



Høgskulen på Vestlandet

Kroppsøving 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUKØ550-O-2023-HØST2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	01-11-2023 09:00 CET	Termin:	2023 HØST2
Sluttdato:	15-11-2023 14:00 CET	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGUKØ550 1 O 2023 HØST2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	502
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	30758
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei

MASTEROPPGAVE

«...for meg, elever, samspillet og dynamikken, så er jo følelser der...»

- En kvalitativ studie av kroppsøvlingslæreres refleksjoner rundt følelser i møte med elever i sin undervisning

- A qualitative study of physical education teachers' reflections on emotions in relation to students in teaching

Ada Edelsteen Indergård

Grunnskolelærer 5-10, Kroppsøving

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Ove Olsen Sæle og Ann-Katrin Grotle

15.11.2023

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet*

Sammendrag

Formålet med oppgaven er å undersøke hvordan følelser inngår i kroppsøvingslæreres profesjonshverdag, med hovedvekt på lærer-elev-relasjonen. I takt med samfunnsutviklingen vektlegges følelser en større plass i lærerprofesjonen. Forskning på kroppsøvingslæreres følelser er imidlertid et nytt felt. Hvordan opplever kroppsøvingslærere at følelser inngår i sin yrkesutøvelse, og hvordan uttrykker de disse i relasjon til elevene? Hva gjør de hvis de opplever at de misliker elever og at dette vekker negative følelser? Hvordan ser kroppsøvingslærere følelser i profesjonalitetsbegrepet?

De ovennevnte spørsmålene har blitt forsøkt besvart gjennom semistrukturerte intervjuer med fire informanter. Informantene jobber som kroppsøvingslærere på barne- og ungdomstrinnet, på ulike skoler med geografisk spredning i Norge. Teoretisk benyttes Fuchs' (2014; 2016) følelseteorier, med utgangspunkt i følelsers kroppslige og relasjonelle natur. Merleau-Pontys begrep *interaffectivity* inngår i oppgavens teoretiske forankring. Den psykologiske følelseteorien diskuteres i lys av pedagogisk kontekst med vekt på relasjoner og kroppsøvingsfaget. Begreper som omhandler følelsesuttrykk og forventninger, som *emotional display rules* og *emotional labor*, inngår videre i oppgaven og diskuteres opp mot autentisitets- og profesjonalitetsbegrepet, Chang, 2020; Fallmyr, 2020; Stark & Bettini, 2021; Simonton et al., 2021; Wang et al., 2023. Tematisk analyse har blitt brukt til å finne funn i informantenes refleksjoner rundt følelser, i møte med elever i sin undervisning.

Funn i oppgaven omhandler følelsers påvirkning i relasjoner. Følelsers kompleksitet kommer frem i form av å skjule, uttrykke eller «fake». Lærer-elev-relasjonens følelsespreg er et interessant funn. Emosjonell kompetanse er noe kroppsøvingslærere har og bruker *implisitt* ettersom de ikke eksplisitt har fått kunnskaper om dette tidligere. Det kommer også frem at kroppsøvingsfaget er en arena for større følelsesuttrykk i både positiv og negativ forstand.

Nøkkelord: Kroppsøving, Kroppsøvingslærer, Følelser, Lærer-elev-relasjon, Interaffektivitet

Abstract

The purpose of this thesis is to examine the role of feelings and emotions in the everyday professional life of a physical education (“PE”) teacher, with an emphasis on the teacher-pupil relationship. In line with social development, feelings and emotions are granted more attention in the teaching profession. Research on physical education teacher feelings and emotions is, however, nascent. How do PE teachers experience emotions in their profession, and how do the teachers express these emotions to the pupils? How do teachers react if they experience an aversion towards their own pupil, and, finally, how do PE teachers see emotions in the notion of professionalism?

The abovementioned questions have been addressed through semi-structured interviews with four volunteer informants. The informants are PE teachers working at primary and secondary schools geographically spread around the country. The main theory used for this thesis is Fuchs’ emotion theories (2014; 2016). These theories are centered around the bodily and relational nature of emotions. Merleau-Ponty’s concept of *interaffectivity* is also a central part of the thesis’ theoretical basis. The psychological emotion theory is discussed in a pedagogical context, with emphasis on relations and PE. Notions regarding expressions of emotions and expectations, i.e. *emotional display rules* and *emotional labor*, are incorporated throughout the thesis. Furthermore, the concepts are compared to the notions of authenticity and professionalism introduced and discussed by, among others, Chang, 2020; Fallmyr, 2020; Stark & Bettini, 2021; Simonton et al., 2021; Wang et al., 2023. A thematic analysis has been used in the process of collecting the informants’ reflections on emotions in relation to their pupils, and the use of emotions in their teaching.

This thesis finds that there is a clear connection between emotions and relations. The complexity of emotions emerges in the form of hiding, expressing or “faking it”. The emotional nature of the teacher-pupil relationship is an example of an interesting finding from the thesis. Even though emotional competences are not *explicitly* taught, PE teachers are, in fact, in possession of *implicit* emotional competences. Another finding is that the subject of PE is an arena for greater emotional expressions in both a positive and negative sense.

Key Words: Physical Education, Physical Education Teacher, Emotions, Teacher-Student Relation, Interaffectivity

Forord

Med dette er studietiden over, og jeg kan se tilbake på mange fine år fullpakket med innholdsrike og lærerike opplevelser. Studietiden hadde ikke vært det samme uten gode medstudenter og venner. Studieløpet har vært spennende, interessant og tidvis krevende. Gjennom ulike fag, praksis og generelt i livet som student har jeg utviklet meg mye fra første- til sisteårsstudent, og jeg tar med meg dette inn i «voksenlivet» som ferdigutdannet lærer. Arbeidet med masteroppgaven har både vært frustrerende, givende og lærerikt. Jeg har lært mye om meg selv i denne prosessen.

Tusen takk til fantastiske informanter som stilte opp i prosjektet og delte av seg selv med tanker, følelser og refleksjoner. Dette prosjektet hadde ikke blitt det samme uten deres åpenhet og tillit.

Tusen takk til mine veiledere Ove Olsen Sæle og Ann-Katrin Grotle for nyttige tilbakemeldinger og konstruktiv kritikk. Takk også for gode samtaler, forståelse og motivasjon.

En stor takk rettes også til uunnværlige hjelpere for språkvask, retting og diskusjoner som ga klarhet i oppgaven.

Og ikke minst, tusen takk til fine venner og familie for utallige samtaler på kafé, på tur og på telefon. Deres motivasjonsmeldinger, klemmer og trøst har hjulpet mye.

Jeg håper den som leser studien finner den interessant og nyttig.

**Ada Edelsteen Indergård,
Bergen, november 2023**

Innholdsfortegnelse

<i>Sammendrag</i>	<i>I</i>
<i>Abstract</i>	<i>II</i>
<i>Forord</i>	<i>III</i>
<i>1. Innledning</i>	<i>1</i>
1.1 Presentasjon av tema	1
1.2 Bakgrunn og for forståelse	3
1.3 Studiens formål og problemstilling	4
<i>Hvordan reflekterer kroppsøvlingslærere på mellom- og ungdomstrinnet rundt sine følelser i møte med elever i sin undervisning?</i>	<i>4</i>
<i>2. Tidligere forskning</i>	<i>5</i>
2.1 Følelser i skolekontekst og hos lærere generelt	5
2.2 Følelser i kroppsøvlingsfaget og hos kroppsøvlingslærere	6
2.3 Uttrykk for følelser	8
«Emotional labor»	8
«Emotional display rules»	9
Autentisitet	9
2.4 Trivsel og relasjoner	11
<i>3. Teoretisk rammeverk</i>	<i>13</i>
3.1 Følelser – kroppslig og relasjonelt	13
3.1.1 «Intra» - Subjektive følelser	15
3.1.2 «Inter» - intersubjektive følelser	17
3.2 Relasjoner – den relasjonelle delen av læreryrket	18
3.3 Profesjonalitet	20
3.4 Kroppsøvlingsfaget som arena for følelser	21
<i>4. Metode og empiri</i>	<i>23</i>
4.1 Kvalitativ metode	23
4.1.1 Forskningsdesign	23

4.1.2 Datainnsamling	23
4.2 Utvalg og rekruttering	24
4.3 Presentasjon av utvalget.....	26
4.4 Datainnsamling	26
4.4.1 Intervju	26
4.4.2 Utarbeiding av intervjuguide	28
4.4.3 Erfaringer fra pilotintervju	29
4.5 Gjennomføring av intervju.....	29
4.6 Databehandling	30
4.6.1 Lydopptak og transkripsjon.....	30
4.6.2 Tematisk analyse	32
4.7 Forskningens kvalitet	33
4.7.1 Validitet	33
4.7.2 Reliabilitet.....	33
4.8 Forskningsetiske betraktninger	34
4.8.1 Informert samtykke	34
4.8.2 Kjenner informantene	35
5. Resultater og diskusjon.....	36
5.1 Følelser plass i yrkesutøvelsen	37
5.1.1 Følelser inngår i yrkesutøvelsen	37
5.1.2 Følelser i kollegafellesskapet.....	40
5.2 Kroppsøvingsfagets arena for følelser	44
5.2.1 For elever	44
5.2.2 For lærere	47
5.3 Følelser i relasjoner og handlingsvalg	49
5.3.1 Lærer-elev-relasjonen	49
5.3.2 Undervisning påvirkes av intersubjektive følelser.....	56
5.3.3 Jobbe for løsninger.....	59
5.4 Følelsenes kompleksitet	60
5.5 Er det tabubelagt å ha negative følelser mot elever?	65

Oppsummerende diskusjon	68
Styrker og svakheter ved studien	70
Avslutning og videre forskning.....	72
<i>Referanser</i>	74
<i>Vedlegg</i>	81
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	81
Vedlegg 2: Samtykkeskriv	84
Vedlegg 3: Godkjenning fra sikt	88

1. Innledning

1.1 Presentasjon av tema

«Teachers are emotionally committed to many different aspects of their jobs. This is not an indulgence; it is a professional necessity. Without feeling, without the freedom to “face themselves”, to be whole persons in the classroom, they implode, explode--or walk away» (Nias, 1996, s. 306).

Det har blitt et økt fokus på følelser i dagens samfunn. Det er et eksempel på en samfunnsutvikling skolen er opptatt av å følge. I prosjektet *The Future of Education and Skills 2030* legger Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling («OECD») frem kompetanser og ferdigheter de mener elever som vokser opp i dag trenger for å mestre livene sine og bli gode samfunnsborgere. Én av nøkkelferdighetene de trekker frem er sosiale og emosjonelle ferdigheter. Slike ferdigheter omhandler individenes følelser, tanker og oppførsler i ulike relasjonelle kontekster, i ulike situasjoner i samfunnet (OECD, 2019). Empati, samarbeid og mestringstro er ferdigheter som trekkes inn. Prosjektet refereres til i Melding til Stortinget 28 (2015-2016) kalt *Fag-Fordypning-Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28, 2016). Følelser skal vektlegges som en kompetanse og understrekes her ved at «det brede kompetansebegrepet som er lagt til grunn, innebærer at sosial og emosjonell kompetanse står sentralt i alle kompetanseområdene» (ibid., s. 22). Sosiale og emosjonelle kompetanser er definert som «personers holdninger, oppførsel, emosjoner og sosiale ferdigheter og relasjoner» (ibid., s. 22). Det er dermed klart at følelser skal anses som en kompetanse.

Følelser har lenge blitt utelatt fra forskning da det tidligere ikke har vært miljø for anerkjennelse av følelser og relasjoner i forskningskulturer (De Jaegher, 2019; Hüllert & Engelsrud, 2021). Å undervise i kroppsøving er en følelsesmessig opplevelse for kroppsøvingslærere, som må håndtere kompleksiteten av følelser som oppstår (Simonton et al., 2021, s. 307). De siste tiårene har lærernes følelser i undervisningspraksis fått økt fokus i forskningen (Schutz & Zembylas, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2011; ibid.). Forskning på kroppsøvingslæreres følelser er derimot under utvikling og er et relativt nytt felt (ibid.) Det er

kun i det siste at forskning på følelser i *kroppsvøingsfaget* har blitt viet en større plass. I denne forskningen har kroppsvøingslæreres motivasjon og følelser tilknyttet deres yrkespraksis vært fremstående (Carson & Chase, 2009; Simonton, Richards & Washburn, 2021; Van der Berghe et al., 2013; Zhang & Chen, 2017; *ibid.*). Det er derimot mindre forsket på uttrykk av andre følelser enn glede, og hvilke konsekvenser dette har for lærer og elever (Hüllert & Engelsrud, 2021). I likhet med Hüllert og Engelsrud (2021), forsøker denne studien å rette søkelys mot kroppsvøingslæreres uttrykk for andre følelser, i tillegg til glede, som de opplever i sin yrkesutøvelse. Frustrasjon, håpløshet og andre vonde følelser kommer frem i studien, og ulike spørsmål rundt følelsesuttrykk er interessante å stille.

I kroppsvøingsfaget står det i læreplanen at «kroppsvøing er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det kroppslige aspektet er betydningsfullt da «faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen» (*ibid.*). Kroppsvøingsfagets egenart betegnes derfor som tilegnelsen av kompetanse og kunnskap ved bruk av kroppen (Sæle & Hallås, 2020).

Gjennom bevegelse oppstår følelser. En lærer er, i likhet med elevene sine, konstant i bevegelse i sin yrkesutøvelse. Hver dag er ulik. Hargreaves (1998) sier at følelser kan sees på som selve hjertet av undervisningen. (s. 835). Det kan dermed trekkes klare linjer mellom bevegelse og følelser i undervisning. Fuchs og Koch (2014), og Fuchs (2016), presenterer følelser som relasjonelle og kroppslige og viser i sin forskning at følelser oppstår kroppslig, både subjektivt og intersubjektivt, i sosiale settinger. Ifølge dem, reagerer mennesket subjektivt på en gitt situasjon, og danner deretter en følelse som fører til ulike handlingstendenser. I en sosial situasjon blir inntrykk og uttrykk sendt og mottatt mellom subjekter. Følelser skal derfor ikke utelukkende sees på som et mentalt fenomen, ifølge Fuchs (2016, s. 3).

Hargreaves (1998) peker på at det innenfor psykologien og filosofien finnes mange ulike definisjoner av følelser i en menneskelig sosial kontekst og har derfor oppsummert disse i fire nøkkelpunkt som tar for seg hvordan følelser hos lærere kan beskrives og representeres i deres relasjon til elever. Disse nøkkelpunktene er: «1. Teaching is an *emotional practice*. 2. Teaching and learning involve *emotional understanding*. 3. Teaching is a form of *emotional labor*. 4. Teachers' emotions are inseparable from their *moral purposes* and their ability to

achieve those purposes» (ibid., s. 838). Disse fire nøkkelpunktene tar studien gjennomgående utgangspunkt i, om ikke ordrett, så implisitt. I tråd med den økende vektleggingen av følelser i undervisningspraksis forblir disse fortsatt relevante i dag og vil være gjennomgående i studien som helhet.

Å være lærer er en kompleks jobb som medfører mye ansvar, ulike praksiser, subjektive og intersubjektive følelser, og ikke minst en uforutsigbar hverdag i konstant samhandling med andre mennesker. Schutz og Zembylas (2009) mener det komplekse arbeidet er undervurdert, og at det emosjonelle aspektet ofte blir glemt og forsømt (s. 10). Det er derfor på tide at temaet i større grad forskes på i en kroppøvingkontekst, slik at lærerne får mer kunnskap om egne følelser, og uttrykk av disse, i yrkesutøvelsen.

1.2 Bakgrunn og forforståelse

Engelsrud og Hüllerts (2021) artikkel i *Utdanningsnytt* om kroppøvingslærernes emosjoner og relasjoner til elever, er inspirasjonen for denne studien. Den ga inspirasjon til å undersøke hvordan lærere håndterer balansen mellom følelser og profesjonalitet, og å vurdere dette opp mot Fuchs teorier om følelser (Fuchs, 2014; 2016). Artikkelen viste til Kunnskapsløftet og poengterte at dette er et lite utforsket felt innenfor kroppøving. Artikkelen viste deretter til behovet for at lærerne er bevisste sine og andres emosjoner for å kunne bidra til elevers læring og realisere skolens formål.

Den nye, femårige lærerutdanningen ble innført i 2017 med krav om fullført masteroppgave for å bli ferdigutdannet lektor. Lærerstudenter skal etter disse fem årene ha fullført en utdanning som skal ha gitt «bedre muligheter for å takle de krevende og komplekse utfordringene de vil møte i yrket» (Utdanningsforbundet, 2021).

Jeg har hele livet blitt fortalt at det er lett å se hva jeg tenker og føler. At jeg er lett å lese, på godt og vondt. Som privatperson er jeg ærlig, og jeg er enig med de som kjenner meg at det i lys av mine følelser er enkelt å forstå hva jeg mener. Som praksisstudent, lærervikar og profesjonell lærer i vikariat, har jeg derfor undret meg over hvordan jeg møter elever på best mulig måte. Elever har sagt til meg at de opplever meg som snill og grei, og jeg har ikke lagt skjul på verken personlighet eller meninger i mine relasjoner til elever. Samtidig har jeg passet på å ikke ytre meg om alt. Jeg har syntes det har vært vanskelig å vite hvor grensa går

– hvordan skal jeg være profesjonell, autentisk og vise min personlighet, men samtidig «være menneskelig» med følelser og følelsesuttrykk?

1.3 Studiens formål og problemstilling

Formålet med studien er å få en bredere forståelse av kroppsøvlingslæreres følelser i møte med sine elever. Hvordan opplever de at følelser inngår i sin yrkesutøvelse, og hvordan uttrykker de disse i relasjon til elevene? Hva gjør de hvis de opplever at de misliker elever og at dette vekker negative følelser? Hvordan ser kroppsøvlingslærere følelser i profesjonalitetsbegrepet? Ettersom følelser i kroppsøvlingsfaget er forsket relativt lite på, har jeg valgt å utforme en bred problemstilling. På denne måten kan studien gjøre at flere kroppsøvlingslærere ser nytten av å reflektere mer rundt sine følelser, og slik bidra til å rette et klarere søkelys mot behovet for mer forskning rundt temaet. Følelser brukes i denne studien som en samlebetegnelse for følelser, emosjoner og emotions.

Temaet vil bli belyst gjennom problemstillingen som lyder som følger:

Hvordan reflekterer kroppsøvlingslærere på mellom- og ungdomstrinnet rundt sine følelser i møte med elever i sin undervisning?

2. Tidligere forskning

I dette kapittelet presenteres tidligere forskning på følelser i undervisningskontekst, følelser i kroppsøvningsfaget og uttrykk for følelser.

2.1 Følelser i skolekontekst og hos lærere generelt

Det er i dag stor enighet om følelsers plass i undervisning. Flere forskere, blant annet Hargreaves (1998), Nias (1996) og Zembylas (2003), er kjente navn innenfor det emosjonelle perspektivet i pedagogikken. I 1998 publiserte Hargreaves en artikkel som omhandlet det han mente var fraværende i pedagogikk og skolekontekst, nemlig følelser (Hargreaves, 1998). Det var essensielt å inkorporere følelser i pedagogikken i takt med nye reformer og endringer.

Følelser er til stede i undervisning, og er en essensiell del av skolen som dynamisk organisasjon (ibid., s. 835). Følelser som tema i pedagogisk kontekst har blitt forsket i større grad på de siste tiårene. Nias (1996) er, i likhet med Hargreaves (1998), en av de som forsker på følelser i undervisning, i for eksempel artikkelen «Thinking about Feeling: the emotions in teaching». Her løfter hun frem det faktum at lærere i stor grad fletter sammen sin personlige og profesjonelle identitet. Følelser sees i lys av grunnverdier. Dersom man underviser og er profesjonell i tråd med sine grunnverdier, skapes økt selvtillit og positive følelser. Det kan oppnås ved å være til stede med hele seg i lærerrollen. Det gjelder også motsatt, altså at man får lavere selvtillit dersom man opplever å måtte gå på akkord med sine grunnverdier og personlighet (ibid.). Zembylas (2003), sitert til i Nias (1996), sier at «teaching is not just a technical enterprise (...) it is inextricably linked to teachers' personal lives» (s. 216).

I likhet med Nias (1996) ser Zembylas (2003) på læreridentitet opp mot følelser. Læreres emosjonelle praksis kan enten fordre økt selvtillit og opplevelse av mestring, eller være kilde til sårbarhet (s. 230). Det er ikke tilfeldig hvordan den emosjonelle praksisen utspiller seg. Den kan øves på og bli et nyttig verktøy, som Hüllert og Engelsrud (2021) også understreker. Zembylas (2003) hevder at det å bli bevisst sine følelsesmessige reaksjoner samt være klar over hvordan følelser er til stede i intersubjektive relasjoner, moralske verdier og skolepolitikk, vil kunne være styrkende for den enkeltes lærers profesjonelle praksis (ibid., s. 232-233). Han argumenterer for at konstruksjonen av læreres identitet er grunnleggende koblet opp mot følelser, altså at den er affektiv. Det er fordelaktig for lærere å se på de følelsesmessige komponentene ved læreridentiteten for å tilegne seg mer kunnskap omkring sitt profesjonelle skjønn og verdier (ibid.). Å ha et profesjonelt skjønn innebærer valgfrihet i

undervisning (Thorsen, Christensen & Dalland, 2023, s. 28). Hochschild (1983, s. 196), sitert i Zembylas (2003), påpeker at “it is from feelings that we learn the self-relevance of what we see, remember, or imagine”. Videre hevder han at de menneskelige følelsene kan sees på som selve fyrtårnene av vår “true selves” som gir oss et indre kompass for fortolkning og bestemmelser i ulike situasjoner (ibid., s. 215). Følelsene kan derfor, med andre ord, sies å være selve fundamentet i den oppfatningen mennesker har av sitt sanne jeg (ibid., s. 215). Lærere kommer unna følelser i sin yrkespraksis. Verken gode eller dårlige.

Det er foretatt mindre forskning på hvordan følelser som oppstår i undervisningens sosiale aspekt, skal være til stede på en informativ og profesjonell måte for lærere i deres yrkesutøvelse som profesjonelle pedagoger (Hüllert & Engelsrud, 2021). de Jaegher (2019), i Hüllert og Engelsrud (2021), etterlyser mer forskning på det tenkende, sansende og følende mennesket som helhet. Hun fremhever viktigheten av forskning på menneskers emosjonelle og personlige erfaringer. i tillegg til de mer tradisjonelle forskningstradisjonene av målbare tall. Emosjonelle og personlige erfaringer må kunne regnes som kunnskap. Tidligere har det ikke vært tilfellet (ibid.).

2.2 Følelser i kroppsøvningsfaget og hos kroppsøvningslærere

Følelser i kroppsøvningskontekst er, som nevnt, et tema det i mindre grad er forsket på og diskutert rundt enn undervisningen på skolen generelt. Artikkelen «Følelser som står i veien – eller følelser som viser veien?» av Hüllert og Engelsrud (2021), tar opp lignende problematikk og teoretisk forankring som denne oppgaven. Hüllert og Engelsrud (2021) påpeker at følelser som sirkulerer og oppstår i undervisningen mellom lærere og elever, kan utgjøre en viktig handlingskompetanse. Det forutsetter at intersubjektive følelser reflekteres over, øves på og begrepsfestes. Artikkelen er i tråd med denne studiens mål, nemlig å løfte frem kroppsøvningslæreres refleksjoner og eventuelle utfordringer rundt følelsesbegrepet i faget, og i skolekontekst. Hüllert og Engelsrud (2021) trekker frem at sammenhengen mellom læreres følelser, handlinger og kommunikasjon i en relasjonell kontekst ikke har blitt problematisert nok. Samtidig tror de at det mest sannsynlig er mange lærere som har erfaringer med uttrykk av negative eller vanskelige følelser, men som ikke har kunnet ytre dette. Lærere har muligens heller ikke visst hvordan de skal håndtere den følelsesmessige kompleksiteten i deres undervisningspraksis og yrkesutøvelse. Hüllert og Engelsrud (2021) skriver her at de savner diskusjoner rundt utfallet av læreres uttrykk for andre følelser enn

glede i undervisningssammenheng. Det har blitt forsøkt forsket på i denne oppgaven ved å stille informantene spørsmål rundt deres undervisningspraksis og yrkesutøvelse i lys av vonde, så vel som gode følelser. Simonton et al. (2021) og Simonton et al. (2022) fremhever, i likhet med Hüllert og Engelsrud (2021), viktigheten av følelser i en kroppsøvingssammenheng sett fra et lærerperspektiv. Enkelte funn i sistnevnte samsvarer med funn i denne oppgaven, tross ulikt teorigrunnlag.

I denne oppgaven har det blitt forsket på kroppsøvingslæreres følelser i relasjon til elevgruppen som en helhet, samt enkeltelever. I informantenes refleksjoner blir det snakket om enkeltelever, med vekt på elever informantene opplever som utfordrende. Det er derfor betydningsfullt å trekke frem en studie som nylig ble publisert. Den tar for seg kroppsøvingslæreres opplevelser av emosjonell dissonans i møte med utagerende elever i kroppsøvingssammenheng (Petiot et al., 2023). Utfordrende elever refereres her til de som har vanskeligheter med utfordringer med oppførsel, sosialt og faglig i kombinasjon. Petiot et al. (2023) fremhever kroppsøvingssammenhengens særegenhet i form av løsere rammer og fysisk rom og sier at «we can thus assume that teachers have multiple opportunities in the context of PE to feel various and sometimes negative emotions» (s. 4). Et funn i studien omhandler lærers utfordringer med å snu negative følelser til positive, selv når noe hyggelig skjer. Det er viktig å presisere at dette virker å gjelde svært utagerende elever.

Emosjonell intelligens som tema i kroppsøving er, i likhet med følelser i kroppsøvingssammenheng, forsket lite på. Lee et al. (2019) hevder at deres studie er den første som setter søkelys på viktigheten emosjonell intelligens i velvære og jobbrelaterte holdninger i en kroppsøvingssammenheng. Emosjonell intelligens er definert som evnen til å forstå, oppfatte, regulere og anvende følelser (Mayer & Salovey, 1997; Lee et al., 2019, s. 262). Mayer og Salovey (1997), i Lee et al. (2019), har rettet søkelyset mot emosjonell intelligens og sier at det er en «higher order construct, which consists of the four conceptually related mental processes involving emotional information» (s. 263). «The ability model» sammenfatter og forklarer prosessene slik at profesjonsutøvere, gjennom øving og utprøving av disse, kan få økt emosjonell intelligens. Den første prosessen innebærer å korrekt identifisere egne og andres følelser når de oppstår i interaksjonen. Den andre involverer emosjonell kunnskap og å prøve å forstå årsakene bak. Den tredje prosessen innebærer følelsesregulering for begge parter for fruktbar emosjonell og intellektuell vekst, og den fjerde går ut på å utnytte disse følelsene i samspillet til noe konstruktivt som fremmer motivasjon (ibid., s. 263).

Watson og Kleinert (2017) har funnet interessante funn i sin studie rundt kroppsøvingslærers emosjonelle intelligens' påvirkning på elevers skolemessige behov som følelse av autonomi, tilhørighet og kompetanse. Her kommer det frem at læreres emosjonelle intelligens ikke spiller en stor rolle i elevenes behov. Det ble, tross mye litteratur rundt følelsesmessige faktorerens rolle i støttende atferd, ikke funnet en sammenheng mellom kroppsøvingslæreres emosjonelle intelligens og elevers autonomi (ibid., s. 243).

2.3 Uttrykk for følelser

Uttrykk for følelser, og derfor også påvirkning, skjer konstant i sosiale situasjoner (Fuchs & Koch, 2014; Fuchs, 2016). Læreres uttrykk følelser, altså deres «emotional display», skjer både subjektivt og intersubjektivt (ibid.). Elevene blir påvirket av lærerens uttrykk og motsatt. Cheng et al. (2022) viser i sin artikkel til læreres ulike former for følelsesmessige uttrykk, og påvirkning på elevers opplevelser av lærerens kompetanse, følelser og produktivitet. Settingen er her gruppediskusjoner i små grupper på internett. Artikkelen er relevant da den viser at læreres positive følelsesuttrykk påvirker elevers økte glede. Ved læreres negative uttrykk har elever en økt opplevelse av produktivitet, som er overraskende (ibid., s. 1). Kultur kan spille inn. Elever kan muligens bli opprømt og «skremt» til å jobbe i større grad. Cheng et al. (2022) viser til tidligere forskning som har funnet ut at det er sterke forbindelser mellom følelsesmessige uttrykk og elevers opplevelse av læreres personlighet og på den måten også profesjonalitet, kompetanse, tillit og dominans (Keltner & Haidt, 1999; van Kleef, 2009; ibid., s. 2).

«Emotional labor»

Hvordan skal lærere, eller skal lærere i det hele tatt, uttrykke negative følelser? Ifølge Keller, et al. (2014), sitert til i Fallmyr (2020), er det en tendens blant lærere å undertrykke eller å uttrykke falske (instrumentelle) følelser på jobb i omtrent en tredjedel av undervisningstiden (s. 20). Dette faller under begrepet «emosjonell dissonans» eller «emotional labor». Begrepet omfavner uekte fremstilling eller må undertrykkelse av følelser i situasjoner hvor det kreves eller er ønskelig. Noen forskere mener dette på sikt vil kunne føre til utbrenthet og redusert selvregulering i form av dårligere impuls kontroll og lavere oppmerksomhet, grunnet økt psykologisk stress (Diestel & Schmidt, 2011; Tsoulapas, Carson, Matthews, Grawitch & Barber, 2010; ibid., s. 20). Fallmyr (2020) peker på at det derfor er viktig at lærere får økt

emosjonell kompetanse, slik at det psykologiske stresset ikke resulterer i fatale konsekvenser for lærerne (s. 20).

I en nylig studie fra 2021 fant de Ruiters et al. (2021) at lærere rapporterte hendelser av emosjonelle dissonans ved flere anledninger i løpet av skoleåret. De fant også ut at det var en klar kobling mellom emosjonell dissonans og lærer-elev-relasjonen. På sikt kan relasjonen bedres ved hjelp av en mer genuin kontakt gjennom å jobbe for økt nærhet og mindre konflikt (s. 10). Ved at læreren reflekterer rundt sine følelsesmessige reaksjoner og opplevelser i møte med ulike hendelser med elever individuelt, kan opplevelsen av emosjonell dissonans minskes. Dette mener de Ruiters et al. (2021) er et mulig utfall av økt emosjonell kompetanse og relasjonskompetanse. De negative følelsene i møte med visse elever vil oppleves som mindre kraftige. Det kan forbedre lærer-elev-relasjonene (s. 10).

«Emotional display rules»

Det er knyttet visse forventninger til hvilke følelser man kan uttrykke og hvordan disse skal uttrykkes i ulike sosiale situasjoner. De betegnes som «emotional display rules» (Chang, 2020). Chang (2020) diskuterer begrepet opp mot følelsesregulering og utbrenthet blant lærere i en nylig publisert artikkel fra 2020. «Emotional display rules» er her omtalt som «underlying principles that guide us to make decisions either consciously or unconsciously to express or not to express our emotions» (Ekman & Friesen, 1969; Hochschild, 1983; Isenbarger & Zembylas, 2006; Schutz et al., 2009; Chang, 2020, s. 2). Funn i studien omhandler blant annet fordeler rundt klasseromskultur og relasjoner ved følelsesregulering. Det er interessant å se at følelsesregulering henger sammen med verdier og vaner. Det er dog mulig å endre måten man som lærer regulerer følelsene sine på.

Funn, i Stark og Bettinis (2021) studie angående læreres refleksjoner rundt «emotional display rules», knyttes til skolekultur, kultur i samfunnet og identitet.

Autentisitet

Å skjule eller vise følelser i relasjoner til elever handler om følelsesregulering og autentisitet. Keller og Becker (2021) ser på læreres følelser og emosjonell autentisitet opp mot betydning for elevers følelsesmessige reaksjoner i klasserommet. Funn viser at følelsesmessig

autentisitet er viktig for alle parter i den intersubjektive relasjonen. Høy grad av følelsesmessig autentisitet hos lærere gir økte nivåer av glede hos elever, samt lavere nivåer av angst og sinne. Elever opplever her å lære om egne emosjonelle reaksjoner (ibid., s. 416). De peker dog på at lærere må være bevisst reguleringen av negative følelser i møte med elever. Å undertrykke følelser kan føre til at elever opplever læreren som lite autentisk. Den generelle oppfatningen om å ikke vise de negative følelsene (Sutton, 2004, s. 379; ibid., s. 416), skal ikke undergraves, men heller ikke praktiseres uhemmet. Konstante negative følelsesuttrykk kan skade elevens følelser og dermed den intersubjektive relasjonen. Lærerens emosjonelle kunnskap og emosjonell intelligens fordrer en forståelse for egne uttrykk og opplevelser av spekteret av følelser (ibid., s. 415-416). Ved å analysere ulike typer stimuli, både ekstern og intern, samt overvåking av egen atferd og følelsesmessige reaksjoner i ulike situasjoner, kan det tilegnes. På den måten kan man bli mer autentisk og i samsvar med egne følelser. Samtidig er det betydningsfullt å ha en skole og-kollegakultur som anerkjenner undervisningens følelsesmessige natur og «openly, yes: authentically, discusses the emotional challenges inherent in interacting daily with students» (Keller & Becker, 2021, s. 416).

I en studie fra i år ser Wang et al. (2023) eksplisitt på følelsen sinne og hvordan den er til stede for lærere i deres yrkeshverdag. De viser til at det er gjort lite forskning på andre følelser enn glede, entusiasme og generelt positive følelser, og at det mangler empirisk forskning omkring de negative følelsers plass og uttrykk i undervisning, samt lærer-elev-relasjoner. I deres studie kommer det derfor frem at lærer-elev-relasjonen har stor betydning for hvorvidt man opplever sinne. Lærere som jobber for relasjoner og setter dette høyt, opplever mindre tendenser av sinne i sin yrkesutøvelse (ibid., s. 661). I deres studie peker de på dualiteten rundt å skjule eller å vise negative følelser, i dette tilfellet sinne:

On the one hand, habitual experiences of anger (i.e., trait anger) exhaust teachers' cognitive resources and impair pedagogical effectiveness, leading to poor student engagement. On the other hand, strategically expressing, faking, or hiding anger in daily, dynamic interactions with students can help teachers achieve instructional goals, foster student concentration, and facilitate student engagement» (ibid., s. 650).

2.4 Trivsel og relasjoner

Så hvordan har lærere det? Skaalvik og Skaalvik (2013) har laget en rapport rundt læreres opplevelser av lærerrollen. Rapporten analyserer datamateriale fra en surveystudie fra prosjektet «Skolen som arbeidsplass: trivsel, mestringsforventning, stress og utbrenthet». Utvalget i datamaterialet bestod av 2569 lærere fra ulike steder i Norge og det kommer frem at de aller fleste av disse trives på jobb. Tre av fire lærere (77,4 %) svarte at de var klart enige på det direkte utsagnet «om å trives med å være lærer», mens 2 % svarte at de var klart uenige (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 28). Det samsvarer med tidligere studier og rapporter. I en lignende studie av Skaalvik og Skaalvik (2009c), hvor 2000 lærere ble spurt om deres trivsel på jobb, kom det frem at 4 % prosent av informantene ikke trives, mens hele 60 % svarte at de trivdes godt (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 5).

Skaalvik og Skaalvik (2013) ser at det er svarforskjell på spørsmål om «å glede seg til å dra på jobb» kontra «å trives med å være lærer» og trekker frem at en tolkning av dette kan være at jobb kobles til møter, papirarbeid og dokumentasjon, som i større grad vekker negative følelser, heller enn positive som kobles til undervisningsarbeidet og derfor arbeidet i relasjon til elevene (s. 28). Både trivsel og engasjement faller inn under positive følelser. Engasjement kan sies å ha en sterkere fremtoning enn trivsel hvor følelser som å være entusiastisk, inspirert, engasjert og energisk kommer tydelig frem gjennom kroppsspråk og uttrykk (s. 29). I rapporten svarer 63,4 % at de flere ganger i uken føler seg entusiastiske mens nesten alle, 90,6 %, svarer at de ukentlig gjør det samme. Læreres opplevelser av positive følelser som trivsel samt gode relasjoner til elever fremkommer også i en TALIS rapport fra 2018 omkring ungdomsskolelæreres opplevde arbeidsforhold (Thronsen et al., 2018, s. 5) De fleste lærere er her fornøyde med sin arbeidshverdag og relasjonen til elever.

Det relasjonelle aspektet innebærer også elevene. I en nasjonal kartleggingsstudie fra 2018 av elevers, læreres og skolelederes opplevelser av, og meninger om, kroppsøvningsfaget fremkommer det at 65,9 % av elevene i undersøkelsen var helt enige eller litt enige i påstanden «I gymtimen får jeg et godt forhold til læreren» (Moen et al., 2018, s. 68). Til samme spørsmål i en annen kartleggingsstudie av elevers, læreres og skolelederes oppfatninger av kroppsøvningsfaget i grunnskolen fra 2015, i Elverumskolen, fant forskerne ut at 68,7 % svarer at de opplever å ha et godt forhold til læreren i kroppsøving (Moen et al.,

2015, s. 39). Det kommer også frem at elever har høy trivsel i kroppsøvningsfaget (ibid., s. 67).

3. Teoretisk rammeverk

Den overordnede paraplyen for det teoretiske rammeverket er følelser. Følelser faller innenfor fenomenologien, altså studien av fremtredelser i en menneskelig kontekst som oppleves og erfares ut ifra et førstepersonsperspektiv (Netland & Hovd, 2023). For at lærere skal forstå mer av seg selv i møte med elever og være profesjonelle yrkesutøvere er det viktig å reflektere rundt følelsene sine (Hargreaves, 2000). Dette masterprosjektet er derfor et bidrag til å rette et større søkelys mot menneskenes, som i dette tilfellet er lærernes, subjektive oppfatninger av følelser i møte med elever i sin undervisning. Hovedteorien i masteroppgaven er Thomas Fuchs sine teorier om følelser, der følelser oppfattes som noe subjektivt og intersubjektivt (Netland & Hovd, 2023). I denne sammenhengen, dras det veksler på Maurice Merleau-Pontys begrep «interaffectivity», altså gjensidig påvirkning av følelser i interaksjon mellom subjekter. Denne forståelsen vil bli brukt til å se nærmere på hvordan kroppsøvingslærere reflekterer rundt sine følelser i en lærer-elev-relasjon, og i det profesjonelle aspektet ved lærerrollen.

3.1 Følelser – kroppslig og relasjonelt

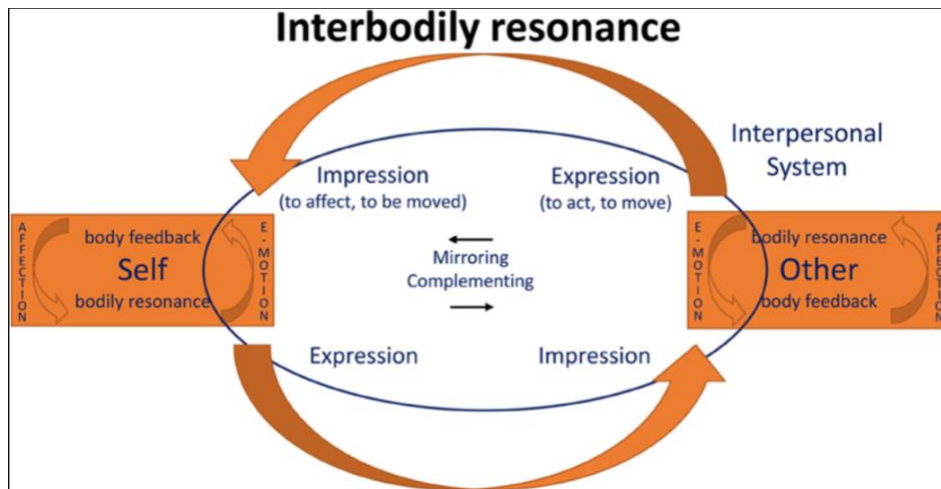
Denne oppgaven undersøker hvordan kroppsøvingslærere reflekterer rundt følelser i sin undervisning. Det psykologiske temaet følelser utforskes i en pedagogisk relasjonell kontekst med utgangspunkt i Fuchs følelsesbegreper. Begrepene sier at følelser oppstår mellom mennesker i en sosial setting, og har en kroppslig forankring (Fuchs & Koch, 2014; Fuchs, 2016). Fuchs er en tysk psykiater og filosof, med bakgrunn i den kontinentale fenomenologi, hvor det er fremtredende at menneskets følelser, tanker, kroppslighet og rom oppfattes som sosiale fenomener (Netland & Hovd, 2023). Før ulike begreper som definerer følelsesbegrepet i en sosial kontekst blir presentert, vises det først til James (1884, Fuchs (2016) og Fuchs og Koch (2014) subjektive følelsesaspekt.

I likhet med Fuchs og Koch (2014) og Fuchs (2016), viser James (1884) til følelsers kroppslige forankring. Han sier at det ligger i vår menneskelige natur å respondere følelsesmessig på ubehagelige eller sjokkerende situasjoner. Hvis vi for eksempel møter en bjørn i skogen, blir vi reddet og løper. James kritiserer denne allmenne oppfatningen om at de kroppslige reaksjonene oppstår *etter* at vi har opplevd en ubehagelig situasjon, som for eksempel å møte en bjørn (ibid., s. 190). Han motstrider at følelser oppstår ved at man

opplever en situasjon først mentalt (det vil si en mental oppfatning av endring som deretter fører til en mental affeksjon), som så oppleves og viser seg som et kroppslig uttrykk (ibid., s. 189). James forklarer i stedet følelser på denne måten: «my thesis on the contrary is that the bodily changes follow directly the PERCEPTION of the exciting fact, and that our feeling of the same changes as they occur IS the emotion» (James, 1884, s. 189-190). Altså følger de kroppslige endringene den mentale oppfatningen av situasjonen umiddelbart, og danner dermed selve følelsen.

Fuchs (2016) understreker at følelser ikke kan oppstå uten noen form for kroppslig sensasjon (s. 3). Følelser oppleves derfor alltid i samspill med kroppslige opplevelser. Fuchs og Koch (2014) stiller seg bak dette og definerer følelser som «affective responses to certain kind of events of concern to a subject, implying conspicuous bodily changes and motivating a specific behaviour» (s. 2). Dette vil si at verden, eller omgivelsene rundt oss, beriker mennesker med hendelser som vi reagerer på med kroppslige reaksjoner. Reaksjonene gir grobunn for ulike ekspressive uttrykksformer av visse oppførsler. Fuchs & Koch (2014) sier at følelser fungerer som veivisere for individer i verden. Uten følelsene hadde det vært vanskelig å få en pekepinn på hva som er våre verdier, herunder våre prioriteringer og mål ut ifra hva som har betydning for oss og hva vi synes er viktig (Fuchs & Koch, 2014, s. 3). Følelser oppstår ikke i hjernen eller sinnet, men som en affektiv respons på noe i verden som har betydning for individet og som individet kjenner kroppslig og i møte med andre. Dette forklares nærmere i begrepsavklaringene under.

Figur 1, som vist til under, illustrerer på en god måte følelsesbegrepets relasjonelle og sosiale natur (Fuchs & Koch, 2014; Fuchs, 2016)



Figur 1: *Interbodily resonance og interaffectivity*, 2014, av Thomas Fuchs & Sabine Koch.

Figuren illustrerer hvordan følelser sirkulerer i sosiale interaksjoner. *Self* og *Other* befinner seg i interaksjonen i en gjensidig påvirkning (*mirroring, complementing*) gjennom å produsere uttrykk (*expression*) og motta inntrykk (*impression*) intersubjektivt og konstant. Parallelt skjer det lignende prosesser subjektivt hos *Self* og *Other* (*affection* og *e-motion*), altså inntrykk kalt kroppslige tilbakemeldinger (*body feedback*) og uttrykk, altså kroppslig resonans (*bodily resonance*). Det vil gis ytterligere forklaringer av figurens komponenter og begreper videre i oppgaven gjennom begrepsforklaringer og et praktisk eksempel.

3.1.1 «Intra» - Subjektive følelser

Kroppslig resonans, handlingstendens og kroppslig affektivitet

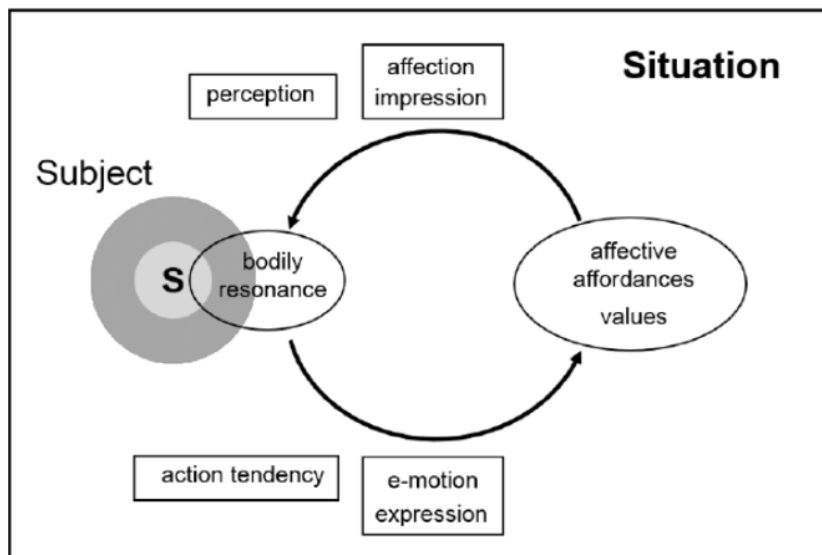
Følelser kan ikke oppstå uten at man kjenner det på kroppen. Følelser blir ifølge Fuchs (2016) opplevd gjennom kroppen, og dette er noe han har kalt for *kroppslig resonans (bodily resonance)*. Følelser kjennes gjennom to ulike former for kroppslig resonans, en affektiv eller «centripetal» komponent, og en «emotive» eller «centrifugal» komponent (Fuchs & Koch, 2014). Førstnevnte omhandler kroppslige uttrykk innad i oss selv, som for eksempel å rødme i en pinlig situasjon. Sistnevnte omhandler kroppslige uttrykk utad, som for eksempel å skjule

ansiktet i skam av denne opplevde pinlige situasjonen (s. 4). Kroppen er vårt medium til både subjektive følelser inne i oss selv, «intra», og intersubjektive følelser, altså i relasjon til verden og andre mennesker. Det vil først legges frem hvordan vi opplever følelser subjektivt, før det deretter vil bli lagt frem hvordan følelser oppleves intersubjektivt.

Subjektive følelser som oppstår fra kroppslige erfaringer og møter med situasjoner

Ifølge Fuchs og Koch fungerer kroppen som et medium på den måten at følelser oppstår fra kroppslige erfaringer og møter med situasjoner. Når det er snakk om kroppslig resonans er det ikke bare snakk om økt aktivitet i nervesystemet og endrede ansiktsuttrykk, men også det faktum at hele kroppen frembringer følelser. I møte med situasjoner skjer det derfor subjektivt en kroppslig affektivitet, eller *embodied affectivity*. Dette illustreres i **Figur 2**.

I denne kroppslige affektiviteten oppstår det også, ifølge Fuchs og Koch (2014), *action tendency*, eller handlingstendenser. De viser til Frijda (1986) sitt begrep kalt *action readiness* (s. 3). Frijda sier at følelser oppstår når kroppen reagerer på en situasjon, som for eksempel at vi trekker oss fysisk unna hvis vi opplever frykt, eller at vi avbryter noen når vi bli sjokkert i en overraskende situasjon. Andre eksempler på dette er; «approach (e.g., desire), being-with (enjoyment, confidence), attending (interest), rejecting (disgust), non-attending (indifference), agonistic (anger), dominating (arrogance), and submitting (humility, resignation) » (s. 3). De Riviera (1977), sitert i Fuchs og Koch (2014), kategoriserer de samme handlingstendensene på følelser inn i fire ulike grupperinger. Her snakker han om «oneself» og «the other» og disse ser man i **Figur 1** som «self» og «other», altså to subjekters følelsesutveksling. Den første er å bevege seg selv (self) mot den andre (other) og her oppstår følelser som sorg og kjærlighet. Den andre er å bevege seg mot seg selv og det vises da til følelser som grådighet og begjær (4,3desire). Nest siste handlingstendens er at den andre beveger seg fra seg selv, som skaper følelser som sinne og avsky. Den siste handlingstendensen er å bevege seg selv vekk fra den andre. Her kan følelser som redsel og avsky oppstå (s. 4). Fuchs (2016) illustrerer dette i **Figur 2** med et sirkulært kretsløp som begynner med at man blir påvirket av (*affection*) situasjoner og verdier i verden (*affective affordances*), som fører til at vi reagerer gjennom kroppslig resonans (*bodily resonance*). Kroppslig resonans viser seg gjennom en handlingstendens som uttrykkes (*expression*), og som da igjen fører til at vi får nye verdier eller *affective affordances*.



Figur 2: *Embodied affectivity*, 2016, av Thomas Fuchs.

3.1.2 «Inter» - intersubjektive følelser

Interkroppslig resonans og interaffektivitet

I en sosial relasjonell kontekst uttrykkes ikke bare følelser subjektivt, men også intersubjektivt mellom mennesker. I **Figur 1** illustreres den sirkulære utvekslingen av følelser mellom to personer. Dette kan forklares ved bruk av begrepene «interkroppslig resonans» og «interaffektivitet» (Fuchs & Koch, 2014; Fuchs, 2016), illustrert i **Figur 1**. Figuren viser hvordan følelser uttrykkes og mottas mellom to personer, eller subjekter i en interaksjon, samtidig som følelser gir respons innad i hver person. Figuren viser hvordan to mennesker, *self* (A) og *other* (B) blir sammenkoblet i en interkroppslig resonans og i et interaffektivt kretsløp. I løpet av millisekunder speiler de og modifiseres av hverandre i et sirkulært samspill av uttrykk, reaksjoner og inntrykk (s. 6). Fuchs og Koch (2014) understreker at denne komplekse prosessen kan sees på som «the bodily basis of empathy and social understanding» (s. 5).

For å vise til et praktisk pedagogisk eksempel kan vi si at person A (*self*) er kroppsvingslæreren og person B (*other*) er eleven. I en kroppsvingstime har læreren hentet de siste elevene i garderoben. Når læreren kommer inn, står elev B og slår en klassekamerat med en innebandykølle. Læreren føler innvendig at sinnet bruser opp, blir rød i ansiktet og får økte spenninger i kroppen, samtidig som vedkommende hever stemmen og roper «HOLD

OPP!». Her blir altså følelsen av sinne uttrykt innad i læreren, samtidig som det blir uttrykt tydelig for eleven som oppfatter og responderer på lærerens reaksjon med tilsvarende eller motsatte følelser i seg. For sistnevnte kommer responsen til uttrykk i form av kroppslig resonans. I dette tilfellet skvetter eleven av lærerens utbrudd, blir flau overfor klassen og trekker seg bakover mot veggen. Elevens reaksjon oppfattes av læreren, som da modifierer seg ved å dempe stemmen og deretter å gå rolig mot eleven. Her vises det tydelig at følelsene i relasjonen er sirkulære, og at man som menneske hele tiden modifierer seg og speiler den andre i dette samspillet.

I ettertid av denne situasjonen hadde det vært hensiktsmessig for læreren å reflektere over sin emosjonelle kompetanse (Fallmyr, 2020), og emosjonelle intelligens (Mayer & Salovey, 1997; Lee et al., 2019, s. 262). Han kunne hatt en samtale med eleven hvor bekreftelse, empati og forståelse av følelsesreaksjonene kunne ha ført til at relasjonen deres ble styrket (Fallmyr, 2020, s. 47). Dette er bare ett av mange eksempler på det lærere står overfor i møte med elever i deres yrkeshverdag (Hüllert & Engelsrud, 2021). Eksempelet illustrerer at følelser er i aller største grad til stede for både lærere og elever, ikke bare i kroppsvingsfaget, men i skolen generelt (Schutz et al., 2006, s. 343). Betydningen av relasjoner i skolen vil i følgende avsnitt videre presiseres.

3.2 Relasjoner – den relasjonelle delen av læreryrket

For å trekke klarere linjer til en pedagogisk kontekst, hvilket i denne oppgaven er læreres opplevelser rundt følelser, vil den relasjonelle delen av læreryrket belyses. Det kan tenkes flere situasjoner i kroppsvingsfaget der kroppsvingslærerens følelser både kan oppstå og bli påvirket i møte med elever. De følelsesmessige begrepene interkroppslig resonans og interaffektivitet, som vist i **Figur 1**, har et tydelig relasjonelt aspekt. Betydningen av relasjoner i læreprofesjonen vil derfor bli diskutert i dette avsnittet, idet læreryrket ofte beskrives som en relasjonsprofesjon (Lortie, 1975; Moos, Krejsler & Laursen, 2004; Postholm et al., 2019, s. 33).

I relasjoner sirkulerer følelser. Ifølge Moen (2011) kommer ordet «relasjon» fra det latinske ordet *relatio* og betyr «forhold eller forbindelse mellom to eller flere personer som *gjensidig påvirker hverandre*» (s. 132) (min utheving). Formålet med opplæringen i skolen er blant annet at elever skal «utvikle kunnskap, duggleik og holdningar for å kunne meistre liva sine

og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Her må lærere derfor legge til rette for utvikling, læring og dannelse i et fruktbart læringsmiljø som er preget av gode relasjoner (Dypedahl et al., 2016, s. 14). Dette kommer også tydelig frem i læreplanverket under prinsipper for skolens praksis. Her står det at «det er gjennom det daglige møtet mellom elever og lærere at skolens brede formål blir realisert» (Utdanningsdirektoratet, u.å.). For å sikre at elevene opplever et slikt læringsmiljø er gode relasjoner alfa og omega. I Læreprofesjonens etiske plattform fremheves de grunnleggende verdiene og ansvaret enhver lærer i skolen skal ha. I møte med elever kreves det bl.a. en «tillitsfull samhandling med dem vi jobber for og med», samt at lærere «er omsorgsfulle og bevisste makten [de] har i kraft av rolle og posisjon» i deres relasjon til elevene (Utdanningsforbundet, 2012).

Flere forskere peker på betydningen av relasjoner i skolen. Postholm et al. (2019) sier at lærere skal besitte kompetanse om relasjoner, ettersom det å utvikle og skape relasjoner til andre sees på som en del av læreres kunnskapsgrunnlag (s. 33). Det snakkes her om lærer-elev-relasjonen i det daglige, altså de utallige interaksjonene man har som lærer med elever. I en internasjonale undersøkelse av læreres arbeidsforhold i ungdomsskolen, kalt TALIS 2018, kommer det frem at norske lærere har gode relasjoner til sine elever og høy trivsel (Thronsdén et al., 2018, s. 5). Ifølge Dypedahl et al. (2016) skal det ikke så mye til som lærer å skape disse gode relasjonene til elevene. De viser til at flere lærere sier at noe av det viktigste i læreryrket er å «se den enkelte eleven». Den gode relasjonen til elevene kan altså skapes gjennom vennlige blikk og oppmerksomhet, eller for eksempel ved å håndhilse hver morgen på alle elevene (ibid., s. 15). Det er her interessant å se på lærer-elev-relasjonen i lys av begrepet intersubjektivitet, da det omhandler at det i relasjonen skapes en felles forståelse og kontakt (Moen, 2016). Det er nettopp det lærerne i Dypedahl et al. (2016) gjør, altså at de tar noen fysiske grep for å skape kontakt i relasjonen og vise at man ser den enkelte elev. De sier også at deling av personlige historier kan bidra til å bygge opp relasjonen (s. 81). Sollesnes (2004) påpeker at intersubjektivitet i en pedagogisk sammenheng omhandler frie tanker og følelser, som betyr at læreren og eleven føler seg fri i relasjonen til hverandre ut ifra en felles forståelse og kontakt (s. 34). Dette viser også Moen (2016) til.

Den gjensidige påvirkningen mellom to personer i relasjonen skjer også følelsesmessig, som vist i **Figur 1** (Fuchs & Koch, 2014). Fallmyr (2020) knytter det relasjonelle aspektet i lærerprofesjonen til følelser. Han hevder at emosjonell kompetanse, eller

«følelseskompetanse», er en av kjernekompetansene for pedagoger da den er fundamental i relasjonsbyggingen i skolen og ligger til grunn for å forstå ens egne og andres følelser (s. 20). Også Zembylas (2003) knytter lærerprofesjonen til følelser og hevder at læreridentitet er grunnleggende koblet opp mot følelser, og er på den måten affektiv (s. 222). Han viser til Haviland og Kahlbaugh (1993) som hevder at følelser kan sees på som selve limet i ens identitet da det kobler sammen menneskers tanker, verdier og dømmekraft (Zembylas, 2003, s. 222). Innenfor kroppsøvningsfaget kommer det frem i forskning om kroppsøvingslæreres følelser at lærer-elev-relasjonen og elevens motivasjon blir påvirket dersom lærere opplever negative følelser på jobb (Simonton et al., 2021, s. 307).

3.3 Profesjonalitet

I denne masteroppgaven har fire kroppsøvingslærere reflektert rundt sine følelser i sin yrkesutøvelse i møte med elever. Kroppsøvingslærerne er alle profesjonelle yrkesutøvere. Det finnes mye litteratur og forskning på profesjonalitet. Å være profesjonell henger sammen med profesjonalitet og profesjon (Postholm & Tiller, 2014, s. 244). En profesjon er ifølge Molander og Terum (2008), sitert i Postholm og Tiller (2014), «et yrke som utøves basert på teoretisk kunnskap ervervet gjennom en spesialisert utdanning» (s. 26).

Hvor kommer så følelser inn i profesjonen? Postholm og Tiller (2014) retter søkelyset mot selve personen bak lærerprofesjonen, og viser til at flere teoretikere hevder at hele personen må vektlegges i yrkesutøvelsen. Det emosjonelle aspektet spiller derfor en viktig rolle i undervisningen (s. 26). Her blir person og profesjon forent, og læreren kan i slike situasjoner være «et menneske sammen med elevene», som da innebærer at vedkommende kan vise følelser og den emosjonelle delen av seg selv (Juul & Jensen, 2003; Postholm & Tiller, 2014, s. 31). I læreres profesjonelle yrkesutøvelse påpeker Postholm og Tiller (2014) at vektlegging av personen i profesjonen er viktig og helt nødvendig for at «læreren kan være, og vil være, *til stede med hele seg*» (s. 26) (min uthevelse). For at læreren da skal være mest mulig til stede for elevene og være en god yrkesutøver, tillegges følelsene en plass i den profesjonelle yrkesutøvelsen i og med at vedkommende må kunne være til stede med hele seg. Dette kan dermed bidra til å skape en bedre undervisning ettersom læreren blir mer klar over egne verdier og identitet i sin profesjonelle yrkesutøvelse. For «jo mer en lærer vet om seg selv, dess bedre vil de personlige bestemmelsene kunne bidra til å skape en bedre undervisning» (Hamachek, 1999, s. 209; Postholm & Tiller, 2014, s. 26). Laursen (2004) og Juul og Jensen

(2003) kobler dette opp mot autentisitet og hevder at den autentiske læreren er til stede med hele seg, men fokuserer i større grad på rollens oppgave og profesjonelle natur fremfor viktigheten av å nødvendigvis «vise» alle følelser for å være autentisk (Laursen, 2004, s. 67). Dypedahl et al. (2016) sier at man i lærerprofesjonen skal la personlighet komme til, og bygge på denne (s. 80). Det er derfor interessant å se på hvem personen er i lærerrollen og hvordan følelsene kommer frem her. Dette diskuteres nærmere under diskusjon.

3.4 Kroppsøvingsfaget som arena for følelser

På hvilken måte er kroppsøvingsfaget en arena for følelser? I læreplanen i kroppsøving står det at faget skal «stimulere til livslang bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det er et allmenndannende fag, som på lik linje med de andre fagene, skal bidra til at verdigrunnlaget for opplæringen blir realisert (Utdanningsdirektoratet, 2020). Her er formålet med opplæringen at elever og lærlinger skal, blant annet, «utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre sine liv og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Det står videre at «de skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Kroppsøvingsfaget skal være en arena for at elever skal oppnå dette. Det er derfor interessant å se på kroppsøvingsfaget opp mot følelser.

Begrepene skaperglede, engasjement og utforskertrang, samt livslang bevegelsesglede, er sentrale i Opplæringsloven og i læreplanverket. Knyttet opp mot følelser er skaperglede, bevegelsesglede og engasjement spesielt interessant å se på. Sistnevnte er direkte knyttet til den grunnleggende følelsen *interesse* (Normann-Eide, 2020). Engasjerte elever er aktiverte og viser stor interesse for å lære. Dette henger særlig sammen med glede og lidenskap hvor førstnevnte, ifølge Normann-Eide (2020), er «en intuitiv og naturlig følelse som kan følge av alle typer opplevelser som stimulerer hjernens belønningssenter» (s. 190). I en kroppsøvingskontekst understreker Wrench og Garrett (2012) at faget har et emosjonelt aspekt da det å undervise i faget er en intellektuell, sosial, fysisk og emosjonell oppgave (s. 225). Kroppsøvingsfaget skal derfor være en arena som rommer disse følelsene, i tillegg til andre som oppstår i praksis.

Kroppsøving skiller seg ut fra andre skolefag på flere områder. Et av disse områdene gjelder den fysiske konteksten faget utspiller seg i (Sæle & Hallås, 2020). I læreplanverket, under

fagets relevans og sentrale verdier, står det presisert at faget skal legge til rette for at elever opplever, sanser, skaper og lærer med kroppen, og dette gjennom bruk av ulike bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019). For at dette skal være mulig, brukes ulike arenaer som kroppsøvingshaller eller gymsaler, naturen, skolegården, fotball- eller friidrettsbaner og svømmehaller. Augestad (2003) fremhever dette og påpeker at «gymnastikk, lek og idrett utspilles på spesifiserte og formaliserte fysiske miljøer» (s. 38). I slike arenaer tillates det at følelser kommer frem på andre måter enn i klasserommet, ettersom kroppen brukes i større grad og det er større rom for at følelser kommer til syne (Sæle, 2017).

4. Metode og empiri

I dette kapittelet presenteres oppgavens metodevalg og empiri. Det er benyttet kvalitativ metode for å svare på problemstillingen og datamaterialet er innhentet gjennom semistrukturelle intervju. Rekruttering til, og presentasjon av, utvalget vil videre bli gjort rede for, samt gjennomføring av prøveintervju og tanker fra intervjusituasjon. Deretter vil prosessen med databehandlingen vurderes og analyseprosessen gjennomgås. Til slutt rettes søkelyset på forskningens kvalitet og forskningsetiske betraktninger.

4.1 Kvalitativ metode

4.1.1 Forskningsdesign

I dette masterprosjektet er det mest hensiktsmessige å benytte en kvalitativ metode for å svare på problemstillingen. Ifølge Nyeng (2012) anvendes kvalitativ metode når en sosial hendelse, en case eller et fenomen skal utforskes heller enn å teste en teori (s. 71). I dette masterprosjektet utforskes en sosial hendelse, altså hvordan følelser er til stede i den sosiale relasjonelle settingen mellom lærer og elev i en skolekontekst. Formålet er å få frem læreres refleksjoner rundt deres følelser i en krevende jobb og arbeidshverdag.

4.1.2 Datainnsamling

I samsvar med Nyengs (2012) forståelse, peker Thagaard (2018) på at kvalitative metoder kjennetegnes ved «søken etter en forståelse av sosiale fenomener, enten ved en nær kontakt med deltakere i felten ved intervju eller observasjon, eller ved analyser av tekster og visuelle uttryksformer» (s. 15). Det sosiale fenomenet er gjort rede for i avsnittet over, altså følelsesbegrepet i en relasjonell kontekst. For å da få frem og forstå kroppsøvingslæreres refleksjoner omkring temaet benyttes intervju som datainnsamlingsmetode for «å være i nær kontakt med deltakere i felten» som Thagaard (2018, s. 15) viser til, i tråd med den kvalitative forskningstradisjonens kjennetegn av nærhet både til deltakerne og mellom deltakerne og forskeren i studien. Tjora (2021) betegner nærhet som den åpenheten forskeren skaper i dialogen mellom ham eller henne og informantene i intervjuet (s. 27). Dette er sentralt i dette prosjektet, idet en ønsker at informantene formidler egne tanker og refleksjoner rundt et følsomt og til dels vanskelig tema. Forsker og informanter kommer tett på hverandre i et intervju. Det er en kontekst hvor det er rom for å være sårbar og dele sin

livsverden, som her er i form av følelser (Tjora, 2021). I samsvar med et fortolkende paradigme skal informantene fremme sine opplevelser og meninger omkring følelser (Tjora, 2021, s. 27).

I intervju blir man, i likhet med **Figur 1**, påvirket av hverandre intersubjektivt. Illustrert i Fuchs og Kochs (2014) **Figur 1** er oppgavens bakteppe følelsenes intersubjektivitet, altså det relasjonelle perspektivet av følelsenes sirkulære natur i samhandling med andre, som her dreier seg om lærer og elever. **Figur 1** viser hvordan man vil bli påvirket av hverandre følelsesmessig og da også kroppslig, og hvordan inntrykk og uttrykk vil sirkulere mellom subjektene. Det samme kan sies om intervju som metode da kunnskap her ikke bare oppstår, men er skapt mellom forsker og informant i den sosiale interaksjonens intersubjektive forhold mellom subjekter (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 63). Hvert subjekt kommer med sin livsverden og deler dette i en relasjonell situasjon hvor man blir påvirket av hverandres livsverden (Engelsrud, 2023, s. 3). Kunnskapen som blir skapt i intervjusituasjonen, vil derfor være påvirket av intersubjektiviteten mellom forsker og informant.

4.2 Utvalg og rekruttering

Utvalget i denne studien består av fire kroppsøvingslærere som jobber på barne- og ungdomstrinnet. De fire kroppsøvingslærerne jobber på ulike skoler rundt om i Norge. To jobber på skoler på Vestlandet, én i Osloskolen og én i Trøndelag. Det at utvalget har en geografisk spredning er positivt for oppgaven da hensikten er å oppnå bredde i utvalget. Av hensyn til anonymitet rundt dette sårbare teamet, kunne det ha vært problematisk at de kom fra samme skole og/eller region. Utvalget er alle utdannet kroppsøvingslærere og arbeider per dags dato med kroppsøving på mellom- og ungdomstrinnet. Tre av kroppsøvingslærerne ble ferdigutdannet i 2022, og har jobbet et i fast stilling, i tillegg til å ha vært lærervikarer i løpet av studietiden. Én har jobbet i skolen de siste 20 årene. Utvalget består av to menn og to kvinner.

Rekrutteringsstrategi ble valgt basert på oppgavens tema og problemstilling. Thagaard (2018) sier at man kan velge informanter som er «strategiske i forhold til problemstillingen» (s. 54). Derfor ble det tatt valg ut ifra oppgavens tema og problemstilling, som fordrer en atmosfære som må være trygg og åpen for å besvare spørsmål knyttet til et følsomt tema, nemlig følelser. Som nevnt blir forsker og informant påvirket intersubjektivt i en setting som

omhandler subjektets livsverden (Engelsrud, 2023, s. 3) og utfallet av utvalget vil på den måten uansett være påvirket av dette. Forskningsprosjektet ville undersøke et tema som for mange er privat. I et forskningsprosjekt med intervju som metode er «det overordnede mål i intervjusituasjonen (...) at intervjupersonen føler at atmosfæren er tillitsskapende og fortrolig» (Thagaard, 2018, s. 100). Det var derfor viktig at informantene i intervjusituasjonen følte seg trygge og at det ble opprettet en fortrolig atmosfære for dialog. Holter & Kalleberg (1996) understreker at det i intervjusituasjonen er selve kontakten mellom forsker og respondent som er noe av kjernen i kvalitativ forskning. Det ble bestemt å rekruttere lærere som har en større eller mindre grad av relasjon til forskeren, privat og innenfor lærerprofesjonen.

Ettersom størrelsen på utvalget må vurderes ut ifra tenkt egnethet til å besvare problemstillingen og til å oppnå en gjennomførbar analyseprosess (Thagaard, 2018, s. 59), ble et utvalg på fire informanter valgt. Som nevnt er kroppsøvingslæreres følelser i møte med elever et tema det er gjort lite forskning på, noe som lå til grunn for vurderingen av utvalgets størrelse med vekt å komme i dybden av temaet (Simonton et al., 2021), gjennom intervju. Valget falt på fire informanter som kunne snakke og reflektere rundt sine følelser åpent i en sosialt trygg og lite tidspresset setting. Selv om forskning på læreres følelser generelt har blitt viet mer oppmerksomhet de siste årene, har man ikke i en kroppsøvingssammenheng rettet et like stort søkelys mot dette (ibid.). Informantenes refleksjoner rundt følelser på et dypere plan kunne derfor tilføre noe til forskningsfeltet, og ble følgelig viet nok tid og oppmerksomhet til å komme med gode, ærlige refleksjoner.

Når det gjelder rekruttering av utvalget, foregikk det ut ifra en selvseleksjon som Thagaard (2018) betegner som tilgjengelighetsutvalg (s. 56). Det vil si at deltakerne er strategisk plukket ut og rekruttert på bakgrunn av deres relevans for problemstillingen, samt tilgjengelighet for forskeren. Rekruttering til utvalget foregikk gjennom forespørsel om deltakelse på e-post eller melding. Svarene kom hyppig og det sikret god avklaring for prosjektet. I kvalitative studier er det ofte personlige og nærgående tema som forskes på og det kan da, ifølge Thagaard (2018), være en utfordring å rekruttere personer til studien gjennom formelle henvendelser. Derfor var det i dette tilfellet positivt at informantene hadde kjennskap til forsker.

4.3 Presentasjon av utvalget

Stine: Kvinne, slutten av 20-årene. Fra Vestlandet. Ble ferdigutdannet kroppsøvingslærer i 2022 og har jobbet ett år på mellomtrinnet som timelærer på en skole på Vestlandet.

Olav: Mann, i 50-årene. Fra Vestlandet. Har jobbet som kroppsøvingslærer i 28 år på ulike skoler på Vestlandet.

Hanna: Kvinne, slutten av 20-årene. Fra Østlandet. Ble ferdigutdannet kroppsøvingslærer i 2022 og har jobbet i ett år som kontaktlærer på ungdomstrinnet. Jobber i Oslo.

Mathias: Mann, slutten av 20-årene. Fra Trøndelag. Ble ferdigutdannet kroppsøvingslærer i 2022 og har jobbet som kontaktlærer på mellomtrinnet i ett år. Jobber i Trøndelag.

4.4 Datainnsamling

4.4.1 Intervju

Det ble benyttet semistrukturert intervju som metode for å svare på problemstillingen.

Kvalitative studier prøver, som nevnt, å forstå menneskers meningsskaping, aktivitet eller handling i en situasjon basert på tolkning og analyse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 113).

For å forstå kroppsøvingslærnes meninger og handlinger, er intervju den beste metoden å anvende. Metoden sikrer dybde og får frem deres meninger omkring følelser. Det kvalitative forskningsintervjuet er, ifølge Thagaard (2018), «en samtale mellom forsker og intervjuperson som styres både av de temaene vi ønsker å få kunnskap om, og de temaer intervjupersonen tar opp» (s. 91). Det utvikles også kunnskap som senere blir knyttet til en tematikk (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Brinkmann og Kvale (2015) viser at kunnskap blir utviklet i et intervju gjennom syv karakteristikk: relasjonelle, muntlige, kontekstuelle, språklige, narrative og pragmatiske karakteristikk (s. 63-65). Et intervju konstituerer derfor mer enn muntlig formidling, hvilket viktig å være klar over i databehandlingen. Bryman (2016) legger frem det faktum at intervju sannsynligvis er den vanligste formen for metode innenfor kvalitativ forskning. Han hevder at det nok skyldes dets fleksible natur med

intersubjektiv kontakt mellom forsker og informant hvor det er lettere å komme med oppfølgingsspørsmål. Intervjuet kan gå i ulike retninger og på den måten resultere i uforutsette vinklinger og kunnskap (s. 466). Dybden og muligheten for fleksibilitet i kontakten mellom forsker og informant, ligger til grunn for valg av metode.

Fleksibiliteten Bryman (2016) referer til i forrige avsnitt kommer sterkere frem i intervjuer med en semistrukturert form. Et forskningsintervju kan ha ulike former ut ifra hva man vil innhente av informasjon og hvordan intervjusituasjonen skal se ut. I dette forskningsprosjektet er det benyttet en semistrukturert form for nettopp å kunne ha mulighet til å stille andre spørsmål og å ta opp andre temaer ut ifra hvordan samtalen flyter og hva informanten deler. Det sensitive temaet krevde at det forelå muligheter til å stille oppfølgingsspørsmål ut ifra det informantene følte seg villige til å besvare og ikke, samt å følge opp eventuelle tankerekker de måtte ha underveis. Postholm og Jacobsen (2018) understreker at det overordnede målet ved bruk av en slik metode er at deltakernes perspektiver skal bli forstått.

Selv om et forskningsintervju vanligvis foregår ansikt til ansikt, er det likevel økt behov for å gjennomføre nettbaserte intervjuer (Bryman, 2016). Grunnet ulike lokasjoner ble det i dette forskningsprosjektet brukt både ansikt-til-ansikt intervju og intervju over internett. To intervju ble gjennomført fysisk og to ble gjennomført ved bruk av kommunikasjonsverktøyet Zoom med direkte synkronisering. Uansett intervjusituasjon tillot den semistrukturerte formen rom for spontanitet, fleksibilitet og direkte respons, som samsvarer med Thagaards (2018) påstander om likhetstrekk mellom fysiske intervju og synkrone intervju på internett (s. 110). Underveis i de nettbaserte intervjuene hang skjermen seg opp og det ble da litt forsinkelse mellom lyd og skjerm. Det ble derfor lite direkte respons fra forsker, samt en opplevelse av brudd i informantens tankerekker i øyeblikket det skjedde. Samspillet og flyten i intervjuet ble da svekket, i forhold til de fysiske intervjuene hvor det ikke var noen form for interaksjoner. Kroppsspråk og tilstedeværelse er to faktorer som i større grad var til stede i de fysiske intervjuene enn de nettbaserte på Zoom. Bryman (2016) hevder at det faktisk at forsker og informant så hverandre på skjermen minsket forskjellene mellom de fysiske og de nettbaserte intervjuene i form av kroppsspråk og tilstedeværelse, som er noe av det viktigste i intervjusituasjonen. Det er i intervjusituasjonen viktig at det skapes en tillitsbasert kontant og åpenhet mellom partene (Thagaard, 2018, s. 101). I intervjuene på

Zoom var det derfor et viktig poeng at informantene hadde god kjennskap til forsker fra før og hadde en allerede etablert tillit og åpenhet.

4.4.2 Utarbeiding av intervjuguide

I dette forskningsprosjektet ble det brukt mye tid på utarbeidingen av en intervjuguide i forkant av intervjuprosessen. Intervjuguiden er et verktøy som hjelper med å skape en god samtale omkring et tema som kan være utfordrende å snakke om. Bryman (2016) forklarer dette som en spørsmålsliste eller en tematisk liste som skal fungere som en mal for forskeren underveis i intervjuet. Den bør bestå av en variasjon av ulike spørsmål og tema forskeren tenker vil bidra til å besvare problemstillingen ut fra informantenes perspektiver (s. 470). Intervjuguiden ble utarbeidet med en semistrukturert form bestående av 21 spørsmål fordelt på to hovedtemaer: følelser og relasjoner. For at informantene lettere skulle sette seg inn i de utfordrende, og til tider svevende, spørsmålene i intervjuet, ble **Figur 1** vist og forklart i forkant (Fuchs & Koch, 2014). I tillegg fikk informantene utlevert en case om to elever (Joakim og Mari), med ulike følelsesmessige uttrykk og utageringer. Casen tok utgangspunkt i en kroppsøvlingslærer («deg») sin start på en skoletime med stor utagering av Joakim, og hyggelige kommentarer fra Mari. Målet med figuren og casen var å vekke følelser i informantene og koble de på oppgavens teoretiske rammeverk med egne erfaringer. På den måten fikk informantene dannet seg et klart bilde av det teoretiske rammeverket uten at det ble lagt videre føringer. Intervjuguiden ble lagt til i et meldeskjema for prosjektet som ble sendt inn til *Sikt* for godkjenning.

I forkant av intervjuene var det knyttet usikkerhet til mengden spørsmål, herunder om en stor mengde kunne skremme informanten. Tjora (2021) understreker at det kan oppstå en «asymmetri i forventet formalitet», altså at informanten forventer en større grad av formalitet i intervjusituasjonen enn intervjueren på forhånd ser for seg (s. 172). Intervjuguidens mange spørsmål kunne medføre en slik asymmetri og påvirke svarenes validitet ved å skape en unaturlig og mindre genuin intervjusituasjon. På forhånd var dette tenkt igjennom, og opplevelsen ble at formaliteten samsvarte mellom informanten og forsker, ettersom atmosfæren var trygg og informantene virket å være genuine i sine svar. Intervjuguiden fungerte dermed som en rettesnor og bidro til å skape struktur i intervjuene og symmetri mellom informanten og intervjuer (Tjora, 2018).

4.4.3 Erfaringer fra pilotintervju

Et pilotintervju ble gjennomført med en informant før selve intervjuprosessen startet. Et pilotintervju er hensiktsmessig for å avdekke eventuelle feil og undersøke om spørsmålene i intervjuguiden er formålstjenlige (Krumsvik, 2014). Pilotintervjuet gir også mulighet til å endre og perfeksjonere intervjusituasjon – og guiden før selve datainnsamlingen starter. Pilotintervjuet ble gjennomført etter at godkjenning fra Kunnskapssektorens tjenesteleverandør («Sikt») var på plass. Intervjuguide, samtykkeskriv, ark med stikkord fra casen og **Figur 1** ble skrevet ut på forhånd. Informanten var en nyutdannet lærer på sitt første år som ferdigutdannet lærer i kroppsøving, norsk og samfunnsfag. Intervjuet foregikk på nøytral grunn på et grupperom på Høgskulen på Vestlandet. Et feiltrinn ble oppdaget fra begynnelsen da det raskt ble oppdaget at oppgavens problemstilling skulle ha vært med på arket som informanten skulle få. Informantene har ikke blitt bedt om å sette seg inn i temaet og problemstillingen på forhånd. Dette ble rettet opp til intervjuprosessen. Informanten responderte godt på casen og **Figur 1**, og refererte aktivt til førstnevnte gjennom intervjuet. Det ga en god pekepinn på at det var lurt å bruke case og figur for å sette informanten inn i tema og situasjon og koble på deres følelser rundt temaet. Flere spørsmål i intervjuguidens siste del var allerede besvart på en god måte. Det ble gjennomgående spurt om informanten følte at noen refleksjoner manglet eller om vedkommende ville legge til noe. For å sikre god flyt ble flere oppfølgingsspørsmål innlemmet i samtalen. En semistrukturert form viste seg å være fordelaktig.

4.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i mars og april 2022. Etter prøveintervjuet ble to spørsmål tatt bort da de lignet for mye på de resterende spørsmålene. I prøveintervjuet fremstod intervjuguiden dekkende for å kunne besvare oppgavens problemstilling. Som nevnt tidligere ble to intervjuer gjennomført fysisk på ulike lokasjoner etter informantenes ønske, og to på Zoom grunnet fysiske avstander. Første intervju foregikk fysisk på et grupperom på skolen der informanten jobber. Intervjuguide, samtykkeskriv, ark med case, **Figur 1** og problemstilling ble gitt til informanten. Det var avtalt å sette av rundt en time til intervjuet inkludert innledende småprat. Informanten ble møtt utenfor grupperommet og hilst «takk for sist» før intervjuet begynte ansikt til ansikt over et bord. Før lydopptaket ble slått på ble det snakket om løst og fast. Goffmans (1967) analyser om dramaturgi og regi, i Thagaard (2018),

viser til betydningen av «en tillitsfull og fortrolig atmosfære» (s. 99) i intervjusituasjonen, hvilket ble bevisst forsøkt skapt de første minuttene av intervjuet.

Underveis i intervjuet syntes atmosfæren god. Informanten fikk snakke relativt uavbrutt og fortelle åpent om sine tanker, følelser og opplevelser knyttet til tematikken. Det ble stilt oppfølgingsspørsmål og samtalen bar preg av at informanten var i en profesjonell setting, og dermed rolle. Samtalen hadde likevel skiftende innslag av latter og seriøsitet. Det ble skapt en tillitsbasert og åpen kontakt, som er lettere i en fysisk intervjusituasjon hvor partene kan vise kroppsspråk og ansiktsuttrykk for å uttrykke velvilje (Thagaard, 2018, s. 101).

Beskrivelsen av det første intervjuet passer godt for de resterende intervjuene også. I Zoom-intervjuene over nett fikk begge parter uttrykt seg godt og det ble skapt en god, fortrolig atmosfære. Det skjedde dog noen avbrytelser. Etter ca. 10 minutter inn i intervju 3 ble informant avbrutt av en kollega og intervjuet fikk derfor et kort opphold på noen minutter. Dette påvirket flyten i intervjuet og kan ha ført til at informanten mistet fokus og derfor ikke var like til stede som vedkommende ville ha vært uten oppholdet (Bryman, 2016, s. 492). Det samme skjedde, som nevnt tidligere, da skjermen frøs og lyd og bilde ikke samsvarte i ca. to minutter.

Under gjennomføringen av intervjuene hendte det at intervjuguiden ble lagt til side og heller fungerte som en rød tråd. Dette samsvarer med den semistrukturelle intervjuformen som nevnt tidligere, og det skapte gode samtaler hvor informantene ga gode, ærlige svar, som Thagaard (2018) understreker er viktig i et intervju. Underveis ble det forsøkt å følge med på informantenes refleksjoner og svar, for å så stille oppfølgingsspørsmål. Det ble også forsøkt å huske hva de tidligere informantene hadde fortalt for å kunne komme innpå det samme og stille like spørsmål. Intervjuguiden kunne, etter refleksjoner i ettertid, ha blitt kuttet ned og heller bestått av færre, mer åpne spørsmål ettersom informantene svarte på mye av det samme. I alle fire intervjusituasjonene gikk tiden fort da samtalen fløt godt.

4.6 Databehandling

4.6.1 Lydopptak og transkripsjon

I forskningsprosjektet foregikk innsamlingen av datamateriale ved bruk av lydopptak av intervjuene. I de fysiske intervjuene gikk det uavbrutt for seg, mens det var noe lydmessig

opphold i zoom-intervjuene. I ettertid av innsamlingen ble lydopptakene transkribert ordrett og så likt lydopptaket som mulig, inkludert «tenkelyder» og pauser. Det ble presisert skriftlig i samtykkeskrivet, samt formidlet muntlig, at anonymitet av personopplysninger ville gjelde fullt ut. Lydopptak og transkripsjoner ville bli oppbevart på en trygg måte og slettet ved prosjektets slutt. I dette masterprosjektet ble datamaterialet oppbevart i HVL sine systemer hvor bare masterstudent og veileder hadde tilgang. En mobiltelefon ble anvendt for å ta opptak i intervjusituasjonen. Opptak av intervjuene var fordelaktig da det bevarte informantenes svar, avvikelser og pauser og tillot fokus rettet mot kroppsspråk, atmosfære og eventuelle reaksjoner som oppstod (Thagaard, 2018, s. 112). I intervjusituasjonen lå penn og notatblokk på bordet for å eventuelt kunne notere, men det ble ikke anvendt underveis. Umiddelbare tanker ble likevel skrevet ned i ettertid. Dette er positivt da inntrykk av oppfattet kroppsspråk og ansiktsuttrykk kan fungere som supplement til informantenes utsagn heller enn virke distraherende (ibid.).

Etter datainnsamlingen skulle de fire lydopptakene transkriberes, altså skriftlig gjengi intervjusamtalene. Dette kan være en utfordrende og tidkrevende prosess. Transkriberingsprosessen ble derfor initiert kort tid etter datainnsamlingen for å ha det friskt i minne. For å ikke miste noen poenger eller interessante observasjoner ble det foretatt et valg om å transkribere ordrett og inkludere pauser og andre uttrykk for usikkerhet. Studiens datamateriale bestod totalt av 26 829 ord og 45 sider.

Informantenes anonymitet ble sikret i transkriberingsprosessen. Alle intervjuer ble transkribert på bokmål, og ikke opprinnelig dialekt, for å sikre informantenes anonymitet i tråd med prinsippet om konfidensialitet (Thagaard, 2018, s. 24-25). Dette ble presisert muntlig før intervjuets start og skriftlig i form av samtykkeskrivet om konfidensialiteten omkring behandlinger av personopplysninger. Pseudonymer ble også gitt informantene: Stine, Olav, Mathias og Hanna. I henhold til retningslinjene i lovverket for å beskytte informantene ble kun alder, erfaring og geografisk arbeidssted presentert. Pseudonymene sikret, i tillegg til informantenes anonymitet, en mer oversiktlig analyseprosess som presenteres nedenfor.

4.6.2 Tematisk analyse

Analysen foregår kontinuerlig i forskningsprosessen da «man velger ut noe man ønsker å forstå eller lære om» (Andersen & Skrede, 2023, s. 107). Det ble derfor tidlig avklart at to overordnede temaer, følelser og relasjoner, ville utgjøre hovedtemaer i analysen.

Hovedtemaene er i samsvar med problemstillingen og det teoretiske rammeverket, som vist i **Figur 1** blant annet (Fuchs & Koch, 2014). Analyseprosessen starter ved valg av tema og problemstilling, og foregår kontinuerlig gjennom søk etter relevant teori og videre frem til datamaterialet blir analysert (Andersen & Skrede, 2023, s. 107). I intervjusituasjonen ble, som nevnt, **Figur 1** vist og forklart til informantene da den er gjennomgående i oppgavens teoretiske rammeverk. **Figur 1** og casen har påvirket analyseprosessen, og dermed funnene, idet fokuset allerede i intervjuguiden var rettet mot den intersubjektive, sosiale dimensjonen av følelser, profesjonalitet og motstridende følelser.

Det er derfor anvendt en form for tematisk analyse for å finne underkategorier i datamaterialet som kan belyse problemstillingen. Tematisk analyse er ifølge Braun og Clarke (2022) «en metode for å utvikle, analysere og forstå mønstre eller temaer innenfor et kvalitativt datamateriale, som involverer en systematisk prosess av datakoding for å utvikle temaer som utgjør det ultimate analytiske formål» (s. 4, min oversettelse). Et tema tar for seg et mønster eller en mening i datamaterialet som er viktig for å belyse problemstillingen. Selv om to hovedtemaer allerede var bestemt, begynte selve analysearbeidet med å lese igjennom transkripsjonene fra intervjuene for å få et helhetsinntrykk. Underveis ble ord og sitater markert med egne kommentarer om det som var relevant, med utgangspunkt i intervjuguiden og det teoretiske rammeverket. I etterkant av hvert intervju ble det også notert ned umiddelbare tanker som inngikk i analyseprosessen. Med utgangspunkt i intervjuguidens spørsmål, ble utsagn og poenger i kategoriene fargekodet. Før kodearbeidets start var tanken å lage tabeller med sitater og funn, men etter samtaler om erfaringer rundt kodearbeid ble det tatt et valg om å benytte analyseverktøyet NVivo for tydelig struktur og organisering av koder. Hver transkripsjon ble lastet opp i NVivo, og med utgangspunkt i den tidligere fargekodingen ble kodearbeidet gjenopptatt. Utsagn ble deretter delt inn i fem hovedkategorier etter å ha blitt sammenlignet og sett opp mot hverandre. Det oppstod herunder en rekke underkategorier.

Det er i stor grad opp til forskerens dømmekraft å kategorisere de ulike temaene i datamaterialet (Braun & Clarke, 2021). Med utgangspunkt i intervjuguidens

forhåndsbestemte tema, studiens teoretiske perspektiver, problemstillingen og dataanalysen har denne studien fire hovedtemaer og flere underkategorier til disse temaene. De fem hovedtemaene er: *følelsers plass i yrkesutøvelsen, kroppsøvingsfagets arena for følelser, følelser i relasjoner og handlingsvalg, følelsenes kompleksitet* og spørsmål knyttet til om det er tabubelagt å ha negative følelser mot elever.

4.7 Forskningens kvalitet

I følge Postholm og Jakobsen (2018) er forskning «både en prosess og et resultat» hvor det ikke er et mål å oppdage en universell sannhet som skal være fullstendig, men heller en prosess hvor utvidelse av forskerens kunnskap skjer gjennom å avdekke og forstå deler av virkeligheten (s. 219). I denne prosessen er det en rekke refleksjoner rundt forskningens kvalitet det er hensiktsmessig å drøfte. Oppgavens validitet blir belyst gjennom

4.7.1 Validitet

Validitet går ut på å reflektere rundt «i hvilken grad en beskrivelse korresponderer med den sosiale virkelighet den uttaler seg om» (Silverman, 2001, s. 232; Andersen & Skreve, 2023, s. 35). Rekruttering av utvalg har, som nevnt tidligere, blitt basert på oppgavens tema. Det er fordelaktig og positivt for oppgavens dybde og funn at informantene har en relasjon til forsker selv om det kan oppstå etiske problemstillinger. Disse blir gjort rede for under. I et validitetsspørsmål påvirker relasjonen forskers tolkning og informanternes svar på den måten at de vil gi forskeren de svarene vedkommende er ute etter og muligheten for at de har svart det de tror forskeren vil høre. Dette kan derfor være en mulig svakhet ved oppgaven. Andersen & Skreve (2023) peker på at forskjeller i alder, kjønn og fremtoning eller stil vil kunne gi ulike utsagn fra informantene i møte med forsker «da ulike forskere vil til en viss grad frembringe ulike informantutsagn» (s. 36). Det kan derfor tenkes at Olav, som både er eldre og har et annet kjønn, hadde reflektert annerledes dersom en mannlig forsker på samme alder intervjuet han i prosjektet.

4.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler, ifølge Andersen og Skrede (2023), om hvorvidt de samme resultatene hadde kommet frem dersom studien hadde blitt gjentatt av andre (s. 36), altså etterprøvbarehet.

Det er vanskeligere og muligens ikke nyttig å diskutere reliabilitet i kvalitativ forskning da det innebærer en større grad av forskerens involvering og bærer preg av et fortolkende element i interaksjonen mellom forsker og informant (ibid., s. 37). Forskerens involvering er for øvrig nyttig i denne sammenhengen, hvilket også Tjora (2017) påpeker på når han sier at relasjonen mellom forsker og informant kan styrke reliabiliteten. Involveringen kan ha påvirket informantenes ærlige svar på en positiv måte i form av at de opplever trygghet i intervjusituasjonen. På en annen side kan relasjonen ha påvirket, i likhet med validiteten, forskerens tolkning og deres svar ved at de gir forskeren de svarene de tror vedkommende ønsker. Da kvalitative studier har et fortolkende element kan en annen svakhet gjelde spennet mellom forskerens tolkninger og informantenes uttalelser.

Det kan oppstå uoverensstemmelser da forskeren kan tolke informantenes uttalelser annerledes enn det informanten opprinnelig mente. Bruk og plassering av sitater, såkalt «cherry picking» (Andersen & Skrede, 2023, s. 37) kan også svekke reliabiliteten siden det er opp til forskeren, og ikke informanten selv, å foreta strukturelle valg. Det er viktig å være kritisk til om studien reflekterer virkeligheten, og derfor anvendbarheten og relevansen (Staff, 2015). Fordi studien baserer seg på kvalitativ metode vil ikke funnene kunne generaliseres, men være representativ for gjeldende utvalg.

4.8 Forskningsetiske betraktninger

I et forskningsprosjekt er det essensielt å reflektere rundt etiske betraktninger da det er mange overveielser man skal ta stilling til. Thagaard (2018) understreker at man som forsker står overfor en moralsk ansvarlighet som skal gjelde fra forskningens start til slutt (s. 27). Dette forskningsprosjektet har prøvd å etterfølge god forskningsetikk ved å følge de forskningsetiske retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). Det er også blitt gjennomgått og godkjent av Sikt, Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, som har bekreftet at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket (Sikt, u.å).

4.8.1 Informert samtykke

Det er her viktig å påpeke at forskningsetikken strekker seg utover personvern, ettersom forskningsetikk handler om å «utføre etisk god og ansvarlig forskning» gjennom å utvise et

godt samfunnsansvar, vitenskapelig og formidlende praksis, samt å beskytte menneskeverdet» (Birkeland, 2019). Dette står nedskrevet i personopplysningsloven. Samtykke er et eksempel på skillet mellom forskningsetikk og personvern. Birkeland (2019) påpeker at det er å handle etter god forskningsetikk å innhente informantenes samtykke. I denne studien ble det både muntlig og skriftlig formidlet at informantene har rett til å samtykke til å delta i prosjektet, samt til å få sine personopplysninger behandlet. For å best ivareta informantenes anonymitet ble det valgt fiktive navn med høy forekomst i Norge. Informantene som deltok frivillig i studien, signerte et samtykkeskriv som på forhånd ble gjennomgått og godkjent av Sikt. Ettersom personopplysninger skulle bli behandlet i forskningsprosjektet, ble samtykkeskrivet lagt ved intervjuguiden i meldeskjemaet. Disse ble fylt ut i forkant av datainnsamlingen.

4.8.2 Kjenner informantene

Etisk sett kan det å ha kjennskap til informanter i et forskningsprosjekt være problematisk. Holter & Kalleberg (1996) understreker at det i intervjusituasjonen er selve kontakten mellom forsker og respondent som er noe av kjernen i kvalitativ forskning. Det ble derfor bestemt å rekruttere lærere med en variabel relasjonsgrad til forsker for å få frem deres historier og refleksjoner. Selv om relasjonen mellom forsker og informant i dette forskningsprosjektet virker å være fordelaktig, kan det også forekomme feilkilder som «bias» eller skjevhet. I denne studien kan en slik skjevhet ha forekommet i forbindelse med et lite utvalg informanter. Det kan skape utfordringer å generalisere funnene. Relasjonen mellom forsker og informant i intervjuprosessen kan også ha skapt en skjevhet.

5. Resultater og diskusjon

Oppgaven vil videre ta for seg resultater og diskusjon knyttet til funn i datamaterialet. De vil bli presentert og diskutert i lys av problemstillingen, som lyder som følger: *hvordan reflekterer kroppsøvingslærere på mellom- og ungdomstrinnet rundt sine følelser i møte med elever i sin undervisning?* For å forhindre gjentakelser har det blitt foretatt et valg om å sammenslå resultater og diskusjon. Resultater, i form av funn, vil i hovedsak bli presentert først i hvert avsnitt. Deretter diskuteres de i lys av tidligere forskning og teori. Flere funn blir presentert og diskutert under hvert tema.

For å innlede kapittelet er det fordelaktig å først presentere en oppsummering av oppgavens formål. Det er en generell oppfatning i samfunnet at man ikke skal ha negative tanker og følelser knyttet til barn, og dette gjelder også i lærerprofesjonen hvor man ikke skal mislike elever da det er viktig å være profesjonell (Chang, 2020, s. 2). Det ligger en oppfatning til grunn om at man skal klare å regulere følelser og ha et velfungerende, iboende følelseskompass (Sutton, 2004, s. 379; Keller & Becker, 2021, s. 416). Hvordan praktiseres det i praksis? Hvordan være profesjonell og samtidig være et menneske med følelser, som i likhet med andre blir påvirket i interaksjoner? Hvordan ser det ut i virkeligheten i kroppsøvingshallen når du som lærer har interaksjon med 30 stykker samtidig hvor alle har subjektive følelsesliv, som blir uttrykt og gir inntrykk på ulike måter i den sosiale settingen?

Det blir forsøkt gjort rede for gjennom fem ulike deler. Flere begreper er flytende og hovedtemaene bærer derfor preg av dette, tross inndelingen. Lærer-elev-relasjonen, følelsepåvirkning og følelsesuttrykk er tre hovedbegrep som er gjennomgående i kapittelet. De blir forsøkt gjort rede for separat, men det er viktig å understreke at de er til stede flere steder implisitt, uten å nødvendigvis utbroderes.

Inndelingen av kapitelet er som følger. Først presenteres og drøftes følelsenes plass i yrkesutøvelsen. Følelser i kollegafellesskapet og følelser sett opp mot profesjonalitet, blir også presentert og diskutert her. Deretter blir informantenes refleksjoner rundt følelser knyttet til kroppsøvingsfaget presentert og diskutert, hvor det blir løftet frem at dette er en arena for følelser både for elever og for lærere. Videre blir refleksjoner rundt følelser i relasjoner og læreres valg basert på dette lagt frem. Her presenteres blant annet viktigheten av lærer-elev-relasjonen, samt intersubjektive følelsers påvirkning på undervisning, og viktigheten av å

være løsningsorientert. Deretter blir funn rundt følelsenes kompleksitet, med vekt på følelsesuttrykk og konsekvenser, diskutert. Til slutt stilles det spørsmål rundt om det er tabubelagt å ha negative følelser mot elever. Hovedessensen av funnene og diskusjonen samles og oppsummeres under oppsummerende diskusjon.

5.1 Følelsers plass i yrkesutøvelsen

5.1.1 Følelser inngår i yrkesutøvelsen

Et viktig funn i denne oppgaven omhandler koblingen mellom følelser i seg selv og i møte med elever. Tre av fire informanter formidler at de klart ser hvordan følelser er til stede i deres yrkesutøvelse, både subjektivt og intersubjektivt. Mathias forteller at han ser på følelser i yrkesutøvelsen på to måter. På en side har man den grunnleggende følelsen, eller magefølelsen, som han forteller om her:

Jeg tenker at på den ene siden så har du den følelsen du går rundt med i løpet av en arbeidsdag. Eh, går man rundt med for eksempel en klump i magen eller går man rundt med en følelse av at man har kontroll og at elevene liker deg og sånne ting. Så den der...den litt sånn overordnet følelsen som man går rundt med i løpet av dagen da. ...ehm...den tror jeg er ganske essensiell for å kunne stå i denne jobben her. For når jeg starter dagen og er på kontoret og jeg vet at jeg skal ned og ha elevene...da har jeg klokkeetro på at dette blir en fin dag og at...jeg vet og har opplevd så mye nå at jeg vet at elevene synes det er ålreit å ha meg og jeg vet at jeg har kontroll på klasserommet. Og...og...jeg kan gå inn der og være avslappet og rolig og kødde (tulle) men samtidig så vet de hvem som på en måte er sjefen da. Og den der...det er vanskelig å sette ord på hva slags følelse det er...men den der følelsen man har i magen i løpet av dagen, den tror jeg er viktig.

Han forteller så om de følelsene som i større grad er knyttet til situasjoner og hendelser i løpet av dagen:

(...) også har du alle...hele følelsesspekteret som oppstår i situasjoner i løpet av en arbeidsdag. Ehm, når noen gjør noe som gjør at du kan bli sint eller bli frustrert over at eleven nok en gang ikke skal prøve å gjøre oppgavene en gang. Ehm...også har du

masse glede av kontaktsøkende elever som spør om alt mellom himmel og jord og som er interessert i privatlivet ditt og som tuller med deg og tuller med hverandre og som...ja...de kommer og sier og viser meg leksen de har gjort siden de synes det var så kult at de fikk det til og en elev kan skrive i loggen at «endelig synes jeg matte er gøy» altså...det er nok av eksempler der da. Så alle de følelsene som oppstår i løpet av en arbeidsdag det er jo hele spekteret egentlig.

I Stines refleksjoner rundt spørsmålet om hva følelser betyr for henne kommer det frem at lærerjobben er en følelsesmessig affære og at «bare det å gå på jobb» frembringer følelser i ulik grad. Hun forteller at «både for meg og elevene og samspillet og dynamikken, så er jo følelser der». Både Stines og Mathias' refleksjoner rundt følelser indikerer at de i sine relasjoner til elever og i det sosiale samspillet, preges av følelser både subjektivt og intersubjektivt som illustrert i **Figur 1** (Fuchs & Koch, 2014; Fuchs, 2016). Hargreaves (1998) påpeker at følelser er til stede i skolen da de er iboende i oss som dynamiske vesener. Han understreker at sosiale arbeidsplasser ikke kan fungere uten følelser. Der er derfor helt essensielt å se på følelsers plass på arbeidsstedet, som i dette tilfellet er skolen.

Olav på sin side, sier eksplisitt, i motsetning til Stine og Mathias, at følelser er subjektivt innad i mennesker. Han sier at «følelsene har du jo i deg, men det er ikke sikkert omgivelsene får det med seg ...». Videre forteller han at det er for alles beste at man forsøker å forstå og vise seg fra den beste siden. I utsagnet kan det vitne om at Olav, i motsetning til Fuchs og Koch (2014), mener følelser ikke påvirker andre ubevisst. Det kan tyde på at han mener han klarer å skjule følelsene fra omgivelsene. Flere av informantene later til å ikke ha reflektert over følelsers plass i sin yrkesutøvelse eksplisitt. Det kommer likevel frem i studien at flere av informantene mener følelser har en plass i yrkesutøvelsen. Selv om det virker som om Olav ikke mener at følelser oppstår intersubjektivt i relasjoner, kommer det frem i andre funn i datamaterialet at han implisitt reflekterer rundt både sin og elevenes relasjonelle påvirkning i undervisning. Det er et interessant funn og kan være et tegn på at Olav, og de andre informantene, ikke har reflektert rundt følelses relasjonelle aspekt i like stor grad tidligere. Det kan tyde på at han ikke eksplisitt har blitt introdusert for den intersubjektive og kroppslige naturen av følelser i relasjoner, som Fuchs (2016) og Fuchs og Koch (2014) presenterer.

Olav sier videre at:

Det er jo med kunnskap om følelser litt som å ... hva skal jeg si ... når var det at dagen gikk over til natt. Det er jo på en måte noe ... prosesser som du gjør i livet da ... men ...».

Utsagnet poengterer på mange måter det komplekse og til tider vanskelige begrepet følelser er. Følelser og kunnskap rundt begrepet virker å ikke være noe Olav har fått kunnskap om eksplisitt før. De Jaegher (2019), sitert i Hüllert og Engelsrud (2021), peker på at relasjoner og emosjoner ikke har blitt ansett som kunnskap og derfor ikke blitt forsket på i særlig grad før de siste tiårene. Det kan ligge til grunn for refleksjonene. Flere av informantene peker på at kunnskap om følelser har vært fraværende i lærerutdanningen. Det er i tråd med lite forskning på temaet i kroppsøving (Simonton et. al.). Det kan være grunnen til at man som lærerstudenter ikke har fått mye håndfast teori og kunnskap på studiet. Mathias sier at det i pedagogikk er mye som handler om følelser implisitt, men han har savnet, i likhet med de andre informantene, mer kunnskap om begrepet.

Hanna er veldig opptatt av følelser. Hun betegner seg til en viss grad som følelsesstyrt, og vektlegger at elevene skal bli kjent med seg selv gjennom egne følelser i møte med andre:

Jeg er veldig opptatt av å anerkjenne elevenes følelser...og at den dannelsesreisen som de er på i grunnskoleløpet og også videregående og videre i livet handler i stor grad om å bli kjent med egne følelser og lære seg å se andres følelser og ta andres perspektiver. Jeg tenker at det er noe av det viktigste i alle fag og sånn grunnleggende da, også kommer kunnskap og kompetanse rundt de ulike målene i fagene på topp av det, men en av de aller viktigste kompetansene å trenge tenker jeg er det med empati og være gode medmennesker. Og også ikke bare mot andre, men også mot seg selv da.

Å bli kjent med egne følelser og samtidig forstå andres, som Hanna påpeker, betegnes som emosjonell intelligens (Mayer & Salovey, 1997; Lee et al., 2019, s. 262). Følelser er til stede for alle subjekter i skolekontekst (Hargreaves, 1998), og for elever har følelser en plass i skolen gjennom emosjonell kompetanse og emosjonelle kvaliteter. I *Fag-Fordypning-Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28, 2016) og *The Future of Education and Skills* (OECD, 2019) ilegges de emosjonelle kvalitetene og kompetansen betydning for elevers fremtidige læring og danning. Hannas refleksjoner samsvarer med de

emosjonelle kvalitetene elever skal ha, nemlig empati og medmenneskelighet. I tillegg til emosjonelle kvaliteter skal elevene besitte sosial kompetanse i større grad i fremtidens skole (NOU 2015:8, s. 22). Medmenneskelighet samt å sette seg inn i andres følelser, faller inn under sosial kompetanse.

Hanna sier videre at hun er opptatt av å være av profesjonell. Hun peker på at følelsesregulering og bevissthet rundt egne følelsesuttrykk i møte med elever skal være det som skiller de faglært fra de ufaglærte. Hun sier:

(...) det handler mye om den der bevisstheten du har til eget følelsesliv, triggere, reaksjonsmønstre og at du også er ekstremt bevisst på hvordan det påvirker elevene og deres følelser (...) og det å forholde seg profesjonell i den jobben her, det tenker jeg handler mye om det å...ja nettopp, det å nesten kunne styre egne følelser da...i hvert fall vite, kjenne...egne reaksjoner og egne tegn sånn at du har det beste grunnlaget til å kunne ta gode avgjørelser når vanskelige situasjoner oppstår da

I profesjonalitetsbegrepet peker Hanna på hvordan læreres følelser kan påvirke elevene. Hun viser her til **Figur 1** ved at hun er klar over påvirkningen hennes følelser har på elevene (Fuchs & Koch, 2014). For Hanna handler profesjonalitet om følelsesregulering gjennom bevissthet og emosjonell intelligens (Lee et al., 2019). Hun fremhever spesielt viktigheten av emosjonell intelligens gjennom å først forstå eget følelsesliv, for deretter å oppfatte hvordan det påvirker elevene. Så skal hun regulere sine følelsesuttrykk før hun til slutt skal anvende disse til å ta gode avgjørelser i utfordrende situasjoner. Dette sammenfattes i «the ability model» (Mayer & Salovey, 1997; Lee et al., 2019, s. 263).

5.1.2 Følelser i kollegafellesskapet

Funn i studien viser at informantene setter pris på kollegafellesskapet som et sted de kan luften tanker og følelser. Hanna påpeker at det på grunnlag av en intens hverdag med utallige menneskemøter, er veldig viktig å få utløp for frustrasjon blant kollegaer.

Negative følelser må dog ikke luftes i for stor grad. Det kan frembringe negative tanker og følelser om elever i kollegafellesskapet, og skade eleven(e) det gjelder. Olav sier at han

opplever det som negativt hvis en kollega snakker høylytt negativt om sine elever på pauserommet. Han tenker det er best å få ventilert negative følelser på tomannshånd med en kollega. Hanna peker på det samme, og utdyper at det på skolen kan dannes en sjargong i kollegafellesskapet:

Det kan nesten være en litt sånn sjargong. «Åja, det er han ja. Ja, ikke sant...». Også må man....det er på en måte noe med at man skal kunne ha rom der man kan få luften, men man må passe på så det ikke blir et miljø der elever, uten at kanskje lærerne til og med kjenner de, assosierer det navnet eller den eleven med noe negativt. Det er et veldig dårlig utgangspunkt og er veldig negativt for læring generelt tenker jeg.

Det kan tyde på at Olav og Hanna er opptatt av å sikre elevens integritet på skolen. Det viser at han baserer sine følelser på sine grunnverdier (Nias, 1996). Dette gjelder også Hanna som peker på at det kan skade eleven og være et dårlig utgangspunkt for læring. Olav forteller at han synes det er viktig å ikke snakke ned elever sammen med kollegaer, selv om man må kunne ha mulighet til å luften følelsene på tomannshånd med en kollega.

Mathias peker på at skolekultur er viktig for følelsers plass i kollegafellesskapet. Negative følelser og hvorvidt de er tillatt å ha, henger sammen med hvorvidt det er rom for å luften følelser på arbeidsplassen:

(...) det tror jeg har mye med kulturen blant kollegaene sine på skolen. Og der jeg jobber så er det for eksempel veldig kultur for at hvis man synes en elev er vanskelig eller nå er relasjonen helt håpløs og...jeg merker selv at jeg ikke liker denne eleven, så er det...det er rom for å ytre det til sine kollegaer og finne en løsning på det. Og det tror jeg er helt essensielt for å kunne snu på det også. Fordi...det er din rolle som lærer, å snu det. Det er ikke eleven sin rolle

På Mathias sin skole er det kultur for å luften følelser. Det er fordelaktig å ha en slik kultur for lufting av følelser på skolen, mener Keller og Becker (2021, s. 416). De peker på betydningen for autentiske samhandlinger med kollegaer, da skolehverdagen for lærere kan bestå av følelsesladede utfordringer i lærer-elev-relasjonen (ibid.). Mathias sier videre at det ikke er «mine og dine elever, men våre», og det vitner derfor om en skole som bærer preg av en åpen og samarbeidspreget arbeidsplass. Dette samsvarer med funn i Stark og Bettini (2021) hvor

skolekultur, blant annet, er med på å avgjøre regler og normer for hvilke følelsesuttrykk det er lov å ha og hvorvidt følelser skal uttrykkes eller ikke (s. 8).

Kollegafellesskapet og «Emotional display rules»

I studien reflekterer kroppsøvingslærene rundt kollegafellesskapet knyttet opp mot følelser. Et interessant funn omhandler kollegafellesskapets «emotional display rules» hvor det eksisterer noen normer eller regler for følelser (Stark & Bettini, 2021, s. 11). Olav forteller om et kurs han var på hvor det ble presentert en historie som omhandlet et dilemma rundt å «velge side» mellom elevene og kollegaene dine. Eksempelet var knyttet til at en annen lærer har en annen praksis enn deg, og at man i noen tilfeller forstår elevene hvis de misliker trekk ved læreren:

(...) sett at din klasse fungerer greit basert på måten du legger opp timene på, også i naborommet eller i samme klasse med i et annet fag – hvordan tenker du å adressere dette til den kollegaen? Skal du si det at nei, i mine timer går alt helt greit, underforstått at du har en svakhet med din person som lærer, eller skal du gå inn og tenke at hva kan jeg gjøre for å hjelpe eller avlaste deg i dine timer og vise forståelse for det. Men der igjen ... er det jo sånn krysspress eller dilemma da, for det kan jo være trekk ved en kollega som du personlig kan forstå elevene på. Men du må jo være obs på hvilken banehalvdel du opererer på og være på samme som kollegaen din, men vise forståelse i møte med elevene og heller si det at «ja, jeg kan forstå det at dere føler dere litt misforstått hvis det viser seg at læreren har sagt sånn og sånn, men jeg personlig tror det har blitt gjort i beste mening og jeg skal ta en prat med læreren

Det kan oppstå følelsesmessige dilemmaer i spennet mellom elevgruppen og kollegafellesskapet. Her forteller Olav om at han kan forstå elevens tanker og følelser for en lærer, hvis det er noen negative trekk ved kollegaen. Olav fremhever her en «display rule» (Stark & Bettini, 2021). Det er viktig for han at man ikke skal være dislojal overfor sine kollegaer. Han utdyper kollegafellesskapets betydning og sier at «det er jo ... holdt på å si ... nesten hellig da. Du må alltid være lojal i møte med kollegaen». Olavs meninger rundt profesjonalitet med kollegafellesskapet samsvarer med funn i Stark og Bettinis (2021) forskning. Lærerne i studien til Stark og Bettini (2021) var opptatte av å kunne samarbeide

med, og ha et profesjonelt forhold til, de kollegaene som det ikke var naturlig og lett å skape relasjoner til. «Emotional display rules» lå til grunn for å fremstå profesjonelt blant sine kollegaer (s. 11).

I likhet med Olav, peker Hanna og Stine på en «emotional display rule». På spørsmål rundt om det er rom for å snakke om følelser på sin arbeidsplass svarer de:

Det er en åpenhet der som jeg ikke har vært borti før, men også blandet med veldig profesjonelle lærere da. Så det er lov til å luften ut også får man gjerne også gode råd. Og at man veksler erfaring. Så ja, det tror jeg er viktig. Jeg tror i hvert fall det er viktig hvis det er en sånn type åpenhet og at man snakker om følelser på den måten, at det også kommer noe litt sånn konstruktivt ut av det. Kanskje ikke alltid, men at man i hvert fall kan få noen råd til hvordan man skal håndtere det. (Hanna)

Og ikke nødvendigvis at du klarer det alene, men at du gjør det i dialog med andre lærere på trinnet, eller ledelsen. Og sånn som jeg har jo hatt episoder med en gymklasse med denne eleven da, og flere elever i den klassen som har vært utfordrende og da har jeg syntes det har vært godt å komme til avdelingsleder og kunne luften tanker og få innspill, ikke sant, og andre innspill der som kanskje ikke jeg har tenkt på, at da prøver vi sånn eller sånn ... eh så det er jo på en måte, en del av å være profesjonell lærer ... (Stine)

Både Hanna og Stine sier at følelser blant kollegaer må bli luftet på en konstruktiv måte. Det vektlegges betydningen av å få råd og finne løsninger i samarbeid med kollegaer.

Stine kommer med et interessant utsagn knyttet til følelsers fravær i profesjonalitet. Hun peker på det økte fokuset på følelser i dagens samfunn. Hun forteller at det har blitt en større åpenhet og sier at det «i samfunnet er jo veldig slik at du skal uttrykke deg nå da, sånn hva føler du nå, hva tenker du nå på en måte». Hun viser her til større åpenhet for å uttrykke seg gjennom å verbalt fortelle hva man føler, og hva man tenker. Det som er interessant, er neste setning i Stines refleksjon. Hun forteller videre at større åpenhet rundt følelser i samfunnet «kanskje (...) kan ta vekk litt av det pedagogiske, jeg vet ikke».

Refleksjonene er interessante da de kan belyse måten følelsesbegrepet oppfattes i samfunnet. Følelser og relasjoner har, som nevnt, ikke har blitt ansett som kunnskap på lik linje som tradisjonell vitenskapsteori, (de Jaegher, 2019; Hullert & Engelsrud, 2021). Ubevisst kan denne tanken fortsatt ligge til grunn i samfunnet generelt, og da også for profesjonsutøvere. Dette kan kobles til «emotional display rules» (Stark & Bettini, 2021) da, det på grunn av følelsers nylige stempel som kunnskap, er knyttet forventninger til at følelser uttrykkes for å få råd. Det kan vitne om en grunntanke om at følelser ikke har betydning i seg selv eller kan «stå alene», uten å «bli koblet på» rådgivning gjennom å blant annet veksle erfaringer som Hanna uttaler.

På grunn av, blant annet lite kunnskap og teori om følelser i utdanningen, har de ikke eksplisitt reflektert over følelsers plass i yrkesutøvelsen tidligere. Det kan dermed ha ført til at de har vært klar over at, og på hvilken måte, følelser inngår i yrkesutøvelsen. På en annen siden kan det hende at, siden de begge, som nevnt, anerkjenner følelsers plass i yrkesutøvelsen gjennomgående i oppgaven, kan det være at utsagnene nettopp understreker dette. At det, i Stines utsagn, pekes på en nødvendighet for å skille «vanlige folks» følelser i samfunnet fra følelser i lærerprofesjonen, nettopp på grunn av at kunnskap om følelser må læres profesjonelt og skille profesjonsutøvere fra «vanlige folk». I Hanna sitt utsagn kan en mulig tolkning være at det også for henne er viktig at åpenheten rundt følelser er konstruktiv og profesjonell, nettopp fordi det er nødvendig å påpeke følelsers plass i profesjonaliteten.

5.2 Kroppsøvingsfagets arena for følelser

5.2.1 For elever

Informantene reflekterer i dette avsnittet rundt hvordan de opplever elevers følelser, i aktivitet, i kroppsøvings timer. Det må understrekes at elevenes egne meninger rundt situasjonene lærerne reflekterer rundt, ikke er en del av studien. Det er likevel interessant å se på informantenes refleksjoner rundt hvordan de opplever elevers aktivitet, på bakgrunn av følelsesbegrepet.

Det kommer frem i datamaterialet at informantene ser at kroppsøvingsfaget er en arena for følelser. Mathias opplever at hans elever «får vist mer av enkelte følelser...altså det er rom for

å vise mer av enkelte følelser enn i det vanlige klasserom, da». På en side trekker han frem engasjement som en følelse som virker å bli forsterket i kroppsøvingshallen. På en annen side er det en større mulighet til å ventilere frustrasjon «når man blir sint for eksempel for at man mistet en ball eller noe så er det rom for å rope «åh nei» eller noe sånn». I likhet med Mathias peker også Hanna på dette og sier at

Det er en arena som veldig mange liker, der de får bevegde seg og man sitter ikke i det standard klasserom-miljøet. Det er en arena der mange får utfolde seg på en annen måte enn det de får i mer teori-tunge fag da.

Det er større mulighet og rom for følelser for elever da man får bevegde og utfoldet seg som informantene peker på. I læreplanen for kroppsøving står det at en del av fagets formål er å gi alle elever kompetanse og ulike verktøy til å oppleve varig glede i bevegelse livet ut (Utdanningsdirektoratet, 2019). Selv om det er fagets formål at elever skal få verktøy og livslang bevegelsesglede, er det eleven selv, med følelser og kropp, som er subjektet. Gjennom egen opplevelse av danning og læring skal eleven selv ha et ønske om å bevege seg (Borgen & Engelsrud, 2020; Sæle & Hallås, 2020, s. 38). Som vist i **Figur 1** og **Figur 2** (Fuchs og Koch, 2014; Fuchs, 2016) er følelser noe som oppleves gjennom kroppen ved kroppslig resonans og handlingstendenser, subjektivt og intersubjektivt, og følelsene kommer da til syne gjennom bevegelse og aktivitet i fellesskap.

Mathias understreker kroppsøvingsfagets kroppslige aspekt:

i kroppsøving så får de jo rørt på seg. De får brukt kroppen. Og det å bruke kroppen i seg selv gir jo både meg og de muligheter til å vise følelser på en annen måte. De er mindre regulert og det å være i aktivitet er jo rent vitenskapelig at man får utløst masse endorfiner av å røre på seg...

Den kroppslige utfoldelsen Hanna peker på, skaper gode følelser hos elever som da opplever større trivsel i kroppsøvingsfaget enn i andre fag. Hannas refleksjoner rundt elevers opplevelser av å like faget samsvarer med tidligere forskning. Moen et al. (2018) fant i sin nasjonale kartleggingsstudie at elever i grunnskolen trives godt da det er et populært fag hvor flertallet av elever på barne- og ungdomsskolen rapporterer at de liker faget «veldig godt»

eller «godt» (s. 34; s. 80). Også i en tilsvarende kartleggingsstudie, men av Elverumskolen i 2015, kom det frem at elever stort sett liker faget godt (Moen et al., 2015, s. 67).

Kroppsøving er dog ikke et fag alle liker (Moen et al., 2015; Moen et al., 2018). Hanna sier at det kroppslige aspektet også kan trigge følelser som sårbarhet hos sine elever, da det er «et fag der mange føler seg så synlig også». Økt synlighet av kropp har hun, gjennom samtaler med enkeltelever, hørt at kan være utfordrende. Hun trekker frem et eksempel hvor en elev hadde kommet til henne og ytret at det var vanskelig å like faget. Hun forteller: «det var en elev av meg som sa det så fint her i høst «at jeg kan liksom ikke gjemme meg... bak pulten». Augestad (2003) sier at «det er den kroppslige mestringen av materiellet i rommet som kjennetegner sosiale fenomener som idrett og gymnastikk» (s. 38). Hvis elever, som i tilfellet med Hannas elev, ikke opplever kroppslig mestring, kan det være fatalt da kroppsøving er, som navnet tilsier, et fag hvor kropp fremheves. I faget skal man lære både med og om kroppen (Sæle & Hallås, 2020, s. 34). Faget skal tilrettelegges for alle. Ved at lærere, i henhold til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019), fremmer kritisk tenkning rundt kroppsidealene og gode holdninger til selvbilde og kroppsidentitet, kan synlighet av kropp oppleves som mindre utfordrende for elever.

De intersubjektive følelsene er til stede gjennom bevegelse i fellesskap, viser et annet funn i datamaterialet. Kroppsøvingens arenaen legger til rette for større muligheter for utvikling av samhold i elevrelasjonene og klassefellesskapet. Et funn indikerer at kroppsøvingfaget er en arena som fordrer relasjoner, og derfor samhold og fellesskap, i større grad. Mathias blir engasjert da han snakker om dette:

For elevene sin del får de vært sammen på en annen måte... eeh... de får holdt hverandre i hendene, de får øyekontakt når de skal sentre en ball... og det er med på å skape samhold mellom elevene og det er med... ja... samarbeid i kroppsøving. Det er jo mye mer samarbeid i kroppsøving (...) og det er jo med på å styrke relasjonen mellom elever. Det tror jeg har mye for seg altså, å styrke fellesskapet egentlig... ja.

Som nevnt blir relasjonene mellom elever tydelig styrket i faget da samarbeidsøvelser fordrer handlingstendenser som å ha blikkontakt, ta på hverandre og nærme seg hverandre heller enn å trekke seg fra hverandre. Det at elevene har høy trivsel og derfor gode følelser, fører til at de er til stede med hele seg og i samspillet. Dette henger sammen med Frijdas (1986) begrep

action readiness hvor elevene later til å være fullt til stede da deres følelser uttrykkes som glede, selvtillit og engasjement. Sæle (2017) peker på uttrykket «å gå opp i spillet» som viser til å glemme tid og sted og være til stede med hele seg i aktivitet (s. 96). Mathias' refleksjoner kan tyde på at elevene i et godt læringsfellesskap «går opp i spillet» intersubjektivt da deres gode følelser sirkulerer i fellesskapet, og de blir påvirket av hverandres interaffektivitet. I dette eksempelet illustreres derfor kroppsøvingsfagets kroppslige og relasjonelle natur, da den fordrer simultant gjensidig følelsepåvirkning, som illustrert i **Figur 1**.

5.2.2 For lærere

Et annet funn indikerer større tilstedeværelse av kroppsøvingslæreres følelser i kroppsøvingsarenaen. Stine peker på at fagets ulike arenaer, enten det er inne i en kroppsøvingshall eller ute, fordrer mer eksplisitt stemmebruk ved muntlige forklaringer. Hun må øke stemmevolumet. Økt kroppslig tilstedeværelse og derfor større reaksjoner er også noe hun opplever og hun kan føle seg sliten i større grad i etterkant av en kroppsøvingstime, kontra en time i et annet fag. Dette sier hun henger sammen med at faget krever mer av henne følelsemessig. Hanna sier hun tror elevene kan oppleve henne som mer løssluppen da også hun er mer aktiv gjennom å vise øvelser med kroppen. Mathias har de samme tankene om sine følelser i kroppsøvingsundervisningen:

det er rom for å vise mer av enkelte følelser enn i det vanlige klasserom, da. For eksempel så er jo kroppsøving en ypperlig mulighet for meg til å vise engasjement på en mye mer tydelig og, ikke voldsom, men forsterket måte da. Altså jeg kan jo rope «kom igjen nå folkens! Kjør på!» eller «superbra jobbet!». Og jeg kan springe rundt i gymsalen og jeg kan ta tak i elever og dytte på dem, løfte de opp og jeg kan vise mer engasjement selv og elevene kan også det...

Informantenes utsagn samsvarer med Simonton, Richards og Washburn (2021) som peker på at det å undervise i kroppsøving kan være en spesielt følelsespreget opplevelse (s. 307). Mathias' refleksjoner rundt uttrykk av følelser henger sammen med den sirkulære naturen av følelser i relasjoner (Fuchs & Koch, 2014; Fuchs, 2016). Fagets følelsemessige arena understrekes godt av Mathias da han fletter sammen følelser som engasjement og glede, verbale uttrykk og kroppslige reaksjoner (ibid.). Når Mathias får disse positive følelsene i

aktivitet, skjer det samtidig handlingstendenser basert på dette, som Frijda (1986) og De Riviera (1977), sitert til i Fuchs og Koch (2014), viser til. Hans kropp reagerer her med engasjement og glede, som fører til opplevelse av tilstedeværelse innenfor (Frijda, 1986; *ibid.*, s. 3). Ved at Mathias tar tak i elever, dytter litt på dem og løfter de opp, er en alle eksempler på handlingstendenser som skaper følelser som kjærlighet da Mathias (self) trekkes mot elevene (other), og motsatt (De Riviera, 1977; *ibid.*, s. 3). I denne konteksten virker det som den sosiale settingen er preget av frihet da det er en felles kontakt og forståelse mellom Mathias og elevene (Sollesnes, 2004, s. 34).

I den intersubjektive følelsesmessige relasjonen vitner det om at Mathias bryr seg om relasjonen til elevene sine gjennom handlingstendensene og følelsene. Dette kommer også frem i andre funn i studien. I Skaalvik og Skaalvik (2013) svarte 90,6 % av norske lærere at de ukentlige følte seg entusiastiske (s. 29). Mathias er derfor ikke alene om å ha disse følelsene i sin arbeidshverdag. Også de ulike fysiske arenaene i faget, som Stine peker på, krever kroppslige reaksjoner og resonanser, og derfor andre følelser enn i typiske klasseromsfag (Fuchs & Koch, 2014; Fuchs, 2016; Augestad, 2003). Større reaksjoner og økt stemmebruk er begge eksempler på kroppslige resonanser på følelser som skaper enkelte følelser. I motsetning til Mathias, har ikke Stine konkrete eksempler å vise til angående positive eller negative følelser i denne sammenhengen. Faktum er at kroppsøvingsarenaen gir rom for følelsers plass, både for elever og lærere og i den gjensidige påvirkning av følelser i spillet de imellom (Fuchs & Koch, 2014).

Det faktum at det er løsere rammer kan også skape mer uro og utfordrende situasjoner. Både Mathias og Stine trekker frem at elever har en tendens til å utagere både verbalt og kroppslig i større grad i faget. Olav og Stine snakker om selve kroppsøvingsarenaen, som her er hallen, og trekker frem størrelsen på hallen og tilgjengelig utstyr for faktorer til uro og bråk. Olav nevner også «ingen fast base» som en faktor til uro og bråk. Stine forteller at hun opplever å bli mer sliten, og at det kan være utfordrende hvis elevene ikke hører etter og gjør det de skal. Ifølge Watson og Kleinert (2017) er en kroppsøvingstime fullpakket med følelser da det er en følelsesmessig arena som krever at lærere vet hvordan de skal bruke sin emosjonskompetanse både inter-og intrapersonlig, altså både subjektivt og intersubjektivt i møte med elever (s. 234).

I slike situasjoner kan det oppstå negative følelser i større grad. Det vil, som informantene peker på, være enda vanskeligere å vite hvordan man skal forholde seg til de i en kontekst som har mindre stabilitet enn et klasserom. Augestad (2003) reflekterer rundt dette i sin doktoravhandling hvor gymsalen er en arena for ulike praksis og diskurs som bestemmer rommets betydning. Han viser her til at rommet, som i denne sammenhengen er de ulike arenaene kroppsøvingsfaget, kan brukes på mange ulike måter, med ulike utfall både kroppslig og følelsesmessig. I kroppsøving er derfor rommet, eller arenaen, samt de materialene som finnes der, som matter, ribbevegg, baller o.l., helt avgjørende for den praksisen som finner sted. Materialene blir, i Olav og Stines tilfeller, brukt på en måte som skaper en kaotisk praksis preget av uro og bråk. Det fører så til økt stemmebruk og tilstedeværelse, og som Stine påpeker, negative følelser og slitenhet.

5.3 Følelser i relasjoner og handlingsvalg

5.3.1 Lærer-elev-relasjonen

Funn i denne studien samsvarer med funn i tidligere forskning rundt lærer-elev-relasjonens betydning. Mathias trekker frem viktigheten av relasjonsarbeid og sier at det er «en av de absolutt aller, aller viktigste oppgavene man har på skolen. Og den erfaringen jeg har der er jo at det relasjonsarbeidet man legger ned det gjør absolutt alle andre ting enklere da». Stine knytter følelser direkte til relasjon da hun «uten tvil» ser at disse henger sammen. Når hun opplever å bli glad i en elev forteller hun at «du får jo en god følelse da sant ... ja, du blir jo glad selv også blir du på en måte litt sånn «jeg har oppnådd en god relasjon her da...». Det relasjonelle er ifølge studiens funn og tidligere undersøkelser og studier, noe både lærere og elever setter høyt. Gode relasjoner er viktig for ungdomsskolelærere i Norge viser funn i en undersøkelse fra 2018, kalt TALIS (Thronsdén et al., 2018, s. 5).

Det kommer frem i studien at Mathias, i likhet med de andre informantene, i sin vektlegging av relasjonsbygging, unngår å føle sterkt på de negative følelsene. Han sier at selv om det har vært øyeblikk hvor elevene har sugd energi fra han, har den gode relasjonen hjulpet han i å skille eleven fra hans handlinger. Derfor har han ikke blitt påvirket i like stor grad av det negative, som han blir av det positive. De negative følelsene oppstår, men blir ikke gjeldende

og varige. Siden Mathias vektlegger relasjonen sin til elevene gjennom tanker, dømmekraft og verdier, klarer han å skille person og handling (Haviland & Kalbaugh, 1993; Zembylas, 2003, s. 222). noen av disse begrepene vil bli gjort rede for under. I Wang et al. (2023) kom det frem at lærerne som jobbet for og vektla relasjonene til sine elever, hadde mindre forekomst av negative følelser, som i dette tilfellet gjaldt sinne (s. 661). Lærer-elev-relasjonen påvirkes derfor av læreres følelsesuttrykk. Da er det fordelaktig at Mathias, og informantene generelt, i sine oppfattede gode relasjoner til elevene ikke opplever sinne og negative følelser i like stor grad. Både for deres og elevenes del er dette positivt. Elevenes læring og hvordan de fungerer sosialt blir påvirket positivt av en god og velfungerende lærer-elev-relasjon (Hughes & Chen, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2016). Cheng et al. (2020) fant også at elever får økt opplevelse av glede når læreren har positive uttrykk (s. 1).

Å bry seg og «se alle»

I relasjonen til elevene er alle informanter opptatte av å bry seg om elevene og «å se alle». Stine sier at «du må vise at du bryr deg (...) at disse elevene har du lyst til å ha i klasserommet både faglig og sosialt og at du har lyst til å vise interesse for elevene.» Hanna sier at hun er opptatt av at elevene skal få en følelse av trygghet i relasjonen ved at de merker at hun bryr seg. Å bry seg er viktig for begge, da det vekker vonde følelser subjektivt hvis de opplever at elevene tenker og viser det motsatte av det Hanna og Stine ønsker og tenker at de gjør. Relasjonene er konstant preget av følelsesmessige uttrykk og inntrykk gjennom påvirkning (Fuchs og Koch, 2014; Fuchs, 2016). Derfor er det også fordelaktig for alle at det jobbes for å opprette et læringsmiljø som er trygt og fruktbart for læring utvikling og danning (Dypedahl et al., 2016, s. 14). Gjennom å vise interesse, som Stine peker på, bygges relasjon til elevene. Hanna ser også på viktigheten av å bry seg gjennom å genuint vise interesse for elevene. I utsagnet som følger trekker hun også inn det «å se alle»:

Så det å ta seg tid til å snakke litt med alle og være interessert i hva de liker å gjøre, ikke bare når de er på skolen, ikke bare på fag på en måte, men ellers også. Det tror jeg hjelper. Jeg tror, og det er nok en allmenn oppfatning, men det å være bevisst på og forsøke å se alle i løpet av en dag. Om det er med en...bruker ofte å ha high-five med de eller gi de knoke på vei ut i siste time om det er det, eller bare også se alle i øynene og takke for dagen. Eller om det er at man fått gått bort til de fleste i løpet av

en time eller klapp på skulderen hvis man har en litt dårlig dag eller hvis noen henger med hodet at man ikke bare tenker at «hun har sikkert sovet litt dårlig i dag» men også går bort og spør «hvordan går det?» og «er det en grunn til at du er veldig trøtt i dag?». De type tingene. og jeg tror den tryggheten som jeg ønsker å etablere, at den kan etableres i stor grad hvis de føler at man bryr seg.

Det kommer frem i datamaterialet at det å «se eleven» er et viktig, om ikke det viktigste, tiltaket en lærer kan gjøre for å bedre relasjonen til elevene i sin yrkesutøvelse. Det at eleven skal oppleve å bli sett er nummer en prioritet i Mathias' relasjonsbygging. Olav sier så fint at «jeg kan leve med at eleven ikke har lært gangetabellen, men jeg kan ikke leve med at eleven sier til meg om noen år at du hadde meg i tre år, men du så meg aldri». Sæle (2017) påpeker at den profesjonelle kroppsøvlingslærer er en som evner å se elevene for den de er med et unikt og selvstendig tanke-og følelsesliv. På bakgrunn av denne tanken mestrer de å lage et trygt og godt læringsklima hvor inkludering av alle selvstendige elever som kroppssubjekter, settes høyt (s. 198). Hanna anvender bevisst kroppslige uttrykk for å vise at hun ser elevene og bryr seg. Ved å gi et klapp på skulderen, en high-five eller en knoke signaliserer hun at «jeg har sett deg», som Dypedahl et al. (2016) fremhever viktigheten av i lærer-elev-relasjonen. Intersubjektivt blir relasjonen bedret gjennom kroppslige handlingstendenser og påvirkning (Fuchs, 2016), som igjen skaper en felles forståelse og kontakt (Moen, 2016). Eleven får det anerkjennende blikket. Dette er eksempler på positive følelsesuttrykk. Cheng et al. (2022) fant at slike følelsesuttrykk påvirker elevens glede i økt grad (s.1).

Verdier

Gode relasjoner handler om at lærere handler til fordel for eleven, i tråd med sine grunnverdier (Nias, 1996; Zembylas, 2003). Olav forteller at han i sin relasjon elevene vektlegger empati:

(...) jeg prøver jo veldig å ha en empatisk tilnærming. Kroppsøvlingsfaget er jo veldig konkret på den måten at ... du kan jo ikke sitte passivt uten at det blir lagt merke til (...) hvordan ville mine følelser vært hvis jeg var i skoene til denne eleven her, hvordan hadde jeg likt faget ... hadde jeg klart å ta en forlengs rulle når alle så på når jeg visste at det kunne jeg egentlig ikke, for eksempel. Eller hadde jeg turt å stå i

mål når jeg egentlig har ballskrekk ... og jeg synes det var veldig ubehagelig. Hvis jeg ikke skal stå i mål når jeg har ballskrekk, hvor skal jeg da være ... så da prøver jeg å imøtekomme de og foreslå at kanskje du kan gjøre noe annet denne timen her.

Olav bruker empati til å sette seg inn i elevenes følelser gjennom det han kaller en empatisk tilnærming til måten han underviser på i kroppsøvningsfaget. Han prøver å forstå hvordan ulike situasjoner kan oppleves og føles for elevene som ikke liker faget, eller som synes det er utfordrende at faget er preget av en større synlighet av kropp (Sæle, 2017). På den måten legger han opp til en undervisning som, fordi den preges av følelser i stor grad, tilpasses til hver enkelt elev ut ifra deres følelser og dermed kroppslige opplevelser (Fuchs & Koch, 2014; Fuchs, 2016). Han forsøker å finne måter hvor alle elever skal oppleve å bli imøtekommet og på den måten få gode følelser i faget. Hans følelseskompetanse og relasjonskompetanse er iboende da han klarer å sette seg inn i hvordan elevene opplever situasjoner i undervisningen basert på sine egne følelser (Fallmyr, 2020). Han utviser dermed høy grad av emosjonell intelligens da han prioriterer relasjonsarbeid (Lee et al., 2019, s. 262).

Olav vektlegger å ha empati i relasjonen til elevene. Ifølge Zembylas (2003) blir en lærers identitet formet av følelser og verdier. Det virker som Olav er opptatt av å at andre skal ha det bra. Hans verdigrunnlag bygger på dette, og følelsene han får ved å sette seg inn i elevenes følelser gir retning til hans praksis (Zembylas, 2003, s. 215). Nias (1996) hevder lærere som underviser i tråd med sine verdier og personlighet, opplever en økning av positive følelser. Olav handler i eksemplet i tråd med sine grunnverdier, og har en generell oppfatning av trivsel. Hadde han derimot ikke ønsket å imøtekomme elevene med utfordringer til ulike aspekter i faget, hadde han gått bort fra grunnverdien om å sette seg inn i andres følelser. Det kunne ha ført til mindre selvtillit og større forekomst av negative følelser (Nias, 1996; Zembylas, 2003). Koblingen mellom grunnverdier, følelser og relasjoner blir tydelig gjennom funn i denne studien og funn i Wang et al. (2023). Handlinger i tråd med grunnverdier, til fordel for elever, konstituerer gode følelser og økt selvtillit. Motsatt skapes det større forekomst av negative følelser dersom det ikke jobbes med å skape en god relasjon, i tråd med grunnverdier (Wang et al., 2023).

I tillegg understreker han at arbeidshverdagen preges av trivsel. I likhet med tre av fire lærere i den norske skolen, trives han med å være lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 28). Ifølge Lee et al. (2019) er det, i tillegg til gode lærer-elev-relasjoner, en faktor i emosjonell

intelligens (s. 262). Han bruker så disse kompetansene i sin undervisningspraksis for å skape et godt læringsklima og sørge for livslang bevegelsesglede for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2019). Følelsene er her i stor grad til stede i hans profesjonelle yrkesutøvelse gjennom lærer-elev-relasjonene i kroppsøvfingsfaget (Simonton et al., 2021, s. 307).

Hanna ser på sammenhengen mellom verdier og triggere. Man kan bli mer bevisst sine verdier hvis man finner ut av hvilke triggere man har. På den måten kan man bli mer bevisst sine følelser også, da verdier inngår i følelser (Nias, 1996; Zembylas, 2003). Fuchs (2016) kaller det «affective affordances», altså verdier og situasjoner i verden man blir reagerer på gjennom kroppslig resonans. På den måten kan triggere bidra til å finne reaksjonsmønstre, som kan brukes til å arbeide med å bli oppmerksom på hva som trigger. Det både definerer og øker emosjonell intelligens (Lee et al., 2019), og dermed emosjonell kompetanse (Fallmyr, 2020). Det ble formidlet gjennom et kurs med jobben, og det tilsier at følelser og emosjonell kompetanse blir til en viss grad vektlagt på skolen som arbeidsplass. Hun forteller:

Vi hadde faktisk et foredrag for litt siden på skolen, det med å vite hva sine triggere er da. Og at du gjerne kan finne ut av det ved å grave litt i hva dine viktigste verdier er. Og hvis du finner ut av hva dine viktigste verdier er, så er gjerne det motsatte det som trigger deg mest. Og det kan man helt klart finne i klasseromssituasjoner eller i gymsalen, de type situasjonene. For eksempel er en av mine viktigste verdier rettferdighet, så jeg kan jo merke at jeg trigges nok litt ekstra av at elever er urettferdige overfor hverandre og behandler hverandre respektløs eller juks, ikke sant...synes fair play er viktig.

Skille elev og handling

Funn i studien indikerer at det er viktig å skille elev og handling og at dette inngår i yrkespraksisen. Informantene peker på sin profesjonelle rolle og at det er deres jobb å klare å se elevene bak handlingen. Det er ikke alltid like lett å gjøre, men informantene understreker at man ikke skal gi opp å jobbe med relasjonene. Mathias peker på at det med gode relasjoner i bunn er lettere for han å skille det elevene gjør og slik de er som person. Hanna peker på at det ikke alltid er slik at elever tenker over hva de gjør og hvilke konsekvenser deres

handlinger får. Det virker som Hanna er opptatt av å klare å se det som ligger bak selve handlingen:

de elevene som har gjort ting som suger energi fra meg, jeg har heldigvis skapt en god nok relasjon til de elevene til at jeg klarer å isolere det de gjør og at jeg ikke nødvendigvis forandrer...at jeg har et dårlig syn av eleven som person da. - Mathias

jeg alltid har det i bakhodet at de er i utvikling og at veldig ofte med elever på ungdomsskolen her, og kanskje elever generelt, så er det ikke nødvendigvis sånn at det handler om meg personlig. Det er ofte ting som skjer som handler om mye annet. Så det å på en måte ikke ta alt personlig, det ligger mye der. - Hanna

I Stine sier at det ikke alltid oppleves som lett. Hun vil gjerne at eleven skal se at det går utover vedkommende selv, og prøver derfor å jobbe med relasjonen. Hun opplever at det er vanskelig å snu om tankesettet da hun blir sliten av eleven, men at dette ikke er greit å innrømme da det viser at man har tapt. Hun utdyper at relasjonen til utfordrende elever preges av negative følelser. Hun utdyper:

Du henger deg jo mer opp i det negative enn det positive. Det tror jeg det er for lærere generelt. Man tar til seg de tilbakemeldingene man får fra elevene og hvordan de responderer. Også skal det ikke gå utover en selv, eller man skal ikke ta det til seg så mye, men det er lettere sagt enn gjort.

Stines refleksjoner samsvarer med de Ruiters et al. (2021) hvor emosjonell dissonans kan være krevende, og at det da er vanskelig å ha positive følelser i relasjonen til utfordrende elever. Dette gjaldt også i situasjoner som også var preget av hyggelig stemning (s. 98). Det er vanskelig å jobbe med relasjonen, og spesielt når det er elever som konstant tømmer læreren for energi. Som Stine påpeker, så er det en tendens til å henge seg opp i de negative tilbakemeldingene. De På grunn av rollen man har skal man, som hun sier, ikke la det gå utover en selv eller ta det til seg. Det kan vitne om en forventning knyttet til at man skal stå støtt i rollen, som kan bli usunn i lengden hvis man skal kjempe for å ikke ta det til seg. Postholm og Tiller (2014) vektlegger at lærerens rolle skal involvere både person og profesjon. Det er helt menneskelig å ikke klare å stå imot negative følelser og tilbakemeldinger. Læreren må riktig nok være profesjonell, men samtidig være «et helt

menneske» - med følelser. Utsagnene «å ikke ta det personlig» og «å ikke ta det til seg» kan kobles til informantenes meninger om at det er nødvendig å distansere seg selv følelsesmessig. Hanna sier at hun noen ganger må ha en distanse til utfordringer for å ikke «falle ned i deres sorger». Alle informanter peker på at det er nødvendig å klare å legge fra seg jobben, for at det ikke skal bli altoppslugende. Man er til stede med hele seg på jobb, og selv om det ikke er lett, som Stine uttaler, trengs det en viss distanse.

Å være autentisk

Et interessant funn omhandler det å være autentisk. Hvordan skal lærere «være seg selv» på jobb, og hvor mye av hele læreren skal elever få oppleve? Det kommer frem i studien at informantene mener det er viktig å være seg selv. De trekker frem tilstedeværelse som en viktig faktor i lærer-elev-relasjonen. Mathias peker på at måten han er på i et klasserom er viktig for de relasjonene han etablerer til elever. Han sier det er viktig å by på seg selv og vise omsorg, for da får han igjen det samme hos elevene. I spørsmål knyttet til om han tenker det er en sammenheng mellom følelser og relasjoner svarer han:

Jeg tenker (...) at det stemmer 100% fordi altså eh den omsorgen og det humøret og det jeg kommer med av positive følelser som jeg ytrer gjennom det jeg sier og måten jeg er på i et klasserom, det får man igjen hos alle elever. Og det kunne ikke ha vært mer tydelig link mellom det der...hadde jeg vært en kald og kalkulert lærer som ikke hadde bydd på meg selv og vist omsorg, så hadde ikke de vist noe av det tilbake. De hadde vært helt apatisk i klasserommet. For man er ikke sprudlende og glad og villig til å lære og engasjert med mindre man opplever at den andre parten også er det.

Olav snakker om at han synes det fort kan bli kunstig dersom man ikke er seg selv på jobb. Han sier han har hatt diskusjoner med elevene sine om interessante temaer innenfor religion og politikk, og sier her at:

Jeg synes det blir kunstig ... eksempelvis, bare for å ta et eksempel da, være leder av menighetsrådet også si det at når det kommer til religion så har jeg ingen kommentar. Skjønner du ... eller hvis du for eksempel er aktiv i et politisk parti og sier «nei jeg vil ikke avgi hvilken stemme jeg gir et parti» ... det for meg er kunstig.

Den sirkulære naturen av følelser som Mathias understreker i sin relasjon til elevene illustreres, som vist, i **Figur 1** (Fuchs & Koch, 2014). Både positive følelser som godt, sprudlende og engasjert humør smitter over, blir mottatt og utveksles konstant i sosiale rom. Her peker han på at omsorg og lyst til å lære er to utfall av hans følelsesuttrykk som han opplever elever danner seg. Disse er handlingstendenser (ibid.). Det er viktig for Mathias å by på seg selv. Ved å gjøre dette er man autentisk og personlig. Laursens (2004) autentisitetsbegrep handler nettopp om det å være personlig og være til stede med hele seg. Å være til stede med hele seg må være noe læreren selv jobber for og ytrer, slik Mathias gjør i dette tilfellet (Postholm & Tiller, 2014, s. 26). Han ser hvordan hans tilstedeværelse positivt påvirker elevene, som igjen påvirker han selv. Dette funnet samsvarer med funn i Cheng et al. (2020) som, i likhet med tidligere forskning, fant at positive uttrykk fra læreren gir økt glede hos elevene. Elevene opplever i tillegg en lærers profesjonalitet, tillit, kompetanse og dominans gjennom lærerens personlighet (Keltner & Haidt, 1999; van Kleef, 2009; ibid., s. 2). Mathias viser personlighet ved at han er til stede med hele seg, og som vil bli oppfattet positivt av elevene da han selv blir positivt påvirket i den sirkulære relasjonen (Fuchs & Koch, 2014).

5.3.2 Undervisning påvirkes av intersubjektive følelser

I datamaterialet kommer det frem at følelser påvirker undervisningsvalg og strategier. Hanna ser at følelser påvirker undervisningen og reflekterer hvordan læreres følelser vil ha en innvirkning: «jeg tror nok på en måte uansett, om du er bevisst eller ikke, så har jo dine følelser en innvirkning på hvordan du underviser.» Hanna mener at følelsene, uansett positive eller negative, vil ha en innvirkning på undervisningen. Stine reflekterer rundt hvordan negative følelser som vekkes i møter med utfordrende elever har resultert i at hun har tatt valg i sin undervisningspraksis hun ikke egentlig vil, med tanke på sin profesjonelle kompetanse. Hun utdyper:

Så for å slippe den motstanden og kjempe med de følelsene der da, at du har en sånn slitekamp der du blir faktisk ganske sliten og det tærer jo på følelsene sant hver gang, og da har jeg gitt litt etter og tenkt at da tar vi spill. Ikke hver gang, men jeg har kjent på at den kampen orker jeg ikke å ta hver gang. Og det er jo synd, fordi de skulle jo ha hatt et mer variert opplegg

I situasjoner med utfordrende klasser, peker også Mathias på det samme og sier:

(...) for eksempel i en utfordrende klasse da eller en utfordrende elev og sånn så må man ta stilling til det og rett og slett ikke ha en aktivitet man kanskje kunne ha gjort i en annen klasse og sånne ting.

Undervisning påvirkes også av positive følelser, der lærer-elev-relasjonen spiller en sentral rolle (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 28). Også i situasjoner hvor positive følelser vekkes, som når man er i godt humør, blir undervisningen påvirket og Mathias mener at «det å være i godt humør er jo veldig sånn...det smitter over på elevene...så det har direkte effekt nesten vil jeg si på hvor god undervisningen er».

Som funnene viser, har utfordrende elevmøter og utfordrende klasser gjort til at både Stine og Mathias har endret undervisningspraksis basert på de vanskelige følelsene som oppstår i visse situasjoner. Stine sier hun går på akkord med seg selv og sin profesjonelle kunnskap og skjønn, basert på sine følelser i møte med elever. I møte med vanskelige følelser i kompliserte situasjoner må lærere bruke sitt profesjonelle skjønn for å «vurdere og reflektere over hva som vil være rette handlinger i gitte situasjoner» (Thorsen et al., 2023, s. 28). Hennes profesjonalitet kan sies å ha blitt svekket da hun velger aktiviteter det står at man skal tone ned i den nye læreplanen, altså i form av konkurranser samt et lite variert undervisningsopplegg (Sæle & Hallås, 2020, s. 60). Det står presisert i kunnskapsløftets overordnede del, under undervisning og tilpasset opplæring at «for å skape motivasjon og læringsglede i undervisningen trengs det et bredt repertoar av læringsaktiviteter og ressurser innenfor forutsigbare rammer» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Stine viser at hun er klar over dette og sier hun skulle ønske hun kunne variere aktivitetene i undervisningen i større grad, men at hun må, for å ikke bli utbrent og i overkant sliten, gå imot dette. Det er noen satte rammer i læreplanen, men læreren har også valgmuligheter i form av å benytte sitt profesjonelle skjønn som fordrer autonomi knyttet til valg og begrunnelser av handlinger (Thorsen et al., 2023, s. 28). Som nevnt over påpeker hun at man som lærer blir veldig sliten hvis man hele tiden må ta kampene da det tærer på følelsene. Læreryrket krever mye av lærere og karakteriseres som et stressfullt yrke som en av informantene sier: «du blir faktisk ganske sliten», og det er tydelig at det tærer på følelsene.

Det er interessant at dette funnet indikerer det motsatte av hva Watson og Kleinert (2017) presenterer i sin studie av kroppsøvingslæreres emosjonelle intelligens og elevens grunnleggende behov og motivasjon. Studien deres fant at det på grunn av de satte rammene i kroppsøvingsfaget ikke er mulig at elever får komme med like mye selvbestemmelse. Derfor knytter ikke lærerne i studien sin emosjonelle intelligens opp mot elevenes opplevelse av autonomi. Watson og Kleinert (2017) peker på at det grunnet læreplanen og det faktum at læreren må forholde seg til den, påvirker, og skal påvirke, elevens selvbestemmelse angående valg og aktiviteter i timene ved at elevene da ikke kan ha like stor grad av autonomi i kroppsøvingstimene (ibid., s. 243). I Stine sitt tilfelle har hennes emosjonelle intelligens vært fremtredende da hun i relasjon med den eller de utfordrende elevene har blitt påvirket av deres følelsesuttrykk på en negativ måte (Fuchs & Koch, 2014). Dette har ført til at hun, på bakgrunn av denne påvirkningen, har latt følelser ligge til grunn for valg av undervisningsaktiviteter. Hun utdyper at «jeg har jo basert det at det ikke skal være kamp hver time basert på mine følelser ... at jeg har valgt et annet undervisningsopplegg. Og det er jo også styrt litt av følelsene mine».

Hun sier dog at hun noen ganger må ta de kampene for å imøtekomme alles læring, og ikke bare de utfordrende elevenes autonomi og «vranghet». Hun utdyper:

(...) men det er også styrt av på en måte hvordan en skal legge til rette eller hvordan en skal legge til rette for majoriteten av elevene her på en måte for at alle skal ha det bra. Og det er jo også sånn ... hvis ikke alle liker spill så må man ta den kampen for å av og til kunne ha noe annet for at alle skal føle de har fått noe de kan mestre eller noe de kan like. Og da må man gå mer inn i de kampene der ...

Hun må bruke sin emosjonelle intelligens for å vurdere undervisningsvalg basert på sitt profesjonelle skjønn og sin relasjon til elevene. Emosjonell intelligens kan læres gjennom «the ability model» som Mayer og Salovey (1997), sitert i Lee et al. (2019, a. 263), har lagt frem. Modellen presenteres under tidligere forskning. Stine utøver emosjonell intelligens ved å ha gjennomgått disse fire prosessene i interaksjonen med eleven, og på bakgrunn av dette vurdert ulike undervisningspraksiser. Hun har gjort det i samsvar med sitt profesjonelle skjønn og styringsdokumenter og sett at hun «noen ganger må ta kampen», selv om det kan slite på hennes følelser hvis dette fortsetter over tid (Lee et al., 2019, s. 262). Oppsummert

har hun derfor på bakgrunn av sin emosjonelle intelligens og de intersubjektive følelsene i relasjonen til eleven (Fuchs & Koch, 2014; Fuchs, 2016) gjort det Lee et al. (2019) hevder mange lærere burde gjøre. Det er å «recognize emotions in their students and then respond in appropriate ways given students' emotional state» (s. 263).

5.3.3 Jobbe for løsninger

Funn knyttet til viktigheten av lærer-elev-relasjonen har tidligere blitt presentert. Informantene prioriterer og setter lærer-elev-relasjonen høyt i yrkesutøvelse. Studien har gjennomgående båret preg av løsningsorientert informanter i temaer rundt hva de vektlegges i sine relasjoner samt negative følelser og utfordrende situasjoner med elever. Informantene har til stadighet reflektert over hvordan de velger å snu negative situasjoner ved å se løsninger heller enn å stå fast i håpløshet.

Wang et al. (2023) har i sin studie omkring hvordan sinne uttrykkes av lærere, funnet ut at lærere som prioriterer relasjoner i sin yrkesutøvelse har mindre forekomst av negative følelser. Relasjonsbygging viser seg viktig da de forsøker å finne strategier og løsninger, heller enn å stå fast i utfordringene (Wang et al., 2023, s. 661). Dette samsvarer med tidligere funn som presiserer at informantene opplever å ha gode relasjoner til sine elever samt vektlegger relasjonsbygging i stor grad.

Det løsningsorienterte gjennomgående preget vises i Mathias' refleksjoner rundt relasjonsbygging med utfordrende elever. Tidligere har han pekt på relasjonsbyggingens betydningsfulle diskurser i yrkesutøvelsen. Videre reflekterer han rundt hvordan han forsøker å styrke relasjonen til eleven han opplever som utfordrende:

Jeg har hatt en elev som har vært kjempe-utfordrende og vanskelig å få en god relasjon med, men så fortsetter man jo å benytte enhver anledning der det er mulig, der ting har vært ålreit og sånn til å kødde (tulle) og snakke om ting når det på en måte er rom for det. Og for hver gang jeg har gjort det så merker jeg at den relasjonen har blitt styrket hver gang...og nå nylig så har den på en måte stadig vekk kommet og vært kontaktsøkende og...(...) kommet med noen sånn veldig hyggelige ting sånn...ja, han koddet med at jeg skulle være med han og faren på noen greier og sånne ting, og det hadde vært helt utelukket før da. Og den relasjonen nå er mye

bedre enn den var siden man fortsetter å jobbe. Så det er noe med å ikke gi seg også hvis man ikke får det til på første forsøk.

En felles forståelse legger premisset for gode relasjoner, mener Sollesnes (2004). Han trekker frem følelser i intersubjektive situasjoner og hevder at det her må ligge til grunn en opplevd frihet for alle subjekter. Subjektive tanker og følelser må, for både lærer og elev, få være til stede og uttrykkes ut ifra en felles forståelse og kontakt (s. 34). Hvis det eksisterer en felles forståelse, er det lettere å møte hverandre med forståelse og respekt. Mathias benytter enhver anledning han har til å jobbe med relasjonen til den vanskelige eleven. Han virker å benytte humor og å tulle med eleven som en metode for bro-bygging, og bruker sin frihet i sitt profesjonelle skjønn, til å skape en felles forståelse hvor gode følelser får gro i relasjonen.

Det har vist seg å være nyttig. Han forteller i sitatet at eleven, i likhet med han, har tullet tilbake og vært kontaktsøkende. Fallmyr (2020), og Postholm et al. (2019), hevder er viktig for lærere å ha følelseskompetanse og relasjonskompetanse. Med utgangspunkt i **Figur 1** kan de sies å være av lik natur grunnet følelsenes sirkulering i relasjoner (Fuchs & Koch, 2014; Fuchs, 2016). For å sikre en felles forståelse er det hensiktsmessig for både lærere og elever å ha emosjonell intelligens (Lee et al., 2019). Stine har benyttet dette, som vist over, da hun har endret undervisningspraksis basert på inntrykk av elevenes følelser og regulering av sine egne følelser. Mathias utviser her også stor grad av følelseskompetanse (Fallmyr, 2020), relasjonskompetanse (Postholm et al., 2019) og emosjonell intelligens (Lee et al., 2019). Basert på sitt ønske om å finne løsninger, klarer han å jobbe med relasjonen. Ut ifra disse refleksjonene tyder det derfor på at Mathias har mindre forekomst av negative følelser, i likhet med funn i Wang et al. (2023, s. 661).

5.4 Følelsenes kompleksitet

Et interessant funn i studien omhandler de mange ulike, og motstridende, diskursene knyttet til lærerrollen og følelsesuttrykk. Skal man uttrykke følelser eller ikke, og hvordan skal man være profesjonell, men ikke for privat – men heller ikke unngå å være personlig? Det virker som informantene, i likhet med funn i annen forskning, synes det kan være forvirrende å vite hva som lønner seg og passer. Det hersker dog ingen tvil om at følelsesuttrykk skjer konstant gjennom dagen i møte med elever, én til én og én til flere. Hanna forteller:

(...) det er et såpass intenst yrke når det kommer til de her interaksjonene da. Man har så veldig mange interaksjoner i løpet av en dag, og veldig mange samtidig. Det er jo ganske spesielt med læreryrket. Det å ha så mange interaksjoner samtidig, altså ofte har du ikke interaksjon med en til en, men det er en til 30 ikke sant, samtidig (...)

Lærerhverdagen er kompleks og aktiv med daglige uforutsette situasjoner og utallige interaksjoner med mennesker (Thorsen, Christensen & Dalland, 2023, s. 16). Det hersker ulike meninger rundt følelsers uttrykk i situasjoner på skolen og i møte med elever. Flere forskere har sett på hvordan følelsesuttrykk påvirker subjektivt og intersubjektivt med elever, og utfall av diverse måter å uttrykke følelser på. Disse er samlet i begrepet «emotional labor» som, ifølge Diefendorff et al. (2005), sitert i Simonton et al. (2021), defineres som «the emotional display paradox between what is felt when teaching compared to what is allowed to be presented and expressed in the job setting» (s. 311). Dette kan kobles til «emotional display rules» (Chang, 2020) og følelsesregulering. Simonton et al. (2021) påpeker at lærere kan regulere følelser gjennom tre ulike måter: 1) «surface acting», eller å skjule en følelse og uttrykke en annen som er bedre tilpasset en sosial forventning, 2) «deep acting», eller å «fake» eller modifisere en følelse for at den skal bedre passe i den sosiale forventningen, og 3) «genuine expression», som omhandler å uttrykke den naturlige opplevde følelsen slik den er, da denne er forventet og akseptert (ibid., s. 311).

Stine oppsummerer kompleksiteten negative følelser medfører godt, når hun reflekterer rundt det å mislike elever. Hun sier innledende at man har «tapt litt» hvis man viser at man ikke liker en elev. Videre sier hun at «men det er jo nesten som du driver med skuespill da...de tankene jeg har, men ikke kan vise». Hun forteller videre at hun forsøker å hele tiden se de bakenforliggende årsakene til at elever oppfører seg på visse måter, men at hun ikke alltid klarer det. Hvis hun innrømmer og sier at hun ikke klarer det, føler hun at hun har gitt opp. Hun må derfor hele tiden jobbe med relasjonene, men sier at man kan bli sliten av den og den eleven, rett og slett. Men man kan ikke «miste evnen til omsorg heller da, selv om du har det anstrengte forholdet...». Kompleksiteten rundt følelsesregulering og konsekvenser kommer også frem i Dypedahl et al. (2016) hvor det diskuteres hvordan lærere skal håndtere utfordrende elever og at elevers irrasjonelle atferd må bli besvart på en konstruktiv og moden måte. De sier videre at «det betyr ikke at man som lærer ikke har lov til å vise at man er engasjert og oppbragt, men det må skje innenfor rollen som en profesjonell yrkesutøver»

(ibid., s. 46, min utheving). Dette er nokså vagt og uklart å forstå, og det illustrerer kompleksiteten rundt følelsesregulering og «emotional display rules».

Tidligere studien har det blitt presentert og diskutert funn knyttet til opplevde forventningsregler i kollegafelleskapet, blant annet. «Emotional display rules» vil under bli utbrodert i større grad i lys av vanskelige og negative følelser, gjennom de tre ulike følelsesuttrykkene presentert over (Simonton et al., 2021).

Skjule følelser

Flere av informanter snakker om situasjoner hvor de har skjult følelsene sine. Stine forteller om at hun ikke vil gråte foran elever. Hun setter heller opp en vegg:

Jeg hadde lyst til å begynne å grine, men jeg kunne ikke, så jeg ventet til jeg kom hjem og knakk over en liten ting. Du som lærer setter opp en vegg og det kan etter hvert bli veldig tøft å stå i, hvis du hele tiden skal gjøre det sånn at du sprekker hjemme. Jeg venter til jeg kommer hjem fra jobb ...

Olav forteller at han ikke liker å vise mye følelser. Han tror ikke elever får se mye av hans følelser privat, som han sier: «hmm...jeg er ikke den som går for gråt eller latter da. (...) jeg tror ikke elevene får med seg om jeg har veldig varme eller dårlige følelser på det private plan da».

Som Stine utdyper, kan det å skjule følelser i lengden gi konsekvenser. Informantene er dog ikke alene om å gjøre det. Lærere skjuler følelser i undervisning ca. en tredjedel av tiden (Fallmyr, 2020) og det rapporteres stadig om hendelser av dette gjennom skoleåret (de Ruiters, 2021). Ifølge Fallmyr (2020) og Simonton et al. (2021) betegnes det å skjule følelser som en del av begrepet «emotional labor» eller emosjonell dissonans. Da er det en avstand mellom det som er lov å uttrykke av følelser, og de følelsene man har subjektivt. I Stine sitt tilfelle har hun kjent på at hun ikke har lov til å gråte foran elever. Det kan være en «emotional display rule», en forventning, til at hun tenker det ikke er greit å gjøre som profesjonell lærer. Wang et al. (2023) påpeker at det kan oppleves flaut å skulle vise visse følelser foran elever. Å skjule følelser er ikke nødvendigvis en bra løsning langsiktig. Fallmyr (2020) peker på at det blant annet kan føre til utbrenthet og psykologisk stress. For elevenes del kan det være positivt i form av mindre eksponering av det umiddelbare stresset som oppstår (Wang, 2023),

Det kan samtidig være negativt for lærer-elev-relasjonen da elevens følelse av lærens autenticitet blir svekket (Keller & Becker, 2021). Negative følelser som sinne, kan også skjules av lærere for å ikke skade læring og klassemiljø (Wang et al., 2023).

«Fake» følelser (instrumentelle følelser)

Kan det å vise følelser fungere som en form for manipulasjon? Det kommer frem i studien at lærere i noen tilfeller tyr til følelser for å vekke sympati hos elever. Stine forteller:

Noen har brukt den at de begynner å grine i klasserommet for å gi elevene dårlig samvittighet, eeh og det kan jo funke også, men er det en langsiktig løsning? Det fungerer gjerne der og da, at «nå må vi ta oss sammen» men det er jo ikke nødvendigvis sagt at det blir denne endringen over lengre tid da. Men der og da gjør det noe med elevene har jeg hørt. Jeg har ikke selv opplevd det, men at det påvirker de til å ta seg mer sammen hvis de har oppført seg på en dårlig måte eller hvis det har vært så mye at de ikke orker mer.

Fallmyr (2020) viser til Leslie Greenberg, en psykolog innenfor følelsesfokusert terapi, som presenterer fire ulike former av følelser basert på deres funksjon. Disse er tilpasningsfølelser, allergifølelser, erstatningsfølelser og instrumentelle følelser. Det eksempelet Stine trekker frem kalles ifølge Greenberg, sitert i Fallmyr (2020) for instrumentelle følelser eller «late-som-følelser». Disse er lærte reaksjoner med hensikt om å skulle påvirke andres følelsesmessige reaksjoner på en bestemt måte, og på den måten manipulere den andre part i den intersubjektive relasjonen. Eksempelet Stine trekker frem viser en lærer som har til hensikt å vekke reaksjoner i sine elever ved å bruke gråt som et instrument for å vekke sympati eller «gi elevene dårlig samvittighet». Hun sier hun har hørt om hendelser hvor det påvirker elevenes følelsesmessige i situasjonen at læreren overdrevet viser følelser og på den måten oppnår oppmerksomhet i form av sympati.

Hanna har også tydd til slike følelser. For å bedre relasjonen til elever la hun litt på i form av skryt for at det skulle bli en bedre samhandling og opplevelse for alle:

Jeg har et eksempel med to gutter som jeg hadde i den ene engelskgruppa mi fra start, i høst, og som de to første timene...skulle nok teste mye også...men som også er på en måte...har sine utfordringer i flere fag da, og som...der vi på en måte fikk en sånn

ganske tidlig, hadde en prat med de på tremannshånd og der jeg også ga uttrykk for at «okay det ble ikke den beste starten, men så stryker vi det også går vi videre og jeg ser allerede hva dere kan. Jeg ser at det dere har vist så langt, det er ikke det dere sitter inne med. Dere er så fine på så mange området og sånne ting». Så det endret seg etter hvert. Så det tror jeg nok hjelper meg litt da, i forhold til at, man kan jo til en viss grad...hva skal man si...«fake» litt og sånne ting i samtale med elever.

Ifølge Burić et al. (2019) er det ikke gitt hvordan, eller om dette skal praktiseres. Å «fake» positive følelser, som Hanna gjør i sitt tilfelle, kan være positivt for både lærere og elever (s. 36). Følelser som glede og entusiasme trekkes frem som spesielt positive, da de inngår i å bry seg om elevene. Det er lettere for lærere å «fake» gode følelser da det bunner i omsorg for elevene. Hanna har derfor mest sannsynlig gjort det av omsorg for elevene. Å bry seg er, som nevnt tidligere, et viktig aspekt i hennes yrkesutøvelse.

Uttrykke negative følelser

Mathias påpeker at det er lett for elever å se om han spiller en rolle eller ikke. Han er, som nevnt tidligere, opptatt av å være personlig rundt elevene og være til stede med hele seg (Postholm & Tiller, 2014; Laursen, 2004). Uttrykk for følelser skjer, ifølge Fuchs og Koch (2014) og Fuchs (2016) konsekvent i sosiale interaksjoner. Sann sett uttrykker man følelser gjennom handlingstendenser. I intervjusituasjonen ble det spurt om noen hadde opplevd «å miste det», altså at følelsene tok overhånd. Stine svarer på spørsmålet: «har du opplevd å gjøre noe irrasjonelt? Liksom at du har mistet det litt i et øyeblikk?»:

ja, og det er ikke sånn at man kan unngå det til enhver grad. Men jeg føler at ... når jeg har gjort det ... det har skjedd én gang i den klassen der i hvert fall ... ehm ... og etterpå det så var jeg på en måte litt sånn ... da hadde jeg en samtale med avdelingsleder fordi jeg trengte å lufte tankene og jeg tror jeg også trengte bekreftelse på at jeg ikke var urimelig nå og at det var en grunn til at det smalt slik som det gjorde.

I etterkant var det godt å få luftet følelsene. Hun angret seg da det smalt, men ser også at hun ikke kan «unngå det til enhver grad». Det virker som om Stine opplevde emosjonell dissonans mellom det hun tenker er lov, og det som skjedde. I ettertid måtte hun få

bekreftelse på at det var en grunn til at hun smalt. Ifølge Wang et al. (2023) kan negative følelser være skamfullt å uttrykke foran elever. De har forsket spesielt på sinne. Chang (2021) viser til studier som påpeker koblingen mellom læreres følelsesregulering og deres verdier og tro rundt visse forventninger til dette i klasserommet (Sutton, 2007; Zembylas, 2007; ibid., s. 2)

5.5 Er det tabubelagt å ha negative følelser mot elever?

Funn i studien kan tyde på at det er tabubelagt å ha negative følelser mot elever.

Negative følelser er, i likhet med andre følelser, menneskelig og dermed også en del av læreres følelsesliv. Det er i motsetning til positive følelser forsket mindre på de negative (Wang et al., 2023). Da det er en følelsesmessig intens jobb, om ikke mer i kroppsøving (Simonton et al., 2021, s. 307). Det kommer frem i studien at informantene virker å synes det er for lite snakket om hvordan man skal uttrykke følelser og hvordan man skal være profesjonell og personlig på en god måte. Stine oppsummerer dette godt:

Noen synes det kan være fint, mens andre jeg har snakket med føler jeg sier at da har du tapt et ansikt. Så det er en balansegang der ... noen sier at, ja det er fint å vise elevene følelser og at du ikke er steinmenneske du heller sant, at du har følelser. Mens andre er mer sånn, uff nei da går du heller ut av klasserommet hvis du kjenner at du ikke klarer det. Så det er veldig forskjellig blant lærerne også da. Men det er jo kanskje noe som må snakkes mer om, at det ikke blir sånn tabu på en måte da... Nei, jeg grein, jeg klarte ikke mer – at ikke det skal være en sånn ... vi er jo bare mennesker...

Olav mener det i samfunnet hersker mange meninger rundt hvordan lærere skal utføre sin praksis. Han utdyper:

(...) det er jo ting som er i ferd med å endre seg. Igjen handler det om å ha langsynet og ikke henge seg opp i alt som blir negativt. Men jeg opplever at yrket kanskje har veldig behov for å forsvare seg sånn i folkeopinionen da ... ikke minst i møte med politiske bestemmelser og at de som har makt og lager regler opplever jeg mangler skoene på. Her har vi utfordringer – løs det.

Olav peker på at læreryrket må forsvare seg i folkeopinionen da mange har en mening om det. I samfunnet hersker det visse normer for hvordan en lærer skal gjøre jobben sin (Chang, 2020). Olav trekker også frem at det virker som om lærere selv må takle utfordringene i yrket, uten særlig hjelp fra styringsmaktene. Skolen er i ferd med å endre seg. I samfunnskontekst, blant annet, mener Hanna det kan være tabubelagt for lærere å ha motstridende følelser, som engasjement versus sinne, i møte med elever. Hun utdyper:

Ikke bare for kroppsøvingsfaget, men på skolen generelt og i alle fag at hvis man tenker samfunnet generelt, så er jo en grunnleggende tanke at man egentlig ikke skal ha negative tanker om barn...så grunnleggende kan det jo være, ikke sant. Og spesielt med den profesjonen man har med pedagogikk i bunnen og at man jobber med barn og ungdom...så er det nok tabubelagt å gi elever negative karakteristikk. Selv om det er helt menneskelig på mange måter.

Den grunnleggende tanken om at man ikke skal mislike barn, kan være problematisk, knyttet til lærerprofesjonen. Utdanningsdirektoratets sider står det at «for at elevene skal behandle hverandre med respekt og velvilje, er det en forutsetning at læreren **alltid** er høflig, vennlig og respektfull i sin omgang med elevgruppen og enkeltelever, også i konfliktsituasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2016, min utheving). Hvis negative følelser oppstår i relasjonen, viser funn i studien at informantene ønsker å ta tak i disse. Basert på situasjon, verdier, relasjon og umiddelbare tanker (Nias, 1996; Zembylas, 2003), samt emosjonell intelligens (Lee et al., 2019), følelseskompetanse (Fallmyr, 2020), og «emotional display rules» (Stark & Bettini, 2021;), vil de ha forskjellige følelsesuttrykk. Dette er presentert og diskutert i forrige avsnitt. Det er menneskelig å like noen bedre enn andre, som Hanna påpeker. Det innebærer dog å ikke forskjellsbehandle i lærerprofesjonen. I og med at skolen og læreryrket er en følelsesmessig arena, som blant andre Hargreaves (1998), understreker, er det problematisk at det mangler forskning rundt læreres negative følelser og utfall av disse i undervisningssituasjoner. Engelsrud og Hüllert (2021) ønsker at det rettes et større søkelys mot nettopp dette og hevder det er mange lærere som ikke vet hvordan de skal håndtere kompleksiteten av følelser i undervisningssituasjon.

Unngår man å utdype omkring negative følelser fordi de er tabubelagte å ha? Et interessant funn som kommer frem studien, viser informantenes motvilje til å utdype negative følelser i

situasjoner med elever. Slik utspiller samtalen seg med Olav på spørsmål om han har opplevd å mislike en elev:

Intervjuer: har du opplevd å mislike en elev?

Stillhet ...

*Informant: *tenker* mislike en elev?*

Intervjuer: da spørs det hva du legger i å mislike, da...

Informant: nei, jeg vil ikke si det, i den betydning at "ånei nå skal jeg ha den timen med den eleven" ... men det har vært noen kanaler som har vært utfordrende, det ville vært forsiktig sagt. Men ikke mislike nei ... heller vekket en nysgjerrighet.

Hvorfor er du så klysete og hva er det som gjør at du gjentatte ganger spiller inn det sporet der.

Informantene utdyper ikke i stor grad rundt negative følelser. Heller enn å utdype negative følelser de kan føle på i ulike situasjoner, reflekterer de rundt hvordan de kan finne løsninger. Olav snakker om elever som har vært utfordrende, men snur det fort til å heller handle om en interesse for hvorfor eleven gjør slik og hva det kan bety. Han blir lattermild da han snakker om det, og det understreker at utfordrende elever vekker interesse enn avsky. Interesse er en positiv følelse, avsky en negativ. Dette er et konkret eksempel, men det er et gjennomgående trekk i intervjuene at det virker som informantene generelt er opptatte av å ivareta en profesjonell rolle, gjennom å være løsningsorienterte.

Dette kan være grunnet den allmennkjente tanken om at negative følelser ikke skal komme til uttrykk i like stor grad i klasserommet, altså «emotional display rules» (Lee et al., 2019; Simonton et al., 2021, s. 311). På bakgrunn av læreres verdier og normer de mener er knyttet til følelser i klasserommet, kan de føle at det ikke er greit å snakke om dette eller å uttrykke disse negative følelsene. Et annet eksempel kommer frem i Stines refleksjoner rundt sine følelser i møte med utfordrende elever når det er snakk om å klare å se de bakenforliggende årsakene til elevers utageringer. Da svarer hun at «fordi jeg har egentlig lyst til å si at jeg ikke klarer det ... men da føler jeg at jeg gir opp også, på en måte, hvis jeg sier at jeg ikke klarer det». Det virker her som om hun mener det er forventninger knyttet til å ikke gi opp elever, selv om det er vanskelig og vekker mange negative følelser. Dette har kommet frem i flere funn presentert tidligere i kapittelet. Det er ikke greit å uttrykke at man ikke klarer å alltid se det beste i eleven eller alltid jobbe med relasjonen. Det kan tyde på at det er knyttet en

tabubelagt forestilling til negative følelser hos lærere. I studien finnes det flere eksempler på at informantene ikke utdyper negative følelser i relasjonen deres til elevene. Det kan i seg selv tyde på at det nettopp er tabubelagt å uttrykke negative følelser.

På en annen side kan det være et uttrykk for ønsket profesjonalitet, som Laursen (2004) viser til, at man som lærer har en profesjonell oppgave man ønsker å løse på best mulig vis og dermed ikke *trenger* å gi uttrykk for alle følelser for å være en autentisk lærer (s. 66-67). Flere av informantene i oppgaven virker å være løsningsorienterte da de står overfor følelsesmessige situasjoner. Dette kan henge sammen med at de er bevisst sin rolle og vil opptre profesjonelt. De vil gjøre jobben så godt de kan – som i dette tilfellet går ut på at de vil finne løsninger heller enn å stå i de negative følelsene.

Oppsummerende diskusjon

I dette avsnittet samles oppgavens funn i en oppsummerende diskusjon.

Funnene i studien indikerer at det trengs mer forskning på kroppsøvingslæreres følelser i møte med elever. Overordnet har kroppsøvingslærerne i studien mange og gode refleksjoner rundt pedagogisk praksis og viktigheten av å ta vare på og vektlegge elever. De fremhever spesielt det å se alle og bry seg, og trekker slutninger til at det er en stor del av profesjonen.

De gode refleksjonene virker å handle om følelser, men på en mer implisitt måte. Flere ganger sier informantene utsagn som taler mot viktigheten av en følelsesmessig praksis, mens andre ganger er det motsatt. Det er derfor mange funn knyttet til både følelsers plass i yrkesutøvelsen, samt tegn til at de ikke har fått mye eksplisitt kunnskap om begrepet. Noen av informantene peker på at følelser er til stede hele dagen i de utallige interaksjonene lærere har, enten i form av en overordnet magefølelse eller i enkeltsituasjoner. De reflekterer derfor gjennomgående implisitt over følelsers plass i sin yrkesutøvelse. Det kan på en måte virke som informantene i studien er preget av *emotional display rules*. På en annen måte kan funnene tyde på at de er opptatte av å utføre profesjonaliteten på den måten det er forventet at de skal gjøre det. I tidligere forskning kommer det frem at elever kan bli påvirket negativt hvis læreren ikke oppleves som autentisk, men det kommer også frem at læreres helse og trivsel blir negativt påvirket hvis de skjuler følelser. Dette kan dermed føre til utbrenthet og lærerflukt.

I relasjonen til elever ser de både hvordan de selv blir påvirket i positiv eller negativ grad. Utfordrende elever kan ta mye energi, mens givende elever gir energi. På den måten peker mange utsagn på teorigrunnet og **Figur 1**. Informantene er opptatte av å arbeide med relasjonen og å være bevisst sin rolle. De må klare å se eleven bak handlingen i utfordrende situasjoner.

I kroppsøvingstimene er det rom for større følelsesuttrykk. Dette kan være både positivt og negativt. Positivt sett oppstår for eksempel glede og engasjement i aktivitet i kroppsøvingstimene, og det kommer frem at det smitter over på både lærer og elever. Hvis elever viser engasjement, blir læreren påvirket og vice versa.

Kroppsøvingslærerne har opplevd ulike situasjoner hvor de har uttrykt, skjult eller «faket» følelser i møte med elever. I ulike situasjoner anvendes ulike former for følelsesuttrykk, og disse har forskjellige konsekvenser for elever og lærere. Å uttrykke følelser kan noen ganger være bra for både elever og lærere da lærere fremstår mer autentisk både for seg selv og elever. Å skjule følelser kan være også være både positivt og negativt for begge parter, da det kan skåne elever og opprettholde en god flyt i timen. Å skjule følelser over tid kan være negativt for lærere da det kan føre til utbrenthet og økt psykologisk stress. Å «fake» følelser kan være bra for elever i situasjoner hvor læreren egentlig bryr seg. Det kan også benyttes til å manipulere elever.

Det er viktig at man jobber med lærer-elev-relasjonen slik at elevenes beste blir ivaretatt. Følelser er viktige i relasjonen og i undervisningskontekst generelt. Informantene mangler dog håndfast kunnskap og verktøy til å håndtere utfordrende situasjoner og elever.

Styrker og svakheter ved studien

For å sikre transparens vil tematiske og metodiske styrker og svakheter ved studien, bli presentert.

En styrke ved studien er det faktum at informantenes arbeidsplasser er geografisk spredt. Geografisk spredning er positivt for oppgaven for å oppnå bredde i utvalget, da det kunne ha vært problematisk om utvalget kom fra samme skole eller sted, med tanke på anonymiteten. Relasjon mellom forsker og informant er en annen styrke i studien. I dette tilfellet kan en nærmere relasjon sies å være en styrke da temaet kan oppleves følsomt, som fordrer en trygg intervjusituasjon. Forskeren har på grunnlag av dette hatt mulighet til å stille direkte spørsmål til informantene. På den måten kan det ha kommet frem spennende funn rundt blant annet det å mislike elever og å tørre, eller ikke, å si det høyt. Det ble vurdert en del frem og tilbake rundt rekrutteringsprosessen. Ulike konsekvenser for studien ble grundig vurdert basert på valg. Refleksjonene som ligger til grunn rundt rekruttering, samt andre valg, har sikret oppgaven et gjennomtenkt, grundig preg. En tematisk styrke i oppgaven omhandler det faktum at kroppsøvlingslæreres følelser er et felt det er mindre forsket på. Studien bidrar til å rette et større søkelys mot temaets betydning. Et funn i studien omhandler informantenes savn etter et større søkelys på følelser i lærerutdanningen. Det er derfor en viktig styrke at studien er relevant i utdanningskonteksten som en helhet.

Relasjon til informant har blitt trukket frem som en styrke. Det er viktig at det også blir drøftet som en svakhet. Det kan være problematisk å ha kjennskap til informantene. For at forskningen skal sikre god kvalitet, kan det etisk sett skade studiens forskningsetiske problemstillinger knyttet til anonymitet og validitet. Det ble dog, i lys av studiens tema og problemstilling, vurdert og foretatt et valg om, at det var hensiktsmessig å velge disse informantene. En svakhet med kvalitativ forskningsmetode er at det ikke kan generaliseres. Det gjelder i denne studien, og det er derfor en svakhet i oppgaven. Mangel på kjønnsforskjeller kan sies å være en mulig svakhet med oppgaven. Det hadde vært interessant å se på kjønn i en studie knyttet til følelser. Det kom dog ikke frem noen spesifikke forskjeller mellom kjønn i denne studien, og det ble derfor utelatt fra diskusjonsdelen. Utvalgets antall er en annen svakhet ved oppgaven. Det hadde vært hensiktsmessig å fått frem flere kroppsøvlingslæreres refleksjoner rundt temaet da det er det er få studier som har

gjort det tidligere. Det ville da også vært interessant å i større grad stille spørsmål om negative følelsers opplevelser og uttrykk, da det er mindre forsket på dette spesielt. Det kan også sies å være en mulig svakhet med studien.

Avslutning og videre forskning

Følelser er komplisert. Det er ikke alltid lett å vite hvordan man skal forholde seg til dem. Noen ganger klarer man å styre seg selv, mens det andre ganger ikke er mulig å bremse de instinktive reaksjonene på visse situasjoner. Dette er spesielt komplisert for lærere som skal forholde seg til 30 elevers følelsesliv og uttrykk av dette, samtidig som de skal forsøke å lære bort, hjelpe og undervise. De kommer selv med et eget følelsesliv og personlighet.

Interaksjonene kan både gi og ta energi og overskudd, men en lærer skal uansett være profesjonell og håndtere situasjoner som oppstår. Relasjonsbygging er en av de viktigste oppgavene en lærer har, og det inngår i læreres kunnskapsgrunnlag (Postholm et al., 2019).

I og med at skolen og læreryrket er en følelsesmessig arena, som blant andre Hargreaves (1998), understreker, er det problematisk at det mangler forskning rundt læreres negative følelser og utfall av disse i undervisningssituasjoner. I denne oppgaven er det forsøkt gjort rede for, til en viss grad. Det trengs mer håndfast kunnskap om hvordan forholde seg til følelser i yrkespraksisen. I pedagogikk er følelser et gjennomgående tema i relasjonskompetanse, som informantene peker på. For å klare å stå i den krevende, følelsesmessige jobben trenger lærere å vite hvordan man skal forhold seg til følelsesuttrykk og følelsesregulering gjennom å få mer emosjonell kompetanse og emosjonell intelligens.

Ofte er det «lettere sagt enn gjort». I mange tilfeller kan noe i teorien virke overkommelig og greit, mens det i praksis viser seg å være utfordrende. Slik er det også for lærere i møte med følelser i deres profesjonelle yrkespraksis. Det hersker forventninger om at man som lærer ikke skal «miste det» eller mislike elever. Det trengs derfor mer forskning på konkrete verktøy for at lærere skal tåle å stå i jobben og for at elever skal få best mulige læringsvilkår.

Følelser er et veldig interessant og høyaktuelt tema i dagens samfunn, og derfor i skolekontekst. I denne studien ble det forsket på lærerperspektivet, selv om lærerne snakket om elevers følelsesuttrykk. Elevstemmen kom ikke frem her. Det hadde derfor vært interessant å forske videre på hvilke følelser elevene opplever i løpet av en kroppsøvingstime, i relasjon til lærerens følelser og følelsesuttrykk. Kjønnforskjeller ble heller ikke løftet frem i studien. En mulig videre forskning rundt temaet kunne derfor være å undersøke kjønnsperspektivet, med vekt på emosjonell intelligens og følelsesuttrykk, for å finne om det er spesifikke kjønnforskjeller og hvilke konsekvenser det har.

Da det er et lite utforsket felt, spesielt innenfor kroppsøving, er det også interessant å videre forske på de negative følelsene som oppstår i relasjoner mellom lærer og elev. Som Hüllert og Engelsrud (2021) påpeker trengs det mer forskning rundt uttrykk for andre følelser enn glede. Det er interessant å undersøke hva som skjer subjektivt og intersubjektivt, og hvordan det i praksis vil utspille seg. Hvordan skal lærere forholde seg til sine negative følelsers uttrykk? Det er også interessant å muligens se på personlighet og ulike konsekvenser det kan ha for uttrykk av følelser. Er det noen spesielle kvaliteter man trenger som kroppsøvingslærer for å klare å stå i jobben lenger, og er det noe med egnethet?

Oppgaven vil avsluttes, slik den begynte, med Nias' (1996) utsagn rundt betydningen av følelser i den komplekse lærerhverdagen.

«Without feeling, without the freedom to “face themselves”, to be whole persons in the classroom, they implode, explode--or walk away» (Nias, 1996, s. 306).

Referanser

Andersen, B. & Skrede, J. (2023). *Intervju som metode*. Cappelen Damm Akademisk.

Augestad, P. (2003). Skolering av kroppen: om kunnskap og makt i kroppøvingfaget (Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Telemark). USN Open Archive.

<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2590013>

Birkeland, A. (2019, 4. januar). *Personopplysningsloven*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/lover-retningslinjer/personopplysningsloven/>

Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3.utg.). Sage publications.

Burić, I., Slišković, A. & Penezić, Z. (2019). A two-wave panel study on teachers' emotions and emotional-labour-strategies, *Stress and Health*, 35(2019), 27 – 38. <https://doi.org.galanga.hvl.no/10.1002/smi.2836>

Braun, V. & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. Sage Publications LTD.

Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5.utg.). Oxford University Press.

Chang, M. L. (2020). Emotion Display Rules, Emotion Regulation, and Teacher Burnout, *Frontiers in Education: Sec. Educational Psychology*, 5(2020), 1 – 11.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00090>

Cheng, X., Xie, H., Hong, J., Bao, G. & Liu, Z. (2022). Teacher's Emotional Display Affects Students' Perceptions of Teacher's Competence, Feelings, and Productivity in Online Small-Group Discussions, *Front. Psychol.*, 12(2021), 1 – 13.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.795708>

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

de Ruiter, J. A., Poorthuis, A. M. G. & Koomen, H. M. Y. (2021). Teachers' emotional labor in response to daily events with individual students: The role of teacher-student relationship quality, *Teaching and Teacher Education*, 107(2021), 1 – 10.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103467>

Dypedahl, M., Myklevold, G., Sørmo, D., Jensen, M. S. & Bøhn, H. (2016). *Livet som lærer*. Gyldendal Akademisk.

Engelsrud, G. (2023). The role of sensuous flow and sensing the ground in movement skill experiences – a reflection using the practice of yoga as an example. *Frontiers in Sport and Active Living*, 5(2023), 1 – 7.

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fspor.2023.1217607/full>

Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokuseret tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Fuchs, T. (2016). Intercorporeality and Interaffectivity. I C. Meyer, J. Streeck & S. Jordan (Red.), *Intercorporeality: Emerging Socialities in Interaction* (s. 1 – 23). Oxford University Press.

https://www.researchgate.net/publication/306570122_Intercorporeality_and_Interaffectivity

Fuchs, T. & Koch, S. (2014). Embodied affectivity: on moving and being moved. *Frontiers in Psychology*, 5(508), 1 – 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00508>

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811 – 826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)

Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835 – 854. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00025-0)

Holter, H & Kalleberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget. <https://www.nb.no/items/a0757ad169dbd734a208a6baf7ca6e9b>

Hüllert, O. & Engelsrud, G. (2021). Følelser som står i veien – eller følelser som viser veien. *Bedre Skole*, 2(2021), 59 – 63. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/09/09/UTD-BedreSkole-0221-WEB.pdf>

James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9(34), 188-205. <https://www.jstor.org/stable/2246769>

Keller, M. M & Becker, E. S. (2021). Teachers' emotions and emotional authenticity: do they matter to students' emotional responses in the classroom? *Teachers and Teaching*, 27(5), 404 – 422. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1834380>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.

Lee, Y. H., Kwon, H. H. & Richards, K. A. (2019). Emotional Intelligence, Unpleasant Emotions, Emotional Exhaustion, and Job Satisfaction in Physical Education Teaching, *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(2019), 262 – 270. [10.1123/jtpe.2018-0177](https://doi.org/10.1123/jtpe.2018-0177)

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag-Fordypning-Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10.trinn)*

(Oppdragsrapport nr. 1 – 2018). Høgskolen i Innlandet. https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

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 kroppsøving sfaget i grunnskolen* (Oppdragsrapport nr. 2 – 2015). Høgskolen i Hedmark. https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/300725/opprapp2_15online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Moen, T. (2011). *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7*. Høyskoleforlaget.

Moen, T. (2016). *Positive lærer-elev-relasjoner: En fortelling fra klasserommet*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Netland, T. & Hovd, S. (2023, 8. september). Fenomenologi. I *Store Norske Leksikon*. <https://snl.no/fenomenologi>

Nias, J. (1996). Thinking about Feeling: the emotions in teaching, *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306. <https://web.s.ebscohost.com/ehost/detail/detail?vid=0&sid=42c17e2b-9398-4877-9398-dda1671a0006%40redis&bdata=JnNpdGU9ZW hvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=6433391&db=afh>

Normann-Eide, T. (2020). *Følelser: kjennetegn, funksjon og vrangsider*. Cappelen Damm Akademisk.

NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD). (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: Conceptual leaning framework*.

https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030.pdf

Petiot, O., Visioli, J. & Kermarrec, G. (2023). The emotional labor of physical education teachers in “difficult contexts”: an inductive analysis of the most significant moments of their career, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1 – 16.

<https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2219269>

Postholm, M. B., Haug, P., Munthe, E. & Krumsvik, R. J. (2019). *Lærer i skolen 5-10: Lærerarbeid og læringsmiljø*. Cappelen Damm Akademisk.

Postholm, M. B. & Tiller, T. (2014). *Profesjonsrettet pedagogikk 8-13*. Cappelen Damm Akademisk.

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.

Schutz, P. A. & Zembylas, M. (2009). Introduction to Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers` Lives, i P. A. Schutz (Red.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers` Lives* (s. 1 – 9). Springer Publishing.

https://www.researchgate.net/publication/258872147_Advances_in_teacher_emotion_research_in_The_impact_on_teachers_lives

Simonton, K. L., Richards, K. A. R. & Washburn, N. (2021). Understanding Emotion in Physical Education Teaching: A Conceptual Framework for Research and Practice. *Quest*, 73(3), 306-322. <https://doi.org/10.1080/00336297.2021.1915352>

Simonton, K. L., Shiver, V. N. & Simonton, A. (2022). How teachers feel: exploring secondary physical educators` emotions, control beliefs, and coping mechanisms on the job. *Sport Education and Society*, 1 – 14. [10.1080/13573322.2022.2146667](https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2146667)

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted* (rapport 2013). NTNU Samfunnsforskning, CRISTin -SAMFORSK. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/handle/11250/2366031>

Sollesnes, T. (2004). *Relasjonen mellom lærer og elev i vellykkete tiltak mot problematferd*. [Hovedfagsoppgave i pedagogikk, Universitetet i Bergen]. <https://core.ac.uk/download/pdf/30924754.pdf>

Stark, K. & Bettini, E. (2021). Teachers' perceptions of emotional display rules in schools: A systematic review, *Teaching and Teacher Education*, 104(2021), 1 – 13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103388>

Sæle, O. O. (2017). *Danningsperspektiver i kroppsøvingsfaget*. Fagbokforlaget.

Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning: skolefag, profesjonsutvikling og forskning*. Gyldendal.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.

Thorsen, K. E., Christensen, H. & Dalland, C. P. (2023). *Jeg er lærer! Reflektert, analytisk, kompetent* (2.utg.). Fagbokforlaget.

Thronsen, I., Carlsten, T. C. & Björnsson, J. K. (2018). *TALIS 2018: Første hovedfunn fra ungdomstrinnet* (OECD). Universitetet i Oslo. <https://www.udir.no/contentassets/cee13d13f3c14e029320fbf10833925e/talis2018-rapport..pdf>

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (4.utg.). Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan kroppsøving* (KRO01-05). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2016). Relasjoner mellom elever: Lærer-elev-relasjonen og elev-elev-relasjoner. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/relasjoner-mellom-elever/larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>

Utdanningsforbundet. (2021). *Femårige lærerutdanninger og undervisningskompetanse*. <https://www.utdanningsforbundet.no/medlemsgrupper/universitet-og-hogskole/ny-master-i-grunnskolelærerutdanning-og-undervisningskompetanse/>

Utdanningsforbundet. (2012). *Lærernes profesjonens etiske plattform*. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4.pdf

Wang, H., Chiu, M. M. & Hall, N. C. (2023). Teacher anger as a double-edged sword: Contrasting trait and emotional labor effects, *Motivation and Emotion*, 47(2023), 650 – 668. <https://doi.org/10.1007/s11031-023-10027-0>

Watson, M. & Kleinert, J. (2017). Control Yourself: Physical Education Teachers' Emotional Intelligence Has a Minor Role in Pupils' Need Satisfaction, *Advances in Physical Education*, 7(3), 234 – 247. <https://doi.org/10.4236/ape.2017.73019>

Wrench, A. & Garrett, R. (2012). Emotional connections and caring: ethical teachers of physical education. *Sport, Education and Society*, 20(2), 212 – 227. <https://doi-org.galanga.hvl.no/10.1080/13573322.2012.747434>

Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 9(3), 213 – 238. [10.1080/13540600309378](https://doi.org/10.1080/13540600309378)

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

- Småprate litt før opptaket starter
- Informere om samtykke, lese og skrive under, båndopptak og notere

Presentere case først

Case

Du er kroppsøvlingslærer i en 9.klasse på en ungdomsskole. Dere skal ha en kroppsøvingstime med fokus på samarbeid og lek, som du har planlagt godt. Denne dagen har du en klump i magen og energien for dagen er ikke helt på topp siden du vet at Joakim skal være der i dag. Du holder på å finne fram matter og baller som skal brukes i timen, og først ut fra garderoben kommer en guttegjeng som du hører lenge før du ser. Mest høyløyt springer Joakim inn i gymsalen, tar en matte og slår kompisen hardt med den. Du tar et dypt pust og prøver å forholde deg rolig mens tankene svirrer mot det mer negative aspektet og du tenker “lille drittunge”. I løpet av det siste året har Joakim stadig endret seg fra å være en stille kar du ikke har kjent så godt, til å bli mer utagerende, voldsom og irriterende. Han slenger til stadighet kommentarer i det drøyeste laget både til de andre guttene og jentene i klassen samt til deg. “Jævla horefaen”, “pedo” og lignende utsagn er du ikke ukjent med. Over en lengre periode har du merket at Joakim har sugd energien din ut av deg hver gang du ser han eller snakker med han. Dette har skapt en ond spiral ettersom du ikke klarer å være en like raus lærer overfor Joakim som de andre i klassen, og de gangene han gjør noe positivt sitter det langt inne å kommentere det. som også går utover resten av elevflokket og du merker at det blir tyngre for hver gang. Mens guttegjengen raser fra seg kommer Mari og noen av jentene i klassen inn i gymsalen med et smil om munnen og Mari kommer bort og

sier at hun gleder seg veldig til timen. Hun har en stå-på-vilje du digger, hun er samarbeidsvillig, lyttende, oppmerksom og hun gir deg mye energi. Etter å ha snakket med Mari merker du at hele humøret ditt endres til det positive og du får tilbake troen på deg som profesjonell kroppsøvingslærer.

Introduksjon:

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du undervist i skolen, og i kroppsøving?

Vise til Fauchs' modell og teorigrunnet

Følelser:

3. Hva betyr følelser for deg som lærer?
4. Når du tenker på casen med Joakim og Mari – gir dette deg noen assosiasjoner?
5. Tenker du det kan være tabubelagt å ha så sterke motstridende følelser og kan dette føre til forskjellsbehandling? Hvorfor/hvorfor ikke?
6. Har dine følelser innvirkning på måten du underviser på? Er dette noe du vektlegger i din yrkesutøvelse?
7. Har du reflektert rundt egne følelser knyttet til yrkesutførelsen din?
8. I hvilken grad har du opplevd å få kunnskap om følelser i løpet av studietiden og yrkeslivet ditt? Hvorfor tror du det er slik?

Relasjoner:

I siste del av intervjuet ønsker jeg at du skal ha casen eller lignende opplevelser du selv har hatt i bakhodet

9. Hva er viktig for deg i lærer-elev-relasjonen? og motsatt, hva tror du elevene synes er viktig?
10. Har du opplevd å mislike en elev? Hvilke følelser vekkes i deg da?
11. Og motsatt, har du opplevd å bli veldig glad i en elev? Hvilke følelser vekkes i deg da?
12. Har du opplevd at følelsene kan bli forsterket videre i møte med elevene?
13. Er det noen elever du føler du liker bedre enn andre? Hvorfor er det slik?

14. Kommer følelsene dine mer fram i kroppsøvingsfaget enn i andre fag? Hvorfor tror du det er slik?
15. Har du opplevd situasjoner der følelsene har tatt overhånd? Hvis ja, hva slags situasjon hva det og hvordan følte du deg?
16. Tror du at dine følelser i yrkesutøvelsen din påvirker deg i ditt profesjonelle yrkesliv? (kan komme til uttrykk utenfor klasserommet)
17. Hva slags betydning kan følelser ha i møte med elever? Kan du gi noen eksempler på dette? (vekker noen følelser i deg - omsorg, blir lei deg osv.)
18. Hvordan tror du dine følelser påvirker relasjonen din til eleven/elevene det gjelder?
19. (tenk tilbake på casen. Hvis det var en elev med et annet kjønn enn presentert her, tror du dine følelser i den situasjonen og lignende situasjoner hadde endret seg?)

Vedlegg 2: Samtykkeskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Kroppsøvlingslæreres følelser knyttet til elever og profesjonalitet”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke kroppsøvlingslæreres følelser i deres yrkesutøvelse. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave innenfor grunnskolelærerutdanningen GLU 5.-10. i faget kroppsøving.

Jeg ønsker å finne mer ut av hvordan lærere tenker om følelser, på et generelt plan samt i møte med elever, og hvordan de håndterer det i yrkesutøvelsen sin. Med denne oppgaven ønsker jeg å tilføre forskning til et felt som er lite forsket på i kroppsøvlingsfaget, og som kan fungere som en bevisstgjøring rundt følelser i yrket.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Ove Ronny Olsen Sæle, dosent ved Høgskulen på Vestlandet, er min veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne masteroppgaven vil jeg inkludere alle lærere for å få med mangfoldet av lærere i norsk skole. Jeg er ikke opptatt av at utvalget skal være fra samme geografisk område eller samme skole. Utvalget er bestemt ut fra kriterier om at informanten er kroppsøvlingslærer i ungdomsskolen hvor faget inngår i yrkeshverdagen. Jeg har bestemt å gjennomføre intervjuer med 3-5 informanter med ulik alder, kjønn, bakgrunn og yrkeserfaring.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et relativt åpent, semistrukturert intervju. Det vil vare i ca. 45 minutter til en time. Intervjuet vil bestå av spørsmål knyttet til din yrkesutøvelse med søkelys på følelser, relasjoner og lærerprofesjonen. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Deretter vil dine svar bli transkribert elektrisk. Spørsmål intervjuet vil inneholde er for eksempel:

- Har du reflektert rundt egne følelser knyttet til din yrkesutøvelse?
- Har du opplevd å mislike en elev? Hvilke følelser vekkes i deg da?

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet.

Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Opplysningene blir anonymisert og lydopptak vil bli slettet når datainnsamlingen er ferdig. I transkribering og masteravhandling vil du bli anonymisert og det vil ikke være mulig å gjenkjenne deg i publikasjon. Datamateriale vil bli oppbevart på en trygg måte, hvor bare masterstudent og veileder har tilgang.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 26.06.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med personopplysninger og lydopptak slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskulen på Vestlandet* har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Høgskulen på Vestlandet ved

- Ove Ronny Olsen Sæle, på tlf.: 55585604 eller e-post:
Ove.Ronny.Olsen.Sæle@gmail.com
- Student Ada Edelsteen Indergård, tlf: 94167154 eller e-post:
ada.indergaard@gmail.com
- Personvernombud HVL, Trine Anikken Larsen, på e-post:
Trine.Anikken.Larsen@hvl.no
- Vårt personvernombud: personvernombud@hvl.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Ove Ronny Olsen Sæle

(Prosjektansvarlig, veileder)

Ada Edelsteen Indergård

(Student)

Samtykkeerklæring

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

å delta i *intervju*

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra sikt

14/11/2023, 21:41

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [Kroppsøvlingslæreres følelser knyttet til elever og profesjonalitet - m...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

853301

Vurderingstype

Standard

Dato

16.08.2023

Tittel

Kroppsøvlingslæreres følelser knyttet til elever og profesjonalitet - masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Prosjektansvarlig

Ove Ronny Olsen Sæle

Student

Ada Edelsteen Indergård

Prosjektperiode

02.01.2023 - 16.11.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 16.11.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Vi har nå registrert 16.11.2023 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger.

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

Lykke til videre med prosjektet!