sjølv» for å bygge ein relasjon og tillit mellom oss, og då kunne ei slik deling vere ein start og ein god inngang for å forhåpentleg få dei til å «blottstille seg sjølve» i retur. På den eine sida såg eg på det som ein fordel å dele den personlege erfaringa i byrjinga til informantane, då eg opplevde at deira respons til den historia fikk betydning for samtalen vidare. Og på den måten fekk dei også kontroll over kor djupt dei sjølv ville opne seg til meg, og vi behaldt ein trygg atmosfære.

På same tid kan det å starte intervjuet slik verke som det motsette av å vere «open», då det i verste fall kan verke «leiande». Å vere leiande som forskar, betyr at informanten kan føle seg styrt til å svare det dei tenkjer at eg forventar av dei (Maxwell, 1996). Likevel ser eg på det som umogleg å ikkje «bruke meg sjølv» i gjennomføringa av intervjuet då eg og informanten skal skape data saman. Å fortelje historia i byrjinga er min måte å bygge ei bru av tillit mellom informanten og meg, ikkje for å få informanten til å seie at dei har følt det same. For å motverke å vere «leiande», var eg bevisst i utforminga av intervjuguiden min på å velje seks opne spørsmål. Eg hadde ingen spesifikk retning eller forskingsartikkel eg ville datamaterialet mitt skulle bekrefte i forkant av intervjuet, då eg ville at informantane mine skulle styre retninga oppgåva skulle ta vidare. Det kan virke som ein svakhet for oppgåva, då det kan

tolkast som eit manglande grunnlag for forskning eller oppfølgingsspørsmål til informanten. På same tid kan det bli sett på som ein styrke for innhald og validitet, noko som eg har valt framfor samanlikningsgrunnlag og generalisering.

Eg opplevde at ei slik ustrukturert og narrativ tilnærming ga rom for ei fleksibel gjennomføring som resulterte i at intervjuet blei framfor alt ein samtale mellom to menneske. Eg opplevde å ta meg sjølv i å gløyme at eg intervjuar informantane då eg kjende på at eg blei «oppslukt» i det dei fortalde meg. Dette knytte eg opp til rom for fleksibilitet som den semistrukturete tilnærminga gav meg moglegheita til. Eg fann meg sjølv i forteljingar med informantane som eg ikkje hadde klart å kome til, om eg ikkje hadde den fridomen til å «sleppe meg laus» og spørje vidare på det dei fortalde. Det var ikkje alltid at innhaldet i historia var konkret på temaet i første omgang, men så kom vi innom noko som plutsleg var veldig relevant. Eg fekk stadig ny informasjon knytt til kva som var viktig å fokusere på frå ulike informantar. Eg avslutta alltid eit intervju med å spørje om det er noko han eller ho vil leggje til. Eg sat og prata med nokon av dei etter at eg slo av diktafonen, alt etter kor viktig informasjonen var, skreiv eg det ned etterpå i notatboka mi i lag med fysisk beskriving og mitt inntrykk av informanten. Dette var for å halde informantane levande for meg då eg skulle vidare transkribere og analysere datamaterialet.

#### **4.6.1. Transkribering**

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) betyr å transkribere å transformere ved å skrive frå ein form til ein annan. Transkripsjon handlar om å gjere ein intervjusamtale om til skriftleg tekst, der formålet er å strukturere datamaterialet og gjere det klart for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Eg transkriberte alle seks intervjuar sjølv. Fordelen ved å gjere jobben sjølv, er at ein nærmast på kjøpet får et svært tett forhold til stoffet – «det siver så gjennom fingrane», fortel Repstad (1998). På ein måte opplevde eg denne transkriberinga som den enklaste delen i gjennomføringa av masteroppgåva. Det som gjaldt, var å «skru av hjernen» og notere i detalj alt eg høyrde over lydopptak. På same tid var det ekstremt krevjande, einsformig og omfattande arbeid som eg fekk stor respekt for desto lenger ut i prosessen eg kom. Transkriberinga vart gjennomført rett i etterkant av kvart enkelt intervju, då eg hadde dei ulike intervjuar ved dei ulike skulane med eit par dagar til veke i mellomrom. Dette ga meg ein fordel då eg hugsar i større grad kva som vart sagt då det var friskt i minnet. Med seks intervju satt eg igjen med 97 transkriberte sider, i tillegg noterte eg meg opplevingar som

hende i intervjuet og tilleggsinformasjon i notatboka mi. Dette la eg inn i transkriberingsdokumentet som «kommentar» for at materialet skulle bli så detaljert og levande som mogleg til den komande analysen.

#### **4.7. Framgangsmåte for analysen**

«It is from feeling that we learn the self-relevance of what we see, remember, or imagine» (Hochschild, 1983, s.196)

Data talar ikkje for seg sjølv. Dei må fortolkast (Repstad, 1998, s. 93). Analyse kan ein skilje i to: analyse av data for å ordne data slik at det blir ein *struktur*, dermed enklare å *tolke*.

Tolking av data er ei grunna vurdering av data i forhold til problemstillingane som vert tekne opp i studien, og i forhold til teoriar som set funn frå studien inn i ein større samanheng (Repstad, 1998, s.93). Analyseprosessen starta med å finne ut hendingane og forteljingane som bevegde noko i meg. Sjølv om informantane valde kva temaet følelsar skulle handle om, er det eg som har valt ut kva som var mest interessant opp mot problemstillingane denne oppgåva reiser. Det eg blei oppteken av då eg sat med fleire hundre sider transkriberte datasider, var å forstå kva desse informantane fortalde meg. Eg klødde meg i hovudet mens eg i utgangspunktet tenkte at det lærarane fortalde meg, allereie stod i transkriberinga. Eg forsøkte å få fram det lærarane fortalde meg med mine ord, men med utgangspunkt i deira ord. Dette forstod eg lite av i byrjinga då eg enda opp med å skrive om transkriberinga identisk lik den var før. Eg trena på å fortelje det lærarane fortalde meg utan å tolke eller leggje til meiningar dei ikkje hadde. Etter kvart forstod eg kva det dreia seg om. Eg tenkte heile vegen at eg skulle fortelje det informantane fortalde meg til ein tilfeldig person på gata, på denne måten begynte eg å fortelje setningar eg tenkte var openbare, med ei større forståing og beskriving.

#### **Eksempel:**

##### **Direkte frå transkribering**

Synne: Ja, følelser er jo alt. Visst ikke det hadde vært for følelsen av at man ville bli lærer, så hadde man jo ikke vært lærer. Du har jo masse følelser hele tiden, det er jo et sinnsykt svært tema å skulle snakke om. Du har jo alle de elevtypene selvfølgelig, alle



gir deg ulike følelser. En ting har jeg lagt merke til veldig stor forskjell fra var når jeg begynte som lærer og ny har jeg jobba i 3 år 100%. Jeg har jobbet under studietiden også, noe som tilsvarer idag 8-9 år jobb i ulike stillinger. Og jeg merka nu at jeg er så mye mer tolerant da. Jeg trur at jeg er så utrolig mye roligere selv. Jeg har så mye mer rom for alle elevene sine følelser.

### **Etter at eg har «fortalt» det Synne har sagt:**

Synne legg stor vekt på følelsar noko ho får fram når ho seier at «følelser er alt», og at følelsar er alltid til stades. Ho seier at følelsane som oppstår i ho varierer med dei «ulike elevtypene». Ho seier også at ho med tida har blitt «mer tolerant og rolig», noko som medførte at ho kan gje meir rom for «elevene sine følelser».

Som eksemplifisert ovanfor, begynte eg å sjå kor stor betydning ei setning kunne ha om ein såg nærare på den. Her begynte vurderinga Repstad (1998) beskriv innleiingsvis. Eg såg kor mykje verdi eit ord kunne ha, om eg ikkje tok det for gitt. Dette resulterte i at eg forstod informantane mine meir enn eg gjorde i starten av prosjektet. Denne treninga å fortelje det informantane fortalde meg, gjorde til at eg begynte å tenkje at ei slik narrativ tilnærming, kunne være ein måte å få verdien ut av datamaterialet mitt på. Mi største frykt var å gjere det «råe», «genuine» datamaterialet om til å bli «tørt», og eg var redd for å analysere vekk mennesket bak materialet. Eg ønskte å bevare det «nakne» materialet eg hadde samla inn. Eg begynte å lese på narrativ forskning; Zembylas (2003), Riessman (2008) og Lothe (1994). Lesinga medførte at eg valde ei forteljande tilnærming då deira tenking og syn på verdien av ein samtale og forteljing, gir eit godt teoretisk grunnlag til å gå for denne analysemetoden i lys av mitt datamateriale. Ei narrativ tilnærming til materialet og det eg var blitt fortalt, blei min beste sjanse til å framstille lærarane sine forteljingar om sine følelsar.

Omgrepet «narrativ» har mange betydningar og vert brukt på ei rekke måtar innan ulike disiplinar, ofte synonymt med ei «forteljing» (Riessman, 2008). Ei forteljing presenterer ei hendingskjede der verknad følgjer på årsak, og som er plassert i tid og rom (Lothe, 1994, s.11). Samtalane våre med andre har ofte eit narrativt innslag, til og med draumane våre liknar på ufullstendige forteljingar (Lothe, 1994, s. 11). Det som både Riessman (2008) og Lothe (1994) finner fascinerande med forteljinga er gjensidig nytte, som betyr at det er ein grunnleggjande og fundamental måte for menneske å formidle sine erfaringar på, i tillegg eit

reiskap til å få innsikt i egne erfaringsmønster og i våre egne liv, og på den måten skape meining og forståing av oss sjølve. Mennesket har eit djuptliggande behov for å etablere narrative mønster, noko som vidare har samanheng med tendensen vi har i livet – ei tidsavgrensa utviklingslinje frå byrjing til slutt, frå fødsel til død, der vi helst finn kvart stadium meiningsfylt og grunngir dei vala vi gjer (Lothe, 1994, s.11). Med andre ord kan identitet bli forstått som ei forteljing med narrative konstruksjonar, som vanlegvis fins i forteljingar som tema, plott og karakterar, og desse forteljingane er viktige midla for enkeltpersoner til å forstå seg sjølv (Zembylas, 2003). Forteljande/narrativ analyse analyserer deretter dei erfaringane og betydningane som informantane fortel om i lys av oppgåva sine problemstillingar.

Analysen er bygd opp ved at eg først får fram informantane som lærarar/personar. Vidare fortel eg om min fortolking av informantane sin fortolking. Eg har valt å bruke ein god del direktesitat frå datamaterialet mitt i analysen. Repstad (1998) anbefaler ein god balanse ved bruk av sitat, då han åtvarar mot ein endelaus rekke av sitat vil gjere framstillinga uoversiktleg, og lesar mistar det analytiske perspektivet. Om balansen er god eller ikkje, er vanskeleg å svare på, men eg inkluderte sitat i eit håp om å auke spenninga i analysen. Det gir lesaren direkte inntak av informanten si omgrepsverd og forståing, og i tillegg grunnlag for å samanhalde forskaren sine fortolkingar med deler av materialet (Repstad, 1998). Repstad (1998) inspirerte meg med eit sitat frå Mills (1959) som seier følgjande: «*never write more than three pages without having in mind a solid example*» (s. 117). Med det i bakhovudet og analysearbeidet gjennomført, skal eg i neste avsnitt fortelje informantane sine forteljingar og oppgåva sine funn.

## 5. Narrativ analyse og oppgåva sine funn

I dette kapittelet vil eg løfte fram forteljingane lærarane har delt med meg, og det er deira stemmer som er grunnlaget for analysen. Dei spesifikke forteljingane er valt ut på bakgrunn av at dei får fram likskap-eller-ulikskapstrekk mellom desse seks kroppsøvingslærarane. Eg har valt å presentere forteljingane til lærarane slik eg opplever er ei god og samanhengande framstilling av ulike tema eg har fått fram.

### 5.1. «Mine følelsar i gjennomføring av intervju-analysen sitt startpunkt»

Allereie før intervjuet starta, kjende eg at følelsar var i bevegelse når lærarane kom inn i rommet der intervjuet tok plass. Som eg tok opp i teoridelen om omgrepet «kroppslig interaffektivitet», legg eg merke til dette med ein gong vi møtast. Det kjennast ekstra tydeleg på og i kroppen når det er oss to i eit lite grupperom. Eg merka augeblikkeleg ei gjensidig vurdering av kvarandre, då blikka våre møtast i sekundet han eller ho kom inn i rommet. Eg la merke til at nokon hadde eit vandrande blikk og kroppsspråk i byrjinga som eg tolka som lukka, då vedkomande satt med armene i kross og mangel på augekontakt. Det var ein meir formell situasjon å møte menneske i, framfor menneske ein elles møter kvar dag. Eg kunne kjenne på ei slags nervøs og usikker stemning når dei entra rommet for å snakke med meg, eg kjende deira usikkerheit i sin kropp som medførte litt usikkerheit i min eigen kropp. Dette førte til at den «sunne nervøsiteten» kom fram i meg, og eg kjende at eg måtte jobbe for å få kome nær kroppsøvingslærarane. Slik starta mitt første intervju:

Intervjuar: *Korleis er følelsane dine til stades for deg i jobben?*

Helene: *Mine følelsar?*

Intervjuar: *ja, dine følelsar.*

Til tross for at spørsmålet tydeleg spør om hennar følelsar, har Helene behov for å få det bekrefta. Dette gjer ho ved å spørje ein gong til, og eg merka at eg får ein følelse av at Helene blir overraska over å skulle snakke om seg sjølv. Denne detaljen fikk meg til å tenkje på at det er sjeldan kost for ein lærar å bli spurt om eigne følelsar i jobben, slik eg erfarte at følelsar ikkje var eit tema gjennom utdanninga mi. Til tross for at ein lærar si arbeidsoppgåve er å sette eleven først i skulekvardagen, er Helene sitt spørsmål likevel eit godt eit. Det uttrykkjer eit fellesskap av at eigne følelsar i jobbkvardagen kan vere noko ukjend for

lærarane å inkludere i si yrkesutøving, og det kan vere slik at mange lærarar ikkje er del av eit profesjonsfellesskap der erfaringar med følelsar i møte med elevar takast opp til diskusjon. Dette spørsmålet Helene stiller, er essensen i denne analysen, nemleg å belyse lærarane sine følelsar. Kva det enn måtte vere.

## **5.2. I ei «umenneskeleggjort» lærarrolle**

I det mine lærarar har fortalt om korleis eigne følelsar spela ei rolle i yrkesutøvinga, har eg identifisert at fleire spenningsfelt kjem til overflata. Eit tema dei tok opp var forventning om å leve opp til «ideallæraren» (kven det no er). Andre fortel om personlege utfordringar, og at dei ser det som naudsynt å bevisst distansere seg frå eigne elevar. Fire av seks informantar uttrykkjer at dei føler i periodar at dei blir behandla som om dei er umenneskelege på arbeidsplassen av elevar og kollegaer. Fleire skildrar yrket som «umenneskeleggjort» (som vil bli eksemplifisert langs med oppgåva), og at dei må innta ei rolle der det å måtte ta på seg ei slags maske for å overleve, kjem fram som eit sentralt tema i forteljingane til lærarane. Eg hugsar spesielt godt då Helene fortalde om ei særleg sterk oppleving:

*Ja, det var veldig spesielt da hun tok livet av seg, også skulle jeg... jeg hadde fått beskjed i lunsjen om dette, også skulle jeg ha undervisning en halvtime etterpå, det er jo helt umenneskelig. Og det var ei jente jeg hadde hatt i to år(...) men som ikke var i kontaktklassen min dette året (Helene)*

Helene fortalde om korleis ho opplevde å måtte ha undervisning med kontaktklassa hennar ein halvtime etter den tragiske beskjeden hadde blitt gitt til ho, om at tidlegare elev ho var kontaktlærer for, hadde teke livet sitt. Då dette kom fram i intervjuet, opplevde eg at ho synast det var vanskeleg å snakke om då blikket hennar vandra vekk frå mine auge og ned i fanget hennar. Eg kunne høyre på stemma til Helene då ho beskriv det som «umenneskelig» at rektor forventa og krev at ho skal ha undervisning etter ein slik beskjed, at den ikkje var like tydeleg og klar som den vanlegvis var. For å komme gjennom den vanskelege situasjonen fortel Helene at ho valde å dele den tøffe nyheita med elevane sine, og fortel korleis ho følte det til dei. Helene valde å vise følelsar.

*(...) Jeg fant ut at jeg sender en melding og skriver det til dem. Da er de mer forståelsesfulle og det går opp for dem at vi lærere også er mennesker (Helene)*

Slik Fuchs (2016a) skriv, bryt vi vår pågåande kurs for å ta vare på dei som er viktige for oss, noko Helene sitt eksempel her får fram. Det var følelsane hennar som dreiv ho til å sende melding til elevane. Helene opplevde at forståinga til elevane synta at ho vann på å dele eigne følelsar med dei. Hennar tanke var at ho kunne førebu dei på at den Helene som kom inn i klasserommet etter denne nyhenda, kunne vere litt annleis enn det elevane var vande til å sjå ho. Her viste ho elevane at «lærarar er menneske med følelsar også». Jens opplevd å vise følelsane sine til elevane på ein anna måte. Der Helene valde den meir kontrollerte måten ved først å sende tekstmelding til elevane, fortel Jens om at «det kan koke over».

*Det har kokt over flere ganger.. Der jeg, det er ikke sann konfrontasjoner eller sånt no, men jeg sier ting som kanskje en lærer... burde... sånn som du kommer opp med da, ha det kokende innpå deg men man skal vere profesjonelle og ikke øke det negative i den situasjonen da, men det hender jo at en er menneskelig og lar ting gå utenom filteret i hodet (Jens)*

Når Jens fortel om «at det har kokt over» fekk eg følelsen av at han skamma seg over å ha latt det «koke over», då det er ikkje slik Jens synast ein profesjonell lærar skal fare åt. Jens beskriv at han «sier ting som kanskje en lærer... burde... at man skal vere profesjonell» og «det hender jo at en er menneskelig og lar ting gå utenom filteret i hodet». Her viser Jens korleis han som lærar kan møte utfordringar med å leggje lokk på negative følelsar framfor elevane. Det å kjenne at «det koker» står i kontrast til det Jens seier like etterpå «(...) men man skal være profesjonelle (...)», her han får fram eit spørsmål om profesjonalitet og følelsar ikkje kan gå hand i hand. Jens gjer greie for episoden der han utagerte framfor elevane med at det «det hender at man er menneskelig». Jens samanbindar følelsar med ein menneskelig kvalitet, men spør seg sjølv (og meg kanskje) om følelsar kan vere ein kvalitet hos ein lærar som vil vere profesjonell. Det å ta på seg «ei maske» når dei går på jobb, og at følelsane må leggest igjen heime, kjem fram som eit dilemma her.

Då eg spurte alle lærarane om dei opplev å vere den same personen i klasserommet som dei er utanfor, svarte fire av seks lærarar at dei ikkje merka noko betydeleg forskjell på seg sjølve, dei bar den same som menneskje og fagperson. To fortalde det motsette og Mads, ein av dei, fortel at han set inn ein annan versjon av seg sjølv når han trer inn i rolla som lærar.

*Jeg tenker jo at man har ulike roller (...) Den er jo nødvendigvis ikke helt lik sånn som jeg er i andre settinger. Det handler litt om, for meg da, så handler det litt om at når*

*du går inn i et rom med 30 stykker så, så er det på måte, eller jeg må være bevisst på at det er jeg som skal lede det rommet. Emmm. Det betyr at det er på en måte mine grenser som gjelder, og visst de på en måte ikke blir fulgt, så må jeg si ifra. (...) Sånn er jeg jo ikke i andre settinger. Jeg har ikke noe behov for å gjøre det i andre deler av livet mitt for å si det sånn. Jeg er en ganske rolig fyr, som ja.. jeg har ikke noe selvhevdelse behov da. Det har jeg ikke. (...) Men jeg mener at de må vite hvor lista ligger for meg da (Mads)*

Den største forskjellen slik Mads beskriv seg som person og slik Mads beskriv seg som lærer, går ut på at elevene «må vite hvor lista ligger for meg». Mads forventar av seg sjølv å vere tydeleg på at elevene skal kunne vete korleis han reagerer til ei kvar tid. Han føler på å gi ei slags føreseielegheit om sine reaksjonsmønster som lærer i møte med ulike situasjonar. Det å ha ei forventning til korleis ein lærar skal praktisere og vere som lærar, er for han til å vere ein «ganske rolig fyr», å bruke grenser. Mads sett ikkje slike grenser i andre deler av livet sitt, medan grensesetjing, slik han fortel om det her, har blitt ein del av eit repertoar han nyttar aktivt i si klasseleing. Synne poengterer at ho «er seg sjølv» i mesteparten av tida i klasserommet: Eksempelet der Helene fortel elevene om sine følelsar når ho har det tungt, fortel Synne at ho tar på ei «maske» når ho entra klasserommet.

*Ja, det er kanskje et par ganger (...) det var jo at jeg ikke hadde det godt nok med meg selv til å på en måte skulle overbevise dei om noe da. Da er ikke det vits å gå inn der (klasserommet) (...). Den maska må jo på en måte være ekte. Du har ulike roller. Den rollen må være ekte for dem, det trur æ er viktig (Synne)*

Synne, i likskap med Mads, påpeika at ein har ulike roller i livet, og ein av dei rollene er jobben som lærar. Då Mads fortel at han har eit tydeleg skilje mellom personen han er i privatlivet sitt og yrket, brukar Synne maska som ein kompensasjon på dagar som er ekstra tøffe. Synne tar på seg ei «maske» for å vere lik den ho vanlegvis er på dagar ho «ikke hadde det godt nok med seg selv til å på en måte skulle overbevise om noe». Då Synne fortalde om at ho føler at rolla som lærar krev ei maske, motiverer følelsane hennar ho til handling, og i denne samanheng blir det å ta på seg ei maske for å få gjennomført yrkesutøvinga etter ein standard ho har sett sjølv. På same tid som Synne fortel om å tre inn i ulike roller og masker, fortel Helene at det å vere den same personen uavhengig, er langt ifrå frigjerande.

*Jeg har nok litt for mye følelser. Jeg er veldig følelsesmenneske, så involverer jeg meg veldig i de jeg har. De over mange år er det omtrent sånn at jeg føler litt at de er barna mine da. Jeg er med på deres oppturer og nedturer og sånt som de har, og jeg får beskjeder av noen kollegaer og at jeg må kanskje klare å stenge døra litte granne på den følelsessida fordi i dette yrket så er det jo veldig mange som sliter. Vi er ofte den personen som kanskje de betror seg til og som de tørr å prate med fordi de er lei foreldre og det er liksom ikke der at de vil gå til psykolog. Sånn at vi er... utviklingen har blitt sånn at vi kanskje er like mye psykologer som lærere (Helene)*

Helene karakteriserer seg sjølv som eit menneske med mykje følelsar, og ho starta med å uttrykke at «*jeg har nok litt for mye følelser*». Ho fortel at ho involverer seg så mykje at ho føler elevane er barna hennar, også at lærarar er den personen elevane snur seg til og grunnar det med at lærarar er kryssinga av foreldre og psykologar. Helene har fått råd frå ein kollega om å stengje døra litt følelsesmessig, men dette ser Helene på som svært utfordrande.

*Folk sier til meg at nå må du ikke involvere deg så mye, så kjenner jo at inn i meg så skal jeg det jo. Visst ikke jeg stopper og spør eleven jeg ser har det vondt, hvem skal stoppe da? (Helene)*

Då Helene fortel med varme, at elevane er som barna hennar, opplevde eg å bli varm eg også. Eg kunne kjenne at elevane har ein sterk signifikans for Helene, og det såg eg att i det Helene fortalde om sine prioriteringar (Fuchs, 2016a). For Helene resulterer hennar engasjement for elevane i at ho synast det er vanskeleg å «stenge døra» følelsesmessig. Ho spør om kven som skal stoppe for elevane om ikkje ho gjer det, og får fram at det her er ein motiv komponent som driv følelsane. Hennar tankar om å ta vare på elevane gjer at ho stoppar opp ved det elevane fortel av problem og utfordringar og fortsett med det, til trass for velmeinande råd frå kollegaer om at ho «ikkje må slite seg ut». Martine, på si side, er ikkje like opptatt av å «stoppe opp» ved elevar sine følelsar. Det same gjeld for Mads og Peder. Forskjellen er at der Mads og Peder fortel om at det er viktig å ha ro i rolleutforminga, tenkjer Martine at ho involverer seg for lite, og ser at det er behov for meir støtte og hjelp for enkelte elevar. Denne refleksjonen til Martine viser korleis dobbelheita i følelsane som Fuchs (2016a) snakkar om, får Martine til å kjenne at det er behov for meir støtte og hjelp for enkelte elevar (føler noko i verden), samtidig som ho føler på å ikkje strekkje til (føler oss sjølve som den som føler).

### 5.3. Følelsen av å ikkje strekkje til

Martine fortel

*Jeg involverer meg kanskje litt for lite... (Martine)*

*Fordi det synes jeg kanskje er utfordrende med yrket da (...), du har jo ti klasser da, som du skal rundt til på en måte da, da er det glemt på en måte da (...) Også går det til neste uke da, så kommer du på det samme igjen når du kommer inni timen, «Ah fillern, der står samme personen igjen.. hvordan gjør jeg det nå» (Martine)*

I Martine sin forteljing (på lik linje med Helene og dei andre lærarane) ligg ein norm eller eit ideal ho målar seg opp mot, då ho fortel at ho involverer seg for lite (jfr.

Utdanningsdirektoratet i 2.1. Kontekst). Ho synast det er ein utfordrande logistikk å mestre når ho skal rundt til ti forskjellige klasser, og ho opplev at det vidare får konsekvensar for arbeidet ho kjenner at ho burde gjort med elevane. Ved å spørje «*hvordan gjør jeg det nå?*» reflekterer Martine i at det er mange spørsmål involvert i det å skulle føle at ein strekk til. Det var også ei tid då Martine ikkje stengte døra for elevane sine problem, ho brukte mykje tid og tok dei med seg heim.

*Jeg gjorde det mer før, men jeg fikk to barn.. og driver en melkegård, så jeg har så mye jeg må gjøre hjemme, så når jeg kommer hjem så har jeg rett og slett ikke tid (...)*  
*Det var lettere å ta med seg hjem før jeg fikk barn og tenke mer på det fordi da hadde jeg mer tid. Oppfatta jeg det selv da, jeg fikk mer tid til å tenke på det (...) Når jeg kommer hjem så må jeg på en måte passe på at barna mine har det bra også, og da må jeg legge jobben til side (Martine)*

Livet som lærer endra seg då Martine fekk barn, dette kjem fram då ho fortel at ho gjorde meir når det gjaldt elevane før ho fekk barn. Dette viser at følelsar er ikkje konstante men i bevegelse, og at funksjon og signifikans kan endre seg frå ei tid til ei anna (Fuchs, 2016a). Før Martine fekk barn hadde elevane størst signifikans i livet hennar, noko som resulterte i at ho prioriterte det i større grad då enn etter ho fekk barn. Då endra signifikansen seg, og barna hennar blei det viktigaste. I Martine si skildring av *tid* til å gjennomføre det arbeidet ho føler elevane hennar treng, er tida ho ikkje har utanfor jobbkvardagen hennar. Ho nemner ovanfor at det ikkje er nok tid i arbeidskvardagen til å gjere, etter det som er Martine sin «definisjon», ein god nok jobb for elevane. I Martine sin forteljing kjem det å kombinere lærarjobben med



familielivet fram som utfordrande. Følelsen av tid eller mangel på tid går igjen og gjeld for fleire. Synne opplev også at tid er mangelvare i den norske skulen.

*Tid ja.. det mangler vi. Det å ha tid til å følge opp så mye som æ føl man burde gjøre da. (...) Det er jo ikke sånn at æ har fasit på hvor mye man burde følge opp, det vet man jo ikke hva som er riktig (...). Æ føle at, æ vet at for eksempel æ har tenkt at når æ skal få barn som kommer æ til å spørre om æ kan få slippe å være kontaktlærer. Æ syns det er veldig gøy og veldig givandes, det er liksom det beste med læreryrket er å bli kjent med elevane, men æ merka at det tar jo ikke sant, du har 3,7% stilling eller noe sånt som kontaktlærer, det er jo en 20-25% stilling visst du faktisk går inn for det. Så er det helt avhengig av hvilke elever du får, du føle et ansvar for elevane så har du ikke noe tid avsatt til å gjør noe med det (Synne)*

Synne, i likskap med Martine, deler den same opplevinga med mangel på tid i skulen knytt til det ho føle ho *burde* gjere. Slik ho fortel «.. å ikke ha tid til å følge opp så mye som æ føl man burde gjøre» kan gi ein følelse av at Synne berer på ein følelse av å ikkje strekkje til. Ord som «burde» uttrykkjer at Synne veit kva som er det «riktige» å gjere, men at det samtidig er klart for ho at det ikkje går. Ho trekk i likskap med Martine fram rolla som mamma. Synne ser for seg å bli mamma ein dag, men å kombinere det med ein jobb som kontaktlærer ser ho mørkt på. Som nemnd ovanfor, vil Synne slutte som kontaktlærer den dagen ho får sitt eige barn, og den avgjersla er ikkje enkel for Synne då det er den delen av jobben som gir ho mest. For Synne er kontaktlærarjobben noko som går på kostnad av livet hennar utanfor jobb. Frå skulen sitt synspunkt er jobben gitt ein stillingsprosent på 3,7%.

*Det er trist å ikke kunne gi alt. Trist å måtte begrense seg sjølv fordi du ikke har ressursa til å gi alt. (...) Sånn som kroppsøvings da, hva er det? Du skal ha elleve kroppsøvingsklassa, du skal ha rundt 250 eleva, også skal du følge de opp og bygge en relasjon til de? Det er helt sykt. Det syns æ e viktig og burde kom fram i alle masteroppgaver, uansett ka det e vi snakka om så handle det om tid. Men så vet eg de lærerne, æ vet at det er enda lærere der ute som gir litt faen, som har så sykt chill arbeidstid, de har flexitid, de kommer, har timane sine, går. (...) det er veldig stor forskjell kordan man bruka de 43,5 timane i uka, det er sykt stor forskjell, men man har jo lyst, man vil jo bli lærer fordi man har lyst å gi alt, men æ ser og at æ ikke kommer til å, visst det fortsette sånn det er lagt opp nu da, så kommer man ikke til å gjør det når man får familie eller andre ting selv (Synne)*

Synne synast det er trist å ikkje kunne gi alt ho vil i yrket sitt. Måten Synne skildrar kroppøvlingslæraren sin arbeidskvardag med 250 elever, og avslutta med spørsmålet «*hva er det?*», får fram – både i tonefall og med kroppen - at ho er kritisk til korleis arbeidskvardagen er strukturert og krava som blir stilt til kroppøvlingslærarane. På same tid uttrykkjer Synne frustrasjon overfor at andre kroppøvlingslærarar, som ho seie «*æ vet at det er enda lærere der ute som gir litt faen*». Bruk av banneord uttrykkjer frustrasjonen eg kjende på i intervjuet med Synne. Ho legg ned 43,5 timar i veka med arbeid, innsatsen hennar gir ikkje meir lønn enn andre som ikkje legg ned slik innsats i jobben sin. Opplevd tid er ulikt i utvalet av lærarar, og det å oppleve tida som tilstrekkeleg eller som mangelvare, heng saman med tida det følelsmessige engasjementet med elevene tek for lærarane.

*Opplever du at elever kjem elever til deg når dei har et problem? (Intervjuar)*

*I liten grad. Det er på en måte ikke min oppgave. (Peder)*

Peder opplev ikkje at elevane kjem til han med sine problem, og at han også har ein måte å avgrense seg frå at det er ein lærar si oppgåve. Han har like fullt opplevd å bli engasjert då av ein av elevane fekk bulimi.

*Når du fikk høyre om ho som hadde bulimi, korleis var det for deg? (Intervjuar)*

*Det var ikke så overraskende sånn i etterkant. Det var ikke det. Fordi jeg huska at på våren så hadde vi en time oppe på NIH i svømmehallen der. Og da så jeg henne i bare bikini sant, hun eide jo ikke fett på kroppen, det var jo helt ekstremt altså (Peder)*

Peder såg at denne jenta var ekstremt tynn, og sjølv om han der og då ikkje såg at det var han si oppgåve å snakke med denne eleven, har han tenkt på det i etterkant. Mads opplev tilsvarande at elevane sine helseproblem ikkje angår lærarrolla. Mads har også klare grenser for utforming av rolla når det gjeld å engasjere seg i elever sine følelsar, og dette grunngjev han slik;

*emmm, nei, det gjør jeg ikke, og det har jeg jo tenkt litt på, og det er jo interessant ikke sant, fordi det handler om hva du sender ut av signaler. Og det tror jeg som lærer så.. (...) blir jeg heller ikke oppfattet som en lærer som kanskje bryr seg ekstremt mye om akkurat deg. At det er et skille der da, som jeg tror at, ja som gjør at de ikke kommer løpende til meg visst de har noen problemer (Mads)*

*jeg tror at jeg havnet der. jeg tror jeg trives ganske bra der. Fordi jeg har tenkt på det i en god stund, og jeg tror at det er greit for meg (Mads)*

Då Mads sa at det handlar om kva du sender ut av signal, reflekterer han rundt det sosiale samspelet som nemnd tidlegare, som Fuchs (2016a) beskriver som «*kroppsleg interaffektivitet*». Det å sende ut signal (kroppsleg resonans), gir elevane ulike moglegheiter til å fortolke lærarane. Mads føler på at elevane tenkjer at han er «*en som ikke bryr seg ekstremt mye om akkurat deg*», og dermed er grunnlaget for sosial forståing og empati mindre tilgjengeleg. Signala Mads sender ut og fortolkar tilbake, medverka til at elevane ikkje kjem til han med følelsesmessige utfordringar. Elevane og han bevegar seg vekk frå den andre/eleven, og motsett. Dette dynamiske samspelet mellom Mads og elevane gir ein handlingtendens som skapar ein annan avstand frå kvarandre enn i tilfella med Synne og Helene. Då Mads sa at «*han hamna der*» og synast det er «*greit å vere der*», opplevde eg at Mads sin trivsel med yrket ikkje var basert på signifikansen av å ha en god og nær relasjon til elevane, og han grunngeiv det å trives i yrket med

*(...) ja.. det er kanskje enklere der (Mads)*

I møte med elevane oppstår det kroppslige inntrykk og vurderingar av kvarandre, som igjen motiverer til handling. Då Mads seier «*det er kanskje enklare der*» blir eg nysgjerrig på om kva det å vere på «*innsida*» av elevane sine problem, betyr for han. Eg blir minna på om kor lite kunnskap som eksisterer om desse tema i kroppsøving (anna enn på eit ideologisk plan), og tenkjer at det å ikkje ønske å vere nær elevane sine vanskar og problem er ein «*vanleg*» og lært måte å utøve yrket på. Martine relaterer seg til Mads med det å ikkje stå så nært elevane, men då Mads trivast der, hadde Martine andre ord for sin situasjon.

*Det er mye sånt vi opplever hele tiden av triste saker, en ting er å takle det akkurat når du står der, da tar man på seg det skallet og er bekymra for den personen. Men etterpå så blir det sånn hva gjør man da? hva gjør vi med slik informasjon da? Det har vert noe jeg har kjent mye på da, på at følelsen selv er ubehagelig, men jeg hadde ikke visst hvor jeg skulle gått... men det er jeg nok litt kald igjen så jeg hadde nok tenkt at det må være heilt forferdelig for den personen det gjelder, og passe på at den får oppfølging da at det er et system der vertfall da, men så trur jeg at jeg hadde glemt det litt selv da. jeg tror ikke jeg hadde klart å tatt det mer innover meg. Men der er man jo veldig forskjellige da, noen er jo mye flinkere til å sette seg inn i andres situasjon og*

*kjenner mye mer på det. Men for min del så distanserer jeg meg heller istedenfor, og det er nok en beskyttelsesteknikk da jeg har bygd opp gjennom hele livet da, at det er lettere for meg sjøl og heller på en måte holde det utenfor da (.....) jeg bestemte meg for at ting kan ikke påvirke meg så mye fordi jeg finner ikke løsningen (Martine)*

Martine legg vekt på at i livet som lærer også inkluderer det å handtere triste saker, ho fortel at ho sit igjen med mange spørsmål i etterkant som «*hva gjør jeg nå? hva gjør vi med slik informasjon?*». Martine beskriver at ho held ein distanse overfor elevane, og skaper bevisst distanse ved å helde seg sjølv utanfor det å bli dratt inn i relasjonar. Ho ønsker ikkje å ta innover seg elevane sine følelsar, og ein grunn for ho til dette valet er i frykt for å ikkje skulle takle involveringa. Ho prøva å gløyme denne delen av jobben og laga seg eit «*skall*» som ho tek i bruk som ein slags teknikk mot å beskytte seg. Ho brukar eit uttrykk som å kjenne seg «*kald*». Grunnen er, som ho seie er, å bruke eit verktøy for å gjere det lettere for seg sjølv for å holde ut i yrket. Synne deler nokon av dei same tankane som Martine har om det å «overleve» i yrket som lærer, men får høyre av den «eldre garde» på jobb at ho skal «*gi det noen år så skrella det av seg*».

*De eldre er veldig mye mer sann: «gi det noen flere år så skrella det av seg..» at du blir bare litt mer hardhudet etter hvert da, men det tror æ e veldig personavhengig og. Æ bare føl at noen, æ vet ikke om de holder det skjult eller ikke, men eg bare føle at noen er mer sann, okei du har hørt noe skikkelig jævlig da, også klarer du på en måte å bare, du har gjort det du skulle hjelpe til med, men du klarer å bare gå videre til neste arbeidsoppgave. Og da kan æ bli sittandes og tenk og føle på liksom det da. Men æ føle at for at man liksom skal overleve så må man prøv å ikke gjøre det så mye da*

(Synne)

Kollegaene til Synne fortel at det (å engasjere seg) går over. Sjølv føler ho at det å engasjere seg er personavhengig. Synne blir råda til å gå vidare til neste oppgåve, men slik ho beskriv situasjonen «*da kan æ bli sittandes og tenk og føle på det*» får fram at Synne har vanskar for å ikkje bry seg om elevane, slik det fell naturleg for ho å gjere, som den person ho er, men som rolla ikkje innbyr til for ho. Synne er trist då ho spør om det å overleve i yrket betyr å prøve å ikkje gjere so mykje, ta på «*maska*» og involvere seg minst mogleg. Denne følelsen om overleving i yrket kan minne om Helene si oppleving:

*Det har gått ganske mange år, og jeg har jobbet 10 år som lærer og jeg har hatt noen år der jeg har hatt veldig sterke relasjoner som har prega meg mye. Men jeg er hele tiden i faresonen for å gå på veggen ja, fordi jeg vil hele tiden involvere meg for mye i elever og kollegaer visst de sliter (Helene)*

Helene fortel at ho stadig ligg i faresona for å «gå på veggen» fordi ho ønsker å involvere seg i elevar og kollegaer som slit. Ho fortel i hennar 10 år lange fartstid som lærar, har store deler av den vore prega av sterke relasjonar på godt og vondt.

#### **5.4. Følelsen av frykt for at «det skal skje igjen»**

Peder, Mads og Martine fortel om livet distansert frå elevane sine problem, medan Synne, Jens og Helene fortel om livet i nærleiken av dei. Ei av forteljingane til Helene gir ei innsikt i kva slags forhold som kan stå på spel når lærarane fortel om sine grunner til å beskytt seg mot å inngå i, og ordne opp i følesesarbeid med elever, slik Martine, Peder og Mads gjer. Helene fortel

*Den verste var en elev som sendte meg en sms en søndag kveld, han skrev bare at «jeg kommer ikke på skolen i morgen, jeg har akkurat prøvd å ta livet av meg» (Helene)*

Då Helene fortalde denne historia begynte vi begge å grine, eg fekk følelsen av at det vi delte var noko viktig. Eg kunne kjenne det på kroppen, at eg fekk ein varme mot Helene. Eg kjende at eg hadde lyst å gi ho ein varm klem, då dei kalde tårene kom til syne i augekroken hennar når ho fortalde historia. Måten ho formulerer seg gjennom å bruke ordet «bare» i setninga «han skrev bare», forsterkar følelsen av hjelpelausheit når ein les det Helene fortel. Sidan det ikkje var noko telefonsamtale der ho kunne snakke med han, det var ingen informasjon om kvar han var eller kva han tenkte vidare. Mangelen på informasjon er innlysande, det var kun ei tragisk melding om at han hadde prøvd å teke livet sitt.

*den første han sendte melding til var meg. Det... jeg kjenner jo bare nå at jeg sliter med å prate om det.. det var første gang jeg hadde vert bort i noe sånt, men heldigvis så sendte jeg fort melding tilbake igjen, hvor er du? Er du hos noen? Skal jeg komme? (Helene)*

Dette var første gong Helene hadde vert «*bort i noe sånt*». Då Helene stilte alle spørsmåla merka eg hjelpelausheita ho skildra, og eg føle nesten at eg kunne kjenne følelsen Helene hadde når meldinga tikka inn søndag kveld. Det kjem tydeleg fram at hennar emotive komponentar får Helene umiddelbart til å søkje etter denne eleven, og hjelpe han eller ho. Helene uttrykkjer kor takksam ho var for nærleiken av telefonen så ho fekk respondert kjapt. Setninga «*heldigvis sendte jeg fort melding tilbake*» viser til ein følelse av samvit og ein lette. Det er tydeleg at Helene har tenkt på det motsette utfallet; kva om mobilen ikkje hadde vore i nærleiken, det kunne ende med eit forferdeleg utfall. Det at Helene var den første han sendte melding til, fortel oss noko om kor sentral ein lærar er og kan vere. Denne forteljinga er eit eksempel på, gjennom ein tragedie, kor viktig en lærar er for eleven, og kor mykje ein lærar kan møte i yrket sitt. Helene fortel at ho i dag er redd for konsekvensane om ho ikkje er der for elevane og ser dei, diverre var ikkje dette det første sjølvordforsøket.

*Jeg er jo på en måte redd for konsekvensene, i fjor også.. var det også et selvmordsforsøk (.....) (Helene)*

Helene fortel at i fjor var det også et sjølvordforsøk. Jens deler bekymringa til Helene rundt konsekvensane og tankane rundt kva om det skulle skjedd noko. Han fortel at han tenkje på om han burde gjort meir i situasjonen.

*Det kommer litt an på hvor alvorlig det er, for du føler jo at.. si det er noe da som er noe ordentlig alvorlig psykisk da, og jeg ikke gjorde noe, bare mottok informasjonen også..... så ville en jo føle seg ganske skyldig visst det skjedde noe i etterkant. Her burde jeg gjort mer... (Jens)*

Jens sitt spørsmål «*burde jeg gjort mer?*» kan vere tungt å bære på i læraryrket, då det er ein vanemessig tankegang at ein som regel kan gjere meir. Det er ikkje eit yrke som ein kjem ajour med, og som Synne fortel «*det er alltid noe*». Peder på den andre sida, dela ikkje dei same bekymringane som Helene eller Jens, han vil ikkje ha for høge tankar om lærargjeringar og kor mykje det betyr for den enkelte elev.

*Jeg vil ikke si at så store ting har skjedd på grunn av meg. Det tror ikke, jeg har ikke så høge tanker om lærergjeringer at det betyr noe veldig for den enkelte elev, det tror jeg ikke altså. For enkelte kan det kanskje bety noe akkurat der og da, men at det*

*liksom har noe veldig avgjørende betydning, det tror jeg ikke. Tror ikke vi skal gjøre oss større enn det vi er heller (Peder)*

Han seie òg at lærarar ikkje skal gjere seg «*større enn det vi er heller*», då han frå sitt perspektiv ikkje trur at «*store ting har skjedd på grunn av han*». Om Peder meiner «*lærergjeringer ikke betyr noe veldig for den enkelte elev*» på generelt grunnlag er usikkert, men han opna opp for en viss betydning i augeblikket då han seier «*for enkelte kan det kanskje bety noe akkurat der og da*». På same tid er det viktig å merke seg at Peder synast at det ikkje er læraren sin plass å vere nær elevane sine problem utanfor det akademiske. Difor kan det belyse kvifor han ikkje synast ein lærar skal gjere gjerningane større enn dei er, som igjen viser at følelsar i yrket blir erfart og sett på ulikt blant kroppsovingslærarane i denne oppgåva.

### **5.5. «Du har ingenting som tilsier at du skal takle det»**

I fleire av forteljingane beskriv lærarane korleis strukturane/omgjevnadar inneber at dei tar med seg jobben heim etter arbeidstid. Fleire uttrykker at dei skulle ønske at dei hadde nokon «*verktøy*» som kunne hjelpe dei til å leggje dei vonde følelsane igjen på jobb. Dette kunne resultert, som nemnd ovanfor med Synne, at ho kunne behalde kontaktlærarjobben og på same tid blitt mor.

*Det å ta med ting hjem da (...) æ har jo lyst til finne strategier der man ikke tar med de vonde følelsene hjem (Synne)*

*Nei det tar jeg med meg. Ja, jeg må nok sove på det eller ikke sove da som det blir den påfølgende natta da på en måte (Jens)*

*Det var rett og slett veldig vanskelig å finne den dere balansen og jeg merket at jeg tok det veldig mye med meg hjem, jeg var ganske redd for at hu skulle prøve igjen.. (å ta livet sitt) (Helene)*

Det kjem tydeleg fram at lærarane synast det er utfordrande å handtere følelsane dei møter hos elevane i skulen. Synne, Jens eller Helene får ikkje til å distansere seg slik som Martine, Peder og Mads. Samtlege kjenner nokon som har slutta som lærer då det blei for mykje

negative tankar å ta med heim. Alle informantane hadde to ting til felles, det første var at dei aldri hadde høyrte eller hatt noko om følelsar i utdanninga si, og det andre var at alle synast at ein burde ha noko om det på vegen mot å bli lærar. Martine er ein av dei som er kritisk til forskjellen mellom det ho er utdanna til i lærarutdanninga, og det som er faktisk yrkesutøving.

*Det er jo nå, første gangen jeg har snakka om det fordi at du kommer og tar initiativ til å snakke om det. Det må liksom være noen som tar det opp da på et eller annet vis. Det må være et tema, det må være... fordi man gjør det ikke selv. Aldri i utdanninga og aldri i.. det har på en måte aldri vært et tema om hvordan du opplever det selv. (Martine)*

*jeg tror absolutt at man må lære ett eller annet her.. på hvordan man skal håndtere det (...) du føler at du står der med livet dems i hånden din. At det er du som skal finne den riktige veien da, og det har du ikke kunnskap til.. du har jo ikke noe som tilsier at du skal ha kunnskap til å finne den veien. Du har jo gått lærerutdanning.. du ikke psykolog eller du har ikke livsmestringskurs.. du hakke på en måte... du har ingenting som tilsier at du skal takle det. Men samtidig så er dette det du blir pålagt da fordi det er du som er instansen som står der, og det er du som på et eller annet vis må håndtere det. (Martine)*

Martine fortel om eit ansvar overfor elevane ho føler at ho ikkje har kunnskap til å handtere. Eg opplev at eg sitt igjen med ein følelse av frustrasjon når Martine eksemplifiserer gjentatte gongar kva lærarane ikkje er utdanna til, men likevel krev skulesystemet at dei skal handtere det. Som Helene har nemnd tidlegare, kjenner ho seg av og til som ein psykolog når ho er lærar. Beskrivinga «*du føler du står der med livet dems i hånden din (...) du skal finne den riktige veien*» kan tolkast som at Martine føler på ein einsemd i læraryrket. Ho uttrykkjer ikkje eit fellesskap eller ein kjensle av tryggleik i form for at nokon er der for ho i prosessen mot å finne den «*riktige vegen*». Denne tolkinga forsterkast med skildringa knytt til korleis ho føle at ho ikkje er førebudd på kva ho møter i skulen «*du har ingenting som tilsier at du skal takle det (...) dette er det du blir pålagt (...) og du må på et vis håndtere det*». Det at Martine føler at ho ikkje har det som skal til for å takle det læraryrket byr på, er tøft å innrømme og innsjå sjølv, men på ei anna side sterkt å lese då dette må opplevast som utfordrande. Helene støttar opp Martine knytt til følelsen av å vere uførebudd til jobben du møter i skulen, der Helene fortel at det ho gjer er erfaringsbasert.



*Nei, jeg har absolutt lært ingenting om hvordan håndtere følelser og vanskelige situasjoner. Det er jo egentlig bare erfaringsbasert det jeg gjør (..) og det er jo det som (...) er sjokket fordi man forbereder seg til å gå inn i en time og ha undervisning (..) så leser vi videre i boken om at det skal være tilrettelegging for alle, men så i realiteten sitter det en som har tvangstanker om mat på den ene pulten, mens på den andre pulten har personen selvmordstanker i et og samme klasserom. Også skal du prøve å gjøre undervisningen du har blitt lært, samtidig prøve forstå hvorfor de ikke... eller hva jeg kan hjelpe til med (Helene)*

Helene fortel om sjokket ho møtte ved å gå frå læraboka og ut i det levande klasserommet. Ho skildrar eit krav og ein forventning om tilrettelegging som i realiteten er langt meir kompleks enn det ho hadde blitt fortald og las om i utdanninga på vegen mot å bli lærar. Helene fortel «(...) i realiteten sitter det en som har tvangstanker om mat på den ene pulten, mens på den andre pulten har personen selvmordstanker i et og samme klasserom», er slik Helene skildra det, at mangfaldet i klasserommet ikkje er tilstrekkeleg representativt for «dagens ungdom» blir forstått i undervisning på høgskular og universitet. Då Helene fortel om ei erfaringsbasert leiing, fekk eg følelsen av at Martine åtvarar mot vegen dit då kroppsspråket og ansiktsresonansen hennar endrar seg i det ho fortel at

*Du møter med en gang møter motstand da (...) du må på en måte ha noen verktøy for å takle det med en gang fordi de kommer fra dag en. Det er ikke slik at det venter i tre uker... de vil gjerne teste eller prøve deg ut fra første stund, så det å være forberedt på det da (Martine)*

Når Martine fortel at vegen mot ei erfaringsbasert leiing starta frå første stund og det er ingen moglegheit for å utsetje eller unngå møtet med elevane, er armane som tidlegare låg passive på bordet aktive i ansiktshøgde. Blikket hennar, som har vandra litt rundt i rommet i løpet av intervjuet, er no direkte retta mot meg og mine auge. Eg kjende på kroppen at eg blei med på «endinga i stemninga», og eg kjende at eg «spissa øyra» ekstra godt. Martine skildrar møtet med elevane som ein «motstand» som kjem med ein gong, noko som for ho var overveldande og utfordrande. Motstand kan førekomme i ein positiv forstand, men det kan verke som det er negativt ladd då ho beskriv situasjonane slik som «teste deg eller prøve deg ut». Det at Martine oppfatta motstanden slik, kan vere eit teikn på at ho ikkje følte seg førebudd, og eg fekk følelsen av at ho ville førebu meg (som ein gong skal inn i yrket).

Martine peikar på behovet for nokon «verktøy» for å kunne takle motstanden ho møter frå første stund. Ho synast at ho burde vore meir rusta etter utdanninga enn det ho faktisk var:

*Først så tenker jeg at eg burde vert mer rustet i utgangspunktet. Jeg synes det er alt for lite i studie hvor man jobber aktivt mot situasjoner som du faktisk møter fra dag en i arbeidslivet. (...) så den basen der da, i forhold til hvordan du takler sånne situasjoner, følte jeg ikke at jeg hadde, så du må liksom ta det litt ut av det blå, starte på blanke ark, finne på noe.... Så helt klart, helt klart, er det så nødvendig med mer fokus på dette her under utdannelser. Jeg tenker det burde være et eget psykologifag i lærerutdanningen hvordan møte elever som er veldig konkret inn mot situasjoner.*

(Martine)

Martine peikar på at det å forberede dagens lærarar på realiteten i yrket, møta med elevane og skulen, er viktig for å unngå ein ubehageleg veg, som i verste fall kan resultere i at dei slutta. Ho synast det er for lite i lærarutdanninga knytt til korleis ein kan jobbe aktivt med å takle situasjonar du møte i arbeidslivet. Ho kjenner i likskap med Helene, at teoriar som blir undervist i lærarutdanning, ikkje fungerer og er relevant for å forstå og kunne handle i mangfaldet av elevar ein møter i skulen i dag. Martine hevdar at lærarutdanninga burde endrast, der ho føreslår eit eige psykologifag konkret inn mot situasjonar knytt til korleis møte elevar som har det vanskeleg. Dette er på ein måte realisert gjennom LK 2020 med folkehelse og livsmeistring (jfr 2.1. kontekst) på læreplanen, gjennom å lære elevane «korleis dei skal mestre livet» vil lærarane gjennomgå kurs for å undervise i dette tverrfaglege faget. På same tid er folkehelse og livsmeistring eit tiltak for elevane i skulen, ikkje eit tiltak på lærarutdanninga som Martine etterlyser. Helene støtter opp dette, og fortel om eit kurs ho hadde delteke på som omhandlar denne tematikken.

*ja.. hvor i alle dager skal lærere lære det... Vi hadde et sånt kurs nå ved skolestart om psykisk helse og elever og litt sånn konkret hva vi burde se etter og hva vi burde gjøre. Og da ga jeg et innspill om at dette burde vi ha mye mer av og at dette burde inn på lærehøgskoler. (Helene)*

Fire av fem av lærarane ønsker verktøy slik at dei handterer elevane sine problem betre, difor foreslår Martine og Helene at ting må endrast på lærarhøgskular og på utdanningsnivå. Martine nemne tiltak som eit eige psykologifag i lærarutdanninga, medan Helene nemnar

kursing i psykisk helse. Peder tenkjer annleis, han hevdar at grunnen til at ein ikkje får vite noko om følelsar er fordi dei som utdannar framtidige lærarar, allereie har gode relasjonar til elevane sine.

*jeg tror at grunnen til at dere ikke får vite om følelser, eller får så veldig mange caser av det i utdanningen er fordi at de som holder ut i læreryrket i mange år har stort sett gode relasjoner til mange av sine elever. Da burde du snakke med de lærerne som slutter, de lærerne som slutter som følger av at de, hva skal jeg si, de på en måte ikke klarer å takle elevene. Og de er det jo en del av som finner ut av det her gidder jeg rett og slett ikke (Peder)*

På same tid viser forteljingane til kroppsøvingslærarane i denne oppgåva, at det eksisterer «caser» om følelsar, også når relasjonen er nær og god. Så langt har eg fortald forteljingane til kroppsøvingslærarane slik eg opplevde å forstå dei. Med utgangspunkt i funna i denne delen, skal eg i neste kapittel ta opp del 2 av problemstillinga som stilla spørsmålet; på kva måte kan lærarar sine følelsar bli forstått som profesjonell kunnskap?

## 6. Diskusjon

I dette kapitlet skal eg diskutere erfaringane lærarane har delt med meg, og kva dei kan bety for forståinga som profesjonell kunnskap. Den første erfaringa eg har valt å diskutere, er valet om å engasjere seg i elevane sine følelsar, også om kva utfordringane er for dei som vel å ta del i det. Neste vil følelsen av å ikkje strekkje til, der Zembylas (2002) sine «emotional rules» og endringane i lærarrolla i eit spenningsfelt mellom institusjonelle krav og personleg erfaring vert diskutert. Vidare tek eg opp kva det å sette grenser eller avgrense sin kunnskap, betyr i lærarprofesjonen og forventningar som blir stilt lærarane i skulen av forskning og elevane. Til slutt vil tradisjonar og utdanning, i lys av dagens skule diskuterast, med spørsmål om kroppøvlingslæraren er førebudd til yrkesutøvinga i dag.

### 6.1. Lærarane sine erfaringar

Mine funn i oppgåva er basert på erfaringane dei har delt med meg. Dei opplev følelsesarbeidet i yrket ulikt. Som eg har vist er det ein tendens til at desto meir personleg det læraren fortalde er, desto sterkare kom følelsane fram. Kroppøvlingslærarane har også ulike syn på det å ha ansvar for elevane si psykiske helse. Helene ser på elevane sine som «barna» sine, og Synne som synast den personlege relasjonen er det beste med yrket, mens Peder ikkje inkluderer elevane sine personlege problem i hans oppgåver som lærar, og Martine sitt val om å distansere seg frå elevane sine problem. Ved å få fram disse ulike tilnærmingane blant kroppøvlingslærarane i same yrkesutøving, introduserer ein variasjon i yrket som er essensielt for korleis ein lærar erfarer følelsar i yrket.

#### 6.1.1. Det er eit val å bry seg

I artikkelen «you choose to care» skrive av Kate Eliza O'Connor (2008) blir dette valet om å bry seg diskutert. Blant diskusjonane skriver O'Connor (2008) at det er eit personleg og bevisst val å bry seg om elevane sine personlege problem. Både Helene og Synne har teke dette valet, noko vi har sett at medfører mykje frustrasjon i yrkesutøvinga. Synne forstår ikkje korleis ein kan få same lønn når ein legg ned betydeleg ulik innsats dei 43,5 timane i veka. Hun trekk fram at lærarar som «gir litt faen» legg ned mindre innsats, noko ho har vanskar for å forstå når ho legg vekt på at det «å bry seg» er ein betydeleg del av yrkesutøvinga for ho.

Helene fortel i frustrasjon, at visst ikkje ho stoppar opp og spør eleven om han eller ho har det bra, så tenkjer hun lett at ingen andre gjer det. Ho kjenner seg også igjen i Synne, at det er lærarar som tenkjer at jobben er gjort når dei har haldt ferdig foredraget. Ei slik ulik praktisering av yrket er uttrykt med ulike følelsar av erfaring i yrkesutøvinga for Synne og Helene. Begge trekk fram at det er negativt for dei å kjenne seg aleine om denne oppgåva.

For både Synne og Helene er erfaringane med «å bry seg» knytt til ei uro for at dei ikkje har gjort nok. Gjengangeren hos kroppsøvingslærarane som er nær elevane sine vanskar og problem; Helene, Synne og Jens, er at dei uttrykkjer i større grad konsekvenstenking og uro enn Martine, Mads og Peder knytt til elevane. Dette er i følge Nias (1996) eit av forholda lærarar opplev ein følelse av enten suksess eller fiasko. Den eine er utøvinga av profesjonell dyktigheit, som kan vere at læraren endeleg nådde inn til eleven som har vore vanskeleg i lang tid. Den andre er fiasko i form av følelsar som frykt, skyldige, engstelege, for eksempel når dei møte elevar dei ikkje kan hjelpe (Nias, 1996). Dette erfarer lærarane som står nær elevane, for eksempel Synne, som kunne ønske ho kunne gjere meir da ho sa «æ kunne ønske æ kunne tatt noen med hjem». Det same følte Helene i si oppleving med sjølvmoordsforsøk og eleven ho inviterte til å bu heime hos ho og familien, også Jens som ikkje får sove når han spør seg sjølv om natta; «kunne eg gjort meir?». Desse emosjonelt vel å vere der for elevane utanom det akademiske utfordringane, og som eit resultat av dette, opplev dei i større grad av det som Nias (1996) beskriv; frykt og angst om dei har gjort nok for eleven i den vanskelige situasjonen.

### **6.1.2. Valet mellom å distansere seg eller slutte**

Som eg har fått fram, har kroppsøvingslærarane i utvalet mitt, ulike måtar dei forhandlar mellom nærleik og distanse til elevane sine følelsar og meir personlege problem. Peder sin tolking av kva som er ansvarsområdet til læraren er å undervise og lære vekk, ikkje elevane sine personlege problem. Han inkludera ikkje det å arbeide med elevane sine følelsar i sin yrkesutøving for å vere profesjonell. Martine sitt val om å distansere seg er personleg grunna. Ho erfarte at ho var til stades når det gjaldt elevane sine problem, men etter ho fekk barn forsvann tida til det. Det blei på eit tidspunkt for mykje, og ho skildrar valet om å «distansere seg» som ein måte å overleve yrket på. Martine erfarte på eit tidspunkt at ho var nøydd til å sette ein strek og distansere seg, eller slutte i yrket. Forsking gjort av Utdanningsforbundet

(2017) viser at Martine ikkje er aleine om den erfaringa. Kvar fjerde lærar ønsker å slutte før pensjonsalder, og det var omtrent like mange som sa at dei ville sannsynlegvis slutte i skulen til fordel for eit anna yrke (Utdanningsforbundet, 2017). Hovedgrunnen lærerane oppgjeve var for mange elever per lærar, arbeidsmengda blei for stor, så på bakgrunn av Martine sitt val, kan ein ikkje sei at ho «gir faen». Martine opplevde at ho stod over eit val etter ho fekk barn; involverer eg meg i elevane sine problem, kjem eg til å måtte slutte, men distanserer eg meg til dei, kan eg overleve yrket i mange år. Dette er ikkje noko nytt for verken Synne eller Helene, dei sjølve har erfart dette eller mistenkjer at dei vil erfare det. Helene jobbar i dag redusert på grunn av nettopp dette, det tar for mykje av kvardagen å gå å bekymre seg for elevane på skulen. Synne mistenkjer ho vil hamne i det same knipa som Martine, difor fortel Synne at ho ønsker å be om å ikkje vere kontaktlærar den gong ho forhåpentlegvis vert mamma.

### **6.1.3. «You choose to care»?**

Kate Eliza O'Connor (2008) forskingsartikkel «You choose to care» mangla representasjon for lærarar som Mads, som ikkje har teke eit bevisst val, men fortel om å ha «hamna der han er» utan at han ser ein klar grunn for det. Mads uttrykkjer seg ikkje tydeleg om han tok eit bevisst eller personleg val i hans relasjon til elevane, men han er opptatt av kva han føle når han er rundt elevane og kva signal han sender ut, og korleis vert oppfatta og blir teken i mot. Mads sin relasjon til elevane, handlar om eit gjensidig sosialt samspel mellom læraren og eleven (Fuchs, 2016a). Dette sosiale samspelet skapast mellom ei rekke ulike komponentar som til dømes kan vere fordomar eller ei misforstått hending (Fuchs, 2016a). Dette kan medføre til at ein elev tenkjer at Mads ikkje bryr seg, eller at Mads føler på at eleven(e) ikkje vil kome til han. Denne relasjonen er i stor grad påverka av læraren sin ferdigheit i relasjonsbygging med elevane, og slik Drugli seier til Vedvik (2019); «Alle vet at gode relasjoner er viktige, men å oppnå det, er ikke alltid like enkelt». Gitt at tematikken om følelsar og profesjonalitet er lite teke opp i lærarutdanninga, kan lærarar ha lite formell kompetanse til det å utvikle relasjon til elevane der også følelsar er noko som takast opp og teller med i profesjonskompetansen. Drugli seier «alle vet at gode relasjoner er viktige» (Vedvik, 2019), men kan det bli ignorert i lærarutdanninga at vegen mot ein god relasjon ikkje alltid er like enkelt. På bakgrunn av dette perspektivet er det viktig å ha i bakhovudet om

det er eit val eller ikkje å «bry seg», at det kan dreie seg om manglande relasjonskompetanse eller personlegdom og livssituasjon.

Goldhaber (2002) undersøkte kva slags faktorar som har betydning for om lærarar lykkast i klasserommet med elevane. Eit av funna til Goldhaber (2002) viser at bakgrunn med høg utdanning og lang erfaring i yrket, spelar kun 3% for elevane si utvikling. Dei resterande 97% er læraren sine sosiale eigenskapar og i stor grad læraren sin personlegdom som påverkar utfallet. Stoltenbergutvalet (NOU 2019:3) konkluderer i same retning som Goldhaber (2002), at det er kognitive evner hos læraren framfor utdanning som gjeld. På same tid viser Klette (2013) at det er viktigare kva læraren gjer enn kven læraren er, og grunnar dette ved å vise til samtalen som dominerer klasserommet. Klette (2013) hevdar at den tradisjonelle klasesamtalen pregast av spørsmål og svar, der faktaorientert kunnskap dominerer på kostnad av meir utforskande dialogar. Biesta (2013) i likskap med Klette (2013), vil gi læraren tilbake rollen som ein som har kunnskap å bringe til klasserommet. Biesta (2013) synast at ein har gitt opp ideen om at lærarane har noko å undervise, og at elevane har noko å lære frå sine lærarar. Læraren sin djupe fagkunnskap skal lære noko elevane allereie ikkje veit, difor blir den ikkje lenger berre ønskeleg, men naudsynt. På bakgrunn av dette, hevdar Biesta (2013) at læraren ikkje kan erstattast av kven som helst vaksen med talent for å leie barn og unge.

#### **6.1.4. Følelsen av å ikkje kunne vere seg sjølv**

Majoriteten av lærarane fortalde at dei følte dei var «seg sjølve» som lærar. Mads derimot, opplevde ikkje «å vere seg sjølv» i lærarrolla. Eit liknande poeng kom fram i ein studie av Rodgers og Raider-Roth (2006), som poengterer at lærarar kan vere redde for at deira personlege sjølv ikkje er akseptabelt eller hensiktsmessig for lærarrolla, og difor prøva dei å vere den dei tenkjer dei burde «vere». Denne avstanden mellom personlege-og profesjonelle sjølv, kan medføre ein usikkerheit eller distanse mellom lærar og elev. Dette kan innebera å undergrave både tillit til seg sjølv, men også elevane sin tillit til dei (Rodgers & Raider-Roth, 2006). Noko av dei same tankane kjem til uttrykk hos Drugli (2012) i boka hennar «Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevenes læring og trivsel». I boka sitt forord uttrykker Drugli (2012) at dersom lærarar vil ha ein god relasjon til elevane, må dei tillate seg å vere menneske og leggje av seg nokon av dei rollene dei spelar (s.7). Dette kan belyse utfordringa Mads føler med at elevane ikkje opnar seg opp for han, kanskje elevane føler at

dei ikkje kan stole på han. På bakgrunn av dette blir eg nysgjerrig på kva slags ideal er det kroppøvlingslærarane måler seg opp mot, som resulterer i at kroppøvlingslærarane sit med ein følelse av at dei ikkje er flinke nok?

### **6.1.5. Følelsen av å ikkje vere nok**

Dei fleste lærarar føler at dei er den same personen privat som lærar, forklarar Nias (1996) då lærarar investerer så mykje av seg sjølv i arbeidet sitt, at personleg og profesjonell identitet smeltar saman i klasserommet. Til tross for at dei føler seg som seg sjølv, kjem det fram i analysen at kroppøvlingslærarane ubevisst eller bevisst måler seg opp eit ideal, ein slags «drømmelærer», som resulterer i at dei føler at dei ikkje strekk til. Denne tendensen er lik Timmerman (2009) sitt funn i sin studie. Han legg fram tre lærartypologiar som lykkast best i klasserommet overfor fleire lærarar, likevel la lærarane til at dei ikkje kunne vere lik typologane grunna dei hadde ein anna personlegdom enn desse tre typologiane (Timmerman, 2009). Ifølge Zembylas (2002) er desse døma ovanfor eit resultat av skulen sine «emotional rules», som fortel lærarar kven dei har lov til og burde vere, og dette står ofte i spenning med det personlege sjølv. Dette kan få Helene til å dele ei erfaring av at ho «føler for mye», eller Martine til å erfare at ho «bryr seg for lite». Det kan få Jens til å indirekte uttrykke at følelsar og profesjonalisering ikkje kan gå hand i hand, eller Synne til å sette på ei maske for å vere en «god lærar» for elevane dagane ho kjenner seg nedfor. Eg blir nysgjerrig på kva «emotional rules» er i skulen, og korleis påverka det lærarane sine følelsar i møte med elevane i yrkesutøvinga?

## **6.2. «The emotional rules»**

Zembylas (2002) hevdar at det eksisterer regler om følelsar i skulen, som definerer kva lærarar skal føle under forskjellige situasjonar. Slike regler skil seg frå ulike kontekster, og indikerer kva som er akseptabelt og kva som ikkje er det. På mange måtar verkar desse emosjonelle reglane som ein usagt tekst der enkeltpersoner opplev, forstår og uttrykkjer sine følelsar på «passande» måtar, for å oppnå ein viss oppførsel eller tilstand som er den «normale måten». I følge Zembylas (2002) er arbeid med følelsar på ein skule vanskeleg å identifisere fordi det er ofte forkledd som etiske kodar, profesjonelle teknikkar og pedagogisk



kunnskap. Difor vert følelsar i arbeidskraft, ofte ein sjølvregulert prosess der dei «rette» følelsane, enten det er frustrasjon eller empati, blir konstituert gjennom diskurs og praksis. Dette kan stemme overeins med Jens, som meinte at han burde «meir profesjonell» då han heva stemma til elevane. Då kan Jens føle at å heve stemma, ikkje er «dei rette følelsane» å uttrykkje. Zembylas (2002) hevdar det å lære å handtere sine følelsar er knytt til ideologi, som i følge Overland og Zakariassen (2020) er ein idé eller eit tankesett om korleis samfunnet skal styrast, og kva slags verdiar som er sentrale. I følge Zembylas (2002) har lærarar forskjellige ideologi knytt til korleis ein skal vere i klasserommet. Nokon kan fremje nøytralitet og objektivitet, medan andre kan svare med følelsar. Slik vi ser skilnaden i f.eks. Peder som har ein ideologi som er nøytral og objektiv, medan Helene har ein ideologi styrt av følelsar. Desse «emosjonelle reglane» til Zembylas (2002) kan forklare noko av kvifor kroppsøvlingslærarane (utanom Peder), ikkje føler at dei strekkjer til nettopp fordi dei måler seg opp mot desse reglane. Det viser korleis personleg ideologi er ein sosial verkelegheit som formast og er format av menneskjer, slik vi opplev gjennom lærarane sine erfaringar knytt til korleis dei er som lærarar og tilnærma seg elevane sine problem.

### **6.3. Forventningar til lærarrolla**

I underkapittelet 2.3. Kunnskapsstatus viste Hermansen et al. (2018) til korleis forskingslitteraturen bidreg til forme forventningane til lærarrollen, og korleis lærarar i større grad blir posisjonert gjennom andre sine krav og forventningar til lærarrolla. Som fotballspelar assosierer eg Hermansen et al. (2018) sitt bruk av ordet «posisjonert» som posisjon på bana, som på ein måte «styrer» kvar du skal vere og korleis du skal vere på fotballbana. Til dømes: som spiss er posisjonen din å vere framfor motstandaren sitt mål, du skal vere god til å avslutte med begge bein, også til å «vere der ballen detter ned». Hermansen et al. (2018) hevdar at lærarar i større grad blir «posisjonert» gjennom andre sine krav og forventningar tenkte eg på reglar i tråd med Zembylas sine «emotional rules». Kan forskingslitteraturen vere med på å reprodusere Zembylas sine «emotional rules?». Slik Zembylas (2002) viser ovanfor til korleis lærarar basert på personleg ideologi kan føre til ulik handtering av forventningar, kan Peder til tross for Hermansen et al. (2018) sin gjennomgang som viser høge og omfattande forventningar til lærarrolla, handtere desse forventningane ulikt frå Synne. I lys av stor forskjell blant informantane mine si tolking knytt

til kva ansvarsområde ein lærar har, kan Biddle (1997) sitt krav om ein operasjonisering av lærarrolla vere naudsynt.

Den andre delen av forventningar lærarane må leve opp til kjem frå foreldra til elevane i skulen, då læraren er pliktig til å halde kontakt med foreldre til elevar som ikkje er myndige heile året (Friskolelova, 2006, § 4-3). Det betyr at det skal haldast foreldremøte i byrjinga av skuleåret knytt Vg1 og Vg2-elevar, òg ein planlagt og strukturert samtale mellom foreldre og kontaktlæraren kvart skuleår, der kontaktlæraren skal samtale med foreldra om den sosiale utviklinga og anna utvikling hos eleven (Friskolelova, 2006, § 4-3). Drugli og Nordahl (2016) poengterer at «alle foreldre vil på ulike måtar ha forventningar til skolen og til det samarbeidet de skal ha med lærerne» (s.20). Men majoriteten av tida i yrkesutøvinga til kroppsovingslærarane føregår i samhandling med elevane, og dei er i stor grad med på å forme yrkesutøvinga. På bakgrunn av dette er elevane sine forventningar og krav til lærarrollen svært essensielt i forståinga av lærarane sine følelsar i yrkesutøvinga.

Krane, Karlsson, Ness og Binder (2016) peikar på at lærarrolla har gått ifrå å vere formell til å bli personleg i større grad enn før. Elevane sine forventningar til læraren er forandra, i dag forventar elevane å snakke med læraren om kjærleiksorg, tidlegare var elevane på etternamn med læraren. Dag Johannes Sunde, forfattar av boka «Drømmelæreren» (2019) poengterer det same, lærarrolla er langt meir personleg i dag enn før, og det er relasjonen til eleven som er det mest sentrale i dag. For å få til ein god relasjon til eleven, må læraren få alle elevane til å føle seg sett og vere tilgjengeleg (også utanom skuletid). Krane et al. (2016) trakk også fram at ein lærar som lykkast i klasserommet «exceeding the expectations», som inneber at læraren gjer meir enn forventa. Eksemplifisert gjennom at læraren blir med ein elev til psykolog fordi han eller ho er redd, og læraren veit at eleven ikkje vil fortelje til foreldra.

Forandringsfabrikken Kunnskapssenter (u.å) har sidan 2014 systematisk henta inn råd og erfaringar frå barn og ungdom i skulane. I regi av Forandringsfabrikken gjennomførte Hammerø, Wallén, Frey, Mjønes, Reiersen, Hovde og Andersen (2015) forskingsrapporten; *Morgendagens skole – lyst til å lære*. I denne rapporten kjem det tydeleg fram at elevane vektlegg personlegdom i langt større grad enn akademisk ferdigheiter i kvalitetar dei ønskjer hos læraren:

*«Lærere som kjenner elevene, forstår bedre i vanskelige situasjoner. Skolen hadde spart mye tid om flere lærere kjente elevene bedre. Når elevene kjenner læreren, blir*

*det tryggere på skolen. Fint å vite om interesser, hva de brenner for og om tankene deres. Det er også bra å vite hva som gjør at de blir lei seg og glad. Å vite dette gjør det tryggere å være med dem og lettere å lære» (s. 17).*

*«Det er mye lettere å være ærlig til voksne som selv er ærlige. De som tør å vise styrker og svakheter, blir vi lettere glade i. Det er utrygt med lærere som har ”maske” på, hvem er bak? Mot dem er det lettere å ikke bry seg. Når de voksne snakker om følelser, får vi mye mer respekt. Lærere må være trygge og vise at de tåler at vi har det vondt. Vi må vite at de kan snakke om vanskelige ting. Skolen er obligatorisk, da må de ta vare på følelsene våre» (s.45).*

(Hammerø et al., 2015, s.17 og s.45).

Hammerø et al. (2015) viser at elevane forventar å bli kjende med læraren sin på eit personleg plan. Elevane opplev det lettare å bli glad i og tryggare på ein lærar som viser følelsar. Elevane nemner ein utryggleik og misnøye med «*lærarar som har maske på*». Det viser kor observante elevar er på læraren sin, og at dei ønsker tendensen Nias (1996) greia ut om; ei samansmelting av personleg og profesjonell identitet i læraren sin. Slike forventningar frå elevar i kombinasjon med kriteriet til Sunde (2019) om tilgjengelegheit utanom skuletid og Krane et al. (2016) sitt «*exceeding the expectations*», ser ein tydeleg tendens til at det forventast at lærarane skal vere tilgjengeleg i sitt private liv utanom jobbtid. Desse erfaringane delte både Helene, Synne, Jens og Martine då dei greia ut om yrkesutøvinga si. Dette er utfordringa med læraryrket, det har openbert ingen tydelege grense, og ansvarsområdet har ingen naturleg ende.

#### **6.4. Ein sosialt etablert profesjonalitet?**

Det Synne kalla for ei «maske» kan vere knytt til ein sosialt etablert profesjonalitet som lever i skulen i dag. Hammerø et al. (2015) er også inne på metaforen då dei beskriv at «*det er utrygt med lærere som har ”maske” på, hvem er bak?*» (s.45) jfr. 6.3. Forventningar til lærarrolla. Kva den sosiale etablerte profesjonaliteten er, beskriv Zembylas (2002) i sin artikkel, om korleis «*the emotional rules*» i skulen «*styrer*» kva læraren burde føle eller ikkje og korleis ein lærar skal opptre (jfr. 6.2. *the emotional rules*). Vigdis Alver (2020) intervjuar Imsen og Tjora om kva ein profesjonell lærar er, som også kan ha betydning for ein sosialt

etablert profesjonalitet. Imsen og Tjora poengterer to ting som relaterast til at følelsar på ulike måtar, held heime i den etablerte profesjonaliteten. Den første Tjora trekk fram er at «vi (lærarar) må like elevane våre og komme tett på dei slik at vi har en påvirkning på dem». Det viser korleis følelsar er i spel mellom lærar og elev og at det er viktig å like elevane våre, med ei slik forventning kan det bety at «maska» er ein del av profesjonsutøvinga. Det andre Imsen og Tjora (sitert av Alver, 2020) poengterer er korleis pedagogisk profesjonalitet ligg i å få hjelp frå kollegaer og bruke aktivt «det er å legge seg flat for kollegaen sin, og si at dette får jeg ikke helt til, men kanskje vi kan få det til sammen». Imsen understrek betydninga av dette, då ho fortel at

*«en lærer skal ikke bare være en fagperson, en lærer skal være både psykolog, vaktmester og en «lekeonkel» og alt mulig på en gang. Menneskene som får til alt det, finnes ikke. Personlig egnethet handler om det å innse at du ikke klarer det, og å spørre om hjelp» (Imsen sitert av Alver, 2020).*

Å dele følelsar og opne seg opp for kollegaene fortel Jens som positivt, då han og kollegaene hans fekk i oppgåve på eit møte ein gong å dele sin frykt for kvarandre. Jens fortel at det var nokre lærarar som nekta å dele om sin frykt, men han tenkte at det var naturleg då ikkje alle har like lett for å snakke om følelsar enn andre. Jens sjølv fekk ei positiv erfaring då han delte om sin frykt, han erfarte at han følte seg nærare kollegaene sine samtidig som han følte seg «lettare» sjølv. Synne har ei annleis erfaring, då ho fortel om utfordringar som gjer det vanskeleg å nytte seg av kollegafellesskapet. Synne fortel at mangelen på tid i arbeidskvardagen fører til at ho ikkje vil «bry» kollegaen sin med sine problem, samtidig som ho opplev ei annleis haldning knytt til følelsar spesielt hos kollegaer som er ein del år eldre.

## **6.5. Å beskytte egne grenser**

Slik Rørnes et al. (u.å) peikar på innleiingsvis (j.fr. 2.1. Kontekst) er det fridom for den enkelte lærer til både å utforme si eiga lærarrolle i tråd med sine faglege preferansar, og sin «personlighet og egenart». I lys av Helene, Martine, Jens og Synne sine erfaringar, er oppgåvene så vidt utfordrande at det er vanskeleg å «bruke» eller å «nytte seg av».

Forskingssintervjua til Krane et al. (2016) med lærarar i norske vidaregåande viser til same erfaring. Blant funna er grensesetjing ei tydeleg utfordring. Krane et al. (2016) sin studie viser at lærarane finn det utfordrande å beskytte grensa når eleven har personlege problem og tar

mykje kontakt, noko som er i likskap med Helene og Synne, som finn det vanskeleg å vite korleis dei skal handtere elevane sine problem. Krane et al. (2016) peikar på at det er utfordrande å stille seg på – eller stå på utsida og ikkje gjere noko. Lærarar er den yrkesgruppa som ser og kjenner eleven oftast og best, og får ofte vite kva som har skjedd eller skjer først. Denne utfordringa deler Synne, Helene og Jens også, medan Martine har sett ei grense til jobbtid. Samtidig sliter ho med dårlig samvit då ho opplev at elevane treng meir av ho enn det ho kan gi. På den andre sida deler ikkje Peder eller Mads dei same erfaringane knytt til grensesetjing som dei andre. Dei fortel at dei opplev ingen utfordring ved å sette ei grense med elevane for å beskytte seg sjølv, då verken Peder eller Mads erfarer at det er noko å beskytte seg for. Eg blir nysgjerrig på denne variasjonen blant informantane og trongen etter å beskytte seg. Ei mogleg betydning kan vere at Peder og Mads ikkje er nær elevane i den grad Synne, Helene og Jens er, som opplev at dei må beskytte seg. På same tid har vi Martine, som oppheld seg på same plass som Peder og Mads, men av den grunn at ho opplev at ho må beskytte seg for ikkje hamne der Synne, Helene og Jens er. Er det slik at Peder og Mads var førebudd for yrket, men ikkje dei resterande informantane?

## **6.6. Følelsen av å ikkje vere førebudd**

Eg diskuterte innleiingsvis Utdanningsdirektoratet (u.å.b) si formulering med «skolen», og korleis det resulterer i eit uklart ansvarsområde i praksis.

*«Eleven skal lære å sette seg inn i hva andre tenker, føler og erfarer, og er grunnlaget for empati og vennskap mellom elevene. Dialog står sentralt i sosial læring, og skolen skal formidle verdien og betydningen av en lyttende dialog for å takle motstand»*

(Utdanningsdirektoratet, u.å.b).

I denne samanheng diskuterast det om kravet lagt på «skolen», er i samsvar med kva lærarane er utdanna til. Alle informantane delte etiske utfordrande forteljingar og fortalde om følelsen av å ikkje vere førebudd i situasjonen dei møtte. Martine fortalde om følelsen av å ha livet til eleven i handa si, utan å ha kunnskap om å finne den rette vegen. Mads opplevde å bli trua av ein elev med ein knyttneve framfor alle i klasserommet. Desse forteljingane viser korleis undervisninga i kroppsøving er ei fysisk, intellektuell, sosial og emosjonell oppgåve (Wrench

& Garrett, 2015, s. 225). I følge Utdanningsforbundet (u.å) skal lærarane ha fått trening i å handtere ulike «*etiske dilemmaer*»:

«Gjennom lærerutdanningen arbeidet med å utvikle sin profesjonsetiske kompetanse, de har jobbet med egne holdninger og fått trening i hvordan man håndterer ulike etiske dilemmaer» (Utdanningsforbundet, u.å)

På bakgrunn av dette, er det oppsiktsvekkjande at ingen av kroppsøvlingslærarane eg intervjuar, har hatt noko om følelsar som tema i profesjonsetisk kompetanse, blitt presentert for forskningslitteratur, eller lært noko om å handtere egne følelsar i løpet av utdanningsløpet sitt. Forskjellen mellom det ideologiske språket i planane og den opplevde verden viser at funna i denne oppgåva er tydeleg. Fleirtalet av informantane etterlys eit «verktøy» som dei kan bruke til å gjere forskjellen mindre mellom ideologi og realitet.

Om informantane sin metafor «verktøy» er ein god metafor i denne samanheng, kan diskuterast då det kan minimere kompleksiteten av følelsar som Fuchs og Koch (2014) rekna som «some of the most complex phenomena of subjective experience» (s.1). Eit «verktøy» blir brukt til å handle i ein spesifikk situasjon, men i skulen er ikkje alle situasjonar spesifikke. På same måte som at stjerneskrutrekken skrur ned stjerneskruen, er det ikkje alle elevar som er «stjerneskruen», og i den forstand vil ikkje verktøyet fungere på alle. På den måten handlar yrkesutøvinga om meir enn å handle i ein spesifikk situasjon, den handlar også om å forstå seg sjølv og elevane i situasjonen, slik eg opplevde å forstå Helene i hennar situasjon. Då Helene delte om sjølvordsmeldinga frå eleven, kjende eg på følelsen empati, men også på innsikt og kunnskap etter intervjuet. På bakgrunn av dette, meiner eg at metaforen «verktøy» kjem til kort i lys av kompleksiteten av informantane sine forteljingar. «Verktøyet» vil i denne samanheng bety å skaffe seg innsikt, kunnskap og forståing av egne reaksjonsmønster og følelsar, som informantane mine har gjort og delt med meg og lesarane av denne oppgåva. På denne måten vil lærarane sine erfaringar om følelsar bidra til innsikt til seg sjølv og andre, og slik danne eit grunnlag for forståing og kunnskap som har betydning for handlingar og handteringar av ulike situasjonar.

Lund (2017) hevdar fokuset er feil i utdanningsløpet då det er rettleiarar som vurderer lærarstudentar på mål og effektivitet i økta, framfor å rettleie måten studentane møter enkeltelevar på. Hargreaves (2000) siterer Goleman (1995, 1998) som hevdar at det er

avgjerande som lærar å meistre korleis ein skal uttrykkje sine følelsar og bl.a. vise empati med andre sine emosjonelle tilstandar. Synet til Goleman (1995, 1998) sitert av Hargreaves (2000) er å ferdigheitsgjere følelsar ved bruk av omgrepet «å meistre», noko denne oppgåva i lys av Fuchs (2014;2016a,2016b) tar avstand i frå. Som nemnd i teorikapittelet, er følelsar noko som er ibuande i oss og oppstår i ein sosial interaksjon, det er ikkje ein ferdigheit å lære. I lys av Lund (2017) kan ei endring eller større opplysing i fokus frå lærarutdannaren på den sosiale interaksjonen mellom lærarstudenten i møte med elevar, også lærarstudenten sine følelsar i praksis knytt til gjennomføring av ein kroppsøvingstime, bidra til å skape og auke kunnskap og innsikt på temaet for begge partar. Og på denne måten bidra til at framtida si «Martine», kan kjenne seg rusta til å «takle» læraryrket.

Eit anna aspekt er korleis læraren sjølv opplev eigne følelsar etter situasjonen med eleven er over. Martine seier at ho har ingenting som tilseie at ho skal handtere elevane sine følelsar og kriser, på same tid som ho blir ho pålagt til å handtere nettopp desse situasjonane. Denne overveldane følelsen Martine fortel om, kjenner eg at i Utdanningsforbundet (2021) sin artikkel som skriv at *«flere ansatte fra andre yrkesgrupper trengs, ikke bare for at lærerne skal få gjort jobben sin skikkelig, men fordi elevene har behov for hjelp fra yrkesgrupper med en annen kompetanse enn det lærere har»*. Synne, Helene og Jens fortel at dei skulle ønske dei klarte å leggje «arbeidet» igjen på jobben, slik at det ikkje gjekk utover livet heime. Lærarane synast det er vanskeleg å vite kva dei skal gjere med sine eigne følelsar i profesjonsutøvinga, då dei ikkje opplev at følelsar er eit tema i profesjonsfellesskapet. Konsekvensen blir at dei plasserer følelsane sine i profesjonsutøvinga i stor grad hos seg sjølve. Alternativet blir å distansere seg slik Martine fortel at ho gjer, då ho trur at ho hadde møtt veggen om ho var nær elevane slik Synne, Helene og Jens er. På same tid viser forteljingane til Helene og Synne, at dei ikkje evnar eller har lyst til å distansere seg frå elevane, då dei opplev det å vere «nær» elevane som det beste ved yrket.

## 7. Kva er svakheiter og styrkar med oppgåva metodisk og i lys av funn

Forsking er både ein prosess og eit resultat (Postholm & Jacobsen, 2018). For å ta opp legitimiteten til mitt tema vil eg til slutt ta eit tilbakeblikk på oppgåva, for å diskutere korleis andre kan stole på kunnskapen eg har kome fram til og måten eg har arbeida på. For å kunne ta stilling til funn må prosessen og vegen fram til funna vere transparent for dei som skal vurdere forskinga. I metodekapittelet har eg beskrive forskingsprosessen, og korleis kunnskapen vert produsert. I forsking brukast vanlegvis omgrepa reliabilitet og validitet, men eg har valt å sjå dei under eit, for å gjere det eg kan for å skape innsyn i vala eg har teke i denne oppgåva.

Eg valde å konstruere det kvalitative forskingsintervjuet inspirert av ei semistrukturert og narrativ tilnærming, for å undersøke fenomenet følelsar belyst gjennom materiale frå kva følelsar lærarane erfarer i møte med elevane. Eg gjennomførte eit prøveintervju for å øve meg på intervjurolla i forkant av sjølv datainnsamlinga, slik at endringar kunne bli gjort i forkant. Frå erfaringar eg gjorde meg i prøveintervjuet (jfr. 4.3.3. erfaringar frå prøveintervju) valte eg ein strategi for å rekruttere informantar blant eit utval lærarar eg ikkje kjende på førehand. Eg har diskutert og kontekstualisert utvalet og argumentert for rekrutteringsprosessen som resulterte i eit heterogent utval. Eg anser heterogenitet som ein styrke knytt til då følelsar er noko *alle* har uavhengig av kjønn, og ein skule er det stikk motsette av ei homogen gruppe. Eg valde å bruke diktafon for å sikre meg god lyd frå gjennomføringa og transkriberte direkte etter kvart intervju.

Eg valde bruke narrativ analysemetode, som vil sei at mi oppgåve handlar om å forstå informantane og deira forteljingar, for å svare på oppgåva si problemstilling. I denne prosessen blei eg også klar over at informantane sine forteljingar om følelsar i møte med elevane er lite tematisert institusjonelt, og dette blei ein del av analysen. I den samanheng baserer eg tolkingane mine på data som eg og informantane skapte saman i intervjuprosessen, og skule- og utdanningskonteksten dette skjer innafor. I underkapittelet framgangsmåte for analyse (jfr. 4.4. framgangsmåte for analysen) har eg dokumentert min prosess med å produsere /skape og fortolke/analysere intervjuet, og eg har vist fram primærdata ved å bruke sitat frå forteljingane i analysen. Dette gir moglegheit til innsyn og transparens i korleis eg har gjennomført oppgåva, også andre kan vurdere kvaliteten på mine fortolkingar. På den måten



blir lesarane gitt ein mogelegheit for kommunikativ validering ved at funn og følelsar kan samanliknast og delast, for å komme fram til korleis følelsar og erfaringar frå kroppsøvingslærarane sine i denne oppgåva er relevante, også ved å føle at forteljingane har informert dei om ukjende kroppsøvingslærarar sine «liv» i skulen (Ellis, Adams & Bochner, 2011).

I kvalitative intervju vil spørsmålet om replisering vere omdiskutert, det at andre skal kunne gjenskape undersøkinga til denne oppgåva og sitte at med same funn, vil ikkje vere mogleg og det er heller ikkje målet. Samtidig er det mogleg å kunne gjere liknande undersøkingar med tilsvarande teori og tema då det er forskinga sitt «vesen» å gjere sine funn mogleg å etterprøve, men som mekanisk replisering er ikkje mogleg i kvalitativ forskning. For at eit narrativt prosjekt skal ha gyldighet krev det at prosjektet har indre konsistens, som meinast med at det er samanheng mellom forskingsspørsmål, metode, teoriar, analyse og fortolking, og at framgangsmåten som er nytta, er eigna til å svare på oppgåva si problemstilling (Riessman, 2008, s. 195-96). For at lesaren skal kunne vurdere om mitt prosjekt har indre konsistens, har eg lagt vekt på å gjere forskingsprosessen og analysen så transparent som mogleg, slik at andre skal kunne følgje mine val i oppgåva.

I tillegg til ei transparent gjennomføring, vurderast ein narrativ studie sin gyldighet ut ifrå kor vidt forteljinga som blir fortalt av informanten, er truverdig (Riessman, 2008, s. 184). I den samanheng verdsett eg som forskar forteljande sanning basert på forteljingar om det erfarne, på same tid som eg erkjenner verdien av beredskap (Ellis et al., 2011). Dei siterer Tullis Owen m.fl. (2008, s. 178-200):

*«hukommelsen er feilbar, at det er umulig å huske eller rapportere om hendelser på språk som nøyaktig representerer hvordan disse hendelsene blei levd og følt; og vi anerkjenner at menneske som har opplevd den "samme" hendelsen ofte forteller forskjellige historier om hva som skjedde»* (Ellis et al., 2011).

På den måten betyr gyldighetsspørsmålet i narrativ samanheng pålitsgrad, i den samanheng at prosjektet søker sannsyn som vekker ein følelse hos lesaren at den skildra hendinga er livaktig og truverdig (Ellis et al., 2011). Oppfattar lesaren forteljinga som truverdig, får han eller ho ein følelse av at forteljinga som har blitt representert kan vere gyldig, og dette knytt lesaren til forfattern og informantane sine forteljingar. Ellis et al. (2011) siterer Plummer (2001):

«Det som betyr noe er måten historien gjør det mulig for leseren å gå inn i fortellerens subjektive verden - å se verden fra henne eller hans synspunkt, selv om denne verden ikke "samsvarer med virkeligheten"» (s. 401).

Overført til mi oppgåve kan kroppsøvingslærarane sine forteljingar om sine følelsar i møte med elevar i denne oppgåva, vere ein av mange moglege fortolkingar, og på den måten er min forståing ein mogleg forståing framfor at det skulle finnast den «riktige» måte som følelsar finnast på.

Overføring til ein større fagleg kontekst betyr i kva grad funn frå ein situasjon kan overførast eller generaliserast til andre situasjonar (Kvale & Brinkmann, 2009). Overføring i narrativ forskning er kontekstuell, og i ei oppgåva frå ein norsk skulekontekst har avgrensingar som eg har peika på. På same tid er sjølve tematikken universell – alle menneske har følelsar, men følelsar har ulik gyldigheit både historisk, personlig og fagleg. Dei narrative analysane og at tema er følelsar, bidrar til å generere kunnskap innafor den aktuelle konteksten som er eit utval av kroppsøvingslærarar sine erfaringar med følelsar i skulen. Denne kunnskapen kan også vere relevant for andre kroppsøvingslærarar og lærarane sine erfaringar med følelsar, og komplettere kunnskapen som allereie eksisterer i dette feltet og i lærarutdanninga.

## 8. Oppsummering av oppgåva

Mitt utgangspunkt for oppgåva kom frå min praksisperiode, der eg erfarte følelsane av å mislike ein elev som i denne oppgåva går under namnet, Magnus. Dette møte med Magnus utfordra min forståing av kva min jobb som lærar innebar, og i kva grad eg var egna for jobben. Plutselig vart dei glade følelsane, tilliten og omsorga for elevane erstatta med motstridande følelsar overfor Magnus. Alle dei gode følelsane som tvihaldt i tolmodigheita og forståinga av korleis eg var som lærarar, vart utfordra nemleg av følelsar som eg ikkje hadde høyrte så mykje om. Som eg skreiv tidlegare i oppgåva opplevde eg at mine følelsar «styrte» meg og at det hadde forskjellsbehandling som konsekvens. To elevar Magnus og Sofie, vart nytta som døme på at forskjellsbehandlinga hadde med mine egne (ubearbeida) følelsar, som ikkje var sett inn i ein kunnskapssamanheng eller gjort relevante i profesjonsutøving. På bakgrunn av dette tomrommet stilte eg innleiingsvis følgjande spørsmål:

- (1) «korleis erfarer kroppsøvlingslærarar følelsar i møte med elevar?»
- (2) «på kva måte kan lærarar sine følelsar bli forstått som profesjonell kunnskap?»

Relasjonen til Magnus blei mitt springbrettet for å undersøke korleis lærarar erfarer følelsar i sin yrkesutøving, og kor vidt desse følelsane kan bli forstått som profesjonell kunnskap. Eg «brukte meg sjølv» i det sosiale samspelet med kroppsøvlingslærarane i intervjuet, for å skape atmosfæren og samtalen eg streva etter. Mishler (1996, sitert av Kvale & Brinkmann, 2012) ser samtale som ein naturleg form for å uttrykke mening og kunnskap. På bakgrunn av nysgjerrigheita på spørsmål om kva lærarane opplev og tenkje om følelsar i det sosiale samspelet med elevar, valte eg ein kvalitativ tilnærming med forskingsintervju.

Intervjuguiden var semistrukturert med ein narrativ tilnærming med hensikt om å oppnå ein dialog om informantane sine erfaringar. Inspirert av Thomas Fuchs sine perspektiv på følelsar som først og fremst sosiale fenomen, har eg analysert materialet frå intervjuet. Eg valde å fortelje vidare om kroppsøvlingslærarane sine forteljingar i narrativ form. Eg ønska å få deira stemme og forteljingar til å «leve», også bli omtalt som forteljing frå deira yrkeskontekst. Forteljingane er vidare blitt løfta opp mot relevant teori og empiri diskutert ovanfor, og som no skal oppsummerast, før implikasjonar og vegen vidare skal løftast fram.

## **8.1. Oppgåva sine funn**

Å gi ei oppsummering av oppgåva sine funn fann eg svært utfordrande, då alle informantane sine forteljingar er i mine auge oppgåva sine funn. Det eg og desse seks kroppsøvingslærarane skapte saman gjennom samtalar, resulterte «genuine og djupe» forteljingar om korleis lærarane føler seg i det sosiale samspelet med elevane. Desse forteljingane har vist at det eksistera ein betydeleg variasjon blant informantane om korleis følelsane i yrkesutøvinga blir erfart, og korleis det sosiale samspelet med elevane blir vektlagt blant lærarane. I utvalet mitt, fortel halvparten av kroppsøvingslærarane at dei føle seg – og arbeider med stor nærleik til elevane sine problem, medan den andre halvparten fortel at dei distanserar seg frå det dei opplev som elevane sine egne problem. Det kjem fram i forteljingane at kroppsøvingslærarane erfarer følelsane i møter med elevane i yrkesutøvinga svært ulikt, og eg ser at dei som står nært elevane, erfarer følelsane i yrkesutøvinga meir komplisert og utfordrande, enn dei som opprettheld ein viss avstand frå elevane. Denne variasjonen kastar lys over eit sentralt funn i denne oppgåva, og reiser spørsmål om kva slags kunnskap lærarar treng for å vere profesjonelle i sin yrkesutøving, og i kva grad det sosiale samspelet med elevane oppfattast som ansvaret og oppgåva til ein kroppsøvingslærar.

For å diskutere korleis det sosiale samspelet var læraren si oppgåve, viste eg til Utdanningsdirektoratet (u.å.b) sitt styringsdokument der ansvaret for eleven si sosiale læring, beskrivast som «skulen» sitt. «Skulen» betyr institusjonen læraren er tilsett og utøver sin lærarrolle i. Når det gjeld følelsane som oppstår hos lærarane i møte med elevane, ser desse ut til å finne seg i ei «gråson», og lærerane opplev på ulike måtar korleis egne følelsar spelar inn i deira oppleving av ansvar dei har for eleven sine problem. Sidan det ikkje var spesifisert noko tydelegare i styringsdokumentet enn «skulen» sitt ansvar, og med inspirasjon frå artikkelen til Kate Eliza O'Connor (2008) «You choose to care», diskuterte eg i oppgåva korleis kroppsøvingslærarane vel forskjellig. Ein anna betydning også diskutert i oppgåva, er Zembylas (2002) sin artikkel der han skriv at læraren sin utføring av yrkesutøvinga kan vere knytt til han eller hennar sin ideologi. Zembylas (2002) trakk fram korleis følelsar kan styrast av eigen ideologi, som kan ha betydning for korleis yrket utøvast. Peder sin distanse til elevane sine problem kan vere eigen ideologi, eller så kan det vere ein vane han har utvikla gjennom åra han har vert lærar. Eller Martine som utøver yrket distansert, sjølv om ho meina at lærarar burde vere nær elevane sine problem.

Vidare såg vi at fire av fem blant kroppsøvingslærarane føler at dei kan «vere seg sjølv» i klasserommet, slik Nias (1996) beskriv at identitet og profesjon smeltar saman. Unntaket er Mads, som føler at hans personlegdom ikkje heilt «passar til å vere lærar». Mads er ein av dei fire kroppsøvingslærarane som føler at dei ikkje «strekker til» som lærar. Dette funnet viser at desse kroppsøvingslærarane har med seg eit slags ideal av ein «draumelærar» (kva no enn det er), noko som er ein slags målestokk dei har med seg. Ein slik målestokk kom til syne då Helene fortalde at ho brydde seg for «mykje» og Martine fortalde at ho brydde seg for «lite». I utsegnene frå Helene og Martine viser dei at dei som lærarar ikkje føler at dei er «nok», eller utøve yrket «godt nok». Dersom slike følelsar skulle vere vedvarande og ikkje bearbeidast eller endrast, reiser det eit spørsmål om kor standarden desse lærarane målar seg opp til, kjem frå. Her kan det vere at institusjonelle forhold, historie og kultur har fungert formande for lærarar, men om følelsar er «private» - kva blir situasjonen då? Kva betyr det at dei «bryr seg for lite» eller «bryr seg for mykje»? I denne diskusjonen kom Zembylas (2002) med eit interessant poeng då han hevdar at i skulen eksisterer det uskrivne reglar knytt til kva som er «tillat» å føle, som kan ha betydning for kva desse kroppsøvingslærarane måler seg opp mot. Ein anna faktor diskutert ovanfor er Hermansen et al. (2018) sitt bidrag som viser korleis forskning t.d. styringsdokument, sett krav og forventningar til lærarane, utan at lærarar som hovudpersonane sjølve, i særleg stor grad får delteke. I lag med politiske styringsdokument, kan forventningar frå forskarar, elevar og foreldre ha betydning for følelsen lærarane har av å ikkje «strekke til». Som diskutert ovanfor ser vi kva Hammerø et al. (2015) saman med Krane et al. (2016) og Sunde (2019) legg fram om kva elevane forventar av læraren sin. Same forventning blir produsert av Nias (1996), Goldhaber (2002), Klette (2013) og Biesta (2013), som diskuterer lærarrolla. Desse forskarane viser til ulike meiningar om korleis denne rolla skal utfyllast, som kan ha betydning for kvifor Mads føler at hans personlegdom ikkje «passar til å vere lærar», eller kvifor Synne føler at ho må ta på ei maske på dagar som er ekstra tunge.

Då kroppsøvingslærarane fortel om grensesetjing overfor elevar i skulen, snakkar lærarane som står elevane nært om at dei opplev grensesetjing som utfordrande, då dei er klar over at elevar treng tilgjengelege lærarar også utanom arbeidstid. Dei synast det er vanskeleg å «la det ligge» igjen på skulen då Jens fortel om søvnlause netter, og Helene om frykt for at «det» (sjølv-mordforsøk) skal skje igjen. Ei slik erfaring er ikkje tilsvarende hos lærarane som arbeidar med å oppretthalde ein viss distanse til elevane, då kanskje det «å leve i uvisstheten» er enklare slik Martine fortalde. Martine distanserer seg frå elevane, og ho fann grensesetjing umogleg å gjennomføre med elevane samtidig som å vere mor til eigne barn. Eit anna aspekt

er korleis læraren sjølv opplev eigne følelsar etter at ein situasjon med eksempelvis grensesetjing med eleven er over. Martine seier at ho har ingenting som tilseie at ho har lært noko i si utdanning om å møte elevane sine følelsar og kriser. Til tross for ei slik opplevd kunnskapsmangel, blir ho pålagt til å forstå nettopp desse situasjonane, og kunne handle og løyse elevane sine problem.

Funna viser også at nokon av kroppøvlingslærarane opplev det som vanskeleg å be om hjelp, eller få råd frå kollegaene når det kjem til eigne følelsar. Helene fortel at kollegaene «ber ho om å stenge døra litt» til elevane for å kunne ta omsyn til seg sjølv. Ho fortel at ho ikkje klara det. Synne fortel om si oppleving av ei litt nedlatande haldning blant dei eldre kollegaene hennar, som fortel ho at «det vil gå over», også at ho ikkje vil «bry» kollegaene sine meir enn det dei allereie er «brydd». Dette verkar noko tabu i kollegamiljøet til desse kroppøvlingslærarane å snakke om eigne følelsar relatert til profesjonsutøvinga, også kan det vise seg at lærarane føler at kollegaene ikkje er så tilgjengelege som Tjora sitert av Alver (2020) hevdar. Ein mogleg betydning for at lærarane sine følelsar ikkje er eit naturleg tema blant kollegaene, kan vere at ingen av kroppøvlingslærarane fortalde at dei hadde hatt eller lært noko om følelsar i utdanninga si. Dette kom tydeleg fram då Martine fortalde at det var første gong ho hadde snakka om følelsane sine som lærar i regi av dette prosjektet, som for øvrig ikkje stemmer overeins med kva Utdanningsforbundet (u.å) hevdar at lærarane skal ha fått trening i. Kroppøvlingslærarane føle seg aleine om å handtere følelsane i yrkesutøvinga, og som vist tidlegare i oppgåva, etterlyser kroppøvlingslærarane eit verktøy for å handtere følelsane i kvardagen «betre» og for å sleppe å ta med «jobben» heim.

Som tidlegare nemnd, har eg i denne oppgåva analysert fram kva «verktøyet» kan vere for lærarane i skulen, i den betydning er «verktøyet» å gi lærarane auka kunnskap og forståing om temaet følelsar, og på sikt eigne reaksjonsmønster og behov. På den måten kan lærarar kjenne sitt eige reaksjonsmønster og følelsar, og samtidig forstå betre og handtere elevane dei møter på vegen. Dette gagnar både elev og lærer, då eleven som har det vanskeleg blir møtt av ein lærar som veit korleis handtere situasjonen, samtidig som han eller ho kan handtere korleis det går med seg sjølv etter møtet med eleven. Sett i lys av arbeidet med oppgåva vil eg argumentere for at kunnskap om følelsar er essensielt å kunne for å opptre som ein god, profesjonell lærar, og samtidig kunne ta vare på seg sjølv. Slik elevane i Hammerø et al. (2015) beskriv læraren, krev det emosjonell kompetanse å arbeide profesjonelt som lærar. Lærar-elev-relasjonen er ein sosial praksis der følelsar er i spel, og oppgåva kan sjåast som eit

innspel til at følelsar inkluderast i profesjonell kunnskap, og at følelsar både undervisast som sosial og praktisk kunnskap. Lærarane sine forteljingar, tyder at følelsar inngår i og er tydeleg tilstade gjennom desse kroppsøvingslærarane si yrkesutøving, som kjem fram i forteljingane då Helene beskriv elevane som barna hennar, eller Synne som uttrykkjer at «følelsar er alt». Dette viser korleis undervisninga i kroppsøving er ei fysisk, intellektuell, sosial og *emosjonell* oppgåve (Wrench & Garrett, 2015, s. 225), men det ser ut som den emosjonelle delen av profesjonsutøvinga har ein utydeleg plass som kunnskap, og har «forsvunne» i utdanninga av dagens kroppsøvingslærarar.

## **8.2. Implikasjonar for kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslærarane**

Forteljingane i denne oppgåva viser som tidlegare sitert, at «teaching is an emotional practice» (Hargreaves, 2000). Desse forteljingane eksemplifiserer korleis kroppsøvingslærarane er ein del av ein undervisningskultur, kor det krev at læraren handterer det Hermansen (2018) kallar for ein kompleks og samansett kunnskapsbase. Oppgåva sine funn indikerer at følelsar burde vere ein sentral del av denne kunnskapsbasen, men mine kroppsøvingslærarane fortel at følelsar ikkje har vært tema i deira utdanningsveg til læraryrket. Fleirtalet av kroppsøvingslærarane i denne oppgåva fortel at dei føler seg uførebudd til læraryrket dei utøver, noko som kan vere kritisk då Hollup og Holm (2015) hevdar at diskrepansen mellom utdanninga og verkelegheita er ein av tre grunnar til at lærarar vel å slutte. Hollup og Holm (2015) er forskning gjort med nyleg utdannande lærarar som informantar, men like fullt tilsvarande er det for lærarar som har jobba i 15 år, kjenner seg igjen i. Desse erfaringane kroppsøvingslærarane har delt i oppgåva, kan bidra til å auke søkelyset på lærarane sine følelsar som ein del av utdanninga og praktiseringa av yrket i skulen. Sett i lys av variasjonen i korleis kroppsøvingslærarane oppfatta av elevane sine problem som deira oppgåve, kan oppgåva sine funn brukast i ein diskusjon om det er eit behov for å utdjupe ansvarsområdet til lærarrolla meir spesifikt.

Mangelen på kunnskap om følelsar i utdanninga til kroppsøvingslærarane blir endå meir aktuelt i lys av innføringa av folkehelse og livsmeistring på læreplanen i 2020. I dette tverrfaglege faget skal lærarane lære elevane å kunne handtere tankar, følelsar og relasjonar (Utdanningsdirektoratet, u.å.c). Forsking gjennomført av bl.a. Lein (2020) og Folkehelseinstituttet (2020) viser at fysisk aktivitet fremjar god fysisk og mental helse, men

det er likevel kjende utfordringar ved faget som er meir kompleks, og som kan krevje kompetanse som dreiar seg om følelsar. I Utdanningsdirektoratet (2018) sin undersøking av fráværet i vidaregåande skule i 2017-2018, kom den *foreløpige* rapporten tilbake med eit funn om at flest elevar fekk «ikkje vurdert» i kroppsøvningsfaget. NRK og Camilla Wernesén (2018) publiserte i regi ein artikkel knytt den foreløpige undersøkinga til Utdanningsdirektoratet, der det stod at elevar og lærarar peikar på kropps- og prestasjonspress som årsaka til frávær. Ein slik problematikk viser også at det er eit behov for kompetanse om følelsar i kroppsøvningsfaget og kroppsøvningslærarrolla, då kropps- og prestasjonspress m.m. også dreiar seg om følelsar.

Desse implikasjonane viser eit tydeleg behov for forståinga av følelsar som profesjonell kunnskap inn i læraryrket. Denne kunnskapen må tre inn i utdanninga av framtida sine lærarar nettopp for å skape innsikt i korleis det *følast* å vere ein lærar. Martine viser til denne mangelen på følelsar som profesjonell kunnskap i læraryrket, i det ho fortel at «*det er jo nå, første gangen jeg har snakka om det fordi at du kommer og tar initiativ til å snakke om det*». Det viser min forteljing med Magnus, då han snudde min forståing av det å vere lærer nettopp fordi min erfaring frå kommunikasjonen med han, gjorde meg klar over det spekteret av følelsar som ein lærer må handtere for å kunne utøve sitt yrke. Min eigen manglande forståing får fram, slik Martine fortel, at dette intervjuet var hennar første gong at ho snakkar om sine følelsar i skulen, ikkje er hennar siste.

### **8.3. Konklusjon**

I dei seks ulike forteljingane kjem det fram variasjon om det ta avstand frå - eller blir overvelda av følelsane. Alle veit at følelsar oppstår i sosiale samspel med elevane, men regulert på ulike måtar. Nokon av mine lærarar «druknar» av følelsar i det nære sosiale samspelet med elevane, medan andre har funne meir distanserte måtar utforme yrket. Kva betyr det at følelsar er så vidt individualistisk i same profesjonsutøving og lærarfellesskap?

Eg meiner at følelsar *må* få høgare status i lærarprofesjonen, og *må* inn som eit tema i lærarutdanninga. Læraren er ein emosjonell utøvar, men det ser ut læraren står utan tilstrekkeleg kunnskap om det emosjonelle. I arbeidet med denne oppgåva, har eg kome over svært lærerike artiklar om følelsar, som burde vert ein del av pensumet i utdanningsløpet. Det har gitt meg ny kunnskap og forståing om meg sjølv og i møte med andre, som er ein sentral



del av yrket eg skal snart tre inn i. Eg skulle ønske eg hadde denne kunnskapen om følelsar då eg møtte Magnus i praksis, også at eg hadde nokon å snakke med om desse følelsane. Eg trur det hadde gjort ein forskjell.

Desse seks lærarane er midt i sine forteljingar til meg. Mitt klare inntrykk er at dei føler seg einsame når det kjem til spørsmål om korleis det følast å vere ein lærar. Det tyder på lite institusjonell støtte når det kjem til lærarane sine følelsar. Eg ser alle seks kroppsøvlingslærarane saman under et, og dei er langt i frå aleine om å ha desse følelsane som lærarar, men det er synd at dei ikkje opplev å ha kvarandre. Fellesskap i motgang og medgang føler eg personleg verdien av å ha i fotballaget mitt. Dei same følelsane av å lykkast og mislykkast i fotball er også ein del av læraryrket, men av ein eller anna grunn er følelsar eit sentralt tema mellom oss spelarane, men ikkje blant lærarfellesskapet og i yrkesutøvinga.

#### **8.4. Vidare forskning**

På bakgrunn av at ingen av kroppsøvlingslærarane i mitt utval har møtt temaet følelsar eller lært om eigne følelsar i utdanningsløpet sitt, hadde det vert interessant å utforske nærare kva profesjonskvalifisering i lærarutdanninga skal handle om på dette området. Spørsmålet om kva som skal vere kroppsøvlingslæraren sin kompetanse er aktuelt i forbindelse med fagfornyinga LK20. Det trengs meir kunnskap om følelsar som kan inkluderast i undervisninga i pedagogikk, læringsteoriar og undervisningsmetodar og at det er mogleg å øve seg på kommunikasjon i praksis.

## Referansar

- Alver, V. (2020, 22 januar). Lærerrømmet: Hva er en profesjonell lærer? Henta 15 april 2021 frå: <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2020/larerrommet-hva-er-en-profesjonell-larer/>
- Biddle, B. J. (1997). Recent research on the role of the teacher. I B. J. Biddle, T. L. Good & F. Goodson (red.). *International Handbook of Teachers and Teaching* (s. 499–520). Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education»: – Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. 97(3), s. 172–184. <https://orbi.lu.uni.lu/handle/10993/7831>
- Borg, E., Drange, I., Fossetøl, K & Jarning, H. (2014, 4. februar). *Et lag rundt læreren*. Arbeidsforskningsinstituttet. Hentet frå: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/et-lag-rundt-larerren/>
- Cummings, E.E. (1958). A Poet's Advice. Henta 15 april 2021 frå: <https://www.ordtak.no/index.php?fn=E.E.&en=Cummings>
- Dalland, O. (1997). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Universitetforlaget AS.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetisk komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (4.utg.)*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Henta frå: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- Drugli, M. (2012). *Relasjon lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.

- Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2016). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet. Henta 15 april 2021 frå: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/innledning/>
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A.P. (2011). *Autoethnography: An Overview*. 12 (1), Art. 10. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3096>
- Eriksen, I. M., Sletten, M. A., Bakken, A. & Soest, T. V. (2017). *Stress og press blant ungdom: erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. (NOVA-rapport nr. 6/17) Henta frå: <https://kriminalitetsforebygging.no/wp-content/uploads/2017/07/NOVA-Rapport-6-17-Stress-og-press-blant-ungdom-nettutgave.pdf>
- Folkehelseinstituttet (2020, 21 februar). *Fysisk aktivitet og sunt kosthald påverkar både psykisk og fysisk helse*. Henta frå: <https://www.fhi.no/nyheter/2020/fysisk-aktivitet-og-sunt-kosthald-paverkar-bade-psykisk-og-fysisk-helse/>
- Forandringsfabrikken. (u.å.) *Om Forandringsfabrikken Kunnskapscenter*. Henta 14. april 2021 frå: <https://www.forandringsfabrikken.no/article/om-kunnskapscenteret>
- Fuchs, T. & Koch, S. (2014). *Embodied affectivity: On moving and being moved*. *Frontiers in psychology*, 5:508, s. 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00508>
- Fuchs, T. (2016a). *Intercorporeality and interaffectivity*. *Phenomenology and Mind*, (11), s. 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. Henta frå: <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/30645/644492.pdf?sequence=1#page=118>
- Friskolelova. (2006). *Forskrift til friskolelova* (FOR-2006-07-14-932). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-07-14-932/KAPITTEL\\_6#%C2%A74-3](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-07-14-932/KAPITTEL_6#%C2%A74-3)

- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L.I. Terum (red),  
*Profesjonsstudier* (s. 197-215). Oslo: Universitetsforlaget.
- Garmannslund, P. E., Andresen, B. B. & Neset, T. (2012). *Økt kompetanse – bedre læring*.  
[https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning\\_ramboll.pdf](https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf)
- Goldhaber, D. (2002, 10. mars). *The Mystery of Good Teaching*. Hoover Institution.  
[http://www.nuatac.org/articles/pdf/mystery\\_goodteaching.pdf](http://www.nuatac.org/articles/pdf/mystery_goodteaching.pdf)
- Hammerø, A.M., Wallén, S., Frey, H.E., Mjønes, M.B., Reiersen, F., Hovde, G. & Andersen, G. (2015). *Morgendagens skole – lyst til å lære*. Oslo: Forandringsfabrikken. Henta 16 mai frå: <https://www.forandringsfabrikken.no/article/magasin-morgendagens-skole>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education* (16), s. 811-826.  
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Helleve, I., Ulvik, M. & Smith, K. (2018, 20. februar). «Det handler om å finne sin egen form» - læreres profesjonelle handlingsrom - hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norden*, 12(1). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/det-handler-om-a-finne-sin-egen-form-lareres-profesjonelle-handlingsrom---hvordan-det-blir-forstatt-og-utnyttet/>
- Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausehagen, & Zlatanovic, T. (2018). *Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere*. *Acta Didactica Norge*, 12(1), Art. 8, 36. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4351>
- Hochschild, R. (1983). *The Managed Heart*. Oslo: Universitetsforlaget.  
<https://caringlabor.files.wordpress.com/2012/09/the-managed-heart-arlie-russell-hochschild.pdf>
- Hollup, K. & Holm, M, S. (2015, 6. desember). *Tre grunner til at lærere slutter*. Henta frå <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/tre-grunner-til-at-larere-slutter/>

- Imants, J., Wubbels, T. & Vermunt, J. D. (2013). Teachers' enactments of workplace conditions and their beliefs and attitudes toward reform. *Vocations and Learning*, 6(3), s.323–346. Henta frå: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12186-013-9098-0>
- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden – innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klette, K. (2013). Hva vet vi om god undervisning? Rapport fra klasseroms-forskningen. I: R.J. Krumsvik & R. Säljö (red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning: en antologi*, (s. 173–201). Bergen: Fagbokforlaget.
- Klomsten, K. T. & Uthus, M. (2019, 2. august). *Læreren er nøkkelen*. Psykologi. <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2019/08/laereren-er-nokkelen>
- Krane, V., Karlsson, B., Ness, O. & Binder, P-E. (2016). They need to be recognized as a person in everyday life: Teachers' and helpers' experiences of teacher–student relationships in upper secondary school. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 11 (1). Henta frå: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/qhw.v11.31634>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). (Oversatt av T.M. Anderssen. & J. Rygge). Oslo: Gyldendal akademisk. (Originalutgaven ugitt i 2009).
- Lein, M. (2020, 19. mars). *Fysisk aktivitet og psykiske lidelser*. Henta frå <https://nhi.no/trening/aktivitet-og-helse/fysisk-aktivitet-og-helse/fysisk-aktivitet-og-psykisk-lidelser/>
- Lothe, J. (1994). *Fiksjon og film – narrativ teori og analyse*. Oslo: Universitetsforlaget. <https://www.nb.no/nbsok/nb/0ccf86b3e2702a5eb7ffcf7afdc9af7e?index=1#3>
- Lund, I. (2017, 14. juni). *Relasjonskompetanse inn i lærerutdanningene*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/relasjonskompetanse-inn-i-larerutdanningene/>

- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvningsfag. Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologiskog praksisrelatert perspektiv* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet; fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Pedagogisk institutt, Trondheim. Henta frå:  
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnuxmlui/handle/11250/269826>
- Madsen, O. J. (2020). *Livsmestring på timeplanen- rett medisin for elevane?*. Oslo: Spartacus Forlag AS.
- Maxwell, J.A. (1996). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mellin-Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode*. Bergen: Caspar Forlas A/S. Henta 15 april 2021 frå  
<https://www.nb.no/nbsok/nb/f0a1b5c7da451174e0dda8af26d33d9a?index=7#3>
- Mørch, W-T. (2020, 30 september). *Livsmestring i skolen, helt feil løsning*. Først publisert i Nordlys, Nordnorsk Debatt. Henta frå:  
[www.forebygging.no/Kronikker/2020/Livsmestring-i-skolen-helt-feil-losning/](http://www.forebygging.no/Kronikker/2020/Livsmestring-i-skolen-helt-feil-losning/)
- Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26 (3), s.293. Henta frå:  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0305764960260301>
- Norges Idrettshøgskole. (2021, 11 mai). *NIHs etiske komite*. Henta frå:  
<https://www.nih.no/forskning/forskning-pa-nih/etikk/nih-etisk-komite/>
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole- Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. Henta frå:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec8>
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring*. Kunnskapsdepartementet. Henta 15 april 2021 frå  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>

- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education* 24(1), s.117-126. Henta 15 april 2021 frå [10.1016/j.tate.2006.11.008](https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.008)
- Overland, J-A. & Zakariassen, E. S. (2020, 19. mars). *Ideologier*. Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/nb/subject:5e750140-7d01-4b52-88ec-1daa007eeab3/topic:3d26f57e-a8c9-45e5-bc57-2d31df53f969/topic:50aacb81-472c-4ea9-800c-1d095e3d7b9c/resource:abf2de4d-631f-401d-898b-3e81c5adedd6?filters=urn:filter:470720f9-6b03-40cb-ab58-e3e130803578>
- Postholm, M.B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Rapley, T. J. (2001). The art(fulness) of open-ended interviewing: some considerations on analysing interviews. SAGE Publications: London, Thousand Oaks, CA and New Delhi. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/146879410100100303>
- Repstad, P. (1998). *Mellom nærhet og distanse – kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget. <https://www.nb.no/nbsok/nb/554bca951a1d9acb5f1e6f82638622?index=13#118>
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rodgers, C. R & Raider-Roth, M. B. (2006). *Presence in teaching. Teachers and Teaching: theory and practice*. 12:3, 265-287, <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13450600500467548?needAccess=true>
- Rørnes, J., Overland, T., Roland, E. & Tveitereid, K. (u.å.). *Læreren som leder*. Utdanningsdirektoratet. [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/forebyggende\\_innsatser/5/forebyggende\\_innsatser\\_larer\\_som\\_leder.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/forebyggende_innsatser/5/forebyggende_innsatser_larer_som_leder.pdf)
- Sand, C. (2019, 15. nov.) Innafor: Mannen. *NRK, presse*. Henta 15 april 2021 frå

[https://www.nrk.no/presse/programtaler/innafor\\_-mannen-1.14756849](https://www.nrk.no/presse/programtaler/innafor_-mannen-1.14756849)

Simonton, K. L., Richards, A.K.R. & Washburn, N. (2021). Understanding Emotion in Physical Education Teaching: A Conceptual Framework for Research and Practice, *Quest*. <https://doi.org/10.1080/00336297.2021.1915352>

Skjelbred, B. H. & Borgen, J. S. (2019). *Ungdomsskolelæreres oppfatninger av tegning sett i lys av den grunnleggende ferdigheten "å skrive" i kunst og håndverk*. Henta frå: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.6438>

Sunde, D. J. (2019). *Drømmelæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Szanto, T. (2020). Why should we give a damn? On sharing emotions. *The philosopher*, 108(4), 30-36.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Timmerman, G. (2009). Teacher educators modelling their teachers? *European Journal of Teacher Education*, 32(3), 225–238. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619760902756020>

Utdanningsdirektoratet (2016). *Lærer-elev-relasjonen*. Henta 15. april 2021 frå <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>

Utdanningsdirektoratet (2018). *Fraværet i videregående stabiliserer seg - analyse av foreløpige fraværstall 2017-18*. Henta frå: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/fravar2/forelopige-fravarstall-etter-skolearet-2017-18/>

Utdanningsdirektoratet (u.å.a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Henta 15. april 2021 frå <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>

Utdanningsdirektoratet (u.å.b). *Overordnet del - Sosial læring og utvikling*. Henta 15. april 2021 frå <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/sosial-laring-og-utvikling/?lang=nob>



- Utdanningsdirektoratet (u.å.c). *Overordnet del – Folkehelse og livsmestring*. Henta 15. april 2021 frå <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Utdanningsforbundet (u.å). *Derfor skal elevene ha kvalifiserte lærere*. Henta 15. april 2021 frå <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/derfor-skal-elevene-ha-kvalifiserte-larere/>
- Utdanningsforbundet (2017). *Mange lærere vil slutte før pensjonsalder*. Henta 15. april 2021 frå <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/mange-larere-vil-slutte-for-pensjonsalder/>
- Utdanningsforbundet (2021). *Flere yrkesgrupper inn i skolen*. Henta 15. april 2021 frå <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/flere-yrkesgrupper-inn-i-skolen/>
- Vedvik, K. O. (2019, 18 august). *Forsker: - Elevene liker ikke favorittelever*. Henta 15. april 2021 frå <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-laerearbeid-laereryrket/forsker--e-levene-liker-ikke-favorittelever/170715>.
- Vedvik, K. O. (2017, 28 februar). *Annenhver lærer har mislikt en elev*. Henta 15. april 2021 frå <https://www.utdanningsnytt.no/laereryrket/annenhver-laerer-har-mislikt-en-elev/179578>
- Wernesen, C. (2018, 29 august). Dette faget må flest elever ta om igjen. Henta 4. mai 2021 frå <https://www.nrk.no/norge/dette-faget-ma-flest-elever-ta-om-igjen-1.14185747>
- Wrench, A. & Garrett, R. (2015). Emotional connections and caring: ethical teachers of physical education. *Sport, Education and Society*, 20 (2), s. 212-227.  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2012.747434>
- Zembylas, M. (2002) «Structures of feeling» in curriculum and teaching: theorizing the emotional rule, *Educational Theory*, 52(2), s. 187–208.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), s. 213–238.viken

# Vedlegg 1: Godkjenning av NSD

26.3.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## NSD sin vurdering

### Prosjektittel

Korleis opplev kroppsøvingslærarar følelsar i sin yrkesutøving?

### Referansenummer

143619

### Registrert

18.07.2019 av Sigrid Heien Hansen - sigridhh@student.nih.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

Sigrid Heien Hansen, Sigrid\_hhansen@hotmail.com, tlf: 41251621

### Prosjektperiode

01.08.2019 - 01.06.2021

### Status

31.08.2020 - Vurdert

### Vurdering (3)

---

#### 31.08.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 28.08.2020.

Vi har nå registrert 01.06.2021 som ny sluttdato for forskningsperioden.

Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om forlengelsen.

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

## Vedlegg 2. Informasjonsskriv og informert samtykke

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *” Korleis opplev kroppsøvingslærarar følelsar i sin yrkesutøving?”*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke kva slags følelsar kroppsøvingslærarar kan oppleve i sin yrkesutøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

For å klare å gjennomføre ein profesjonell utøving av læreryrket hadde det vert essensielt å ha kompetanse i korleis ein skal arbeide med både å oppdage, vedkjenne seg og å handtere eigne følelsar. Utdanningsdirektoratet (2016) trekk fram betydninga av ein god lærar-elev relasjon på emosjonelt og fagleg plan, spesielt for elevar som strever i skulen. På bakgrunn av dette kan ein spørje seg om eleven du ikkje lika, kan nettopp vere den viktigaste å like? Lærarar treng kjennskap til eigne følelsar, reaksjonsmønster og sitt pedagogiske blikk, i tillegg til kunnskap om følelsar og korleis handtere dei. Eg ønskjer med denne masteroppgåva å undersøke kva slags følelsar lærarar kan oppleve i sin yrkesutøving, og dermed å kunne bidra med kunnskap som kan fungere bevisstgjering kring følelsar i læreryrket, og eg trur dette kan gjere ein positiv forskjell i profesjonsutøvinga både for lærarar og elevar.

Følgjande problemstillingar er:

- Korleis opplever kroppsøvingslærarar følelsar i sin yrkesutøving?
- Kva slags plass og betydning tillegger lærarar følelsar i sin profesjonelle kompetanse?
- Kva slags kunnskapsmessig status gis følelsar i lærarutdanninga?

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

*Norges Idrettshøgskole* er ansvarlig for prosjektet.

Gunn Engelsrud, professor ved Norges Idrettshøgskole, er min veileder.

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

Eg tenkjer å intervju mellom 6-8 lærarar, det kan vere både menn og kvinner i alle aldra og arbeidserfaring. Utvalet kan også representere ulike skular, einaste styring eg ønskjer å legge er at dei må jobbe på vidaregåande skule og med kroppsøvingsfaget. Hensikta bak eit såpass generelt utval er at eg ønskjer å finne lærargruppa (kva det enn no er). Eg vil at kven som helst som er lærar i den vidaregåande skulen i kroppsøvingsfaget kan bli inkludert i mitt studie og kan kjenne seg igjen. Eg ønskjer ikkje at denne oppgåva skal representere eit kjønn eller kun dei med 5 års eller meir erfaring, denne oppgåva skal kunne vere kven som helst av kroppsøvingslærarane i den vidaregåande skulen.

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

Visst du vel å delta innebærer det hovudsakeleg å delta i eit kvalitativt intervju på ca 45 minutt, og bli observert når du gjennomfører en time. Intervjuet innehald spørsmål som til dømes:

- 1.Kva tenkjer du at følelsar betyr i læraryrket?
- 2.Kva slags betydning kan følelsar ha i møtet med elevar? Kan du gi eksempler?
- 3.Kan du nemne situasjonar/eksemplar på situasjonar som er gitt gode vs. meir negative følelsar?

Dine svar vil bli tatt opp på lydopptak.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. 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 skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun (eg) student og veileder som har tilgang til lydopptaket, og i transkribering og avhandling vil du bli anonymisert. Du vil ikke bli gjenkjent i publikasjon. Opptak og data oppbevares på harddisk der kun student har tilgang til.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2020. Personopplysninger og lydopptak slettes da masteroppgaven er gjennomført og godkjent.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 Idrettshøgskole 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 Idrettshøgskole ved prosjektansvarlig  
Gunn Engelsrud

Tlf: 40875564

E-post: [Gunn.engelsrud@nih.no](mailto:Gunn.engelsrud@nih.no).

Student: Sigrud Heien Hansen

Tlf: 41251621

E-post: [Sigrid\\_hansen@hotmail.com](mailto:Sigrid_hansen@hotmail.com)

- NIH har eget personvernombud, kontakt: [personvernombud@nih.no](mailto:personvernombud@nih.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Gunn Engelsrud  
(Prosjektansvarlig, veileder)

Sigrud Heien Hansen  
(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 [*sett inn aktuell metode, f.eks. intervju*]
- å delta i [*sett inn flere metoder, f.eks. spørreskjema*] – hvis aktuelt
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt
- at mine personopplysninger behandles utenfor EU – hvis aktuelt
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes [*beskriv nærmere*] – hvis aktuelt
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til [*beskriv formål*] – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. [*oppgi tidspunkt*]

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3. Intervjuguide

Eg starta med å fortelje bakgrunnen for oppgåva, og deler historia om Magnus og Sofie til informanten.

1. Når eg fortel denne historia til deg, får du nokon assosiasjonar til den?
2. Har du reflektert rundt følelsar i profesjonen din? Har du reflektert rundt egne følelsar som lærar? Kvifor/kvifor ikkje?
3. Når eg fekk tenkt med om så var situasjonen med Magnus en slags læremester for meg. Det tvang meg til å tenkje over mine egne reaksjonar, går det an å tenkje sånn, at dei vi har dei negative opplevingane til, kan lære oss noko?
4. Korleis er følelsar tilstade i yrkesutøvinga di?
5. Kva slags betydning kan følelsar ha i møte med elevar? Kan du gje eksempel?
6. Har du opplevd situasjonar der følelsane har teke overhand? Om ja; kva slags situasjon var det og korleis følte du deg?
7. Har du lært noko om følelsar i utdanningsløpet ditt? Om svaret er nei; kvifor ikkje trur du?