

Sæle, O.O. (2023). Lærerspesialiststudenter i kroppøving sine credorefleksjoner – en dydsetisk yrkesprofil? I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 166–180). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa211010>

10

# Lærerspesialiststudenter i kroppøving sine credorefleksjoner – en dydsetisk yrkesprofil?

Ove Olsen Sæle, Høgskulen på Vestlandet

## Innledning

De informantene som deltar i denne studien, er erfarne kroppøvlingslærere i ungdomsskolen og videregående skole som tar studiet Lærerspesialist i kroppøving ved Høgskulen på Vestlandet (HVL). Studien inngår som en del av en større følgeforskning ved høgskolen.

Artikkelen drøfter profesjonsetiske anliggender knyttet til kroppøvlingslæreres yrkespraksis, et område det er lite forsket på i faget (Løndal et al., 2019). Det viser seg også i den forskning som er blitt gjort på lærerut-

danning i kroppsøving og blant kroppsøvingslærere i skolen, at en helse- og idrettsdiskurs synes å dominere, og at de profesjonsetiske og profesjonspedagogiske aspekter ved faget kommer i bakgrunnen (Kirk, 2010). Flere forskere kan også vise til manglende samsvar mellom fagets legitimeringskrav og hvordan faget blir utøvd (Kirk, 2010). Det skyldes gjerne en utbredt oppfatning om at teori og praksis fremstår som adskilte profesjonskunnskaper og ikke som integrerte, dialektiske størrelser (Gilje, 2017). Gilje påpeker at enhver profesjonell yrkesutøver vil måtte foreta skjønnsmessige vurderinger og valg knyttet til komplekse yrkessituasjoner, hvor dyden klokskap/phronesis vil stå sentralt.

Innenfor kroppsøvingsfeltet antydes det at mye av en lærers profesjonsetiske danning skjer nedenfra, i kraft av de erfaringer man gjør seg over tid i læreryrket (Evetts, 2013), og at lærere mangler et etisk faglig språk for å gi uttrykk for denne danningen (Schjetne et al., 2017). Det kan også virke som at erfarne lærere utvikler en dydsetisk læreridentitet, hvor den gode lærer blir synonymt med den forbilledlige og karaktersterke lærer, og den som vektlegger gode relasjoner til sine elever (Schjetne et al., 2017). Jeg ønsker med denne artikkelen å se nærmere på denne antagelsen knyttet til erfarne kroppsøvingslærere som studerer til å bli lærerspesialister i kroppsøving. Artikkelen vil også kunne bidra til å kaste lys over hvor kompleks en kroppsøvingslærers yrkeshverdag fortoner seg med tanke på det yrkesetiske, og hvor grenseoppgangen mellom teori og praksis vil fremstå som et kunstig skille (Gilje, 2017).

Artikkelens funn bygger på skriftlige credorefleksjoner foretatt av informantene, som tar utgangspunkt i hva den enkelte lærer «tror på og brenner for» i sitt læreryrke, og som drøftes i lys av dydsetikken. Dydsetikken inngår i den greske paideia-tradisjonen, et dannelsingskonsept som vårt norske skole- og utdanningssystem har sterke historiske forgreininger til.<sup>1</sup> Dydsetikken er også blitt revitalisert i vår kulturkrets, da gjerne kalt *holdningsetikk* (Asheim, 1997).

---

1 Vi ser dette komme språklig til uttrykk i vår bruk av begrep som «pedagogikk» og «didaktikk». «Pedagogikk» stammer fra det greske «paidagogos», de som hadde det daglige tilsyn med barna i hjemmet og som fulgte dem (guttene) til og fra skolen. «Didaktikk» stammer fra det greske «didaktos», avledet av verbet «didáskein», undervise, og verbet «daénai», lære (Caprona, 2013, s. 965).

Det finnes noe forskning på kroppsøvningsfaget knyttet til etikk generelt (McIntosh, 1979; MacAllister, 2013) og en del mindre faglige arbeid og forskningsbidrag som har behandlet kroppsøvningsfaget i lys av dydsetikken spesielt, med fokus på fair play (Sheridan, 2003; Lauritzen et al., 2019). Det finnes også bidrag som drøfter faget mer spesifikt i forhold til dyden *phronesis*, antikk danningstenkning og realisering av det gode liv (Säfvenbom, 2010; Sæle, 2013, 2017; Lyngstad et al., 2020). Aristotelisk dydsetikk er også eksplisitt blitt drøftet i kroppsøvningsfaget innenfor en moralsk-pedagogiske kontekst (Kirk, 2013; MacAllister, 2013). Disse innledende betraktninger leder frem til det overordnede forskningsspørsmålet for dette kapittelet, som er: *Hvordan reflekterer lærerspesialiststudenter i kroppsøving omkring sin yrkesprofesjon, sett i lys av aristotelisk dydsetikk?* I neste avsnitt gjøres det nærmere rede for aristotelisk dydsetikk.

## Teorigrunnlag

### Aristotelisk dydsetikk

*Selvrealisering – en teknisk, estetisk og moralsk personlig kvalitet*

Dydsetikken som etisk konsept er sentrert rundt «dyd» eller «dygd», på gresk «arete», som nøkkelbegrep. Arete er avledet av *aristos* (best) og *agathos* (god) (Sæle, 2017). Slik rommer begrepet flere betydninger og henspiller på det vi kan betegne som en teknisk, estetisk og moralsk kvalitet. Ferdighetsaspektet ved dyden ser vi komme språklig til uttrykk i vår norrøne kulturtradisjon hvor «dygd» oversettes med *å duge* (Caprona, 2013, s. 798). Aristoteles' dydsetikk var nær koblet til hans kunnskapssyn, hvor han opererte med flere kunnskapsbegreper som i forenklet form var begrepene «episteme» (teori) og «techne» (teknikk) – og «phronesis» (klokskap), som jeg kommer tilbake til.<sup>2</sup>

Et sentralt aspekt ved dydsetikken er at den ses på som en teleologisk etikk (gr. *telos*, mål). Det vil si at den har et klart (etisk) (ut)danningsmål i sikte. Målsettingen er at mennesket skal realisere seg selv og slik oppnå *det gode liv*. Mennesket ble sett på som uferdig kulturelt og moralsk fra fødselen

<sup>2</sup> For nærmere utdyping av begrepene, se Nussbaum (2001).

av, og gjennom sin utdanning og modning kunne det realisere sitt iboende (etiske) potensial og slik fremstå i pakt med sin natur og *virke på sitt beste*. Vi finner denne grunnbetydningen i ordet «excellence», et begrep som har flere konnotasjoner knyttet til seg, som dyktighet, kompetanse og profesjonalitet (Reid 2011, s. 2).

Dyd som selvrealiseringsprosjekt ser vi også komme språklig til uttrykk i det engelske begrepet «flourish» (blomstre), som henspiller på det å vokse, trives, mestre etc. På engelsk oversettes som regel det gode eller lykkelige liv nettopp med «human flourishing». Vi finner også denne betydningen av ordet innenfor det kroppsøvingsfaglige feltet (Sæle, 2013).

Den greske dydsetikken opererte som nevnt med det gode liv og lykke (gr. eudaimonia) som etisk danningsideal. Det gode liv er nær knyttet til (videre)foredling av ens evner og anlegg og til allmenne humane verdier. Moralske danning og dydsutvikling vil alltid skje innenfor de faglige, sosiale og etiske settinger som vi inngår i, og som utgjør deler av et større kultur- og samfunnsliv. MacIntyre (1985), som har revitalisert den aristoteliske dydsetikken, hevder at de kunnskaper, ferdigheter, normer og verdier vi tilegner oss, utvikles innenfor et gitt deltagende praksisfellesskap. Her vil skolen generelt og kroppsøvingsfaget spesielt være eksempler på slike praksisfellesskap.

## Forbilde, mimesis og klokskap

Sentralt i den antikke dydsetikken står imitasjonslæring (gr. mimesis) (Fosheim, 2013), hvor novisen (barnet/eleven) etterligner mesteren (den eldre/læreren). Her innehar den eldre en klar forbildefunksjon overfor den yngre. Det henger nært sammen med at barnet skulle tilegne seg de kunnskaper, ferdigheter, normer og verdier som lå nedfelt i samtidskulturen, og som den eldre var bærer av. Brunstad (2009) refererer til den greske veiledningstradisjonen hvor mentoren ble sett på som det beskyttende og dannende forbilde for barnet. Mentorens forse var besittelse av (livs)erfaring, og deri klokskap (gr. *phronesis*), eller *praktisk klokskap*. Klokskap er Aristoteles' kardinaldyd, som viser seg i form av klok dømmekraft i konkrete og krevende livssituasjoner (Aristoteles, 1999). Tett opp til klokskapen ligger også de tre klassiske moralske dydene om rettferdighet, mot og måtehold (Aristoteles, 1999).

## Metode

Materialet som analyseres i denne studien, består av skriftlige refleksjonsnotater, skrevet av erfarne kroppsøvingslærere som tar utdanningen *Lærerspesialist i kroppsøving*.

*Lærerspesialistutdanningen* er en faglig karrierevei for lærere med minst 60 studiepoeng og minst tre års undervisningspraksis i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021). Denne studien inngår som en del av en følgeforskning på Lærerspesialistutdanningen i kroppsøvingsfaget som ble etablert i 2018, i regi av *Høgskulen på Vestlandet* (HVL).

Utvalget består av et av årskullene, det vil si 12 informanter, hvor alle deltar. Empirien består av credorefleksjoner som de skrev ved studiestart. Informantene underviser i kroppsøving på ungdomsskolen eller i kroppsøving og/eller idrettsfag i videregående skole. De blir kategorisert med tall og betegnelsen M for mann og K for kvinne (M1, K2, M3, K4, M5, M6, M7, M8, K9, M10, K11, M12).

Informantene har skrevet ned sine pedagogiske credotekster, det vil si med utgangspunkt i hva den enkelte «tror på og brenner for» i læreryrket. *Pedagogisk credo* (eng. Pedagogic Creed) som begrep stammer fra John Dewey (1897) og er blitt anvendt innenfor den sosialpedagogiske læretradisjon (Evans, 2008). I resepsjonen av begrepet er det blitt knyttet til den enkelte lærers pedagogiske grunnlagstenkning og profesjonstenkning, knyttet til sin yrkespraksis (Akslen & Sæle, 2014).<sup>3</sup> Man antar at det å sette ord på tanker om egen yrkespraksis igangsetter refleksive prosesser og bidrar til økt bevisstgjøring omkring ens profesjonsidentitet (Nygren & Blom, 2001; Johansson, 2012; Korthagen, 2004).

I forkant av datainnsamlingen ble informantene undervist i hva som kjennetegner et *pedagogisk credo*. Deretter skulle de skrive et refleksjonsnotat sentrert rundt noen hovedspørsmål, hvor dette kapittelet har sett nærmere på følgende:

- Hva har vært med å påvirke ditt studie/yrkesvalg og forme deg som fagperson?

---

3 I engelskspråklig faglitteratur brukes *pedagogic creed* ofte synonymt med *a teachers beliefs*, dvs. ens tro og verdier knyttet til læreryrket (Korthagen, 2004).

- Hva «brenner du for» som kroppsøvingslærer?
- Hva tenker du er dine sterkeste faglige kvaliteter som kroppsøvingslærer?

Tekstene ble levert på studieplattformen Canvas og består av totalt 32 sider tekst. Tekstene ble anonymiserte og nærlest opp mot nevnte hovedspørsmål som det ble søkt svar på (Smith, 2016). Det ble foretatt en tematisk, konvensjonell innholdsanalyse (Fauskanger og Mosvold, 2014), hvor meningsbærende utsagn i tekstmaterialet er blitt videre kategorisert og analysert på manuelt vis. Analysen følger et abduktivt analysemønster (Anker, 2020), hvor det veksles mellom en deduktiv og en induktiv analyse. Analysen er induktiv i den forstand at det er empirien som har vært retningsgivende for hvilke tema og kategorier som har utkrystallisert seg. Selv om nevnte spørsmål over legger noen føringer på hva en slik credotekst skal inneholde, er det samtidig svært åpent hva de faktisk skriver om. Analysen er også deduktiv i den forstand at jeg har analysert og fortolket tekstenes innhold i lys av en gitt teori (dydsetikk). Med egen fag- og forskerposisjon, hvor jeg har arbeidet med dyds/etiske konsepter, så jeg i nærlesingen av credotekstene at dydsetikken kunne tjene som et teoretisk rammeverk for analysen. Jeg kom da frem til tre hovedkategorier som utkrystalliserte seg i materialet: *forbilde*, *klokskap* og *verdier knyttet til det gode liv*. Av kapasitetshensyn er ikke den tredje kategorien tatt med i artikkelen, det vil si at funn knyttet til helse og livsmestring er utelatt i drøftelsen.

## Funn

I undersøkelsen om informantenes refleksjoner knyttet til sin yrkesprofesjon, sett i lys av dydsetikken, er det fokusert på kategoriene *forbilde* og *klokskap* i funnene.

## Forbilde

Under spørsmålskategorien «Hva har formet deg som fagperson?» ser vi flere eksempler på personer som har fremstått som en viktig støtte og et forbilde for informantene i valg av yrkesvei og formingen av deres yrkesidentitet som kroppsøvingslærer. M12 nevner sin svigerfar som sitt forbilde og den

som i størst grad har formet ham til å bli kroppsøvingslærer. Farfaren jobbet på en yrkesfaglig skole og så det beste i elevene og var en svært godt likt lærer. K4 vektlegger oppveksten som avgjørende for sitt yrkesvalg. Hun har vokst opp med et aktivt idretts- og friluftsliv, som har formet henne til den lærerpersonligheten hun er i dag. I oppveksten har de nærmeste rundt henne støttet henne i hennes valg og latt henne få «prøve og feile».

M6 viser til sin bakgrunn som fotballtrener som avgjørende for sitt yrkesvalg. Gjennom trenerjobben ble han motivert til å jobbe med ungdom. Her fikk han oppleve idretts glede og erfaring med det å være aktiv og lykkes som kollektiv, noe som har formet ham som lærer og fagperson. Også hans lærerkolleger i faget er med å forme ham som lærer fordi de «brenner for faget». M5 peker på ulike trenere og pedagoger som har formet ham. Han har alltid vært idrettslig aktiv, noe som kjennetegner samtlige informanter. Han har lært av sine forbilder ferdigheter i flere idretter, noe som gjør at han kan vise «et godt øvingsbilde».

I tilknytning til spørsmålet «Hva tenker du er dine sterkeste faglige kvaliteter som kroppsøvingslærer?», er det også noen informanter som ser på seg selv som forbilde for elevene. K11 ser på seg selv som et godt øvingsbilde og har «glede av å vise andre og gjøre andre gode». På samme måte ser K2 på seg selv som et forbilde som lærer og viser til tilbakemeldinger fra tidligere elever hvor hun har vært en lærer som de kunne stole på. Bare én informant (K9) nevner viktigheten av å også kunne bruke elever som gode øvingsbilder, og at det er aksept for at læreren ikke behersker enhver (idretts)ferdighet.

## Klokskap

*Klokskap* er en nøkkelkompetanse innenfor dydsetikken. I denne studien er klokskap som begrep lite eksplisitt nevnt. Flere nevner det implisitt i tilknytning til *refleksjonsevne*, knyttet til spørsmålet om hva de tenker er deres sterkeste faglige kvaliteter som kroppsøvingslærer. K9 påpeker at lærerspesialiststudiet bidrar til at man «stopper opp underveis og reflekterer over egen praksis». Det gir mulighet til «å få avstand og se på meg selv som lærer». Hun har hver gang vendt tilbake til læreryrket og «muligens blitt litt klokere som lærer». M8 oppfatter seg som faglig sterk og god på refleksjon. Med det mener han at han «kan faget, læreplaner, og lovtekster», og legger til at han «reflekterer mye om kroppsøvingen både i faget, timene og i kollegiet». Han

utdyper klokskap som å gjelde god evne til å planlegge og ha struktur på timene, for å få mest mulig effektive timer og gjøre dem forutsigbare.

## Drøftelse

### Forbilde, mimesis og klokskap

Det er tidligere vist til at forbildefunksjonen står sentralt innenfor den aristoteliske dyds- og danningstradisjonen. Den yngre skulle lære av de eldre gjennom «kopiering» og sammenligning (jf. mimesis), fordi den eldre med mer (livs)erfaring satt inne med klokskap (phronesis) som skulle traderes videre til neste generasjon.

Vi har vist til at informantene har erfaringer fra egen deltagelse i organisert idrett og fra trenere de har hatt i oppveksten, som har vært et viktig forbilde og inspirasjonskilde for deres seinere yrkesvalg. I tillegg er det én informant som viser til erfaringer fra det å ha vært trener selv. Det er stor sannsynlighet for at informantenes forbilder har hatt en (dyds)etisk betydning for informantene, selv om dette ikke blir nærmere presisert og utdypet av dem. Samtidig er hovedbildet i funnene det å beherske et godt (teknisk) øvingsbilde overfor elevene, som de ser på som den viktigste forbildefunksjonen som kroppsløvlærere, og som de knytter an til sin yrkesprofesjon. Unntaksvis er det noen få som nevner at de kan bruke elever som gode øvingsbilder, og at det er aksept for at læreren ikke behersker enhver (idretts)ferdighet.

Det er med andre ord først og fremst den tekniske kompetansen (jf. *techne*-begrepet) som løftes frem hos lærerne, og ikke det som rommer de mer etiske sider ved dydsetikken. Det viser at flere synes å skrive sin lærerrolle inn i en tradisjonell idrettsdiskurs hvor de fremtrer som instruktører/trenere, og hvor formålet er at elevene skal bli flinke i idretter (Kirk, 2010; Säfvenbom, 2010; Moen & Green, 2014). I læreplanen for kroppsløving (LK20) står det at idretter, som del av vår norske kulturtradisjon, fortsatt skal formidles i kroppsløvingfaget, men samtidig skal idretts- og prestasjonsaspektet i faget tones ned (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Lyngstad (2021) knytter klokskap opp til lærerens forbildefunksjon, til det han kaller lærerens *pedagogiske kraft*, som uttrykk for at læreren har gitte kompetanser som kan overføres eller smittes over på eleven/e. Her bru-



kes formuleringen *idrettslig forbilde* for å understreke at læreren besitter en idrettslig fagkompetanse som formidles i undervisningen, og som kan virke positivt inn på elevenes læring ved at de verdsetter og tar til seg denne kompetansen (Lyngstad, 2021, s. 31). I en aristotelisk kunnskapstradisjon vil en slik teknisk idrettsbeherskelse plasseres innenfor de tidligere nevnte kunnskapsformene *episteme* og *techne*, som omhandler den teoretiske kunnskapen om *hva* elevene skal beherske, og hvordan den teknisk skal utføres (Sæle, 2017). Det er de idrettslige ferdighetene hos læreren som står i fokus, og hvordan disse kan kopieres av elevene. Det er en veiledningstradisjon som kan minne om mester-svenn-modellen, som også er blitt brukt i en idrettspedagogisk kontekst (Johansen, 2009), og som har røtter tilbake til dydsetikken med sin imitasjonslære og mentorordning (Brunstad, 2009).

Vi har sett at øving og mestring står sentralt i funnene. Det er poengtert at dydene bare kan erverves gjennom praktisk øving (Aristoteles, 1999, s. 23), og at gjentakende øvelse bidrar til at vi *mestrer* noe. Det er ensbetydende med at vi etablerer nye (gode) vanemønstre (Aristoteles, 1999, s. 23). Lærere med gode (idretts)ferdigheter vil kunne fremstå som trygge og sterke lærerpersonligheter overfor elevene. Men det å ikle seg ekspertrollen som lærer kan også bidra til å skape distanse til de elevene som sliter ferdighetsmessig i faget. Slike lærere kan også støtte opp under en lærerstyrt undervisningsform og et lærerbestemt faginnhold som kan bidra til mistriivsel og manglende autonomi hos elevene, og hvor de ikke kommer godt overens med læreren (Tangen & Nordahl, 2019).

I våre funn er det vist til at mestring forutsetter at det gis rom for «prøving og feiling», og at det er viktig å dempe et prestasjonsorientert læringsklima til fordel for et mestringsorientert (Ommundsen & Kvalø, 2007). Det er samtidig ingen av informantene som poengterer at en lærers forbildefunksjon også kan være at man til tider gir slipp på kontroll. En lærer, som i likhet med elevene, våger å vise seg sårbar, vil kunne fremstå som en autentisk, profesjonell lærer (Dale, 1997; Laursen, 2004).

Et gjennomgående trekk er altså at forbildefunksjonen til lærerne er knyttet til tekniske ferdigheter, mens det å fremstå som et klokt og moralsk forbilde (i vid forstand) ikke nevnes. Det skjer til tross for at phronesis er blitt oppfattet som et nøkkelbegrep i en lærers profesjonalitet (Hargreaves & Fullan, 2012) og i kroppsøvlingslæreres profesjonelle virke (Sæle, 2013, 2017; Lyngstad et al., 2021). Phronesis er også blitt anvendt i betydningen

«å kunne besinne seg» (Sæle, 2013, 2017), som berører dyden *måtehold* / *den gyldne middelvei* hos Aristoteles. Her oppfattes phronesis som en avgjørende kvalitet når man «går opp i spillet» og blir følelsesmessig «revet med», i en estetisk, transcendent virksomhet (Gadamer, 2012).

Det særegne med den aristoteliske dyden phronesis er at den utgjør både en intellektuell og en moralsk dyd. Det intellektuelle vises ved at den kloke innehar evne til refleksivitet, ikke minst evne til selvrefleksjon som lærer (Klemp, 2013).<sup>4</sup> Klemp viser tilbake til Schöns (1991) nøkkelbegrep om *den reflekterte praktiker*, et begrep som også er blitt knyttet til den kloke kroppsøvingslærer som besitter phronesis (Standal & Moe, 2013). Den reflekterte praktiker kjennetegner den autonome lærer som evner å foreta gode vurderinger før, under og etter undervisningen. Standal og Moe (2013) viser til at begrepet *reflektert praktiker* er blitt tolket og anvendt ulikt i kroppsøvfaget, og skiller mellom *den tekniske, den praktiske og den politisk-etiske reflekterte*. Den siste dimensjonen er også fraværende i våre funn.

MacAllister (2013) drøfter kroppsøvfaget i lys av at elevene skal bli *physically educated persons*, det vil si en danningstenkning som rommer en praktisk kunnskap. Her drøfter han den praktiske kunnskapen med referanse til blant annet Aristoteles, hvor den rommer phronesis som uttrykk for både en intellektuell og en moralsk dannelseskvalitet. Jones (2017) drøfter også konseptet phronesis, sammen med konseptet *care* (Noddings, 2003), hvor begge er uttrykk for et større ethos eller verdsett, hvor både selvrefleksjon og omsorg for andre vektlegges, og som er etiske kvaliteter som kan utvikles hos elevene i idrett/kroppsøving.

Van Manen gir eksplisitt uttrykk for læreres etiske plikt overfor elevene i sin utarbeidelse av begrepet *pedagogisk takt* (1993).<sup>5</sup> I sin ideologiske legitimering for det pedagogiske taktbegrepet viser han nettopp tilbake til den dydsetiske tradisjonen, hvor han skriver at virkelig læring er det som skjer når de kunnskaper, verdier og ferdigheter vi tilegner oss, har noe å gjøre med det mennesket vi er i ferd med å bli (1993, s. 170). Han understreker at den

4 Klemp viser til at ordet stammer fra det latinske *reflectere*, hvor *re* betyr tilbake og *flectere* betyr «å bøye, krumme», en betydning hentet fra fysikkens verden, hvor lys- eller lydbølger møter et annet stoff eller en grenseflate (Klemp, 2013, s. 43).

5 Etymologisk stammer *takt* fra det engelske *tact, tactile* og *touch*, som oversettes med *å berøre* og *ta i* (van Manen, 1993, s. 114).

gode lærer «setter spor etter seg», og knytter det opp til det greske ordet *kharakter*.<sup>6</sup>

Van Manen (1993) skiller prinsipielt mellom *takt* og *taktikk*, hvor *takt* oppfattes som en etisk kvalitet hos en lærer som hen viser i sitt møte med eleven(e), og som omhandler det å være *omtenksom*, *fintfølende* og *hensynsfull*. *Taktikk*, derimot, er uttrykk for noe mer kausalt, og undervisningens *taktikk* vil da dreie seg om de strategier, metoder, regler, mål og midler som en lærer tar i bruk i form av gitte planer, scenarier, disposisjoner, tidsplaner eller mønstre (1993, s. 114). Den *taktfulle*, derimot, går «aktivt og handlende inn i situasjonen – følelsesmessig, responderende oppmerksomt» (1993, s. 111). En *taktfull* handling er derfor alltid uttrykk for en kroppslig, estetisk og situert virksomhet. Vi har sett at informant M8 synes å legge en slik *taktisk* kvalitet til grunn for sin oppfatning av å være en reflektert og klok lærer overfor elevene idet han oppfatter *klokskap* som å gjelde evne til å planlegge og ha god struktur på timene.

Van Manen, i likhet med Gilje (2017), er bevisst på at undervisningssituasjonene ofte er komplekse og skiftende, noe som vil gjøre det ekstra krevende å foreta løpende vurderinger og valg for den enkelte lærer. Det skyldes at enhver undervisning vil inneha et moment av det kontingente (tilfeldige). Det er derfor også umulig å redusere pedagogisk *takt* til et sett av teknikker eller ferdigheter. Her kommer også *phronesis* inn i bildet, som i en utdanningskontekst ofte er knyttet til lærerens *profesjonelle skjønn* (Sæle, 2017). Å ha utviklet *klokskap* som *kroppsovingslærer* vil være avgjørende i en skolehverdag hvor «ting plutselig skjer» uten at man er forberedt.<sup>7</sup> *Klokskap* vil da også innebære en evne til å tre tilbake og ta innover seg elevens virke. *Klokskap* som en nødvendig lærerkvalitet knyttet opp til det komplekse og kontingente aspektet ved *kroppsovingsundervisningen* er det derimot ingen av informantene som reflekterer omkring.

6 Han (1993) viser til at begrepet betegner et redskap som brukes til å risse spor i gjenstander, og overfører det på mennesker som «det settes spor i». Ens karakter viser seg også som en helhetlig kompetanse, et uttrykk for en persons måte «å være, handle og snakke på».

7 Det vises til det greske begrepet *tuché* (Sæle, 2013, 2017), som kan oversettes med *skjebne*, og som henspiller på at i læreryrket/kroppsovingsfaget, som ellers i livet, så skjer det uforutsette hendelser som vi ikke kan forhåndsprekikere.

## Konklusjon

På spørsmålet hvordan lærerspesialiststudenter i kroppøving reflekterer omkring sin yrkesprofesjon, sett i lys av aristotelisk dydsetikk, er klokskap og forbilde områder som særlig tematiseres. Det er flere som peker på viktigheten av «å se elevene» og at de prøver å fremstå som forbilledlig overfor elevene, men uten at dette utdypes nærmere. Flere av informantene selv har møtt forbilledlige personer som har hatt innflytelse på deres fagutvikling og profesjonsdanning. *Klokskap* som begrep blir lite eksplisitt nevnt i funnene. Flere viser til klokskap på indirekte vis ved at de oppfatter *refleksjonsevne* som en viktig lærerkvalitet og profesjonskompetanse. Hovedfokuset er rettet mot det å mestre fysiske og idrettslige ferdigheter, noe som synes å bekrefte at faget står innenfor en tydelig idrettsdiskurs. De synes derimot å være lite bevisst på klokskap i betydningen å anvende sitt profesjonelle skjønn (i vid forstand), som en nødvendig profesjonskvalitet i møte med en kompleks yrkeshverdag hvor ikke alt kan planlegges.

## Referanser

- Akslen, Å.N. & Sæle, O. (2014). Pedagogic creed: A formation pathway for preschool teacher students. *Educational Practice and Theory*, 36(1), 43–55. <https://doi.org/10.7459/ept/36.1.04>
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis. En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aristoteles (1999). *Den nikomakiske etikk*. Bokklubben Dagens Bøker.
- Asheim, I. (1997). *Hva betyr holdninger?: Studier i dydsetikk*. Tano Aschehoug.
- Brunstad, P.O. (2009). *Klokt lederskap: Mellom dyder og dødssynder*. Gyldendal Akademisk.
- Caprona, Y.D. (2013). *Norsk etymologisk ordbok*. Kagge forlag.
- Dale, E.L. (1997). *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Cappelen akademisk forlag.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *School Journal*, 54, 77–80. <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>
- Evans, R.W. (2008). Pedagogic creed as foundation: An approach to teaching social studies methods. *Social Studies*, 99(2), 57–59. <https://doi.org/10.3200/tss.99.2.57-60>
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5–6), 778–796. <https://doi.org/10.1177/0011392113479316>
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127–139. <https://doi.org/10.18261/issn1504-2987-2014-02-07>
- Fossheim, J.H. (2013). Platon og Aristoteles om dannelse. I I.S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 67–81). Gyldendal Norsk Forlag.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax Forlag.
- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonsutøvelse* (s. 21–33). Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional capital. Transforming teaching in every school*. Teachers College, Comumbia University.
- Johansen, B. (2009). Mesterlære i idrettspedagogikk – gammel vin i nye flasker? I B. Johansen, R. Høigaard & J. Fjeld (Red.), *Nyere perspektiver innen idrett og idrettspedagogikk* (s. 79–92). Høyskoleforlaget.
- Jones, C. (2017). Care and phronesis in teaching and coaching: Dealing with personality disorder. *Sport, Education and Society*, 22(2), 214–229. <https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1015976>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Kirk, D. (2013). Educational value and models-based practice in physical education. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973–986. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785352>
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36, 42–58. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20957>

- Korthagen, F.A. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Lauritzen, Å., Fretland, R., Fosøy, J. & Leirhaug, P.E. (2019). Oppfatninger og praktisering av fair play i kroppsøving. *Acta didactica*, 13(1), 1–16. <https://doi.org/10.5617/adno.4897>
- Laursen, F.P. (2004). *Den autentiske læreren: Bli en god og effektiv lærer – hvis du vil*. Gyldendal Akademisk.
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Ligestad, P. (2020). Phronesis, praxis and autotelic acts in physical education teaching. *Sport, Education and Society*, 25(6), 631–642. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1629898>
- Lyngstad, L. (2021). Profesjonskunnskap i kroppsøving. I K. Skjesol & I. Lyngstad (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven. Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (s. 19–38). Fagbokforlaget.
- Løndal, K., Borgen, J.S., Moen, K.M., Hallås, B.O. & Gjølme, E.G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010–2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3). <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>
- MacAllister, J. (2013). The «physically educated» person: Physical education in the philosophy of Reid, Peters and Aristotle. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 908–920. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785353>
- McIntosh, P. (1979). *Fair play. Ethics in sport and education*. Heinemann.
- MacIntyre, A. (1985). *After virtue. A study in moral theory*. Duckworth.
- Moen, K.M. & Green, K. (2014). Neither shaking nor stirring: A case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education & Society*, 19(4), 415–434. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.670114>
- Noddings, N. (2003). Why care about caring? I N. Noddings (Red.), *Caring: A feminine approach to ethics and moral education* (s. 7–29). University of California Press.
- Nussbaum, M. (2001). *The fragility of goodness. Luck and ethics in Greek tragedy and philosophy*. Cambridge University Press.
- Ommundsen, Y. & Kvalø, S.E. (2007). Autonomy – mastery, supportive or performance focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385–413. <https://doi.org/10.1080/00313830701485551>
- Reid, H.L. (2011). *Athletic and philosophy in the ancient world: Contests of virtue*. Routledge.
- Schjetne, E., Afdal, H., Johannesen, N., Anker, T. & Afdal, G. (2017). Læreres profesjonsetikk i fokus. *Prismet*, 2. <https://doi.org/10.5617/pri.4502>
- Schön, D.A. (1991). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Avebury.
- Sheridan, S. (2003). Conceptualising «fair play»: A review of the literature. *European Physical Education Review*, 9(2), 163–184. <https://doi.org/10.1177/1356336x03009002003>

- Smith, B.H. (2016). What was «close reading»? A century of method in literary studies. *Minnesota Review*, 87, 57–75.
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv. I K. Stienholt & K.P. Gurholt (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 155–176). Tapir Akademiske forlag.
- Sæle, O.O. (2013). Fair play i kroppsøvingfaget i lys av aristotelisk dydsetikk. *Etikk i praksis. Nordic Journal of Applied Ethics*, 7(1), 88–104. <https://doi.org/10.5324/eip.v7i1.1792>
- Sæle, O.O. (2017). *Danningsperspektiver på kroppsøvingfaget*. Fagbokforlaget.
- Tangen, S. & Nordahl, H.B. (2019). Interessebasert kroppsøving. *Acta Didactica Norge*, 13(3). <https://doi.org/10.5617/adno.4812>
- Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan i kroppsøving*. <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Lærerspesialistutdanning*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larerspesialister/larerspesialistutdanning/>
- Utdanningsforbundet (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenkhet*. Caspar forlag og Kursvirksomhet AS.