

Kroppspøvingsslæreres credo - deres refleksjoner i lys av van Manens begrep om pedagogisk takt

VETENSKAPLIG ARTIKEL

DOI: <https://doi.org/10.58714/ul.v17i3.18721>

Ove Olsen Sæle, Bjørg Oddrun Hallås & Gunn Helene Engelsrud

ABSTRACT

The article examines what teachers, who are students in further education, teacher specialists in physical education, write in their pedagogic creed reflections related to what they are passionate about, and believe in, in their professional practice. The study is part of a larger follow-up research at a University in Norway, and the material used in this article are texts written in connection with a work requirement added to the start of studies in autumn 2019. The texts, from 12 informants, have been interpreted in the light of van Manen's concept pedagogical tact. Key findings are that the physical education teachers are particularly concerned with their students, and the importance of seeing the individual student, as well as being a role model for them. We have also seen that the creed texts often contain a political ideological language, and a less personal, authentic language, and that many of the pedagogic creeds express their own interests and traditional discourses in the subject.

Keywords: physical education, Norway, Dewey, pedagogic creed, van Manen, the tact of teaching

OVE OLSEN SÆLE

*Dosent/professor
Høgskulen på Vestlandet
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett
E-post: ors@hvl.no*

BJØRG ODDRUN HALLÅS

*Dosent/professor
Høgskulen på Vestlandet,
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett
E-post: boh@hvl.no*

GUNN HELENE ENGELSRUD

*Professor
Høgskulen på Vestlandet
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett
E-post: Gunn.Helene.Engelsrud@hvl.no*

INLEDNING

Å forstå seg selv som fagperson, og særlig hvordan en gjør sin undervisning og uttrykker seg som fagperson er et sentralt anliggende for lærere. De politiske signalene er tydelig når det i opplæringsloven § 1-1 står at skolen, og dermed underviserne/lærerne skal møte elevene med tillit, respekt og krav og gi dem utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Opplæringslova, 2019). For lærerne, som er de som skal realisere de politiske signalene i sine møter med elevene, betyr det at de må kunne operasjonalisere de nevnte krav som det er referert til over som er nedfelt i opplæringsloven.

En mulighet som åpner for lærernes egne overbevisninger, uttrykk og erfaringer er å skrive om egne tanker om egen undervisningspraksis. Arbeidsmåten er kjent blant annet ved å skrive et pedagogisk credo, som er en form for et personlig refleksjonsnotat. *Pedagogisk credo* er et begrep hentet fra John Dewey (1897/2000), som skrev ned sine refleksjoner omkring hva han trodde og brant for med skolen, elevene og lærerne. Seinere er begrepet blitt anvendt av lærere i barnehage, skole og høyere utdanning (Akslen & Sæle, 2014, 2015; Sandnes, 2023). Et sentralt aspekt ved credo-begrepet, er å skrive om det man selv «tror og brenner for» som lærer, eller å reflektere omkring det man selv oppfatter som viktig rundt egen undervisningspraksis. I denne artikkelen bruker vi et utvalg credotekster fra erfarne norske kroppsøvlingslærere, som gjennomfører en lærerspesialistutdanning. Vi undersøker hva de velger å skrive, gitt at de har fått i oppgave å skrive credorefleksjoner om hva de «tror på og brenner for» i egen undervisning i kroppsøving.

Det er flere grunner til at vi har valgt å utforske credotekster. Det finnes for det første lite forskningsbasert kunnskap om hva kroppsøvlingslærere skriver om egen undervisning i kroppsøvlingsfaget når de selv fører ordet, og der de ikke er informanter i forskning med bruk av observasjon eller intervju (Løndal et al., 2021). For det andre finnes det tilsvarende mye forskningsbasert kunnskap om lærernes undervisning av innholdet, forskning som viser at kroppsøvlingslærere reproducerer et innhold der de legger vekt på elevens prestasjoner og ferdigheter i egen undervisning i faget (Kirk, 2010; Moen & Green, 2014; Aasland & Engelsrud, 2017, 2023). Det er også vist til at kroppsøvlingslærere ofte er opptatt av å følge normative læreplankter når de skall realisere lærerutdanningens innhold i faget (Borgen & Engelsrud, 2020).

Kort sagt; det er lite forskningsbasert kunnskap basert på credotekster, og om dette er en metode som får fram noe annet og nytt (i forhold til intervju og observasjon) om undervisning i kroppsøving.

Våre forskningsspørsmål lyder:

- Hva trekker lærerspesialiststudenter frem i sitt pedagogiske credo når de skriver om hva de tror på og brenner for i sin undervisningspraksis som kroppsøvlingslærere?
- Hva trer frem når det de tror og brenner for sees i lys av van Manens tenkning om pedagogisk takt?

TIDLIGERE FORSKNING RELATERT TIL KROPPSØVINGSUNDERVISNING

Studier innenfor lærerprofesjonsfeltet viser at lærere er svært opptatt av lærer-elev-relasjonen (Laursen, 2004; Kårhus, 2004; Schjetne et al., 2017). Samtidig vises det til at kroppsøvlingslærere i

Norge i mindre grad har vært opptatt av undervisning i faget generelt og lærer-elev-aspektet spesielt (Annerstedt, 2008; Løndal et al., 2021). Forskning om norske kroppsøvingslærers refleksjoner omkring egen undervisningspraksis er begrenset (Aasland, 2019; Løndal et al., 2021). Løndal et al viser til at forskning på lærer-elev-relasjoner i kroppsøvingfaget frem til 2019 omfatter kun fem studier hvor det i hovedsak er hva elever forteller som i stor grad er utforsket, mens lærers egne refleksjoner er nesten fraværende.

Det er flere som har påpekt at bevisstgjøring og bearbeiding av egne følelser knyttet til elevene, tydelig inngår i lærers profesjonalitet (Klomstén & Fikse, 2021; Kvernbekk, 2005; Federici & Skaalvik, 2014; Fallmyr, 2020). Hargreaves (1998) understreker nettopp følelsene som et sentralt aspekt ved undervisningen. Det poengteres at læreren spiller en avgjørende rolle for elevers læring (Hattie, 2012). Det er også blitt poengtert at i kroppsøvingfaget (Moen, 2020), som er et utøvende og praktisk-estetisk fag, vil lærers relasjonelle kompetanse ha klar betydning for elevenes kroppslige og emosjonelle utvikling og modning. Lagestad (2021) er en av dem som understreket dette når han hevder at elevers trivsel i kroppsøvingfaget henger nært sammen med at de blir sett av den enkelte lærer.

Når det gjelder forskning på bruk av pedagogisk credo i det norske kroppsøvingfaget, er dette feltet utforsket i noen masteroppgaver (Sølberg, 2018; Sandnes, 2023) og i studiene til Sæle (2023), Sæle et al. (2023) og Arnesen et al. (2023). I studien til Sæle (2023) drøftes første årskulls lærerspesialiststudenter i kroppsøving sine credotekster sett i lys av aristotelisk dydsetikk, og i Arnesen et al., (2023) drøftes nærmere profesjonsfellesskapet som lærerstudentspesialister i kroppsøving inngår i, med utgangspunkt i Hargreaves og Fullans teori om sosial kapital. Studien til Sæle et al. (2023) drøfter intervjudata fra studenter i ett lærerspesialiststudentkull i kroppsøving omkring hva de tenker om elevene og relasjoner, og her analyseres intervjuene utfra Honneth (2008) sin teori om anerkjennelse.

Det finnes også noen forskningsstudier innenfor norsk barnehage og skole som har anvendt pedagogisk credo som refleksjonsgrunnlag hos lærere og barnehagelærerstudenter (Gilje, 2008; Akslen & Sæle, 2014, 2015; Sæle et al., 2017). Gilje (2008) intervjuer lærere om sitt pedagogisk credo for å få frem deres refleksjoner rundt sin yrkeshverdag. Akslen og Sæle (2014) analyserer credotekster der barnehagelærerstudenter skriver rundt rollen som fremtidig barnehagelærer. Videre analyserer Sæle et al., (2017) barnehagelærerstudenters credotekster rundt temaet barns lek. Det finnes med andre ord noen studier med bruk av pedagogisk credo i barnehage og skole generelt og i kroppsøvingfaget spesielt, med fokus på barnehagelærer- og lærerperspektivet, men denne forskningen er svært begrenset.

TEORIGRUNNLAG

Pedagogisk credo (Dewey, 1897/2000) og *pedagogisk takt* (van Manen, 1993, 2016) utgjør artikkelens teoretiske omdreiningspunkt, med hovedvekt på van Manen. Vi vil i denne delen gi en nærmere presentasjon av begrepene *pedagogisk credo* og *pedagogisk takt*. Både Dewey og van Manen er opptatt av det pedagogiske feltet i sin forskning, og én fellesnevner er at begge har tematisert betydningen av at lærere reflekterer over egen undervisningspraksis (Dewey, 1897/2000, 1902; van Manen, 1993, 2016). Dewey har skrevet om læreres kvalifikasjoner og legger vekt på at lærerprofesjonen opererer

i en demokratisk og utdanningspolitisk kontekst, men har i mindre grad skrevet spesifikt om læreres relasjoner til elevene (Dewey, 1916/2005; van Manen, 2016, s. 207).

Pedagogisk credo – røtter fra John Dewey

Det er særlig Deweys begrep *pedagogisk credo* (pedagogic creed) og hvordan han vektlegger at credo er en personlig tekst som er interessant å løfte frem i denne artikkelen. Så la oss se litt nærmere på begrepet, hva Dewey skrev om begrepet og hvordan det har etablert seg i ettertid og blitt brukt innenfor forskning og undervisning om lærerprofesjonalitet.

Dewey representere den reformpedagogiske bevegelsen i USA og plasserer seg ideologisk innenfor pragmatismen. Han var den første som tok i bruk pedagogisk credo som begrep (1897/2000). Han stilte seg kritisk til den tradisjonelle skolen og skrev i sitt pedagogiske manifest som han kalte sitt pedagogiske credo, om hva han hadde troen på når det gjaldt skole og utdanning. Hans credotekst består av ca. 15 sider hvor han starter hvert avsnitt med «I believe» (Jeg tror). Om skole skriver han: “Emphasizes the dignity of the teacher’s calling: I believe, finally, that the teacher is engaged, not simply in the training of individuals, but in the formation of the proper social life” (1897). Dewey ser på læregjerningen som et personlig kall, og hvor læreren har et etisk dannelsingsoppdrag overfor elevene. I gjennomgangen av van Manen og hans tenkning om pedagogisk takt, skal vi se at også van Manen vektlegger læreren som en betydningsfull dannelsingsagent og oppdrager overfor elevene.

Pedagogisk credo har i tiden etter Dewey etablert seg som begrep innenfor pedagogikkfeltet og blir her forstått som de refleksjoner lærere gjør seg rundt verdier, holdninger og forestillinger knyttet til egen profesjonsutøvelse (Akslen & Sæle, 2014). I norsk pedagogisk faglitteratur benyttes ofte begrepet *pedagogisk grunnsyn*, som dekker mye av det som vanligvis inngår i et pedagogisk credo (Gunnestad, 2007). I engelskspråklig sammenheng benyttes ofte *teachers’ beliefs*, som viser til lærernes tro og verdier knyttet til læreryrket (Halman, 2008; Helfenbein & Diem, 2008).

Dewey poengterer i sitt pedagogisk credo at skole og utdanning, og de tanker, syn og holdninger vi har til skole og utdanning, er noe som utvikles og formes fra fødselen av, og som stadig fornyes. Ens credo vil da være et produkt av ens totale livshistorie, og uttrykk for individets originale eller autentiske livsverden og verdihorizont (Taylor, 2011). Taylor (2011) viser til at menneskets autenticitet omhandler det å bli seg bevisst sin identitet eller det han kaller sin «original way of being». Og at en slik identitetsbevissthet kan bare skje gjennom refleksjoner og dialoger med andre (Taylor 2011, s. 59). Akslen og Sæle (2014) har skissert en modell som viser at pedagogisk credo vil være et produkt av egne livserfaringer og til de livsarenaer som man har operert på. I modellen samles arenaene *private formation*, *earlier education* og *professional teaching* rundt aksene som representerer selve credoet (Akslen & Sæle, 2014, s. 48). Våre informanter, som er erfarne lærere og kroppsøvingslærere, vil være bærere av et pedagogisk credo som er blitt formet på bakgrunn av erfaringer knyttet til de nevnte tre livsarenaer.

Vi har lagt merke til at det er interesse for å bruke credo som en arbeidsmåte i lærerutdanning (Sølberg, 2018; Sandnes, 2023). Credo er et interessant konsept i forhold til pedagogisk etos og grunnsyn. Vi har valgt å relatere credo til Max van Manens begrep om pedagogisk takt. Det gir muligheter for å undersøke det lærerne skriver at de tror på og brenner for i lys av et humanistisk og pedagogisk perspektiv.

Max van Manen og pedagogisk takt

Max van Manen plasserer seg innenfor en europeisk-kontinental pedagogikktradisjon, hvor humanitet, danning og eksistens regnes som sentrale aspekter ved den pedagogiske virksomheten (van Manen, 1991/1993; Biesta, 2004; Bollnow, 1976; Spiecker, 1984; Buber, 1992). Vi tar her utgangspunkt i van Manens tenkning om *pedagogisk takt* i bøkene hans *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet* (1993), som er en oversettelse av *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness* (1991) og videre *Pedagogic Tact. Knowing What to Do When You Don't Know What to Do* (2016).

Hans pedagogikk hører inn under den eksistensielle pedagogikken og betegnes som relasjonell pedagogikk (Sævi & Biesta, 2020). I denne pedagogiske retningen er det elevenes læring som står i sentrum (van Manen, 1993, 2016).

Begrepet *pedagogisk takt* har sin opprinnelse i oppdrageransvaret som foresatte har overfor barnet – et forhold van Manen kaller *in loco parentis*, eller i foreldrenes sted (1993, s. 3). En omsorgsfull forelder–barn-relasjon kan brukes som en autoritativ og pedagogisk norm for en god lærer–elev-relasjon (Spiecker, 1984). van Manen understreker samtidig at det er forskjeller mellom foresatte og lærere (2004, s. 63):

Teachers are oriented to children in a special way. In some ways not unlike parents, but still not quite like parents. Like a parent, the teacher is concerned with the child's maturation, growth and learning. But the teacher has a special interest in certain aspects of a child's growth while realizing that the total development must be kept in view.

Ser vi på den etymologiske betydningen av ordet *takt*, oppdager vi at det stammer fra det latinske ordet *tactus*, som kan bety *berøring* eller *virkning*, av verbet *tangere*, å røre ved (van Manen, 1993). van Manen bruker flere synonymer for takt, for eksempel *omtenksom*, *finntfølelse* og *hensynsfull*. Han viser til den samme språklige betydningen på engelsk, jf. *tact*, *tactile* og *touch*, som i den norske utgaven er oversatt med *å berøre* og *ta i* (s. 114).

van Manen gir oss med andre ord en grundig redegjørelse for hva han legger i sitt begrep *pedagogisk takt*. Han er tydelig på at det ikke finnes noen manual eller teknologi til å definere eller forklare begrepet med, men at begrepet like fullt forbindes med noen karakteristika (2016, s. 79). Han skriver blant annet at pedagogisk takt er noe som manifesterer seg i hverdagen som en handling og er noe som den enkelte lærer selv må utvikle på sitt autentiske vis.

Det betyr at pedagogisk takt som handling, vil komme til uttrykk som en intuitiv sensibilitet i lærers møte med elevene (2016, s. 79). van Manen poengterer at det å handle som en god lærer vil uttrykkes som en følsomhet for det unike ved enhver elev: en følsomhet som skjer i den konkrete undervisningssituasjonen og konteksten som læreren til enhver tid står i. I tillegg skiver van Manen at pedagogisk takt er noe en lærer uttrykker og viser i sin personlige karakter, og som berører pedagogiske kvaliteter som han kaller (egen overs.) *tolkningsfølsomhet*, *oppmerksomhet*, *eksistensielle verdier*, *livets meninger*, *måter å stå på i livet* (2016, s. 79).

I følge van Manen vil noen av de nevnte kjennetegnene ved pedagogisk takt skje når læreren trer inn i klasserommet for første gang og møter elevene med det han kaller *ett pedagogisk eros* (1993, s. 62). Her vektlegges det å handle utfra en pedagogisk tenkning om å være sensitiv overfor elevene og

anerkjenne elevene som de er og trer fram som. Han tar noen forbehold om at det finnes utfordringer med en slik sensitiv væremåte dersom man forventer at en lærer med 30 elever skal kunne «se» elevene til enhver tid: «Of course, no teacher can be truly attentive to each and every child in his or her classroom» (2016, s. 62). Han er også klar over at lærere er ulike; har ulik lærerpersonlighet og grad av følsomhet (s. 80): «... each teacher is unique. Teachers have unique personalities and emotional make-ups. [...]. Students know that some teachers are empatic, while others are more aloof».

Et annet vesentlig poeng hos van Manen, er hans skille mellom begrepene *takt* og *taktikk*. Taktikk, som er en metode for å oppnå et mål, har noe styrende og planmessig ved seg, mens takt ikke er noe som kan planlegges.¹ Undervisningens taktikk dreier seg om strategier, metoder, regler, mål og midler som kan komme til uttrykk som planer, scenarioer, disposisjoner, tidsplaner eller mønstre (1993, s. 114). Takt er derimot knyttet til det umiddelbare og uforutsigbare i møtet mellom lærere og elever. Hans tanker om lærers sensibilitet samler han i begrepet takt, som dypest sett er medfølelse, eller *Gefühl* (følelse eller sensitivitet), og viser her til Herbart (referert i van Manen, 1993, s. 114), som forbinder takt med en persons årvåkenhet og lydhørhet overfor «det unike ved situasjonen». Slik inngår en lærers pedagogiske sensibilitet også som del av det intuitive og den tause kunnskapen (2016, s. 81–83).

Det tause og umiddelbare ved en lærers pedagogiske takt kommer til uttrykk gjennom den atmosfæren som skapes i klasserommet, ifølge van Manen (1993). Han legger derfor vekt på at læreren arbeider med å skape trygghet i undervisningssituasjonen (1993, s. 142). Løvlie (2007) er inne på noe av det samme når han omtaler pedagogisk takt som en kraft eller stemning – et sett å være på – som oppstår og kommer til uttrykk *mellom* mennesker. Ljungblad (2018, s. 45) viser med henvisning til Løvlie at den pedagogiske takten hos van Manen handler om et intrapersonlig, psykologisk fenomen, mens Løvlie selv vektlegger pedagogisk takt som et interpersonlig fenomen som oppstår i rommet mellom lærer og elev. Slik vi leser og tolker begrepet pedagogisk takt, synes det som van Manen, er opptatt av, både det intrapersonlige og det interpersonlige.²

Takt formidles videre gjennom *det personlige eksempel*, ifølge van Manen (1993, s. 165). De voksne er alltid eksempler for den yngre generasjonen, og van Manen hevder at voksne viser barn og unge hvordan de oppfatter og lever i verden, og hva den betyr for dem (1993, s. 166). Det har sammenheng med at van Manens pedagogikk er forankret i en dydsetisk danningstradisjon, hvor læreren fremstilles som bærer av gitte kunnskaper, verdier og ferdigheter som skal formidles videre til elevene (s. 170).

Oppsummerende har vi presentert teori som gir argumenter for at det å arbeide med pedagogisk credo gir lærere mulighet til å uttrykke sin personlige og autentiske pedagogiske grunnforståelse. Et pedagogiske credo, vil utfra dette, være åpent og kan fylles med ulikt innhold fra ulike lærere. Vi har videre redegjort for at begrepet stammer fra en bestemt pedagogisk posisjon, i Deweys pragmatisme. Vi har også gjort rede for van Manens pedagogiske takt, som vil bli brukt som teoretisk perspektiv inn i den videre analysen og drøftelsen av credotekstenes innhold. I neste avsnitt gjør vi rede for artikkelens materiale og metode.

MATERIALE OG METODE

Som vårt forskningsspørsmål viser, er vi opptatt av hva lærerspesialiststudenter skriver frem om hva de tror på og brenner for i sin undervisningspraksis. Hva lærere tror på og brenner for er sammenflettet med deres liv og forståelse for seg selv og møtet med elevene. Dermed vil måten de skriver fram sitt innhold kunne gi ny innsikt i de personliges betydning og bidra til styrking av personlig skjønn i lærerutdanning. Vi spør dermed videre om van Manens tenkning om pedagogisk takt gir støtte til en styrking av den personlige kunnskapens status. I utgangspunktet er et pedagogisk credo et åpent dokument hvor den enkelte lærer selv setter ord på hva hen oppfatter som sentralt og viktig i sin profesjonsutøvelse. Samtidig er det ikke gitt at det vil være en enkel oppgave å skrive frem et slikt autentisk bidrag, fordi det vil være avhengig av hvorvidt lærerne har nok distanse til sin egen vanetenkning og etablerte undervisningspraksis, og hvorvidt de har utviklet et godt nok artikulert språk for å kunne skrive frem sitt autentiske pedagogisk credo.

Informantene våre, erfarne lærere i videreutdanning, er plassert innenfor en gitt yrkes- og utdanningskontekst, der de befinner seg innenfor visse institusjonelle rammer og ideologier, som vi anser at de erfarer og tolker profesjonsutøvelsen i lys av. Informantenes pedagogiske credorefleksjoner gir derfor oss som forskere muligheten til å trekke med oss den institusjonelle konteksten i analysene. Med institusjonell kontekst sikter vi til både grunnopplæringen, hvor de arbeider og høyere utdanning hvor de studerer. Tekstene gir, i vårt perspektiv, et innblikk i hvordan institusjonelle tankemønstre og handlingsrommet som hver enkelt har, kommer til uttrykk i det informantene tror på og brenner for.

Lærerspesialistutdanningen som en nasjonal satsing var en faglig karrierevei for norske lærere med minst 60 studiepoeng og minst tre års undervisningspraksis i faget eller fagområdet som lærerspesialistutdanningen var rettet mot (Utdanningsdirektoratet, 2021). Et av formålene var at utdanningen skulle «bidra til at dyktige lærere opplever gode faglige utviklingsmuligheter og ønsker å fortsette å undervise» (Lødding et al., 2021, s. 7). I lærerspesialiststudiet ble det lagt vekt på profesjonsutvikling. I 2018 ble en norsk UH-institusjon tildelt videreutdanningsstudiet i kroppsøving, og UH-institusjonen startet opp med tilbudet høsten 2018. Samme år godkjente Norsk senter for forskningsdata et følgeforskningsprosjekt om lærerspesialistutdanningen i kroppsøving, og denne artikkelen inngår som en del av denne følgeforskningen.

En del av undervisningen i lærerspesialiststudiet i kroppsøving handler om hva som kjennetegner et pedagogisk credo, og alle studentene får i oppgave å skrive credorefleksjoner, tekster hvor de skal reflektere rundt ulike spørsmål knyttet til deres pedagogiske praksis.

Utvalget består av tolv studenter fra andreårskullet på studiet, lærere som tar videreutdanning som lærerspesialist i kroppsøving. Det empiriske materialet er credorefleksjoner som studentene skrev ved studiestart høsten 2019. Seks av informantene underviser i kroppsøving på ungdomsskolen, mens syv underviser i kroppsøving eller idrettsfag på videregående skole.

Det å skrive refleksjonsnotater i en utdanningskontekst kan fungere som en faglig bevisstgjøringsprosess (Johansen, 2003), som kan bidra i utviklingen av den enkeltes profesjons- og yrkesidentitet (Korthagen, 2004). Refleksjonstekster er dessuten ansett som et egnet forskningsmateriale som kan gi kunnskap om profesjonsutøveres erfaringer fra egen praksis (Dahl & Alvsvåg, 2013).

Personlige credotekstene ble levert av studentene på deres digitale studieplattform og som forskningsmateriale besto alle tekstene av totalt 32 sider. Førsteforfatter anonymiserte tekstene og lagret tekstkorpuset på en passord-beskyttet enhet.

Analyse

Alle tre forfattere gjorde en første nærlesing av credotekstene i tråd med Smith (2016), som definerer nærlesing som en nøyaktig og oppmerksom lesing i tråd med de spørsmålene forskeren er interessert i å finne svar på. Gjennom en individuell nærlesing ble vi kjent med innholdet i credotekstene og noterte oss ord, begrep og tema. Vi registrerte tidlig i nærlesningen at mye av innholdet i materialet dreide seg om lærer-elev-relasjonen.

Vi tok utgangspunkt i, og analyserte, tekstbidragene fra alle de tolv informantene. Her kom det frem en felles og overordnet tematikk om lærer-elev-relasjonen. Vi presenterte dette som et funn basert på lesning av alle tolv credotekster. Deretter valgte vi ut mer spesifikke tekster om lærer-elev-relasjonen hentet fra credotekstene fra seks av informantene. Her vektlegger vi tekstene som analyseenheter, uten spesifikk referanse til den enkelte informant.

I vår videre analyse arbeidet vi med van Manens begrep pedagogisk takt fordi vi oppdaget at det sentrale i funnene omhandlet lærer-elev-relasjonen. Siden vi var opptatt av innholdet i tekstene, det vil si hva lærerne omtalte, arbeidet vi utfra Fauskanger & Mosvold (2014) sin kvalitative innholdsanalyse. Basert på gjentatte gjennomlesninger av tekstene, valgte vi formuleringer som uttrykte et innhold som gikk igjen hos flere informanter. Tema ble utviklet induktivt fra (deler av) transkripsjonene, og vi brukte dem som overskrifter i funnene. Ved å lese tekstene i sammenheng, utkrystalliserte det seg et overordnet tema som gjaldt lærer-elev-relasjonen. Inn under lærer-elev-relasjonen vektlegger informantene følgende aspekter: a) å se den enkelte elev, b) å gi elevene en følelse av trygghet og c) å være et forbilde for elevene. Disse aspektene presenterer vi i funn, og til slutt drøfter vi funnene i lys av van Manens teori om pedagogisk takt, samt annen relevant forskning.

FUNN

Lærer-elev-relasjoner

Lærer-elev-relasjonen er, som nevnt en gjennomgående og overordnet tematikk i materialet. Særlig er lærerne opptatt av å skape gode relasjoner til alle elever, også til de elevene som lærerne oppfatter mistrives eller ikke presterer i faget. Et slikt gjennomgående trekk ved det felles innhold, utdypes på ulike måter hos informantene. I noen tekster uttrykker informantene spesifikt viktigheten av å inneha gode relasjoner til elevene, og at de ønsker å selv være betydningsfulle personer for elevene. Det handler både om å like elevene og se verdien i hvert menneske, men de uttrykker også et ønske om at de vil overføre sine egne gode opplevelser fra idrett og fysisk aktivitet til elevene. En informant skriver at det å arbeide med gode relasjoner handler om: «å ha evnen til å etablere gode relasjoner til dem, som i neste omgang kan bidra til at elevene utvikler seg både faglig og som mennesker». Hen legger til: «... for å konkludere vil jeg si at en lærers fokus bør være å forstå elever, bry seg om dem og etter beste evne skape hensiktsmessige relasjoner som er med på å utvikle dem til helhetlige mennesker gjennom faglig og menneskelig vekst». Samtidig er det mange av informantene som erfarer det utfordrende å kunne se samtlige elever, og skape gode relasjoner til alle, da det å etterleve standarder fra idrett kommer i veien for et slikt ideal. En informant utdyper dette i sitt credo:

Jeg definerer meg som en idrettsperson. Jeg kan derfor ha vanskeligheter med å forstå elever som synes kroppsøving er grusomt, og som helst vil slippe kroppsøving. [...] Som fagperson og voksenperson, har jeg ansvaret for å skape en god relasjon til alle elever, også de som misliker mitt fag.

En annen nyanse i troen på elevene kommer frem når en informant trekker frem at det å se elevene er ensbetydende med å forstå og vise omsorg for dem.

Troen på «å se» den enkelte elev

Sentralt i informantenes tro på elev-lærer-relasjon er å se den enkelte elev. Det å se elever kommer til uttrykk på flere måter, og blir både generelt og mer spesifikt uttrykt. En informant skriver: «Det å være medmenneske, vise omsorg og la elevene bli sett er helt nødvendig i denne sammenheng. De trenger bekreftelse og det å bli sett til enhver tid». En annen informant skriver at det viktigste som lærer er å ha en grunnleggende interesse for og glede av å være sammen med elevene. Hen utdyper:

Som ren fagperson klarer man helt sikkert å formidle gode kunnskaper i for eksempel matematikk eller kroppsøving, men de fleste som snakker om de gode lærerne nevner varme, omsorg, respekt. NRK hadde en serie for noen år siden som het #dusåmeg, der elever som hadde utfordringer i skolen besøkte lærere som hadde betydd noe ekstra for dem. En gjenganger der var nettopp det med at du så meg, da går det på å bry seg, vise respekt, ha en varme og omsorg for elevene. Dette gjelder de fleste fag, men kanskje særlig kroppsøving.

Troen på å skape trygghet for elevene

Samtlige av informantene nevner at det er viktig å etablere trygghet for elevene i undervisningssituasjonen. Formuleringer som går igjen, er at «de skal føle seg trygge i timene slik at de kan øve og prøve uten å føle seg utilpass. At de er trygge på meg til å snakke med meg». I en credotekst hevdes det at elevene ofte knytter en stor del av sin sosiale identitet til det å beherske ferdigheter i kroppsøvingsfaget. Hen mener derfor at det er mer sårbart for en elev å mislykkes i kroppsøving enn for eksempel i matematikk. Lærerne snakker om at elevene kan mislykkes i kroppsøvingfaget, samtidig som de ønsker at alle skal oppleve trygghet og et trygt læringsmiljø. For eksempel skriver en følgende:

Mot elevene er det absolutt viktigste relasjon, særlig lærer – elev, men også i gruppen som helhet. Jeg mener det skal være høy trivsel i faget og det skal oppleves trygt å være der. Det er noe jeg bruker mye tid på i timene, snakke med elevene og prøve å få en god tone med alle. [...] Det aller beste er jo så klart når man får den gode stemningen i klassen, der det meste er ufarlig. Da tar de fleste og prøver og gjør sitt beste.

Alle informantene skriver at de har vært idrettsaktive, og har erfaringer fra organisert idrett, noen også som trener/leder, som har vært en viktig grunn til å utdanne seg til kroppsøvingslærer. Det å være idrettsaktiv kommer også fram som et bestemt blikk på elevene som må modifiseres dersom læreren skal kunne legge vekt på mangfoldet i en klasse og også se «de svakeste». Ett eksempel er følgende:

Jeg får ikke disse elevene til å slappe av og glede seg over fysisk bevegelse. Jeg har så lyst til å vise alle at jeg er så glad for at du er du, at jeg ikke bare vurderer dem for faget og jeg er fornøyd med dem akkurat slik de er. Jeg forsøker på best mulig måte å få nok tid til den enkelte, slik at nettopp denne relasjonen og tryggheten til meg skal bli god nok for å takle de vonde tankene.

Spørsmålene som berøres i utdraget ovenfor viser også til lærerens ønske om å være et forbilde for elevene, noe som leder oss over på neste tema.

Troen på seg selv som forbilde for elevene

Å skrive om å ha troen på seg selv er også en gjennomgående tematikk. Lærerne skriver at de har stor tro på seg selv og et sterkt ønske om å fremstå som et godt forbilde for elevene. En av informantene ønsker at alle elevene skal få oppleve det hen kaller «den gode lagfølelsen» og bruker et eksempel fra egen opplevelse som fotballtrener. De gode erfaringene som fotballtrener har vært formende for informantens egen undervisning:

Opplevelsen av å være fotballtrener var faktisk overveldende, alt var lystbetont, fantastisk miljø, utrolige gode gutter og det var da jeg forsto at det å jobbe med ungdom, lykkes som et kollektiv og være aktiv er det jeg vil gjøre i livet. Dette har formet meg som lærer og fagperson, og er kanskje derfor jeg setter det relasjonelle og trivsel så høyt. Ønsker å gi elevene den gode opplevelsen av å være aktiv, ha det gøy og å lykkes sammen i et fellesskap.

Forbildefunksjonen er på ulike måter fremtredende i credotekstene. Én viser til sin bestefar, som også var lærer, og som var et forbilde for informanten. Bestefaren var alltid ute etter nye måter å drive og forbedre undervisningen på, og han «så alltid det beste i elevene». Bestefaren var også en «veldig godt likt lærer», som inspirerte informanten til å følge i bestefarens fotspor. For informanten betydde dette å følge opp elevene slik at de skulle sitte igjen med en følelse av mestring etter hver undervisningstime.

En annen informant vektlegger at det er viktig å vise gode holdninger og utdyper hva det innebærer. Hen skriver også om det å være et godt forbilde:

Jeg mener at i læreryrket bør man inneha gode holdninger, fagkompetanse og sosial kompetanse. Med gode holdninger mener jeg grunnleggende måte å være på som å være presis, ha et positivt elevsyn, pliktoppfyllende, lojal mot arbeidsplassen, og være et forbilde for både elever og kolleger.

Samme informant ser på seg selv som «en normdanner» gjennom å «vise for elevene hvordan jeg ønsker å fremstå for å (overføre) smitte over gode holdninger på elevene». Hen nevner også ord som god fagkompetanse i betydningen «å kunne faget sitt», og legger i det at det handler om å være trygg på lover og paragrafer, kunne læreplanen, og kunne vise til «formålet med faget og fagets essens». Hen legger til at det å kunne sitt fag også innebærer å være «god på å legge til rette, tilpasse og argumentere faglig i en kroppsøvingssammenheng».

Flere av lærerspesialiststudentene underviser elevene i flere fag og en av lærerne skriver at det å møte elevene i ulike sammenhenger gjør det enklere å være en klok og ansvarlig voksen i møte med dem. Hen er opptatt av å vise interesse for den enkelte og å gi av seg selv. En annen trekker frem at hen

har god «forståelse for de elevene som må jobbe litt ekstra for å få det til i kroppsøving», og begrunner det med at hen selv har opplevd å være en av dem som ikke fikk det til:

Jeg er ikke vant til å være best i idrett, og har alltid måtte jobbe for det. Jeg har alltid følt meg dårligst i vennegjengen når det kom til ballspill, i alle fall blant de jeg sammenlignet meg med, noe som var sårt i oppveksten. Siden jeg aldri ga opp, har det ført til at jeg etter hvert har blitt ganske god, men det har også ført til en ydmykhet og forståelse for de elevene som ikke får det til ved første forsøk. Denne forståelsen anser jeg som en av mine beste kvaliteter inn i faget.

Noen informanter arbeider som kontaktlærere, og en ser på elevgruppen sin som «ressurskrevende, hvor bare ti prosent driver med fysisk aktivitet på fritiden». At elevene er lite aktive på fritiden gjør at læreren brenner sterkt for at elevene skal være mer i aktivitet. Informanten skriver at hen er svært glad i elevene, og at de «blir på en måte som våre egne barn». Ønsket er å gi elevene det hen selv brenner for, nemlig «bevegelsesglede». Informanten skriver også om hvordan unge i dag vokser opp med helt andre livsvilkår enn da hen var ung, med mye mer skjermaktiviteter og inaktivitet.

Samlet sett skriver alle informantene at de er svært opptatt av elevene sine. De legger vekt på at de ser eleven som personer som har verdi i seg selv. Lærerne er også samlet i sine ønsker om å overføre egne positive erfaringer fra idrett og fysisk aktivitet til elevene. I sine beskrivelser av lærer-elevforholdet deler majoriteten en oppfatning om at de vil være gode forbilder for elevene og skape trygghet i møte med dem.

Drøfting

Her tar vi utgangspunkt i hovedfunnene og drøfter funnene i lys av *pedagogiske takt* og *pedagogisk credo*, og annen forskning knyttet til lærerprofesjonsfeltet generelt og til det kroppsøvingsfaglige feltet spesielt.

Betydningen av lærer-elev-relasjonen

Informantene skriver at elevene skal få erfare gode og trygge relasjoner. At relasjoner vektlegges i slike credotekster, ser vi også tydelig kommer frem i andre studier gjort på lærere, lærerstudenter og barnehagelærerstudenter (Gilje, 2008; Sølberg, 2018; Sandnes, 2023; Sæle, 2023, Sæle et al., 2023).

Våre funn er, på den ene side et uttrykk for at lærerne har en intuitiv forståelse av sine relasjoner til elevene, uten at dette er formulert nærmere som personlige relasjonserfaringer i credotekstene. En formulering som gjentas er interessen for å skape «gode og trygge relasjoner». Her tenker vi at det er sannsynlig at de ville ha utdypet sine formuleringer dersom vi hadde fulgt opp credotekstene med for eksempel utdypende intervjuer. Én annen forklaring på at lærerne brukere ord og uttrykk det er allmenn enighet om og som ikke er noe nytt, kan være at lærerne ikke har utviklet et presist fagspråk for sin yrkesetiske praksis (Schjetne et al., 2017), og i stedet benytter ord og uttrykk der adjektivet god går ofte igjen når de skriver om relasjoner.

Vi legger også merke til at kroppsøvingslærerne omtrent aldri formulerer seg med ordene «Jeg tror», slik Dewey gjør det i sitt credo. Både det å skrive i førsteperson entall og det «å ha troen på noe» eller «å brenne for noe» er lite brukte formuleringer hos lærerne. Ofte formulerer de seg med «Jeg mener at», eller med større distanse til seg selv, for eksempel «Det er viktig som lærer». Ved å generalisere til noe som er «viktig som lærer» reduseres tekstens personlige og autentiske preg. En tolkning er

at lærerne gjennom utdanningen har lært mindre om «seg selv» enn om rollen som lærer og at det å skrive en setning med ordene «jeg brenner for» er uvant. Det kan også skyldes at de har en forventning om at det settes krav i studiet til at de skal skrive et mer distansert, akademisk og politisk korrekt språk, et aspekt vi kommer tilbake til.

Vi har pekt på at van Manen drøfter lærer-elev-relasjonen inngående. I lys av sitt begrep pedagogisk takt, oppfordres lærere til å forstå at profesjonskompetanse skal baseres i relasjonene til elevene, og at en relasjon baseres på pedagogisk takt, som for van Manen (1993, 2016) er dypest sett å vise medfølelse og årvåkenhet i undervisningssituasjonen. Ifølge van Manen går taktfulle lærere følelsesmessig aktivt inn i undervisningssituasjonen, noe som blir ensbetydende med oppmerksomt nærvær. På den måten gir han plass til de kontingente, umiddelbare møter som finner sted mellom lærer og elev. Den individuelle lærer må, ifølge van Manen, selv finne ut hva som erfares som nærvær og årvåkenhet, og hva slags tilstander som faller inn under disse begrepene i en lærers daglige praksis (2016, s. 78-81). Vi finner ikke i funnene til informantene tekstbidrag som korresponderer med van Manens understreking av et slikt umiddelbart og årvåkent aspekt i undervisningssituasjoner.

Flere forskere har påpekt hvor viktig følelser er i samspillet mellom læreren og elevene, og at lærerne må bli bevisste på å forstå sine egne følelser i møte med elevene (Klomstén & Fikse, 2021) og gi elevene emosjonell støtte (Federici & Skaalvik, 2014). Følelseshåndtering og relasjonsbygging er ord som trekkes fram som sentralt i læreryrket, og Fallmyr (2020) viser til at følelseskompetente lærere har et godt utgangspunkt for å mestre undervisningen. Kvernbekk (2005, s. 148) understreker at læreren – i en omskiftelig verden, må oppfylle kravene om å være årvåken og engasjert. Dette vil kreve et sanselig nærvær som er preget av «en ekstra situasjonsbevissthet».

I forskningen vi viser til, ser vi at lærere møtes med det vi tolker inn under pedagogisk takt hos van Manen. For van Manen skal ikke følelser «håndteres» men erfares, og relasjoner kan ikke «bygges» men utvikles i kontakt og samspill. Hargreaves (1998, s. 835) går så langt som å kalle følelsene for selve hjertet i undervisningen. Han viser til den språklige grunnbetydningen til de engelske ordene *emotions*, *emovere* og *to move*, som antyder at følelsene våre er nært knyttet til det å bli berørt og beveget, samtidig som det indikerer at følelsene er en kroppslig, estetisk uttrykksform. Han understreker at undervisningen er uttrykk for en følelsesmessig praksis, og at den enkelte lærer hele tiden må arbeide med følelsene sine for å kunne bli en bedre lærer. Gode lærere ikke bare formidler «well-oiled machines», men er «emotional, passionate beings who connect with their students and fill their work and their classes with pleasure, creativity, challenge and joy» (s. 835). Vi finner imidlertid ikke at våre informanter problematiserer hva vonde og vanskelige følelser kan gjøre med relasjoner mellom mennesker, noe heller ikke hos Hargreaves (1989) synes å tematisere. Ifølge Moen (2020), som blant annet refererer til Brown og Evens (2004), viser også til forskning på kroppspøvsfeltet som formidler at kroppspøvs lærers relasjonelle kompetanse vil ha avgjørende betydning for elevenes kroppslige og emosjonelle utvikling og modning. Når forskningen om følelser ikke forankres teoretisk og utdypes, vitner det om at et tema som følelser fortsatt forstås mer som et individuelt og psykologisk fenomen, noe som kan ha sammenheng med at det relasjonelle og sosiale er lite synlig som faglige begreper i forskning som angår profesjonskompetanse (Hüllert & Engelsrud, 2021).

Betydningen av å se den enkelte elev

De fleste informantene skriver at de ønsker «å se» elevene. Innenfor forskningsfeltet er det flere som har trukket frem at elevenes trivsel og læring øker når de nettopp blir sett av læreren (se blant annet Hattie, 2012; Lagestad, 2021). Men spørsmålet om hva som menes med det å se elevene er lite tematisert både hos Hattie og Lagestad, samt av våre informanter der få av dem utdyper dette i tekstene sine. Informantene skriver begrenset om hva de gjør når «de ser» elevene i konkret betydning, og om det «å se» handler om å kommunisere med elevene visuelt, auditivt og verbalt, og om det å «se elevene» har med omsorg og det å skape en ramme for at de kan unngå for eksempel skarpe blikk, overvåkende blikk, som også er varianter av det «å se» som daglig forekommer i elev-lærer relasjon i skolen. Et utematisert poeng i tekstene om «å se» elevene, er at det å se også er en sans som skaper distanse og mulighet for å vurdere eleven. Som Berg Eriksen (2000) skriver er synet en sans som er på parti med en rasjonell tenkning, mens berøring, lukt og smak tar kroppens parti. Slik sett er en viktig sans som berøring, utelatt i credotekstene om kroppøving, og det kan tyde som at begrepet «å se» blir brukt på en reproduserende og ideologisk måte.

I begrepet *pedagogisk takt* ligger det også en betydning av å se som sikter til det konkrete «å se andre ansikt til ansikt» (van Manen, 2016, s. 68-73), en betydning som ligger tett opp til Lévinas' (2003) ontologiske etikk, og som van Manen også kobler seg på i sin drøftelse av sitt taktbegrep. Å se den andre konkret underbygges av van Manen når han vektlegger at pedagogisk takt er uttrykk for en situert og estetisk (sanselig) tilstedeværelse. Samtidig er det å se for van Manen en evne til å være empatisk uten at man nødvendigvis er nær personen i konkret forstand, noe han gjør rede for i sitt avsnitt *Caring for the Faces of Those Who Are Faceless* (2016, s. 73-74). Her utdyper han at omsorg for elevene har sitt grunnlag i erfarte elev-relasjoner, og som seinere vil vise seg som omtanke eller bekymringer for elevene.

Noen av informantene bruker ordet *medmenneske*, og knytter det til uttrykk som «å være der» for elevene sine. Det å tre ut av en definert lærerrolle kan medvirke til å ta opp det å ha omsorg og respekt for elevene. Omsorg har en annen kvalitet og viser til en annen form for relasjon enn det å se og bekrefte elevenes idrettslige prestasjoner. I det å være et medmenneske og ha respekt for elevene, kommer den etiske relasjon til syne, og går ut over å oppnå de tradisjonelle læringsmål i kroppøving.

van Manens fremstiller også pedagogisk takt (2016) som et begrep som kan innlemme ulike kvaliteter i lærernes undervisning (s. 80) og som griper inn i hverandre i en profesjonskompetanse som kreves i utøvelsen av læreryrket. Ljungblad og Rinne (2020) har og benyttet van Manen og peker på at begrepet pedagogisk takt gir en måte å synliggjøre kompleksiteten som ligger innebygget i pedagogiske relasjoner. Det gir en nær kobling til begrepet pedagogisk credo som også er å forstå som et komplekst konsept - som Gilje (2008) oppfatter gjelder den enkeltes selvrelasjonen og som berører den enkelte lærers «personlighet, identitet, virkelighetsforståelse, selvbylde, verdier, livssyn, følelser, fornuft – ja, dybden og bredden i hvem man er som menneske ...» (s. 26). Dette er fenomener som *pedagogisk credo* gir en mulighet til å arbeide med og utvikle sin profesjonskompetanse gjennom. Når van Manen (1993) utdyper hva han legger i pedagogisk takt, går det frem at det er noe læreren gjør i møte med elevene, der læreren viser sin personlige kompetanse fra sitt ståsted. Ifølge ham vil profesjonskompetanser som teoretiske kunnskaper og yrkesspesifikke ferdigheter inngå som en viktig del av lærers pedagogiske takt, men mest av alt vil pedagogisk takt berøre den profesjonskompetansen som inngår i lærers personlige kompetanse.

Å ha et personlig engasjement overfor hver elev i en hel skoleklasse vil være et svært krevende prosjekt for en lærer, men van Manen slår likevel fast at det er noe læreren skal tilstrebe (1993, s. 90). En lærers profesjonalitet vises i måten læreren er til stede på en personlig måte overfor elevene. Vi har vist til at flere av informantene gir uttrykk for at det er utfordrende å skulle se alle elevene (til enhver tid), og vi har pekt på at van Manen (2016, s. 62) er seg bevisst dette og tydelig på at det vil være en utfordrende oppgave for en lærer, noe som bringer oss over til en diskusjon om den dialogiske side ved «det å se alle elevene» etc.

Som allerede antydnet er «det å se andre», ikke en nøytral handling. Det angår for det første spørsmålet: Hvilket perspektiv ser læreren elevene fra? Innebærer det også å interessere seg for det elevene selv ser og er opptatt av? Et berettiget spørsmål er om tanken om å se alle elevene har fått et ideologisk tilsnitt, og at det å se elevene blir stående igjen som noe som ikke forplikter, som et uttrykk tømt for innhold.

van Manen er tydelig på at ingen kan se elevene med et «nøytralt» eller «rent» blikk (2016, s. 63): «A teacher is a child watcher. This does not mean a teacher can see a child «purely», without being influenced by the philophic view this teacher holds of what it means to be human». Det skulle underbygge tidligere nevnte Taylors tenkning om identitet og autentisitet, at ethvert individ har en bestemt verdihorisonnt eller livsverden, noe som også understreker at alle lærere vil kunne uttrykke sitt originale eller autentiske pedagogiske credo. Et annet spørsmål vil være hvorvidt lærere har en språklig tilgang til å uttrykke seg autentisk i sitt pedagogiske credo. Vi tror det ligger språklige og faglig utfordringer i kroppsøvingslæreres fagtradisjoner til å være personlige. Informantenes tekster vil dermed også gi en pekepinn på hva de har ord for og ikke i sine undervisningspraksiser.

Formuleringer som det «å se elevene» kan slikt sett også være uttrykk for ideologiske ideer om «den gode lærer», som er formuleringer som går igjen i utdanningspolitiske styringsdokumenter, forskning og debattinnlegg. Utdanningsdirektoratet har for eksempel i en årrekke formulert seg slik: «Relasjonen mellom lærer og elev har betydning for elevenes læringsresultater og atferd. Lærernes vilje til å bry seg om alle elevene, vise interesse for den enkelte, være støttende og ha forventninger om utvikling, er viktig for å bygge en positiv relasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2016). I styringsdokumentene legges det føringer av ideologisk og normativ art for hva som skal kjennetegne den gode lærer (Borgen & Engelsrud, 2020). Disse føringene kommer også til uttrykk i credotekstene, både som formuleringer som handler om hva som kjennetegner den gode lærer og formuleringer som handler om å se elevene. Både det å være den gode lærer og å se elevene blir altså lite problematisert og utforsket av lærerne. Det kan dermed virke som om ideologiske formuleringer sirkulerer og reproduseres i credotekstene, og at de blir brukt som om de var selvforklarende, og hindrer dermed det å skrive mer erfaringsnære, kritiske og kontekstuelle tekster.

Ideologier, tradisjoner og egne interesser hos lærerne står sterkt i tekstene og en vanetenkning kan dermed ha «stått i veien» for å skrive en autentisk credotekst. Vi har for eksempel sett at ingen formulerer seg med «jeg tror», slik Dewey i sin tid gjorde. Det gir tekstene et lite autentisk og personlig preg, selv for erfarne kroppsøvingslærere. En grunn til dette kan være vanetenkningens plass og at informantene, siden deres credotekster inngår i en videreutdanningsstudie, gjør at de oppfatter at faglærerne forventer et akademisk og politisert språk. Som vist til i barnehagestudie til Akslen og Sæle (2015), kom det her tydelig frem at jo lengre barnehagelærerstudentene kom ut i sitt studieløp, jo større grad bar deres credotekster preg av å miste sitt personlige og autentiske preg, til fordel for et mer akademisk språk. Siden dette er erfarne lærere, kan det også tyde som at det er

krevende å endre en gitt vanetenkning og etablert undervisningspraksis, en tenkning og praksis som er noe som utvikles over tid i yrkesfeltet (Evetts, 2013). En annen forklaring kan ligge i at det å skrive et autentisk og personlig pedagogisk credo, er noe nytt i en lærerutdanningskontekst, også for disse lærerne. Det kan også være at lærerne har oppfattet det for utfordrende å formulere seg autentisk og personlig, og med en problematiserende, kritisk tilnærming. Det er jo slik at et personlig, autentisk språk, i likhet med et politisk språk, også vil ha en normerende funksjon.

Når informantene skriver at de ønsker å ta elevenes perspektiv er det tvetydig. Både deres formuleringer om det «å se den andre» og «å ta den andres perspektiv» vil ut fra en eksistensiell, fenomenologisk posisjon være et prosjekt der man står i fare for å bidra til å utsette den andre. Det betyr at den andre alltid vil ha sitt eget, unike perspektiv. Dette er også noe van Manen reflekterer rundt i sin fremstilling av det han kaller *fenomenologisk pedagogikk* (2016, s. 152-155), hvor han skriver at det uansett er viktig at lærer prøver å forstå elevenes livsverden og behov.

Betydningen av å se seg selv som forbilde

Vi har sett at van Manen (1993) ser på læreren som et forbilde, både med tanke på lærerens fagspesifikke ferdigheter og med tanke på at læreren skal opptre etisk og ha gode holdninger.

Vi har sett i funnene at noen informanter oppfatter seg selv som forbilde for elevene. Det fremkommer også i andre studier gjort på lærerspesialiststudenter i kroppsøvingfaget (Sæle, 2023). Sæle knytter denne forbildetanken tilbake til antikkens imitasjonslære (gr. mimesis). I sin egen drøftelse av forbildefunksjonen viser van Manen (2016, s. 206-207) tilbake til Klafkis danningstori (Bildung).

At læreren behersker idrettsspesifikke ferdigheter og gjennom dette ønsker å fremstå som et godt, idrettsteknisk øvingsbilde, er noe flere av informantene trekker fram som en viktig kompetanse. Noen nevner at det er akseptert at kroppsøvingslæreren ikke behersker enhver praktisk og idrettlig ferdighet, og trekker også frem at elevene kan være gode idrettslige øvingsbilder. Vi tolker det ovenstående som et uttrykk for at informantene skriver faget inn i en tradisjonell idrettsdiskurs, hvor det historisk har vært vektlagt trening på idrettsteknikker som del av læreres undervisningspraksiser i faget (Kirk, 2010). Forskning har vist at det har vært forventet at kroppsøvingslærere skal beherske, vise og forklare tekniske idrettsferdigheter (Augestad, 2003; Tinning, 2006; Annerstedt, 2008; Larsson, 2009; Kirk, 2010; Aasland & Engelsrud, 2017). Det henger blant annet sammen med at i en norsk historisk kontekst har den frivillige idretten vært nært knyttet til skolefaget kroppsøving (Augestad, 2003; Skille & Moen, 2021). Ser vi derimot på den nyeste læreplanen i Norge, LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019), er kroppsøving beskrevet som et lærings- og danningfag hvor idrettsfokuset er nedtonet.

En lærer som har tilegnet seg den følsomhet og sensibilitet som van Manen legger i pedagogisk takt, i sitt møte med elevene, utøver et profesjonelt skjønn. For en kroppsøvingslærer vil det å ha utviklet en klok dømmekraft i skolehverdagen bety å kunne møte det uforberedte og uplanlagte. Det å ha kjennskap til et begrep som pedagogisk takt, i betydningen følsomhet, kan bidra til å gi en ny faglig forankring for lærere. På den andre side vil lærere uten kjennskap til et slik begrep kunne være imøtekommende og ha et åpent sinn i sitt møte med elevene, men også kunne «tre tilbake» når situasjonen krever det. Som Van Manen skriver (2016, s. 79): «Depending on the situation, pedagogical tact shows itself as subtle influence, as holding back, as openness to the child's experience, as attunement to subjectivity...». Brunstad (2015) slår fast at «et øyeblikk av

tilbakeholdenhet åpner et rom for andre» (s. 120), og videre: «Den kloke utvikler evnen til moralsk imaginasjon og forforståelse i en aktiv nærværende passivitet» (s. 120), en forståelse som tydelig samsvarer med evnen til pedagogisk takt.

Vi har tidligere pekt på at Løvlie (2007) oppfatter pedagogisk takt som et uttrykk for en kraft eller stemning som trer frem i undervisningsøyeblikket. Pedagogisk takt er «et sett å være på» (Løvlie, 2007, s. 78). Han ønsker å fremme en form for estetisk takt som ikke har sitt utgangspunkt i lærerens personlige eller faglige kompetanse, men som heller er et uttrykk for et fellesmenneskelig møte som finner sted, og som rommer allmenmenneskelige sosiale og humane kvaliteter. Det vil derfor kreve en umiddelbar sensibilitet hos læreren, dersom hen skal klare å møte elevene der de «er», dvs. en pedagogisk takt som viser seg som noe situert som trer frem i gitte, konkrete situasjoner. Vi har pekt på at van Manen også vektlegger i sin utdyping av pedagogisk takt som uttrykk for en umiddelbar, intuitiv følelse (2016, s. 81-83).

Lyngstad (2021) skriver også om kroppsøvingslærerens forbildefunksjon. Han bruker uttrykket *idrettslig forbilde* for å understreke at læreren besitter en idrettslig fagkompetanse som formidles i undervisningen, og som kan virke positivt inn på elevenes læring ved at elevene verdsetter og tar til seg denne kompetansen (Lyngstad, 2021, s. 31). Lyngstads fremstilling av kroppsøvingslæreren som forbilde er problematisk i lys av læringsforskning og danningsteoretisk forskning (Hatlevik & Havnes, 2017). Ifølge Hopmann (2007) er undervisningens resultat alltid uvisst, og læring skjer hos elevene gjennom den muligheten de gis til å knytte betydning til et innhold. Her skulle det også tydelig komme frem, som van Manen er så opptatt av, at undervisningen aldri kan begrenses til «teknikk» eller «manual», eller som noe som kan predikeres. Nettopp fordi undervisningen og møte med elevene alltid vil inneha et element av det kontingente, så vil det være avgjørende at lærere utvikler en pedagogisk takt som er sensibel for de situasjoner som måtte oppstå.

Vi ser at lærerne i studien gir klart uttrykk for at de setter krav til seg selv og har sterke forventninger til at de skal fremstå som forbilledlig overfor elevene i undervisningen. Det fremkommer derimot ikke i funnene hvorvidt elevene på sin side også er, eller kan være, selvstendige, autonome ressurser – ikke bare i henhold til sin egen læringsprosess, men også inn i det totale læringsfellesskapet, i sitt møte med både lærer og medelever. Det kan synes som funnene våre korresponderer med van Manen på dette punktet. Vi har tidligere pekt på at van Manen oppfatter lærergjerningen i forlengelsen av foreldrenes oppdragerolle og utgjør en viktig dannelsesagent, med en klar forbildefunksjon overfor elevene.

Aasland & Engelsrud (2017), som intervjuet kroppsøvingslærere i videregående skole, oppdaget at lærerne oppfattet innsats til å gjelde når elevene var fysisk aktive og fikk fremgang i form av økte prestasjoner og ferdigheter, og når de bidro til å gjøre andre gode. De oppdaget at elevene økte innsatsen når de så at de ble observert av læreren. Lærernes konkrete blikk mot elevene og forventning om at de skal prestere, bidrar til å kontrollere og disiplinere dem. På den måten underkommuniseres andre aspekter ved faget som vil kunne være mindre fysisk krevende, som elevmedvirkning, at elevene skal både sanse, oppleve, lære og skape med kroppen og skal lære seg til å reflektere.

En ensidig idrettslig forbildefunksjon underkommuniserer også at læreren, i henhold til van Manen (1993), først og fremst fyller en dypere, etisk forbildefunksjon. Det er problematisk dersom lærerens kompetanse ensidig knyttes til egenskaper læreren besitter, og ikke til relasjonsspesifikk kunnskap

(Sævi, 2013). Sævi (2013), som har sin forankring innenfor relasjonell og eksistensiell pedagogikk, understreker at pedagogiske relasjoner alltid vil være uttrykk for en form for *sammenhet* mellom voksne og barn og dermed noe annet enn personene selv. Relasjonen mellom voksne og barn er uttrykk for noe eksistensielt og personlig, som åpner opp for det «potensielt mulige» (s. 242). I det konkrete møtet vil ikke den pedagogiske enheten bestå av enten lærer eller elev, men av relasjonen mellom de to. Det er med andre ord tale om et gjensidig virke som finner sted i møtet mellom lærer og elev. van Manens vektlegging av pedagogisk takt og det pedagogiske møtet mellom lærer og elev innebærer ikke bare en forventning om at læreren skal prøve å ta elevens perspektiv (i betydningen det perspektivet eleven har i kraft av å være i verden), men er også uttrykk for likeverd, altså at læreren og eleven har hvert sitt subjektive perspektiv.

Det er naturlig å stille spørsmål om lærers kompetanse skal forstås som noe individuelt eller som noe som også utvikles i gjensidige møter mellom lærer og elev. Den sistnevnte posisjonen indikerer at også elevene kan utgjøre en aktiv part og ha en forbildefunksjon i slike møter. For at læring og danning skal finne sted, vil det også være avgjørende at elevene sammen med læreren, i det situerte møtet som undervisning utgjør, åpner opp undervisningsinnholdet (Hopmann, 2007). Det vil si at lærer må tilstrebe å legge til rette for at undervisningsinnholdet får betydning og gir mening til den enkelte elev. Som van Manen så treffende uttrykker det (2016, s. 170): «A teacher practitioner must be interested in his or her student's individual experiences ...» Og videre: «In concret classroom situations the phenomenological and the personal understandings merge into a fuller phenomenological pedagogy».

AVSLUTNING

I denne artikkelen har vi utforsket hva kroppsøvingslærerne skriver om i sitt pedagogiske credo og hva de tror på og brenner for i sin undervisningspraksis. Vi har drøftet temaene som de beskrev i credotekster i lys av van Manen og hans begrep *pedagogisk takt* og delvis i lys av Deweys begrep *pedagogisk credo*, i en profesjons- og kroppsøvingsfaglig kontekst. Når informantene reflekterer rundt sin egen praksis, legger de særlig vekt på lærer–elev-relasjonen, og uttrykker et ønske om å se den enkelte elev, samt å være et forbilde for dem. Ved å la informantenes tekster møte van Manens begrep *pedagogisk takt* har vi diskutert hva van Manens teori kan bety for de erfaringer informantene beskriver. Både Dewey og van Manen er begge opptatt av *å se elevene*, i betydningen å ha omsorg for dem. Ifølge informantene står det å skape gode og trygge relasjoner til elevene sterkt i det de tror på og brenner for.

Vektleggingen av det relasjonelle støtter oppunder forestillingen om at den personlige lærerkompetansen berører det medmenneskelige og mellommenneskelige aspektet, og som inngår som en sentral del av lærerens totale profesjonskompetanse. I sitt brennende engasjement for elevene har informantene store ambisjoner på vegne av seg selv som lærere i møte med elevene, hvor de gir uttrykk for et ønske om «å kunne se alle». Vi har også observert at credotekstene er skrevet med bruk av politisk og i noen grad ideologisk ladet språk, med tilsvarende mindre bruk av personlig, autentisk språk. Samlet sett er credorefleksjonene uttrykk for egne (idretts)interesser og tradisjonelle diskurser, som er godt kjent både fra forskning og undervisning i kroppsøvingsfaget. For å tenke nytt og utvikle forståelsen for det å undervise i kroppsøving, er det gode grunner til å invitere lærere inn i videreutdanning og faglige fellesskap der de kan få større mulighet til å utvikle

sin kroppsøvingsfaglige kompetanse, og da vil det å skrive frem sitt pedagogisk credo kunne inngå som en viktig arbeidsmåte.

Acknowledgement

Artikkelen inngår i et følgeforskningsprosjekt om lærerspesialistutdanningen i kroppsøving. Vi takker Utdanningsdirektoratet for finansiering.

REFERENSER

- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevs innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5–17. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2023). Kunnskapsformer i kroppsøvingslæreres undervisning – en analyse av profesjonskunnskap. *Acta Didactica Norden*, 17(3). <https://doi.org/10.5617/adno.9962>
- Akslen, Å.N. & Sæle, O.O (2014). Pedagogic Creed: A Formation Pathway for Preschool Teacher Students. *Educational Practice and Theory* 36(1). <https://doi.org/10.7459/ept/36.1.04>
- Akslen, Å.N. & Sæle, O.O (2015). *Pedagogisk grunnlagstenkning og credo: fra student til barnehagelærer*. Universitetsforlaget.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: A comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303–318. <https://doi.org/10.1080/17408980802353347>
- Arnesen, T.E., Hallås, B.O., Leirhaug, P.E., Loftesnes, J.M. & Sæle, O.O. (2023). Refleksjoner over profesjonsutvikling fra lærerspesialiststudenter i kroppsøving. *Uniped*. Vol. 46(2). <https://doi.org/10.18261/uniped.46.2.3>
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen: Om kunnskap og makt i kroppsøvingsfaget* [Doktorgradsavhandling]. Bø: Høgskolen i Telemark.
- Biesta, G.J.J. (2004). Mind the gap! Communication and the educational relation. I C. Bingham & A.M. Sidorkin (Red.), *No education without relation* (s. 11–22). Peter Lang.
- Bollnow, O.F. (1976). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. Christian Ejlers' forlag.
- Borgen, J.S. & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8099>
- Brown, D. & Evans, J. (2004). Reproducing gender? Intergenerational links and the male PE teacher as a cultural conduit in teaching physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(1), 48–70. <https://doi.org/10.1123/jtpe.23.1.48>
- Buber, M. (1992). *Jeg og du*. Cappelen.
- Caprona, Y.d. (2013). *Norsk etymologisk ordbok*. Kagge forlag.
- Dahl, H. & Alvsvåg, H. (2013). Å fremme studenters evne til refleksjon – en pedagogisk utfordring. *UNIPED*, 36(3), 32–45. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i3.22724>
- Dewey, J. (1897). My Pedagogic Creed. <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm> (tidligere artikkel i *School Journal* vol. 54, s. 77–80).
- Dewey, J. (1916/2005). *Demokrati og uddannelse*. Forlaget Klim.
- Dewey, J. (2000). Mitt pedagogiske credo. I S. Vaage (Red.), *Utdanning til demokrati: Barnet, skolen og den nye pedagogikken: John Dewey i utvalg* (s. 55–66). Abstrakt forlag.
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokusert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Evetts, J. (2013). Professionalism: Value and ideology. *Current Sociology*, 61(5–6), 778–796. <https://doi.org/10.1177/0011392113479316>
- Eriksen, T. B. (1989). *Nietzsche og det modern*. Universitetsforlaget.
- Federici, R.A. & Skaalvik, E.M. (2014). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies*, 7(1), 21–36. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n1p21>
- Gilje, J. (2008). Lærerens credo- hva betyr det i lærerhverdagen? I B. Kvam, S. Rise & J. Sæther (Red.), *Danning og personlighetsutvikling i lærerutdanning og læreryrke* (s. 19–38). Gyldendal.
- Gunnestad, A. (2007). *Didaktikk for forskolelærere: En innføring*. Universitetsforlaget.

- 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)
- Halman, L. (2008). *Changing values and beliefs in 85 countries: Trends from the values surveys from 1981 to 2004*. Brill.
- Hatlevik, I. & Havnes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger – fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 191–227). Universitetsforlaget.
- Hattie, J.A.C. (2012). Know Thy Impact. *Educational leadership*, 70(1), 18–23.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse*. Pax forlag.
- Helfenbein, R. J. & Diem, J. (2008). *Unsettling beliefs: Teaching theory to teachers*. Charlotte, N.C.: Information Age publ.
- Hopmann, S. T. (2007). Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.2304/eejr.2007.6.2.109>
- Hüllert, O. & Engelsrud, G. (2021, 17. juli). Følelser som står i veien – eller følelser som viser veien? *Bedre skole*. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-laereryrket/folelser-som-star-i-veien--eller-folelser-som-viser-veien/290331>
- Johansen, A. (2013). *Skriv! Sakprosaens håndtverk*. Spartacus.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Klomstén, A.T. & Fikse, C. (2021). *Relasjoner, tanker og følelser i skolen: Samskapt læring knyttet til fagformyelsen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Korthagen, F.A. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-forgrunnopplaringen/id2570003/>
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Gyldendal.
- Kårhus, S. (2004). Lærerutdannere, skolefaget kroppøving og profesjonsfaglig selvforståelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 88(1), 37–50. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2004-01-04>
- Lagestad, P. (2021). Faktorer som ligger til grunn for at elever opplever å bli sett av læreren i kroppøving. I K. Skjesol & I. Lyngstad (Red.), *Kroppøving, læreren og eleven: Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (s. 157–172). Fagbokforlaget.
- Larsson, L. (2009). *Idrott – och helst lite mer idrott: Idrottslärarstudenters möte med utbildningen*. Stockholm: Institutionen för utbildningsvetenskap med inriktning mot tekniska, estetiska och praktiska kunskapstraditioner, Stockholms universitet.
- Laursen, F.P. (2004). *Den autentiske læreren: bli en god og effektiv lærer- hvis du vil*. Gyldendal Akademisk.
- Lévinas, E. (1993). *Den annens humanisme*. Aschehoug i samarbeid med fondet for Thorleif Dahls kulturbibliotek og Det norske akademi for språk og litteratur.
- Ljungblad, A.-L. (2018). *Relationellt lærarskap – och pedagogiska möten*. Studentlitteratur AB.
- Ljungblad, A.-L. & Rinne, I. (2020). Pedagogisk takt synliggjør kompleksiteten i lærerens relationella dimension. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 6, 158–173. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1883>
- Lyngstad, I., Bjerke, Ø. & Lagestad, P. (2020). Phronesis, praxis and autotelic acts in physical education teaching. *Sport, Education and Society*, 25(6), 631–642. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1629898>

- Lyngstad, L. (2021). Profesjonskunnskap i kroppsøving. I K. Skjesol & I. Lyngstad (Red.), *Kroppsøving, læreren og eleven: Pedagogiske emner og forskningsinnsikter* (s. 19–38). Fagbokforlaget.
- Lødding, B., Pedersen, C., Bergene, A.C., Lillebø, O.S. & Vika, K.S. (2021). *Lærerspesialistutdanningene belyst av fagansvarlige, lærere og skoleledere: Delrapport fra evalueringen av lærerspesialistordningen*. (NIFU-rapport 2021:8). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Løndal, K., Borgen, J.S., Moen, K.M., Hallås, B.O., & Gjørme, E.G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010–2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3), 1–33. <https://doi.org/10.23865/jased.v5.3100>
- Løvlie, L. (2007). Takt, humanitet och demokrati. I Y. Boman, C. Ljungblad & M. von Wright (Red.), *Erfarenheter av pragmatism* (s. 77–103). Studentlitteratur AB.
- Moen, K.M. & Green, K. (2014). Neither shaking nor stirring: A case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education & Society*, 19(4), 415–434. <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.670114>
- Moen, T. (2020). Gode lærer-elev-relasjoner: En tilnærming til temaet livsmestring i skolen? I A. Myskja & C. Fikse (Red.), *Perspektiver på livsmestring i skolen* (s. 48–64). Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova (2019). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/1998-07-17-61>
- Sandnes, B. (2023). Lærerspesialiststudentar i kroppsøving si profesjonsutvikling i profesjonsfelleskap. Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet.
- Schjetne, E., Afdal, H., Johannesen, N., Anker, T. & Afdal, G. (2017). Læreres profesjonsetikk i fokus, *Prismet*, 2, 82–91. <https://doi.org/10.5617/pri.4502>
- Skille, E.Å. & Moen, K.M. (2021). Kroppsøving og idrett i Norge – overlappende men distinktive felt. *Scandinavian Sport Studies Forum*, 12, 135–157. <https://hdl.handle.net/11250/2984130>
- Smith, B.H. (2016). What was ‘Close Reading’?: A Century of Method in Literary Studies. *Minnesota Review*, 87, 57–75. <https://doi.org/10.1215/00265667-3630844>
- Spiecker, B. (1984). The pedagogical relationship. *The Oxford Review of Education*, 10(2), 203–209. <https://doi.org/10.1080/0305498840100209>
- Sæle, O.O, Akslen, N.Å. & Halsnes, A.Ø. (2017). Children’s physical activities according to preschool student teachers’ creed. *International Research in Early Childhood Education*, 8(1). DOI:10.4225/03/5A6D25AE6FED2
- Sæle, O.O. (2023). Lærerspesialiststudenter i kroppsøving sine credorefleksjoner – en dydsetisk yrkesprofil? I I.M. Thorjussen & U.S. Goth (Red.), *Verdier, holdninger og kompetanseutvikling i et utdanningsperspektiv* (s. 166-180). Fagbokforlaget.
- Sæle, O.O., Loftesnes, J.M., Arnesen, T.E., Leirhaug, P.E. & Hallås, B.O. (2023). Lærerspesialiststudenter i kroppsøving - profesjonsutøvelse og anerkjennelse av eleven. *Acta Didactica Norden*, Vol. 17(3), Art. 11. <https://doi.org/10.5617/adno.10109>
- Sævi, T. (2013). Ingen pedagogikk uten en «tom» relasjon - Et fenomenologisk-eksistensielt bidrag. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(3), 236–246. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-03-07>
- Sævi, T. & Biesta, G.J.J. (2020). *Pedagogikk, periferi og verdi: Eksistensiell dialog om skole og samfunn*. Fagbokforlaget.
- Sølberg, J.Ø (2018). Kroppsøving- og idrettslæreres pedagogiske credo. Masteroppgave. Høgskulen på Vestlandet.
- Taylor, C. (2011). *Autentisitetens etikk*. Cappelen Akademisk forlag.

- Tinning, R. (2006) Theoretical orientations in physical teacher education. I D. Kirk, D. MacDonald & M. O'Sullivan (Red.), *The Handbook of Physical Education*, (s. 369–385). Sage Publications Ltd.
- Utdanningsdirektoratet (2016, 18. mars). «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/>
- Utdanningsdirektoratet (2019). *Læreplan i kroppsøving* (KRO01-05). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet (2021). *Lærerspesialistutdanning*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/etter-og-videreutdanning/larerspesialister/larerspesialistutdanning/> (utgått på dato).
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Althouse Press.
- van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: Betydningen av pedagogisk omtenkksomhet*. Caspar forlag og Kursvirksomhet AS.
- van Manen, M. (2016). *Pedagogical Tact. Knowing What to Do When You Don't Know What to Do*. Routledge.

¹ van Manen viser til at taktikk som begrep stammer fra det militære feltet, der det handler om manøvrering, strategiske planer, styring, direktiver og mål.

² Begrepet *interpersonlig* henspiller på ens selvforståelse. Det er språklig satt sammen av *inter* (latin for *mellom*) og *intra* (latin for *innenfor* og *innen*) (Caprona, 2013, s. 1532).

Vol 17, nr 3 2023

Redaktionen har ordet

Sara Irisdotter Aldenmyr

Rektorers rörlighet i Sverige: En kunskapsöversikt

Katina Thelin & Sandra Lund

Den partiska omsorgen i elevrelationer

Mimmi Norgren Hansson

Kroppsovingslärares credo

- deras refleksjoner i lys av van Manens begrep om pedagogisk takt

Ove Olsen Sæle, Bjørg Oddrun Hallås & Gunn Helene Engelsrud

Uppdrag forskningscirkel: Ett ULF-projekt på landsbygden

Josefina Eliaso Magnusson & Per Nordén

Medie- och informationskunnighet är mer än bara källkritik och tekniskt kunnande. Vilka behov är det som behöver mötas och hur?

Marit Nybelius