

*Ove Olsen Sæle*

*Høgskulen på Vestlandet*

*Jan Morten Loftesnes*

*Høgskulen på Vestlandet*

*Trond Egil Arnesen*

*Høgskulen på Vestlandet*

*Petter Erik Leirhaug*

*Norges idrettshøgskole*

*Bjørg Oddrun Hallås*

*Høgskulen på Vestlandet*

DOI: <https://doi.org/10.5617/adno.10109>

©2023 Author(s). This is an open access article licensed under the Creative Commons CC BY 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

## Lærerspesialiststudenter i kroppsøving – profesjonsutøvelse og anerkjennelse av eleven

### **Sammendrag**

I denne artikkelen drøfter vi hvordan erfarne kroppsøvingslærere som er under spesialistutdanning, reflekterer rundt egen profesjonsutøvelse. Artikkelen er en kvalitativ dokumentanalyse med utgangspunkt i pedagogiske credorefleksjoner skrevet av lærerspesialiststudentene. Vi tolker frem dette materialet i lys av Axel Honneths anerkjennelsesteori. Et hovedfunn i studien er at informantene først og fremst vektlegger elevperspektivet når de gir uttrykk for tankene de har om sin egen profesjonsutøvelse i kroppsøvingsfaget. De utdyper sitt elevperspektiv til å omfatte både den betingelsesløse formen for anerkjennelse, omsorg, eller det Honneth betegner som kjærighet, og den sosiale anerkjennelsen, som vektlegger utviklingen av elevenes evner og anlegg. Når det gjelder kjærighetsdimensjonen, skriver de om hvor viktig det er at de som kroppsøvingslærere tilstreber å se elevene og legger til rette for et trygt og inkluderende læringsmiljø. Når det gjelder den sosiale anerkjennelsen, er det elevenes mestring i faget som fremheves. Funnene er i tråd med annen forskning, som viser at mye av lærernes forestillinger omkring sin lærerprofesjonalitet dannet på bakgrunn av egen yrkespraksis, og at den menneskelige dimensjonen i lærer-elev-relasjonen står sentralt.

Nøkkelord: kroppsøvingslærere, elevperspektivet, Honneth, kjærighet og sosial anerkjennelse

# Teacher specialist students in physical education – professional practices and recognition of the student

## Abstract

In this article, we discuss how physical education teachers attending the teacher specialist course reflect on their own professional practices. The study is based on a qualitative document analysis of the pedagogical creed reflection documents written by the student informants. We interpret this material in the light of Axel Honneth's theory of recognition, with emphasis on the aspects he called love and social recognition. A main finding in the study is the informant's emphasis on the students' perspectives when they express their thoughts about their own professional practice in physical education, emphasizing acceptance, care and social recognition as crucial for the development of the students' abilities and aptitudes. When it comes to the dimension of love, they express how important it is to strive to see the students and facilitate a safe and inclusive learning environment. When it comes to social recognition, it is the students' mastery of the subject that is emphasized. The findings are in line with other research, which shows that many of the teachers' ideas about their profession are by their own professional practice, and that the human dimension in the teacher-student relationship is a key aspect of this.

Keywords: physical education teachers, the student perspective, Honneth, love and social recognition

## Innledning

Alle elever har forskjellige utgangspunkt og jeg ønsker derfor i mitt virke som lærer å bidra til at de blir sett og hørt slik de fortjener.

Sitatet er hentet fra en erfaren kroppsøvlingslærer, som også er en av informantene i denne studien. I sitatet går det frem at elevene, uavhengig av hvilke forutsetninger de har, skal bli møtt av læreren med respekt og anerkjennelse. Men hva betyr det? Hva menes med at elevene skal bli sett og hørt slik de fortjener? Elevorganisasjonen er tydelig på at eleven må ha det godt både med seg selv og de rundt seg for å lære godt og bli en god samfunnsborger (Elevorganisasjonen, u.å.). I et av styringsdokumentene for grunnopplæringen, nærmere bestemt i den overordnede delen av den nye læreplanen (LK20), står det at «[g]runnoplæringen er en viktig del av en livslang danningsprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 10). Videre heter det at «[s]kolen skal støtte og bidra til elevenes sosiale læring og utvikling gjennom arbeid med fagene og i skolehverdagen for øvrig». Elevene skal altså bli støttet, men også utfordret, på sin vei til å bli autonome og aktive samfunnsborgere.

En studie av Schjetne et al. (2017) viser at lærere i beskrivelsen av sitt profesjonsetiske virke er mest opptatt av elevenes sosiale danning og av å skape tillit til elevene. Forfatterne av studien oppdaget at lærere først og fremst knyttet profesjonsetikk til det relasjonelle aspektet og til konkrete enkeltsaker. De var mindre opptatt av profesjonsetikk som teoretisk felt, og slik teori hadde begrenset verdi som hjelp i praktiske situasjoner. Det ble konkludert med at slike oppfatninger kunne skyldes at lærerne i utgangspunktet hadde et begrenset fagspråk innenfor det etiske fagfeltet.

I denne studien ser vi på hvordan både styringsdokumenter, forskning på elevperspektivet i kroppsøvingsfaget og forskning på profesjonsetikk har aspekter som berører anerkjennelse overfor elevene. Vi vil i denne studien bidra med funn som kan berike tematikken om elevperspektivet, og da er anerkjennelse som et grunnprinsipp og en forutsetning for elevenes sosiale og faglige læring, et hensiktsmessig begrep å benytte. Med utgangspunkt i Honneths tenkning om anerkjennelse (2008) og Jordets tilpasning av denne til skolekonteksten (2020) ser vi nærmere på credotekster som er skrevet av lærerspesialiststudenter i kroppsøving.

Antologien *Et anerkjennende kroppsøvingsfag* (Moen & Jordet, 2023) ble nylig utgitt, som nettopp drøfter Honneths anerkjennelsesteori inn i en kroppsøvingslærerkontekst. Vi registrerer at det samtidig mangler forskning på dette feltet som spesifikt undersøker hvilke refleksjoner erfarne kroppsøvingslærere som studerer Lærerspesialistutdanning i kroppsøving gjør seg rundt sin undervisningspraksis i faget.

Vårt materiale består altså av tekster skrevet av godt kvalifiserte, erfarne og spesielt interesserte lærere som er under utdanning til å bli lærerspesialister i kroppsøving. De har blitt utfordret til å skrive en refleksjonstekst, et såkalt pedagogisk credo, inspirert av Dewey (2000). Et credo er ment å gi uttrykk for hva den enkelte lærer tror og brenner for i læreryrket.

Fra høsten 2015 til våren 2023 ble det gjennomført en pilotordning med lærerspesialistutdanning i ulike fag og en lærerspesialistordning i skolen. Formålet var å: «[...] bidra til at dyktige lærere opplever gode faglige utviklingsmuligheter og ønsker å fortsette å undervise. Den skal også bidra til å styrke det kollektive profesjonsfellesskapet og utvikling av skolen som lærende organisasjon» (Lødding et al., 2021, s. 7). I 2018 startet Høgskulen på Vestlandet (HVL) opp med *Lærerspesialistutdanning i kroppsøving*. For å kvalifisere seg til studiet måtte søkerne ha fagfordypning i kroppsøving, minst tre års praksis og en anbefaling fra rektor. Studentene er delvis frikjøpt fra stillingene sine av Utdanningsdirektoratet for å kunne kombinere en 60 studiepoengs utdanning på masternivå med lærerjobb i en toårs-periode. Studiet kombinerer samlinger, nettundervisning og arbeidskrav.

Honneth (2008) opererer med tre former for anerkjennelse, som i korte trekk består av a) den betingelsesløse kjærligheten, som gis uavhengig av den enkeltes kompetanse og forutsetninger, b) sosial verdsetting, som vil si at den enkelte blir

anerkjent for sin kompetanse og for sine evner, kvaliteter og handlinger som kommer til uttrykk innenfor en større sosial gruppe, og c) juridiske rettigheter, som den enkelte besitter i kraft av å være et samfunnsmedlem. Jordet (2020) har tematisert anerkjennelse i skolen med referanse til Honneths anerkjennelsesteori. Hans hovedbudskap er at lærerens anerkjennelse av elevene er en grunnpremiss for at elevene skal kunne oppleve faglig og sosial læring.

I artikkelen tar vi utgangspunkt i hva den enkelte lærerspesialiststudent skriver om elevperspektivet, og hvorvidt det gir uttrykk for ulike former for anerkjennelse av elevene. Forskningsspørsmålet lyder:

Hvordan reflekterer lærerspesialiststudenter i kroppsøving over elevperspektivet i beskrivelsen av egen profesjonsutøvelse?

### **Tidligere forskning**

Mye av den forskningsbaserte kunnskapen vi har om elevperspektivet i kroppsøving i norsk kontekst, har vært relatert til elevenes egne opplevelser med ulike innholdselementer i faget, for eksempel friluftsliv, vurdering i kroppsøving, elevenes trivsel og motivasjon. I en oversiktsstudie (Løndal et al., 2021) hvor noe av hensikten var å undersøke empirisk forskning på skolefaget kroppsøving i perioden 2010–2019, fant forskerne kun 5 studier hvor lærer-elev-relasjonen var tematisert. I Lagestad et al., 2018 og Lyngstad, et al., 2017 er det elevenes opplevelser av å bli sett som er fremhevet. Lyngstad (2014) har intervjuet en kroppsøvingslærer og i denne studien er det fokus på kvalitetene lærere oppfatter i undervisningen og betydningen dette har for egen faglige selvforståelse og læring av kunnskap om profesjonen. I Moen et al. (2019) bygger de på observasjon og lærerstemmer fra informanter i Norge, Sverige og New Zealand. Forfatterne løfter frem lærer-elev-relasjonen, og funnene viser at omsorgsfull undervisning er bygget på det å utvikle gode relasjoner, noe som er en kompleks prosess. De finner tre nøkkelementer som sentrale, hvor det første handler om at lærere må utvikle kunnskap om elevene sine på samfunns-, gruppe- og personlig nivå; for det andre må lærere reflektere over de individuelle, miljømessige og relasjonelle aspektene som kreves for å bygge gode relasjoner; og for det tredje må lærere implementere omsorgsfulle undervisningsstrategier, som planlegging, omsorgshandlinger og å gjøre «de små ting». Med utgangspunkt i Noddings omsorgsteori (Nodding, 2013) konkluderer de med at pedagogikk for sosial rettferdighet iverksettes når lærere bruker egen kunnskap og kunnskap om elevene, sammen med refleksjon og omsorgsfulle undervisningsstrategier, for å tilrettelegge et læringsmiljø som fremmer inkludering og likeverdige resultater for alle elever.

Når det gjelder drøftelser rundt hvordan kroppsøvingsfaget er blitt marginalisert og hvor undervisningen har medvirket til krenkelser av elever i faget i en norsk kontekst, se også Augestad (2003), Kårhus, (2004), Andrews og Johansen (2005), Bredahl (2010), Aasland et al., (2019) og Moen og Jordet

(2023). I en nordisk og internasjonal kontekst, se blant annet Annerstedt (2008), Larsson, (2009), Tinning (2006), Kirk (2010), Nodding (2013) og Hortigüela-Alcalá et al. (2021).

I vår studie er fokuset rettet mot kroppsøvingslærere og hvilke refleksjoner de gjør seg omkring sin relasjon til elevene i sin undervisning. Vi ønsker å bidra med ny kunnskap om hva lærere selv forteller om elevperspektivet ved deres profesjonsutøvelse, og hvordan lærerne selv tematiserer elevperspektivet i sine skriftlige refleksjoner. Disse refleksjonene ønsker vi å løfte frem ved å benytte Honneth (2008) sitt begrep om anerkjennelse.

## Teorigrunnlag

Honneth redegjør for anerkjennelsesteorien i boken *Kamp om anerkjennelse* (2008) (Boken ble opprinnelig skrevet i 1992 med originaltittelen *Kamp um anerkennung: Zur moralischen grammatik sozialer konflikte*). Her (referert i Honneth, 2008) utdyper han tenkningen om anerkjennelse med utgangspunkt i Hegel (1970) og Meads (1934) tenkning om identitet, intersubjektivitet og sosialisering. Særlig i kapittel 5 drøfter han de tre ovennevnte anerkjennelsesformene, det vil si betingelsesløs kjærlighet, sosial verdsetting og juridiske rettigheter, som han knytter an til det han kaller den intersubjektive anerkjennelsens mønstre.

Alle de tre anerkjennelsesformene er uttrykk for en gjensidig anerkjennelse mellom enkeltindividet og de andre som det forholder seg til, som er en grunnpremiss for at enkeltindividet på sikt skal kunne etablere en selvstendig og positiv selvforståelse og identitet. Det å oppnå anerkjennelse starter alltid med, og utgår fra, den første formen for anerkjennelse: kjærligheten. Særlig i forelder-barn-relasjonen blir en slik gjensidig kjærlighet og avhengighet synliggjort og bekreftet, en relasjon som Honneth utdyper nærmere. Men også vennskap og erotiske forhold kan være uttrykk for en slik primær kjærlighetsrelasjon (Honneth, 2008, s. 104). Kjærlighetsrelasjoner kjennetegnes av sterke kroppslige og emosjonelle bindinger og tilhører privatsfæren. Med henvisning til psykologen Donald Winnicott viser Honneth (2008, s. 109) til barnet som gradvis løsrives fra sine bindinger til mor ved at det utvikler en kognitiv evne til å skille mellom jeget og omverdenen, og som over tid vil anerkjenne mor som et vesen i sin egen rett. Etter hvert vil barnet utvikle en selvstendig identitet uavhengig av mor, samtidig som det har etablert et varig kjærlighetsforhold til henne (symbiose), noe Honneth noe kryptisk betegner som «å være hos seg selv i den andre» eller «å være seg selv i en fremmed», med referanse til filosofen Hegel (Honneth, 2008, s. 114).

Når Honneth (2008, s. 130) viser til anerkjennelsesformen sosial verdsetting, peker han på at individet også får anerkjennelse i kraft av den kompetansen (kunnskap og ferdigheter) som det bidrar med i en sosial sammenheng. Her blir subjektets sosiokulturelle egenskaper vurdert i forhold til andres egenskaper, og

individene «måles ut fra i hvilken grad de bidrar til å realisere de samfunnsmessige mål» (Honneth, 2008, s. 131). Kompetansen blir med andre ord vurdert opp mot et gitt verdifelleskap eller et gitt samfunns fellesmål. Med overgangen til moderniteten er slik kompetanse ifølge Honneth knyttet til den enkeltes livshistorie og personlige selvrealisering (2008, s. 135).

Den tredje anerkjennelsesformen, juridiske rettigheter, gjelder menneskets ukrenkelighet og likeverd og er knyttet til den offentlige sfæren. I likhet med kjærligheten er også den rettslige anerkjennelsen uavhengig av individets egne evner og forutsetninger. Den innebærer en betingelsesløs og universell rett som er knyttet til individets behov for å høre til og bli verdsatt som et likeverdig subjekt i et sosialt og kulturelt fellesskap (Honneth, 2008, s. 119–120). Den rettslige anerkjennelsen er uttrykk for at ethvert subjekt har ubetinget gyldighet i seg selv, uavhengig av hvordan subjektets prestasjoner eller karakter verdsettes (2008, s. 121). For Honneth er respekt for egne og andres rettigheter synonymt med selvrespekt og respekt for andre personer (2008, s. 129).

Jordet er inspirert av Honneths anerkjennelsesteori og har i boken *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring* (2020) anvendt teorien på skolen. Han har også sammen med Moen nylig redigert tidligere nevnte antologi *Et anerkjennende kroppsøvfingsfag* (Moen & Jordet, 2023), hvor Honneth blir eksplisitt anvendt inn mot kroppsøvfingsfaget i skolen. I disse to bøkene settes Honneths anerkjennelsesteori inn i en skole- og kroppsøvfingskontekst og viser hvordan man ved å arbeide praktisk med anerkjennelse i skolen og i kroppsøvfingsfaget kan bruke teorien som en mulig vei ut av det han kaller skolens patologier, at elever ikke opplever å bli anerkjent (han bruker begrep som *ekskludering, frafall, krenkelser* og *marginalisering*) (Jordet, 2020, kap. 2; Jordet, 2023, kap. 1). I den forbindelse foretar også Moen et al. (2023) en studie gjennomgang av tidligere publikasjoner som tematiserer elever som på ulikt vis har opplevd krenkelser i kroppsøvfingsundervisningen.

Når det gjelder kjærlighet, skriver Jordet (2020, s. 95) at elevene har behov for anerkjennelse i betydningen å bli sett, verdsatt og elsket som den de er, uavhengig av hvilke forutsetninger de har. Han utvider Honneths forståelse av kjærlighet til ikke bare å omfatte privatsfæren, men også lærer–elev-relasjonen (Jordet, 2020, s. 97) og viser til skoleforskning som viser at relasjonen mellom lærer og elev er av en slik art (Bergin & Bergin, 2009, referert i Jordet, 2020). Han utdyper også hva som kjennetegner en slik kjærlighet,<sup>1</sup> og refererer til det kristne nestekjærlighetsbegrepet, som er nedfelt i skolens kjerneverdier, og som kan forstås uavhengig av emosjonelle bindinger. I den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) står det presisert:

---

<sup>1</sup> Her viser han blant annet til distinksjonen mellom den kristne kjærligheten *agape*, som er en betingelsesløs kjærlighet, jf. den etiske fordring hos Løgstrup (2000), og kjærligheten *storge*, som er knyttet til lærerens oppdrageransvar, hvor både omsorg for og krav til elevene blir vektlagt, og hvor læreren oppfattes som en forlenger av hjemmet (Jordet, 2020, s. 181).

Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane. (s. 4)

Jordet (2020, s. 182) bruker det greske kjærlighetsbegrepet *philia* og peker på at verdiene som fremmes i det ovennevnte styringsdokumentet, danner grunnlag for en relasjon som kan forstås som en nestekjærlighetsakt. Denne nestekjærlighetsakten kommer til uttrykk som vennskapelige bånd mellom lærer og elev. Slike kjærlighetsbindinger mellom lærerne og elevene kan bidra til å skape *epistemisk tillit* hos elevene, som Jordet definerer som «tillit til å lære» (Jordet, 2020, s. 201). Slike tillitsforhold oppstår i intersubjektive opplevels- og læringsfellesskap (2020, s. 211–212) og kjennetegnes ved at læreren evner å se, lytte, forstå, akseptere og undre seg i møte med eleven, det vil si å tilstrebe å skape et trygt og godt psykososialt læringsmiljø (2020, s. 233).

Når det gjelder sosial (eller solidarisk) anerkjennelse, eller sosial verdsetting, knytter Jordet (2020, s. 277–278) den til det som kjennetegner et solidarisk læringsfellesskap i skolen – å legge til rette for, etterspørre og verdsette hverandres ytelser. Han knytter også sosial anerkjennelse tett opp til psykologisk teori om selvbestemmelse og elevers behov for tilhørighet, kompetanse og autonomi (Deci & Ryan, 2014, referert i Jordet, 2020, s. 292) og til teori om mestringsforventning, og på at mestring forutsetter at aktøren/eleven blir anerkjent av omgivelsene (lærer og medelever) (Bandura, 1997, referert i Jordet, 2020).

## Material og metode

Denne studien er en del av et større følgeforskningsprosjekt om lærerspesialiststudiet i kroppsøving. Den følger forskningsetiske retningslinjer og er godkjent av Norsk senter for forskningsdata. Alle ti informantene i studien er lærerspesialiststudenter fra førsteårskullet. Tre av informantene underviser i kroppsøving på ungdomsskolen, mens syv underviser i kroppsøving eller idrettsfag på videregående skole. De empiriske dataene består av en skriftlig utviklingsplan som studentene skrev ved studieslutt andre året. Studentene leverte utviklingsplanene på eksamensplattformen Wiseflow, og til sammen besto de av 32 sider med tekst.

En utviklingsplan, som er et arbeidskrav, er en plan hvor studentene reflekterer rundt sine egne forventninger til studiet, profesjonsutøvelsen, kroppsøvingfaget og lærerspesialistrollen. Gjennom studieløpet skriver studentene refleksjonsnotater som blir fulgt opp i faglige samtaler underveis, og som på slutten av studiet blir brukt i en tredagers hjemmeeksamen som går ut på å skrive utviklingsplanen. I planen skal de legge vekt på følgende:

- a) ulike aspekter rundt kandidatens utvikling som profesjonell kroppsøvingslærer
- b) ulike aspekter rundt kandidatens fremtidige rolle som lærerspesialist i kroppsøvingsfaget

Utviklingsplanen skal også inneholde kandidatenes egne credorefleksjoner, hvor de skal hente støtte fra eget fagfelt og faglitteratur. Planen er orientert rundt et såkalt pedagogisk credo, et begrep som ble lansert av Dewey i 1897 (Dewey, 2000). I nyere tid er begrepet forstått som «teachers' beliefs», det vil si lærerens tro og verdier knyttet til læreryrket (Korthagen, 2004). Som en del av undervisningen på lærerspesialiststudiet utvikler studentene et pedagogisk credo der de skriftliggjør sine visjoner og tanker omkring lærergjerningen og den fremtidige rollen som lærerspesialister.

Analysen startet med en individuell nærlesing av datamaterialet, hvor vi leste tekstene hver for oss (Smith, 2016). Denne induktive analysen bidro til at vi ble oppmerksomme på ulike aspekter, eller tema, i materialet. Et av funnene som var fremtredende i materialet, var elevperspektivet. Etter en felles drøfting bestemte vi oss for å forfølge dette funnet. Den induktive tilnærmingen, og våre felles refleksjoner om lærernes sterke betoning av eleven, førte til at vi sammen valgte å benytte anerkjennelse som teoretisk perspektiv. Vi valgte derfor en teoridrevet innholdsanalyse i tråd med Hsieh og Shannon (2005). I de videre analysene så vi nærmere på hvilke ord og hvilket meningsinnhold (koder) som var knyttet til nettopp elevperspektivet, og som utkrystalliserte seg i materialet (Strauss & Corbin, 1990). Med utgangspunkt i Honneths tre anerkjennelsesformer, slik vi har presentert dem tidligere i artikkelen ble hensiktsmessig. Valget av en teoridrevet analyse er et fornuftig grep fordi den skaper distanse til lærerspesialiststudiet, der alle forfatterne har undervist, og der materialet er hentet fra (Johnson & Christensen, 2019, s. 282). I tekstanalysen har vi vært bevisst på at tekstene vil være farget av den enkelte informants sosiale kontekst (Boréus & Bergström, 2005; Asdal & Reinertsen, 2021), den enkelte informants personlige forståelseshorisont (Taylor, 2011) og ikke minst den yrkesfaglige konteksten og studiekonteksten hver enkelt informant står i.

## Funn og drøfting

Vi presenterer funnene og drøftingen samlet. Informantene er gitt tall fra 101 til 110. I tekstene skriver informantene frem tematikk som er knyttet til to av Honneths anerkjennelsesformer, kjærlighet og sosial anerkjennelse. Det er omtrent ingen funn som berører Honneths tredje anerkjennelsesform, de juridiske rettigheter. Vi har derfor utelatt denne anerkjennelsesformen i funn og drøftelse.

Hovedfunnene og drøftingen er knyttet til elevperspektivet, og funnene er brutt ned til følgende hoved- og underkategorier: I) Kjærlighet som anerkjennelse: a) å



bli sett og hørt og b) å skape trygghet, tillit og trivsel. II) Den sosiale anerkjennelsen: a) selvbestemmelse og medvirkning og b) mestring og ferdigheter.

## Kjærlighet som anerkjennelse

I likhet med Jordets fortolkning av anerkjennelsesformen kjærlighet, som vi beskrev ovenfor, knytter vi denne anerkjennelsesformen til lærer–elev-relasjonen.

### **Å bli sett og hørt**

Et av aspektene ved anerkjennelsesformen kjærlighet som trer frem i materialet, kommer til uttrykk i formuleringer som handler om å bli sett og hørt. I informantenes tekster går det frem at elevene blir sett både i konkret forstand og i en abstrakt og dypere forstand. Informant 107 skriver: «Alle elever har forskjellige utgangspunkt og jeg ønsker derfor i mitt virke som lærer å bidra til at de blir sett og hørt slik de fortjener.» Hen legger til: «Jeg tror gleden av å gå på skole og lære starter den første skoledagen om man blir sett, hørt og tatt på alvor.» I sitatet nedenfor viser informanten hvor viktig det er å forstå og ta utgangspunkt i elevenes livsverden.

Å kunne se ting i elevens perspektiv er noe jeg alltid har tenkt var viktig, men i løpet av studiet har jeg blitt sikker. Å kunne sette seg inn i deres situasjon og forstå hva de erfarer er svært viktig. Jeg kjenner heller ikke til deres barndom, erfaringer på skolen og hva de måtte ha i bagasjen. Det som er opplagt for meg som voksen trenger ikke være det for elevene. Min oppgave er derfor å tilpasse, sette meg inn i situasjonen og gi elevene en følelse av at vi drar lasset sammen.

Informant 100 betoner også hvor viktig det er å ta elevens livsverden på alvor og legger til følgende:

Da er det særlig viktig at man daglig er årvåken for situasjoner hvor elever føler eller kan føle seg utenfor eller utestengt fra gruppen eller klassen. I mitt virke som kroppsøvingslærer har det vært særdeles viktig for meg å medvirke til at alle får være med og delta. Gjerne på egne premisser.

Informant 105 skriver at læreren må utvise subjektivt skjønn for å kunne lese, eller vurdere, situasjoner som er krevende for elevene, og for å unngå at elever «blir presset til å delta». Da kan læreren i neste runde gi et tilpasset opplegg, legger informanten til, og skriver: «Elever har behov for å bli møtt som likeverdige subjekter, med den bakgrunn og de styrker og svakheter den enkelte elev har, og har rett til tilpasset opplæring.»

Når Jordet (2020) drøfter Honneths anerkjennelsesteori, knytter han det å se den andre til grunnleggende psykologiske behov. Dette er en sentral dimensjon i

det han omtaler som anerkjennende væremåter (Jordet, 2020, s. 232–235). Det å se at den enkelte elev kan tolkes på minst to måter. Den ene er fysisk og konkret og omfatter «ansikt-til-ansikt-relasjoner». Det forutsetter at man som lærer har evne og vilje til 'å være hos eleven' i «her-og-nå-situasjoner» og kan gi uttrykk for oppmerksomt nærvær (Jordet, 2020, s. 253). Det vil kunne kreve en lærers fulle oppmerksomhet overfor eleven, både kognitivt, emosjonelt og kroppslig. Den andre tolkningsmåten går ut på å prøve å ta elevens perspektiv, noe som vil kreve at læreren tilstreber å «koble seg på elevens livsverden» (2020, s. 324) og er i stand til å tolke de situasjonene eleven står i. Som vi så ovenfor, skrev informant 105 at det som er opplagt for læreren, ikke trenger å være det for elevene. Hver elev har sin unike historie som vil være mer eller mindre ukjent for læreren.

Westlie og Moen (2023) reflekterer rundt hvordan kroppsøvlingslæreren kan bidra til å praktisere det de kaller en *anerkjennelsens relasjonelle didaktikk* i faget. De refererer til forskning både nasjonalt og internasjonalt som viser at faget mye er blitt praktisert som et prestasjons- og idrettsfag, som har virket marginaliserende på en del elever (Se blant annet Tinning, 2016, Dowling & Garrett, 2016). Westlie og Moen (2023) viser til en studie (observasjoner og intervju) av kroppsøvlingslærere fra Sverige, New Zealand og Norge, med fokus på en inkluderende undervisningspraksis. De konkluderer med at lærerne, i dette tilfelle 3 lærere som ble valgt ut i artikkelen deres, vektla i sin undervisningspraksis hovedaspektene: anerkjennelse av elevene i det individuelle møtet, å anerkjenne elevene som rettighetshavere og å anerkjenne dem som bidragsyttere i det sosiale fellesskapet (Westlie & Moen, 2023, s. 139-141). Vi har sett i vårt materiale at særlig det å se elevene i betydningen å se dem i det individuelle møtet, har stått sentralt.

Det er også interessant at Westlie og Moen (2023) i sin artikkel drar vekslers på den danske filosofen og etikeren Løgstrup, en teoretiker som også våre informanter referer til. I vårt materiale finner vi referanser til både Løgstrup (2000) og Løvlie (2007), som innenfor det grunnlagsetiske og profesjonsetiske feltet understreker at moralen nettopp viser seg i våre møter med andre. Det handler om barn og unges grunnleggende tro på seg selv og sin egen verdi (selvfølelse), som utvikles i møte med lærere som møter dem med anerkjennelsesformen kjærlighet. Jordet (2020, s. 204–206) skriver at denne selvfølelsen er noe elever vil utvikle i møte med omsorgsfulle, varme og empatiske lærere, og at den i neste omgang bereder grunnen for epistemisk tillit som åpner en «motorvei for læring».

Irgens (2016) viser til at det å se er en egenskap hos den gode praktiker, enten det gjelder kirurgen som har et diagnostisk talent til å se en svulst, fotballspilleren som kan lese spillet, eller den erfarne læreren som intuitivt merker når noe er galt i et klasserom. Som regel vil et slikt profesjonelt blikk kreve modning og erfaring, noe Irgens selv kobler til Dreyfus-brødrenes begrep *eksperten* (Dreyfus et al, 1986, referert i Irgens, 2016). For å se andre må man ha vært i lignende situasjoner

før, kjenne dem igjen og slik ha et bedre utgangspunkt for å ta fornuftige didaktiske vurderinger og avgjørelser.

Informant 108 skriver at hen lykkes bedre med relasjonsbygging i dag enn det hen gjorde i sine første år som lærer. Dette begrunner hen med at hen er blitt tryggere på seg selv i lærerrollen. Hen legger til: «Tryggleik og kompetanse aukar i tråd med erfaringar ein gjer seg, og ein finn sin måte å vere lærar på.» Møtet mellom læreren og elevene er uforutsigbart og vil derfor kreve klokskap (*phronesis* på gresk) (Aristoteles, 2013). Ifølge Aristoteles er klokskap noe som erverves over tid (s. 164): «Grunnen til dette er at klokskap, også gjelder enkeltting, noe man får kjennskap til gjennom erfaring, mens den unge jo er uerfaren; det er nemlig bare tilstrekkelig med tid som gir erfaring.» Det avgjørende er ikke alder, men at man har vært i lignende situasjoner før. Den kloke læreren har over tid utviklet en form for sensitivitet og skjønn overfor mennesker og situasjoner hen kommer opp i, en dynamisk, praktisk ferdighet som inngår som en sentral del av lærerens profesjonelle kompetanse og virke (Gilje, 2017; Lea, 2021). En slik profesjonell kompetanse som utvikles over tid, gjelder også for kroppsøvingslæreren (Sæle, 2013; Jones, 2015). Lea poengterer: «Lærere trenger fronesis for å kunne undervise og møte elevene med vett og forstand» (2021, s. 336).

Slik klokskap er også noe som vokser frem som en del av profesjonsfellesskapet man arbeider innenfor, det Evetts (2013) kaller «professionalism from within». Klokskapen viser seg i en evne til å ta gode vurderinger og utføre forstandige handlinger i konkrete og gjerne krevende situasjoner, som møter med elever jo kan være. Klokskap er en intellektuell og moralsk dyd som viser seg i form av refleksjon og omsorg (Aristoteles, 2013). Det inngår som en sentral komponent i anerkjennende væremåter.

Lyngstad (2023) gir også et interessant bidrag til å tenke Honneths anerkjennelse inn i kroppsøvingsfaget, idet han ved å vektlegge fronesisbegrepet også drar veksler på aristotelisk dydsetikk. Med utgangspunkt i to elevhistorier fra kroppsøvingsundervisningen, anvender Lyngstad aristotelisk klokskap, en helhetlig, refleksiv og praktisk lærerkompetanse, som han hevder er avgjørende for å få til en anerkjennende kroppsøvingsundervisning. Lyngstad har også tidligere drøftet lærer-elev-relasjonen i kroppsøvingsundervisningen i lys av aristotelisk tankegods (Lyngstad et al., 2020).

Det å se elevene, som flere av informantene trekker frem, er noe som ifølge Skau (2017, s. 72–73) angår lærerens personlige kompetanse. Hun sammenligner et slikt profesjonelt blikk med et kaleidoskop, hvor ulike nyanser og aspekter brytes mot hverandre og går opp i hverandre. Det profesjonelle blikket er ulikt utformet hos hver lærer, men har samtidig en fellesnevner i det at blikkets kjerne består av empati og kjærlighet til andre (Skau, 2017, s. 61). Vi har tidligere vist til informant 107 som skriver om viktigheten av at elevene blir sett, hørt og tatt på alvor allerede når de starter skoledagen.

Kroppsøving er et utøvende, praktisk-estetisk fag, og da blir gjerne det å se elevene forstått på en konkret måte, altså at elevene får vist seg frem fysisk og kroppslig. Lagestad (2021, s. 162) peker på hvor viktig det er at elevene får vist seg fram, det vil si at de får vist at de mestrer noe fysisk. Det å vise seg frem kan også innebære å sette seg i en sårbar situasjon, noe refleksjonene fra informant 103 eksemplifiserer:

Kroppsøvfingsfaget kan være sårbart for mange elever, når det gjelder psykisk og fysisk helse. For å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, vil det være viktig å skape rom for den kroppslige ulikhet og det kroppslige mangfoldet som vil være i en klasse.

Engelsrud (2021) er en som har nærmet seg kroppsøvfingsfaget med utgangspunkt i eleven som lærende kroppssubjekt. Hun skriver blant annet at «[å] tillate og å etterspørre elevens førstehåndsperspektiv og erfaring er læringens grunn» (s. 47). Hun er opptatt av at ethvert lærer–elev-møte vil bære preg av et umiddelbart og gjensidig kroppslig møte mellom kroppssubjekter. Med utgangspunkt i fenomenologien viser hun til at kroppen på tvetydig vis alltid vil se og blir sett. Engelsrud legger til (2021, s. 54) følgende:

«Å la andre være» betyr også å invitere elevene til å føle akkurat det de føler i øyeblikket, og å kjenne på forskjeller i ulike kroppsfølelser. De kan lære å sette pris på den de selv er, det de føler og tenker, og læreren kan benytte det i dialog om den egne læringen og utviklingen.

Kroppsbevissthet utelukker ikke at elevene kan lære seg ferdigheter i faget, men er en grunnpremiss for ferdighetsutvikling, ifølge Engelsrud. Hun understreker hvor viktig det er å se den enkelte elev ut fra elevens egenverdi og ut fra elevens kroppslige tilstedeværelse i verden, med alle de behov, følelser og tanker som måtte være involvert. En slik elevtilnærming er i tråd med Honneths tenkning om at enhver form for anerkjennelse bygger på den betingelsesløse kjærligheten. Når informantene trekker frem at det er avgjørende å ta utgangspunkt i elevenes livsverden, og at de skal kunne delta i faget på egne premisser, er det i tråd med Engelsrud som med referanse til filosofen Maclaren (referert i Engelsrud, 2021, s. 49) skriver om «å la den andre være» som en etisk fordring. Engelsrud (2021) tolker det videre til å handle om «å være opptatt av å forstå og anerkjenne elevs kroppslige være- og handlemåte, uavhengig av hvilke ferdigheter en elev har eller kan» (Engelsrud, 2021, s. 49).

Informant 107 skriver: «Jeg tror at en kroppsøvfingslærer som er innstilt på å forstå elevene og deres ståsted og utgangspunkt, vil i større grad lykkes med faget.» Vi har vist til at flere av informantene mener at en sentral del av en kroppsøvfingslærers profesjonelle kompetanse handler om å ha kjennskap til elevene og deres livsverden. Jaegher hevder at det å forstå elevene er en forutsetning for, og et uttrykk for, en kjærlighetsakt, noe hun utdyper i artikkelen med den treffende tittelen *Loving and knowing* (Jaegher, 2021).

Det å bli kjent med eleven innebærer også et emosjonelt aspekt, noe også Engelsrud understreker. Hun hevder at et lærer–elev-møte vil være et emosjonelt møte, hvor følelsene ikke bare er noe som oppstår i den enkelte, men også noe som etableres i møtets «mellomrom», forstått som et intersubjektivt fenomen (Fuchs og Koch, 2014, referert i Engelsrud, 2021).

### **Skape trygghet, tillit og trivsel**

Et annet aspekt ved kjærlighet som anerkjennelse kommer i materialet til uttrykk i formuleringer som handler om å skape trygghet, tillit og trivsel. Flere av informantene nevner hvor viktig det er å skape trygge undervisningssituasjoner for elevene. Informant 104 skriver: «Jeg tror at det å kunne bygge gode og trygge relasjoner med elever der man kan ha en kontinuerlig dialog, er en grunnleggende forutsetning for å bli en god lærer.» Informant 108 mener at gode samtaler og humor bidrar til å skape trygghet hos elevene: «De trenger noen å prate med, men de skal også vite at vi kan le sammen når som helst.» Informant 103 skriver: «Begrepet klasseledelse har fått en mer utvidet betydning for meg enn tidligere, særlig i å vektlegge trivsel i faget for hver enkelt elev, for å fremme læring.» Og informant 107 trekker frem følgende:

... mye av utfordringene i kroppsøving er at det både er elsket og hatet og at mange elever føler seg sårbare når andre elever ser på. Derfor vil en del av målsettingen som kroppsøvingslærer være å skape et fag hvor flere elever skal trives. Jeg tror man må bli flinkere til å gi ros til alle elevene, både de som liker faget og de som ikke gjør det.

Vi har vist til at flere informanter legger vekt på å skape trygge undervisningssituasjoner. Forskning i faget viser at majoriteten av norske elever trives, samtidig som et mindretall mistrives eller faller utenfor (Moen et al., 2015; Standal, 2015; Aasland et al., 2019). At elevene føler seg trygge i undervisningssituasjonen, forutsetter at de føler seg ivaretatt og sett av både lærere og medelever, og at de blir vist omsorg, emosjonell støtte og empati. Informant 108 uttrykker det slik:

Kommunikasjon, gode samtaler og en porsjon humor tror jeg er en viktig nøkkel når en skal jobbe med ungdommer, man blir en samtalepartner på godt og vondt og det skaper trygghet. De trenger noen å prate med, men de skal også vite at vi kan le sammen når som helst.

Trygghet er forbundet med Honneths anerkjennelsesform kjærlighet, og for ham er også kjærlighet en grunnleggende forutsetning for sosial tilknytning. Sosial tilknytning vil være viktig gjennom hele livet, og særlig hos elever som er i en viktig utviklingsfase. For dem kan lærere og medelever fungere som tilknytningspersoner (Jordet, 2020, s. 192–193).

Den trygge læreren er også nært forbundet med lærerens omsorg (Noddings, 2013). Moen et al. (2019) viser, med utgangspunkt i omsorgskonseptet, at det å

etablere gode relasjoner til elevene i kroppsøving er komplekst, og at det fordrer at læreren utvikler kunnskap om elevene, reflekterer over elevene og de miljømessige og relasjonelle forholdene som de inngår i, og lærer seg å gjennomføre omsorgsfulle læringsstrategier i undervisningen. Westlie & Moen (2023) anvender også Noddings omsorgsperspektiv som teoretisk forankring i sin drøftelse av hva som kjennetegner en anerkjennende relasjonell didaktikk i kroppsøvingfaget.

## Sosial anerkjennelse

Vi har sett at sosial anerkjennelse hos Honneth er et uttrykk for de ressursene, evnene og anleggene som et menneske realiserer og utvikler. I vår sammenheng vil dette være det eleven bidrar med av ressurser i den sosiale skolekonteksten.

### Selvbestemmelse og medvirkning

Flere av informantene peker på at selvbestemmelse og medvirkning er avgjørende for å få til et anerkjennende læringsmiljø i kroppsøvingfaget. Dette ser vi på som et uttrykk for sosial anerkjennelse hos Honneth. Informant 102 skriver: «Ved å legge til rette for selvbestemmelse og diskusjoner i plenum, så er det min erfaring at elevene kommer med mange gode innspill, forslag og ideer.» Informant 100 nevner også demokratiske spilleregler tilpasset lokale forhold, hvor «alle skal med» skal være gjennomgangstonen. I læreplanen for kroppsøvingfaget (LK20) går det tydelig frem at elevene skal lære å beherske ulike normer og regler i ulike aktiviteter i faget. Dette er et ledd i målsettingen om at elevene skal utvikle sosial kompetanse. Det er flere som har diskutert (kollektive) spillkvaliteter som uttrykk for sosial anerkjennelse, som vil si at elevene må ha respekt både for spillets normer og regler og for den enkelte elev som deltaker (se for eksempel Sæle, 2013). Utviklingen av kompetanse knyttet til spill og aktiviteter i kroppsøvingfaget er også ensbetydende med utviklingen av demokratiske ferdigheter (Sæle, 2023). Honneth (2008) viser til at et av formålene med sosial anerkjennelse er at det enkelte individ skal dannes til å bli en aktiv og deltakende samfunnsborger i et demokrati.

Det å støtte og ha respekt for de andre elevene vil også kunne inngå i det Honneth skriver om enkeltindividets utvikling av sosiokulturelle egenskaper. Når elevene følger normer og regler og har omsorg for medelevene ved å vise dem respekt, bidrar de i et større verdifelleskap. Klassen og de reglene, verdiene og normene som gjelder i spillene og aktivitetene den deltar i, vil slik kunne fungere som et demokrati eller samfunn i miniatyr.

Informant 102 skriver: «Jeg erfarer at elevene tidlig kommer med ønsker om hva de liker – og ikke liker, og at det er hensiktsmessig å forsøke å bake inn disse aktivitetene i det allerede planlagte læringsarbeidet.» Et slikt sitat kan være uttrykk for at læreren legger til rette for elevmedvirkning. Det kommer imidlertid

ikke tydelig frem i materialet om elevene faktisk får være med og medvirke eller ikke.

Flere viser til, og har anvendt, den pedagogiske Ecological Task Analyse-modellen (ETA) i sin egen undervisning, og noen «med stort utbytte» (informant 100). ETA er en undervisningsmodell der alle ferdigheter og handlinger skal forstås individuelt og differensiert i et kontekstuet kontinuum<sup>2</sup>, og der elevmedvirkning og selvbestemmelse står sentralt (Loftesnes et al., 2016). Informant 102 viser også til ETA-modellen som en metodikk som «åpner opp for bedre tilpasset undervisning» og slik «beveger seg bort fra den holdningen som sier at en bevegelse er rett eller galt. Det fins bare muligheter for å forbedre sine egne og lagets ferdigheter gjennom samtale, refleksjon og utprøving». Også informant 103 viser til modellen og skriver at den kan bidra til «en større bevissthet på å la elevene medvirke i sin egen læringsprosess».

### **Mestring og ferdigheter**

Vi oppfatter det slik at Honneths sosiale anerkjennelse også gjelder elevenes mestring og ferdigheter. Majoriteten av informantene peker på at mestring av ferdigheter står sentralt i kroppsøvingfaget. Informant 102 legger vekt på «at alle opplever glede og mestring gjennom deltakelse». En utfordring med kroppsøvingfaget er at mange læreres undervisningspraksis har vært for idrettsdominert (Augestad, 2003; Kirk, 2010; Rønbeck & Rønbeck, 2012). Flere har gjennom lærerspesialiststudiet gjort en kursendring: Fra tidligere å legge for ensidig vekt på idrettsprestasjoner legger de nå også vekt på andre aktiviteter og tilnærminger i faget. De formulerer seg ulikt på dette området. Informant 101 ønsker «å eliminere idrettsfokuset og tradisjonelle ballspill» og få på plass et større utvalg av bevegelsesaktiviteter, noe hen mener vil utjevne elevenes ferdighetsnivå. Informant 103 oppfatter at det å være profesjonell kroppsøvingslærer er ensbetydende med å gjøre seg tanker om sitt eget elevsyn, altså om man «ser på eleven som objekt eller ... som et selvstendig kroppssubjekt med tanker og følelser». Noen av informantene i materialet ønsker å tone ned idrettsperspektivet, men vil likevel at elever med gode idrettsferdigheter skal få «skinne» og «bli belønnet for det» (informant 104).

Vi ser som nevnt at flere av informantene legger vekt på mestring av ferdigheter i kroppsøvingfaget. Mestringsaspektet er uttrykk for noe elevene skal gjøre, det er altså knyttet til den utøvende og performative delen av faget. Det er gjort en god del studier på betydningen av mestring i kroppsøvingfaget (se for eksempel Lagestad, 2021) og på det å skape mestringsforventninger hos elevene, ofte med utgangspunkt i Banduras sosial-kognitive mestringsteori, samlet kalt *mestringsforventning* (Selv-efficacy) (Bandura, 1977).

---

<sup>2</sup> Kort forklart betyr *kontekstuet kontinuum* i denne sammenheng at kroppsøvingundervisningen skjer i en situert og vedvarende undervisningssammenheng.

Jordet (2020, s. 300–306) har koblet Banduras teori til Honneths anerkjennelsesteori på flere måter. Mestringsforventning handler om at man har tro på seg selv til å utføre en gitt handling, en egenskap som forutsetter at det er et samspill mellom individets indre tanker, følelser og forventninger, de erfaringer de har gjort seg i ulike situasjoner og den feedback individet har fått fra omgivelsene – det Bandura kaller en *triadisk gjensidighet (triadic reciprocal causation)* (Jordet, 2020, s. 301, med referanse til Bandura, 1997). Vi ser her at mestringsforventning synes å ha en klar link til Honneths begreper om både kjærlighet og sosiale anerkjennelse. Som vi påpekte i teoridelen, understreker Honneth at kjærlighet (fra ens nærmeste og venner) oppfattes å være en grunnpremiss og forutsetning for utvikling av et individs sosiale anerkjennelsen. Jordet poengterer dette samspillet mellom kjærlighet og sosial anerkjennelse til skolen, i det han viser til at den omsorg som gis av lærer og medelever, det gjorde kaller epistemisk tillit, bereder grunnen for at eleven i neste omgang kan prestere og mestre ferdigheter (Jordet, 1977, s. 305). Lagestads studie (2021) viste at det er viktig for elevenes videre læring at de får vist seg frem, og at de får oppmerksomhet og tilbakemeldinger av læreren. Men dette fordrer at læreren evner å tilpasse undervisningen til elevenes interesseområder og ferdighetsnivå. I den forbindelse understreker Lagestad (2021) hvor viktig det er med «lærere som ser læring gjennom elevenes øyne, og elever som ser undervisning som nøkkelen til sin egen læring» (s. 169).

Jordet knytter mestring av ferdigheter til modellering og refererer også i den forbindelse til Bandura, som opererer med to former for elevmodellering, såkalte «mastery models», de som fremstår som dyktige og trygge rollemodeller, og «coping models», de som fremstår som mer usikre og som mestrer oppgavene med innsats (Jordet, 1977, s. 303-304). Selvsikre elever vil gjerne identifisere seg med de første, mens usikre elever ofte knytter seg til den andre modellkategorien, påpeker han. Vi har tidligere vist til Aristoteles, som også er kjent for å fremheve den eldre og kloke som mentor for de yngre og uerfarne. Her kan kroppsøvingslæreren fremstå som en slik mentor for elevene gjennom sine egne ferdigheter.

## Oppsummering

I denne artikkelen har vi drøftet hvordan lærerspesialiststudenter i kroppsøving reflekterer rundt elevperspektivet i sin egen profesjonsutøvelse. Vi har benyttet Honneths anerkjennelsesformer kjærlighet og sosial verdsetting som teoretisk forståelsesramme. I det skriftlige materialet er det tydelig at informantene i sin praksis som kroppsøvingslærere er mest opptatt av elevene og hvordan de som lærere ønsker å komme elevene i møte. Informantene gir uttrykk for både betingelsesløse (kjærlighet) og sosiale former for anerkjennelse i refleksjonene som er knyttet til anerkjennelse av elevene. Når det gjelder



kjærlighetsdimensjonen, skriver de om «å se elevene for den de er», og de ønsker å vektlegge et trygt og inkluderende læringsmiljø. Når det gjelder den sosiale anerkjennelsen, legger de vekt på ulike fagkvaliteter, med størst vekt på mestring. Det er en tendens til at informantene ikke skiller mellom betingelsesløse og sosiale anerkjennelsesformer i faget, men at disse glir over i hverandre. En slik glidende overgang er i tråd med Honneths forståelse av kjærlighet som en grunnleggende premisse for at menneskene skal kunne utvikle sine egne ressurser og sin egen kompetanse og autonomi.

I funnene ser vi at informantene, som er erfarne kroppsøvingslærere, særlig kobler profesjonsutøvelsen til det som angår elevene. Et uttrykk for dette er det Lortie (1969) kaller «intrinsic rewards», og som angår «belønninger som flyter fra selve undervisningssituasjonen og den menneskelige kontakten med elevene» (Dahl et al., 2016, s. 31). Lortie viser også til lærerprofesjonen som uttrykk for en praktisk kunnskapsform (utøvelse av klokskap). Disse aspektene blir også skrevet frem hos informantene våre og viser at noe av kjernen i en lærers profesjonsutøvelse handler om elev–lærer-relasjonen, og at lærerprofesjonen er noe som modnes og utvikles over tid og i en yrkeskontekst (nedenfra/innenfra). Setter vi funnene våre inn i en større profesjonsfaglig diskurs, kan lærerspesialistutdanningen som del av en utdanningspolitisk satsing også ses på som uttrykk for en profesjonalisering som skjer ovenfra (Evetts, 2003).

## Om forfatterne

Ove Olsen Sæle, dosent ved Institutt for idrett, kosthald og naturfag, Høgskulen på Vestlandet, campus Bergen. Forskningsinteresser er kroppsøving, didaktikk, idrettsetikk, kroppssyn og danning

Institusjonstilknytning: Institutt for idrett, kosthald og naturfag, Høgskulen på Vestlandet, Inndalsveien 28, Bergen, Postboks 7030 5020 Bergen, Norge

E-post: [ove.ronny.olsen.sele@hvl.no](mailto:ove.ronny.olsen.sele@hvl.no)

Jan Morten Loftesnes, førstelektor ved Institutt for idrett, kosthald og naturfag, Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal. Forskningsinteresser er bevegelsesvitenskap, didaktikk og motivasjonsteori i kroppsøving, og friluftsliv i barnehage.

Institusjonstilknytning: Institutt for idrett, kosthald og naturfag, Høgskulen på Vestlandet, Inndalsveien 28, Bergen, Postboks 7030 5020 Bergen, Norge

E-post: [jan.loftesnes@hvl.no](mailto:jan.loftesnes@hvl.no)

Trond Egil Arnesen, førstelektor ved Institutt for idrett, kosthald og naturfag, Høgskulen på Vestlandet, campus Stord. Forskningsinteresser er kroppsøving, fagdidaktikk og vurdering

Institusjonstilknytning: Institutt for idrett, kosthold og naturfag, Høgskulen på Vestlandet, Inndalsveien 28, Bergen, Postboks 7030 5020 Bergen, Norge  
E-post: [trond.arnesen@hvl.no](mailto:trond.arnesen@hvl.no)

Petter Erik Leirhaug, førsteamanuensis ved Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier, Norges idrettshøgskole. Forskningsinteresser er kroppsøving og idrettsfag, friluftslivspedagogikk, lærerutdanning og læreplanutvikling. Institusjonstilknytning: Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier, Norges idrettshøgskole, Postboks 4014 Ullevål stadion, 0806 Oslo, Norge  
E-post: [petterel@nih.no](mailto:petterel@nih.no)

Björg Oddrun Hallås, dosent ved Institutt for idrett, kosthold og naturfag, Høgskulen på Vestlandet, campus Bergen. Forskningsinteresser er kroppsøving, didaktikk, utendørspedagogikk og økokritikk.  
Institusjonstilknytning: Institutt for idrett, kosthold og naturfag, Høgskulen på Vestlandet, Inndalsveien 28, Bergen, Postboks 7030 5020 Bergen, Norge  
E-post: [bjorg.oddrun.hallas@hvl.no](mailto:bjorg.oddrun.hallas@hvl.no)

## Referanser

- Andrews, T.M. & Johansen, V.F. (2005). Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(4), 302–314
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: A comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303–318. <https://doi.org/10.1080/17408980802353347>
- Aristoteles (2013). *Den nikomakiske etikk*. (A. Stigen & Ø. Rabbås, Overs.). Vidarforlaget.
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2021). Hvordan gjøre dokumentanalyse. En praksisorientert metode. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 5(2), 63–65. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2021-02-05>
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2019). The Constitution of the ‘Able’ and ‘Less Able’ Student in Physical Education in Norway. *Sport, Education and Society*, 25(5), 479–492. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen: Om kunnskap og makt i kroppsøvingsfaget* [Doktoravhandling]. Høgskolen i Telemark.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141. DOI:10.1007/s10648-009-9104-0
- Boréus, K. & Bergström, G. (2005). *Textens mening och makt: Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Studentlitteratur AB.
- Bredahl, A-M. (2010). Sitte og se på de andre aktive: om funksjonshemming og kroppsøving. I K. Steinsholt K. Pedersen Gurholt (Red.), *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 71–83). Tapir akademisk.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L.I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., Qvortrup, L., Salvanes, K.G., Skagen, K., Skrøvset, S. & Thue, F.W. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen: Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.

- Dewey, J. (2000). Mitt pedagogiske credo. I S. Vaage (Red.), *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg* (s. 55–66). Abstrakt forlag.
- Dowling, F. & Garrett, R. (2016). Narrative inquiry and research on physical activity, sport and health: exploring current tensions. *Sport, Education and Society*, 21(1), 1–6.  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2015.1112262>
- Dreyfus, H.L., Dreyfus, S.E. & Athanasiou, T. (1986). *Mind over machine. The power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Free Press.  
Eleveorganisasjonen (u.å.). *Trygge elever lærer best*.  
<https://elev.no/politikk/trygge-elever-lerer-best/>
- Engelsrud, G. (2021). Å flyte rundt i kroppslig eksistens – læringens grunn? I T.P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A.G. Sørum (Red.), *Kroppslig læring: Perspektiver og praksiser* (s. 44–59). Universitetsforlaget.
- Evetts, J. (2003). The Sociological Analysis of Professionalism. Occupational Change in the Modern World. *International Sociology*, 18(2), 395–415.  
<https://doi.org/10.1177/026858090301800>
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5–6), 778–796.  
<https://doi.org/10.1177/0011392113479316>
- Fuchs, T. & Koch, S. (2014). Embodied affectivity: on moving and being moved. *Frontiers in Psychology*, 5, 508–508. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00508>
- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 21–33). Universitetsforlaget.  
<https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Hegel, G.W.F. (1970). *Jenaer Skriften 1801–07*. I *Werke in 20 Bänden*. K.M. Michel & E. Moldenhauer (Red.), bind 2. Frankfurt am Main.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax forlag. (Opprinnelig utgitt 1992).
- Hortigüela-Alcalá, D., Barba-Martín, R. A., GonzálezCalvo, G. & Hernando-Garijo, A. (2021) 'I Hate Physical Education'; an analysis of girls' experiences throughout their school life. *Journal of Gender Studies*, 30(6), 648-662, DOI: 10.1080/09589236.2021.1937077
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S.E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. Irgens, E.J. (2016). *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Jaegher, H.d (2021). Loving and knowing: reflections for an engaged epistemology. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 20(5), 847–870.  
<https://doi.org/10.1007/s11097-019-09634-5>
- Johnson, R.B. & Christensen, L.B. (2019). *Educational Research*. Sage.
- 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>
- Jordet, A.N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jordet, A.N. (2023). Anerkjennelse i kroppsøving. M.K. Moen & A.N. Jordet (Red.). I *Et anerkjennende kroppsøvingsfag* (s. 23-52). Cappelen Damm Akademisk.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- 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>
- Kårhus, S. (2004). Lærerutdannere, skolefaget kroppsøving og profesjonsfaglig selvforståelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 88(1), 37–50.

- <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2004-01-04>
- Lagestad, P.A., Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Ropo, E.T. (2018). High School students' experiences of being 'seen' by their physical education teachers. *Sport, Education and Society*, 25(2), 173-184. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1567485>
- Lagestad, P. (2021). Faktorer som ligger til grunn for at elever opplever å bli sett av læreren i kroppsøving. I K. Skjesol & I. Lyngstad (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven: Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (s. 157–172). Fagbokforlaget.
- Larsson, L. (2009). Idrott – och helst lite mer idrott: Idrottslärarstudenters möte med utbildningen. Stockholm: Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot tekniska, estetiska och praktiska kunskapstraditioner, Stockholms universitet.
- Lea, K. (2021). Hva må en kyndig lærer kunne? I L.P.S. Torjussen & L. Hilt (Red.), *Grunnlagsspørsmål i pedagogikken* (s. 319–344). Fagbokforlaget.
- Loftesnes, J.M., Sanderud, J.R. & Vikene, O.L. (2016). ETA som didaktisk modell i kroppsøving. I I. Kvikstad (Red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (s. 197–222). Gyldendal Akademisk.
- Lortie, D.C. (1969). The Balance of Control and Autonomy in Elementary School Teaching. I A. Etzioni (Red.), *The Semi-Professions and Their Organization. Teachers, Nurses, Social Workers* (s. 1–53). The Free Press.
- Lyngstad, I. (2014). A shared secret. *Sport, Education and Society*, 19(2), 153–167. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.652612>
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Lagestad, P. A. (2017). «The teacher sees my absence, not my participation». Pupils' experiences of being seen by their teacher in physical education class. *Sport, Education and Society*, 24(2), 147-157. <https://doi.org/10.1080/13573322.2017.1343713>
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Lagestad, 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, I. (2023). Anerkjennende kroppsøvingsspraksis. Et aristotelisk perspektiv. M.K. Lødding, B., Pedersen, C., Bergene, A.C., Lillebø, O.S. & Vika, K.S. (2021). *Lærerspesialistutdanningene belyst av fagansvarlige, lærere og skoleledere: Delrapport fra evalueringen av lærerspesialistordningen*. (NIFU-rapport 2021:8). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Løgstrup, K.E. (2000). *Den etiske fordring*. Gyldendal.
- 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), 1–33. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>
- Løvlie, L. (2007). Takt, humanitet och demokrati. I Y. Boman, C. Ljungren & M. von Wright (Red.), *Erfarenheter av pragmatism* (s. 77-103). Studentlitteratur AB.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self, and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago Press.
- Moen & A.N. Jordet (Red.). I *Et anerkjennende kroppsøvingsspraksis* (s. 105-123). Cappelen Damm Akademisk.
- Moen, T. (2020). Gode lærer-elev-relasjoner: En tilnærming til temaet livsmestring i skolen? I Myskja, A. & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 48–64). Cappelen Damm Akademisk.
- Moen, K.M., Westlie, K., Brattli, V.H., Bjørke, L. & Vakt skjold, A. (2015). *Kroppsøving i Elverumskolen: En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvingsspraksis i grunnskolen* [Oppdragsrapport nr. 2]. Høgskolen i Hedmark.

- Moen, K.M., Westlie, K., Gerdin, G., Smith, W., Linnér, S., Philpot, R., Schenker, K. & Larsson, L. (2019). Caring teaching and the complexity of building good relationships as pedagogies for social justice in health and physical education. *Sport, Education & Society*, 25(9), 1015–1028. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1683535>
- Moen, M.K. & Jordet, A.N. (2023). *Et anerkjennende kroppsøvingsslag*. Cappelen Damm Akademisk.
- Moen, M.K., Aasland, E. & Løndal, K. (2023). Krenkelser og patologier i kroppsøving. En kunnskapsgjennomgang. I M.K. Moen & A.N. Jordet (Red.). *Et anerkjennende kroppsøvingsslag* (s. 53-80). Cappelen Damm Akademisk.
- Noddings, N. (2013). *Caring*. University of California Press.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2014). The Importance of Universal Psychological Needs for Understanding Motivation in the Workplace. I T.M. Gagné (Red), *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory* (s. 13-32). Oxford University Press.
- Rønbeck, A.E. & Rønbeck, N.F. (2012). Disiplinering av kropp og sinn i kroppsøvingsslaget. I A.E. Rønbeck (Red.), *Inspirert av Foucault: Diskusjoner om nyere empirisk teori* (s. 112–130). Fagbokforlaget.
- Schjetne, E., Afdal, H., Johannesen, N., Anker, T. & Afdal, G. (2017). Læreres profesjonsetikk i fokus. *Prismet*, 2, 82–91. <https://doi.org/10.5617/pri.4502>
- Skau, G. (2017). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Cappelen Damm Akademisk.
- Smith, B.H. (2016). What was ‘Close Reading’? A Century of Method in Literary Studies. *Minnesota Review*, 2016(87), 57–75. <https://doi.org/10.1215/00265667-3630844>
- Standal, Ø. (2015). *Phenomenology and Pedagogy in Physical Education*. Routledge.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Sage.
- Sæle, O.O. (2013). Fair play i kroppsøvingsslaget i lys av aristotelisk dydsetikk. *Etikk i praksis*, 7(1), 88–104. <https://doi.org/10.5324/eip.v7i1.1792>
- Sæle, O.O. (2023). Spillaktiviteter i kroppsøvingsslaget som arena for å fremme demokratisk tenkning og handling. I H. Berdinesen (Red.), *Demokrati og medborgerskap i skolen. Teoretiske overveielser og didaktiske muligheter* (s. 257-282). Dreyers forlag.
- Taylor, C. (2011). *Autentisitetens etikk*. (P. Nafstad, Overs.). Cappelen akademisk forlag.
- Tinning, R. (2006) Theoretical orientations in physical teacher education. I D. Kirk, D. MacDonald & M. O’Sullivan (Red.), *The Handbook of Physical Education*, (s. 369–385). Sage Publications Ltd.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del –verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-forgrunnopplaringen/id2570003/>
- Westlie, K. & Moen, M. K. (2023). Verdibasert praksis i kroppsøving. Anerkjennelsens relasjonelle didaktikk. I M.K. Moen & A.N. Jordet (Red.). I *Et anerkjennende kroppsøvingsslag* (s. 125-145). Cappelen Damm Akademisk.