



Høgskulen på Vestlandet

Kroppsøving 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUKØ550-OSO-2024-VÅR2-FLOW assign

Predefinert informasjon

Startdato: 01-05-2024 09:00 CEST
Sluttdato: 15-05-2024 14:00 CEST
Eksamensform: Masteroppgave - Sogndal
Termin: 2024 VÅR2
Vurderingsform: Norsk 6-trinns skala (A-F)
Flowkode: 203 MGUKØ550 1 OSO 2024 VÅR2
Ekstern sensor: Ekstern sensor 1
Intern sensor: Intern sensor 1

Deltaker

Kandidatnr.: 105

Informasjon fra deltaker

Antall ord *: 23788

Egenerklæring *:

Ja

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

Ja

Gruppe

Gruppenavn: (Anonymisert)
Gruppenummer: 2
Andre medlemmer i gruppen: Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller of

Nei



MASTEROPPGAVE

«Jeg merker at det er en del av meg som lærer og menneske som mangler» - En autoetnografisk studie om å være skadet i studieforløpet

«I notice that there is a part of me as a teacher and as a human that is missing» - An autoethnographic study about being injured during studies

Sondre Tollefsen Rodegård

MGUKØ550 – Master i grunnskolelærerutdanning 5-10
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)
Øystein Lerum

15.05.2024

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, § 12-1.

Sammendrag

I denne masteroppgaven undersøker jeg egne erfaringer med å være skadet i studieforløpet. Selv om det i forskningsfeltet eksisterer forskning som omhandler elever med funksjonsnedsettelse sine erfaringer med kroppsøvingsundervisningen, finnes det knapp forskning om kroppsøvingslærerens erfaringer. For å få innsikt i dette har jeg formulert følgende problemstilling: *Hva erfarer en kroppsøvingsstudent med å være skadet i studieforløpet?*

Studiens teoretiske forankring tar utgangspunkt i Thomas Fuchs' teorier om følelser og at de er kroppsliggjorte, sosiale, kontekstuelle og foranderlige (Fuchs, 2016). Denne teorien er relevant fordi som kroppsøvingsstudent- og lærer inngår jeg i en kultur sammen med lærerutdannere, medstudenter, kollegaer og elever, hvor følelser oppstår og kjennes på gjennom kroppen. Kroppsøvingsteksten blir belyst gjennom min livsverden, i tillegg til forskning om kroppsøvingfaget, kroppsøvingslæreren og profesjonskunnskap (Grimen, 2008; Hermansen, 2018; Sæle & Hallås, 2020). Det empiriske materialet er produsert gjennom en autoetnografisk studie, og består av minner fra dagen jeg ble skadet i september 2022 og frem til i dag. Funnene blir tolket opp mot konteksten og det teoretiske rammeverket for oppgaven.

Studien belyser mine subjektive erfaringer av å være skadet i studieforløpet, hvor følelser er en del av å være kroppsøvingsstudent- og lærer. I funnene kommer det frem at kroppsøvingsstudenten erfarer å ikke kunne delta, å ikke kunne være et godt øvingsbilde, å kjenne på smerte, å kjenne på hva som er riktig for han som lærer, å bli påminnet at han er skadet, å ikke bli tilrettelagt for og å stå på utsiden. I tillegg viser funnene til at kroppsøvingsstudenten- og lærerens personlige og kontekstuelle bakgrunn med glede og kjærlighet for aktivitet og bevegelse, har stor verdi og betydning for profesjonsutøvelsen og interaksjon med elever og kollegaer.

Oppgavens funn kan bidra til kritiske diskusjoner rundt antagelser og forventninger til kroppsøvingslærerrollen, kroppsøvingslæreren og diskurser i kroppsøvingfaget.

Abstract

In this master's thesis, I investigate my own experiences of being injured during my study program. Despite existing research in the field focusing on students with disabilities and their experiences in physical education, there is limited research on the experiences of physical education teachers. To gain insight into this, I have formulated the following research question: What does a physical education student teacher experience when injured during studies?

The theoretical framework of the study is based on Thomas Fuchs' theories of emotions as embodied, social, contextual, and mutable (Fuchs, 2016). This theory is relevant because as a physical education student and teacher, I am part of a culture alongside teacher educators, fellow student teachers, colleagues, and students, where emotions arise and are felt through the body. The physical education context is illuminated through my lifeworld, in addition to research on physical education, physical education teachers, and professional knowledge (Grimen, 2008; Hermansen, 2018; Sæle & Hallås, 2020). The empirical material is produced through an autoethnographic study, consisting of memories from the day I was injured in September 2022 up to the present day. The findings are interpreted in relation to the context and the theoretical framework of the thesis.

The study sheds light on my subjective experiences of being injured during studies, where emotions are part of being a physical education student and teacher. The findings reveal that the physical education student teacher experiences not being able to participate, not being able to be a good role model, feeling pain, considering what is right for him as a teacher, being reminded of his injury, not being accommodated for, and feeling excluded.

Additionally, the findings indicate that the personal and contextual background of the physical education student and teacher, with joy and love for activity and movement, holds significant value and importance for professional practice and interaction with students and colleagues.

The findings of the thesis might contribute to critical discussions about assumptions and expectations regarding the role of the physical education teacher, the physical education teacher themselves and discourses within physical education.

Innhold

Sammendrag	2
Abstract	3
Innhold	4
Forord	7
1. Introduksjon	8
1.1 Bakgrunn	9
1.2 Problemstilling og avgrensing	11
1.3 Selvbiografisk situering	11
1.4 Oppgavens videre oppbygging	13
2. Oppgavens kontekst	13
2.1 Kroppsøvfingsfaget	13
2.2 Kroppsøvfingslæreren	14
2.3 Tidligere forskning	16
3. Teori	18
3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv	18
3.2 Thomas Fuchs	18
3.2.1 Fuchs fenomenologiske perspektiver på følelser	19
3.3 Profesjonsidentitet	20
4. Metode	21
4.1 Kvalitativ metode	22
4.2 Autoetnografisk metode	22
4.2.1 Definisjon av metoden	22
4.2.2 Autoetnografi innen kroppsøving	24
4.3 Datainnsamling	24
4.3.1 Datainnsamlingsmetoder	25
4.4 Analyseprosess	26

4.4.1 Struktur	27
4.5 Analyse og tolkning	28
4.6. Kvalitetssikring	32
4.6.1 Validitet, reliabilitet og overførbarhet	32
4.6.2 Etske refleksjoner	33
5. Funn	35
5.1 Å ikke kunne delta	35
5.1.1 Utdyping av minne.....	36
5.1.2 Kontekstualisering	37
5.1.3 Teoretisk forankring	37
5.2 Å ikke kunne være et godt øvingsbilde	38
5.2.1 Utdyping av minne.....	39
5.2.2 Kontekstualisering	39
5.2.3 Teoretisk forankring	39
5.3 Å kjenne på smerte	40
5.3.1 Utdyping av minne.....	41
5.3.2 Kontekstualisering	41
5.3.3 Teoretisk forankring	42
5.4 Å kjenne på hva som er riktig for meg som lærer	43
5.4.1 Utdyping av minne.....	43
5.4.2 Kontekstualisering	44
5.4.3 Teoretisk forankring	45
5.5 Å bli påminnet at jeg er skadet	46
5.5.1 Utdyping av minne.....	46
5.5.2 Kontekstualisering	47
5.5.3 Teoretisk forankring	48
5.6 Å ikke bli tilrettelagt for	48
5.6.1 Utdyping av minne.....	49
5.6.2 Kontekstualisering	49
5.6.3 Teoretisk forankring	50
5.7 Å stå på utsiden	51
5.7.1 Utdyping av minne.....	52
5.7.2 Kontekstualisering	52

5.7.3 Teoretisk rammeverk	53
6. Oppsummering og diskusjon av funn	54
6.1 Kroppsøvingslærerrollen og idrettsdiskurs	54
6.2 Det å være kroppsøvingslærer	55
6.3 Tilhørighet, anerkjennelse og mangfold	56
7. Avsluttende kommentar	59
7.1 Hva har masteroppgaven gitt meg?	60
7.2 Veien videre.....	61
Referanseliste	62

Forord

Da var jeg endelig ferdig med fem flotte år på HVL i Sogndal. Det føles rart å skulle skrive forord, da det betyr at min tid som lærerstudent faktisk nærmer seg slutten. Det har vært en studietid preget av utforming av ny læreplan (Ik20), Covid-19, mye moro og en omfattende skade. Selv om det til tider har vært utfordrende, har det også vært en flott tid der jeg har utviklet meg som profesjonsutøver og menneske. Jeg har møtt mange utfordringer i løpet av denne tiden, både faglige og private, og jeg har til tider følt at jeg har blitt slept bak en bil. Allikevel sitter jeg her nå, med endt masteroppgave, og ser tilbake på en tid jeg vil huske både på godt og vondt resten av livet.

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært som å gå inn i en lang og mørk tunnel. I starten visste jeg ikke hvor lang tunnelen var eller hva jeg skulle møte på, men at jeg bare måtte begynne å gå. Nå står jeg i enden av tunnelen, og ser ut i lyset mot en fremtid som lærer. Nå er jeg ved veis ende, og masteroppgaven ser heldigvis helt annerledes ut enn da jeg startet. Det er en oppgave jeg er stolt av, som jeg har lært masse av og som har hjulpet meg til å se det positive selv om jeg er skadet. Oppgaven er blitt et symbol på at veien blir til mens man går, og at det finnes utallige måter å skrive en master på. Det finnes ikke bare én vei. Jeg har lyst til å rette en stor takk til veilederen min, Øystein Lerum for at han har veiledet og hjulpet meg ut av tunnelen. Uten deg, hadde jeg aldri skrevet en autoetnografisk studie om meg selv og mine erfaringer, og jeg er veldig takknemlig for at du har pushet og trodd på meg gjennom denne prosessen. Du har utfordret meg til å finne min egen stemme, og til å ta styring over egen oppgave. Du har kommet med hjelpende og konstruktive tilbakemeldinger som har hjulpet og formet oppgaven min til et sluttresultat jeg er stolt av. Selv om det har vært en berg og dalbane av en reise, har din kunnskap og støtte vært avgjørende for at jeg har klart å fullføre masteroppgaven. Takk, jeg hadde ikke klart det uten deg, Øystein.

Jeg vil også rette en stor takk til samboeren min, Kristina. Du har støttet og hjulpet meg, gitt meg tid og rom til å stå i denne prosessen og vært virkelig tålmodig med meg. Jeg er så glad for at du har trodd på meg hele veien, også når jeg selv ikke har trodd på meg selv. Du har vært, og er fremdeles en viktig og god støtte i møte med skaden min, og de utfordringene jeg møter. Takk for at du er den gode og snille tryggheten jeg trenger.

Sondre Tollefsen Rodegård, HVL avd. Sogndal, 15.mai.2024

1. Introduksjon

Det var fotballkamp, og jeg hadde allerede scoret to mål, og var ekstremt gira på hattrick. Jeg ble slått igjennom alene med målvakten, og spurtet så fort jeg bare kunne mot mål. Den siste touchen min ble litt for hard, så jeg strekte ut foten for å skyte, men lander feil. Jeg landet med strakt bein, og fikk en overekstensjon i kneet, som vil si at kneet mitt bøyde seg helt motsatt vei enn det vanligvis skal når man bøyer i kneleddet. Jeg ble kjapt kjørt til sjukehus for MR og røntgenbilder. Det hele endte med at jeg røyk fremre korsbånd, begge meniskene og brudd i kneleddet. Legene fortalte meg at jeg mest sannsynlig aldri kom til å klare å løpe normalt igjen.

Temaet for denne masteroppgaven omhandler erfaringer med å bli skadet mens man studerer kroppsøving i grunnskolelærerutdanning. Bakgrunnen for valg av tematikk i denne masteroppgaven kommer av at jeg har vært gjennom en tung skadeperiode, som jeg vil komme nærmere tilbake til i oppgavens bakgrunn. Å være skadet som kroppsøvingsstudent betyr at jeg ikke kan demonstrere egenferdigheter i idrettslige og praktiske bevegelsesaktiviteter slik jeg kunne før. Dette åpner opp for en aktuell diskusjon innen kroppsøvingfaget angående kompetansen til kroppsøvingslærere. En slik tematikk blir tatt opp av Vinje & Skrede (2019). De stiller spørsmålet «Hvem kan og bør bli kroppsøvingslærer i Norge?» Er det den fysiske sterke, smidige, utholdende, hurtige og teknisk finslepe ballbehandleren – eller kan fremtidens kroppsøvingslærer også være en person med forholdsvis omfattende funksjonsnedsettelse?» (Vinje & Skrede, 2019). Denne masteren tar form som en autoetnografisk studie hvor jeg utforsker mine erfaringer, følelser og utfordringer med å være skadet.

Å være skadet, eller å ha en funksjonshemming, er et tema som har vært omdiskutert i kroppsøvingfaget. Å være skadet, eller ha funksjonshemmelse har inngått i en større debatt i kroppsøvingfaget om inkluderende kroppsøving. Forskning på en slik tematikk er hovedsakelig forsket på fra et elevperspektiv, som blant annet (Svendby, 2013) sin forskning om inkluderende kroppsøving. Svendby (2013) har erfart at en del barn og unge med funksjonshemming for ofte faller utenfor, og undersøker derfor hvilke erfaringer barn og unge med sjeldne diagnoser (fysiske funksjonshemminger) har med kroppsøvingfaget. Jeg finner tittelen til Svendby (2013) som spesielt interessant: «jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn». Denne tittelen treffer meg, og kan ses i lys av hva jeg selv også har erfart med

å være skadet. En slik tematikk er det derimot lite, eller tilnærmet ingen forskning om fra et lærerperspektiv. Høijord (2020) er den eneste forskningen jeg fant som omhandler temaet å være skadet som kroppsøvlingslærer, selv om å være skadet er kun en liten del av hennes forskning. Overordnet finnes det lite forskning om å være skadet som kroppsøvlingslærer. Kroppsøvlingslærere blir ofte fremstilt som en som ikke er skadet, eller funksjonshemmet, men heller som den fysisk sterke kroppsøvlingslæreren Vinje & Skrede (2019) beskriver. Dette har jeg lyst til å gjøre noe med, da mine erfaringer kan bringe kunnskap og lys om noen interessante diskusjoner og spenninger jeg kommer tilbake til i kapittel 6. Oppsummering og diskusjon av funn.

1.1 Bakgrunn

Utgangspunktet for masteroppgaven var at jeg ville undersøke læreres erfaringer med å undervise helse i kroppsøving. Jeg ønsket å utforske hvordan lærere forstår og arbeider med helse i kroppsøvlingsfaget. Jeg leste meg opp på artikkelen til Mong (2019), og gjennomførte en oppgave om å lage en podkast, sammen med en medstudent, der vi diskuterte temaet helse. Jeg merket fort at tematikken fanget meg. Jeg tenkte det var grunnet det stadig økende fokus på fysisk og psykisk helse, og kanskje spesielt etter Corona pandemien. I møte med veilederen min ble jeg oppmerksom på at min interesse for helse var tett knyttet til min egen livssituasjon. Han rådet meg til å skrive om et tema jeg blir oppmerksom og opptatt av, og som gir mening for meg. Jeg skadet meg under en fotballkamp den 20. september 2022, noe som ble et vendepunkt for meg personlig. Etter en lang samtale med Øystein om livet mitt etter skaden, og hvor vanskelig jeg har opplevd det å få en aktiv hverdag snudd på hodet, utfordret han meg til å ta tak i det vanskelige jeg har opplevd.

Skaden i kneet har vært en avgjørende faktor for min refleksjon over hvordan jeg ønsker å være som kroppsøvlingslærer. Hvilke ferdigheter kreves egentlig for å være en kompetent kroppsøvlingslærer? Hvem kan og bør bli kroppsøvlingslærer i Norge? Før skaden hadde jeg egenskapene som beskrives av Vinje & Skrede, (2019): fysisk styrke, smidighet, utholdenhet, hurtighet og teknisk dyktighet. Etter skaden har jeg ikke lenger evnen til å utføre de samme bevegelsene og aktivitetene som tidligere. Som følge av min praksis, vikarjobber og fast ansettelse i skolen, har jeg erfart at det forventes at kroppsøvlingslærere skal være gode rollemodeller, godt trente og i stand til å gjennomføre de samme aktivitetene som elevene.

Det er derfor en utfordrende og emosjonell opplevelse å skulle instruere elever i bevegelser og aktiviteter som jeg selv ikke lenger kan utføre.

Selv nå, snart to år etter skaden, sliter jeg fortsatt med store utfordringer. Jeg kan gå tilnærmet normalt, men opplever store smerter ved trappetrinn, bratte bakker og rask gange. Løping evner jeg foreløpig ikke. Etter min tredje og foreløpig siste operasjon den 4. mars 2024, er jeg fremdeles midt i en krevende rehabiliteringsprosess. Denne perioden har vært svært vanskelig personlig sett, men jeg ønsker å bruke denne situasjonen som en mulighet til å utføre en autoetnografisk studie i masteroppgaven. Selv om det føles skummelt å dele noe så personlig, tror jeg det vil være en viktig del av bearbeidingsprosessen, siden jeg sjelden har pratet med noen om mine erfaringer og følelser knyttet til skaden.

Internasjonalt foregår det faglige debatter om hvilke kompetanser som står sentralt i kroppsøvingslæreres utvikling. Enkelte forskere, som Ward (Ward et al., 2022), argumenterer for betydningen av lærerens fagkunnskaper, og nærmere bestemt inn på at for å være en god underviser bør en selv kunne utføre idrettslige ferdigheter (Aasland & Engelsrud, 2023). Videre diskuteres det av Aasland & Engelsrud (2023) om kroppsøvingslærere må være gode øvingsbilder for å være en god underviser. Backman og Barker (2020, 2022), fremhever imidlertid viktigheten av lærerens undervisningskompetanse, inkludert subjektive, etiske og moralske dimensjoner ved undervisning.

Likevel ser det ut til at den mest brukte undervisningsmetoden innenfor kroppsøving er vise-forklare-øve. Denne tilnærmingen baserer seg på lærerens praktiske kunnskap, samt deres evne til å demonstrere praktiske ferdigheter for elevene (Aasland & Engelsrud, 2023). Dette fører til spørsmål om læreres egenferdigheter i idrettslige og praktiske bevegelsesaktiviteter kan anses som profesjonell kunnskap for kroppsøvingslærere, noe som jeg finner særlig interessant i lys av min egen skade som har begrenset mine egenferdigheter.

Forskning viser at studenter og læreres kroppslige erfaringer i undervisning og profesjonsutvikling er viktig (Ørbæk & Engelsrud, 2022). Ved å være bevisst på egen kropp i undervisningssituasjoner, kan lærere oppdage hvordan de kommuniserer med elevene sine, og dermed få en dypere forståelse av sin egen pedagogiske praksis. Jeg finner det derfor interessant å forske på min egen pedagogiske praksis, da forskning på et slikt tema kan gi dypere innsikt i hvordan jeg som kroppsøvings- student og lærer erfarer min egen

yrkesutøvelse, samt gi kunnskap om profesjonsidentitet og profesjonskunnskap. Mine erfaringer med å være skadet kan belyse konvensjoner og tatt-for-gitte antagelser om kroppsøvlingslæreres yrkesutøvelse og kompetanse. Dette kommer jeg nærmere tilbake til i kapittel 6. Masteroppgaven vil også kunne gi økt forståelse og innsikt i den kulturen en kroppsøvlingslærer er en del av. I en studie om lærerens erfaringer om glede i yrkesutøvelsen, blir det konkludert med at læreres følelser og erfaringer kan gi kunnskap om ulike aspekter av profesjonen, noe som kan gi et innsyn i lærerprofesjonens kompleksitet (Bredmar, 2013, s. 14).

1.2 Problemstilling og avgrensing

Med dette som bakgrunn har jeg utviklet følgende problemstilling for min masteroppgave:

Hva erfarer en kroppsøvlingsstudent med å være skadet i studieforløpet?

For å svare på denne problemstillingen har jeg benyttet en autoetnografisk forskningsmetode, som jeg vil komme tilbake til seinere under metodekapittelet.

Forskningsmaterialet for denne masteroppgaven er basert på mine egne erfaringer som kroppsøvlingsstudent, lærervikar og deltidsansatt i 9. og 10. trinn.

1.3 Selvbiografisk situering

I dette kapittelet velger jeg å situere meg, eller plassere hvem jeg som forsker er. Chang (2016) påpeker at for å forstå personlige minnedata må vi reflektere over både fortid og nåtid. «The primary source of data is *your* past and present» (Chang, 2016, s. 103).

Personlige minnedata er informasjon som er knyttet til våre personlige opplevelser og minner. De personlige minnedataene vi observerer om oss selv og reflekterer over i nåtiden, inneholder spor av både våre nåværende og tidligere perspektiver og tankeprosesser. Chang (2016) forklarer det som at minnene våre er sterkt forankret i vår «levde erfaring», altså vår faktiske livserfaring – samt våre individuelle perspektiver på de fysiske, politiske og historiske kontekster som omgir disse erfaringene. Disse dataene blir derfor ikke bare et lagerhus for våre opplevelser, men også et vindu inn i hvordan vi forstår og tolker verden rundt oss. Som tidligere antydte, har jeg alltid vært en aktiv person som får mye glede av å være i aktivitet. Jeg vokste opp på en gård langt oppå fjellet, med et eldre ektepar som eneste nabo. Å vokse opp på en så liten plass, førte til at aktivitet og lek med foreldre, søsken og venner på besøk fikk en stor plass i hverdagen. Jeg har alltid vært en aktiv person med mye energi.

Denne energien ble brukt på aktiviteter som alpin, langrenn, fotball, sykling og motorcross, men også på sprell og fanteri. Jeg fant på mye sprell på barneskolen, men jeg fikk også ofte skylden for ting jeg ikke hadde gjort. Minnes spesielt ved en anledning da jeg fikk brev med hjem til foreldrene mine fordi jeg hadde vært i krangel med en annen gutt på skolen. Denne dagen var jeg hjemmeværende grunnet sykdom. Dette førte til at jeg ble en gutt som ofte brukte min overflod av energi på å lage sprell. Hva var poenget med å være snill og grei, når en uansett fikk skylden for det meste?

Da jeg begynte på ungdomsskolen fikk jeg en ny start, og ble tatt godt imot av lærerne. Spesielt en lærer har hatt stor betydning for meg og mitt liv, og det var Øystein Bergane. Han fortalte meg at de hadde blitt advart av barneskolen om hvordan jeg var og oppførte meg, men at han ikke brydde seg om hva de sa og mente. På denne skolen skulle jeg få en ny start med blanke ark. I et friminutt første skoledag på 8. trinn spilte kompisene mine og jeg «enspretten» med fotball, og jeg var uheldig og knuste en lampe. Istedenfor å kjeffe på meg, som jeg tidligere har erfart, ble jeg møtt med forståelse og ros for å innrømme at det var jeg som knuste lampen. Jeg følte meg hørt, sett og respektert for første gang på skolen, noe jeg minnes var en fantastisk følelse. Det ble et vendepunkt på skolen for meg personlig, da jeg selv ville vise det samme tilbake til lærerne.

Øystein Bergane fikk meg ikke bare til å trives på skolen, men han ble og fremdeles er et forbilde for hvordan jeg selv har lyst til å være som lærer. Han viste tydelig interesse, engasjement, omsorg, forståelse og rettferdighet ovenfor hver enkelt elev. Som lærer var han ofte delaktig i aktiviteter og gjøremål, og viste seg ofte som et godt øvingsbilde og forbilde, ikke fordi han utførte bevegelser perfekt, men fordi han viste vei. Han brukte mye av tiden sin på å skape trygge og gode relasjoner med elevene sine, og viste respekt i møte med elever, kollegaer og foresatte med den største selvfølgelighet. Dette er verdier og egenskaper jeg selv opplevde som gode og betydningsfulle for meg som elev, og som jeg også forsøker å leve opp til som lærer og menneske. Jeg har selv alltid vært en aktiv person, som har elsket kroppsøving fra første dag, og som synes det var stas da lærerne selv var delaktige og aktive i undervisningen. Som Chang (2016) beskriver, har disse levde erfaringene mine stor innvirkning på hvordan jeg selv vil være som lærer. Hvordan jeg selv opplevde kroppsøvingsundervisning er sterkt forankret i hvordan jeg har lyst til å være en engasjert, aktiv, forståelsesfull, omsorgsfull, rettferdig og delaktig lærer.

1.4 Oppgavens videre oppbygging

I kapittel 2 presenterer jeg konteksten for oppgaven. I kapittel 3 gjør jeg rede for oppgavens teoretiske rammeverk og hvilke teoretiske briller jeg som forsker har benyttet meg av. I kapittel 4 beskriver jeg forskningsmetoden jeg har brukt og begrunnelse for valg av metode, hvordan datamaterialet mitt ble produsert, organisert, analysert og fortolket, samt hvordan disse funnene blir presentert. Jeg drøfter også i kapittel 4 om oppgavens validitet, reliabilitet og overførbarhet, i tillegg til etiske refleksjoner jeg har gjort i arbeidet med oppgaven. I kapittel 5 blir funnene for oppgaven presentert, og jeg ser på funnene opp mot kontekstualisering og det teoretiske rammeverket for oppgaven. I kapittel 6 blir funnene oppsummert, og jeg forsøker å besvare forskningsspørsmålet i lys av funnene fra kapittel 5, samt løfte opp noen diskusjonspoenng fra funnene. I kapittel 7 skriver jeg avsluttende refleksjoner og kommentar for oppgaven, samt hva masteroppgaven har gitt meg og veien videre.

2. Oppgavens kontekst

I dette kapittelet introduserer jeg oppgavens etno, altså kroppsøvingskulturen jeg er en del av. Oppgavens kontekst blir presentert gjennom overskriftene «kroppsøvingsfaget», «kroppsøvingslæreren» og «tidligere forskning».

2.1 Kroppsøvingsfaget

Kroppsøving er et praktisk-estetisk fag som følger alle 13 årene med skolegang i Norge. Faget skal være en arena for å bruke kroppen og skape erfaringer med den gjennom allsidige bevegelsesaktiviteter. Undervisere i kroppsøvingsfaget må, også i likhet med alle andre skolefag, forholde seg til politisk utforming i form av læreplaner og lovverk. Det er skolens og lærerens ansvar å operasjonalisere slike føringer. I læreplanen kommer det frem at «kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen». (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Elevene skal lære med kroppen i ulike bevegelsesaktiviteter, samt utforske og videreutvikle sin egen identitet og selvbilde. Kroppsøvingsfagets egenart handler om å bruke kroppen og skape erfaringer med den gjennom allsidige bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kroppsøving er et

allmenndannende fag, og elevene skal lære både om kroppen og med kroppen (Sæle & Hallås, 2020, s. 34).

2.2 Kroppsøvingslæreren

For å sette rammer for kroppsøvingsstudentens livsverden i den profesjonelle yrkesutøvelsen, har jeg valgt å belyse sammenhengen mellom forskning om profesjonskunnskap og yrkesutøvelsen (Hermansen, 2018). Å være kroppsøvingsstudent med lærerjobb innebærer en rekke ansvarsoppgaver som blant annet å forberede og møte opp til undervisning, levere obligatoriske læringsarbeid og delta i et studentmiljø. Videre må studenten i lærerjobb undervise, snakke med foresatte, delta på møter og utføre elevsamtaler. Studenten skal også håndtere administrative oppgaver, vurdere eget og elevs arbeid, planlegge undervisning, delta i pedagogisk utviklingsarbeid og drive kollegialt samarbeid. Dette kalles en kompleks kunnskapsbase bestående av «vitenskapelige disiplin-fag, praktiske ferdigheter og pedagogisk-didaktisk kunnskap» (Hermansen, 2018, s. 50). Gjennom daglig arbeid med denne kunnskapsbasen utvikler, opplever og erfarer kroppsøvingslæreren ulike følelser og erfaringer.

Profesjonens kunnskapsbase er mangfoldig, og sammenhengen mellom teoretisk og praktisk profesjonskunnskap kan betegnes som praktiske synteser (Grimen, 2008). Det innebærer at teoretisk og praktisk kunnskap kombineres i arbeid med profesjonsutøvelsen. Grimen (2008) uttrykker at den praktiske kunnskapen er indeksert, som vil si at kunnskapen som uttrykkes er avhengig av hvem som besitter den og hvordan den praktiseres. Dette kan forklares som at min profesjonskunnskap som kroppsøvingsstudent er situert ut ifra hvem jeg er, min tidligere lærdom og hvordan jeg praktiserer den. Profesjonskunnskapen varierer altså fra lærer til lærer fordi vi er ulike mennesker med hver vår historie, bakgrunn, utdanning, tanker og verdier.

Den mangfoldige kunnskapsbasen læreren må beherske er illustrerende for kompleksiteten i læreryrket (Hermansen, 2018). Hermansen (2018) fokuserer på at lærere har et samfunnsmandat med å støtte den oppvoksende generasjonen med å utvikle kunnskap, og beskriver noen punkter som virker inn på lærerprofesjonen og kunnskapsbasen til lærere. Det første punktet er politisk rettet, ved at lærerens kompetanse skal økes for å fremme elevenes læringsutbytte, forebygge elevfracfall i den videregående skole og for at lærerne skal oppnå høyere status og tillit. Det andre punktet handler om lærerens rolle i samfunnet, og at lærere

har et økt ansvar og må dokumentere for det pedagogiske og fagdidaktiske arbeidet læreren gjør i møte med elever, foresatte og skoleledere. Det tredje punktet relateres til at lærere må orientere seg i et mangfoldig landskap bestående av ulike prinsipper, metoder og verktøy for å drive profesjonsutøvelse, som krever et kritisk blikk fra læreren om hva som egner seg i undervisningen. Større krav til kompetanse og kunnskap, flere ansvarsområder og større autonomi øker kompleksiteten i lærerprofesjonen (Hermansen, 2018).

Før man kan utøve lærerprofesjonen må man også innfri noen krav til kompetanse og kunnskap. Som kroppsøvingstudent skal faget «gi studenten faglig, pedagogisk og fagdidaktisk kompetanse til å arbeide ut fra gjeldende læreplan, utvikle faget i framtida og ivareta de kroppslige dimensjonene ved det å være menneske» (NRLU, 2018, s. 35). NRLU (2018) beskriver videre at den fremtidige læreren skal tilegne seg kunnskap om og erfaring med undervisning i ulike bevegelsesmiljø, og at kunnskap om hva som fremmer kroppslig læring, positiv selvforståelse, helse og bevegelsesglede er sentralt. Profesjonsidentiteten og studentens arbeid med mangfold og forskjellighet i skolen skal bli styrket gjennom kroppsøvingfaget (NRLU, 2018).

Lærerprofesjonen krever at kroppsøvingslærere besitter en rekke kompetanser og kunnskaper, og Høgskulen på Vestlandet oppsummerer at studenten etter endt lærerutdanning blant annet:

- kan utvikle og bruka egne ferdigheiter og kunnskapar innan leik, friluftsliv, dans, idrett og andre bevegelsesaktivitetar, og gjera seg nytte av dette i arbeid med elevens kompetansar i undervisning i kroppsøving
- kan planlegga og gje grunnleggande symjeopplæring, utføre livreddande førstehjelp og praktisere trygg ferdsel i, ved og på vatn
- kan utvikla egne ferdigheiter og kunnskaper innan leik, friluftsliv, dans, idrett og andre bevegelsesaktivitetar, og gjera seg nytta av dette i undervisning i kroppsøving
- kan vurdere elevens kroppslege læring og føresetnader som grunnlag for tilpassa opplæring, undervisning og læringsfremjande tilbakemeldingar

(HVL, 2024a, 2024b, 2024c, 2024d)

2.3 Tidligere forskning

Jeg har foretatt et systematisk litteratursøk for å finne relevant forskning for mitt masterprosjekt. I dette delkapittelet kommer jeg til å presentere autoetnografisk forskning som er knyttet til kroppsøvlingslæreres- og elevers erfaringer og følelser i profesjonsutøvelsen. Relevant litteratur er søkt i databasene Oria og Google Scholar. Jeg har brukt flere kombinasjoner av ordene autoetnografi, kroppsøving, kroppsøvlingslærer, lærer, lærerrollen, skade, erfaring og følelser. Jeg har lest overskrifter og sammendrag for å finne forskning som var relevant for mitt prosjekt.

Litteraturen er valgt ut ifra følgende inklusjonskriterier:

- Autoetnografi
- Kroppsøving
- Forskning ikke eldre enn 20 år
- Lærere sine erfaringer og følelser med å være skadet

Søkene ga meg ingen treff i Oria, men ett treff i Google Scholar. Søket ga meg treff på Høijord (2020) sin autoetnografiske masteroppgave om kroppsøvlingslærerens følelser. Jeg undersøkte hennes masteroppgave, og har blitt inspirert av hvordan hun har bygd opp oppgaven sin. Formålet med masteroppgaven hennes var å få innsikt i kroppsøvlingslærerens erfaringer, og å få kunnskap om følelser som profesjonskunnskap. Dette gjorde hun ved å forske på spørsmålet «hva kan mine følelser og erfaringer bringe av kunnskap om kroppsøvlings- og undervisningskulturen jeg er en del av?» (Høijord, 2020). I funnene til Høijord (2020) kommer det frem at lærere må håndtere det Hermansen (2018) kaller en kompleks kunnskapsbase, der følelser er en stor del av profesjonskunnskapen. Hun identifiserte følelser som uro, glede, mestring, usikkerhet og magesfølelse, og funnene brakte frem kunnskap om at læreren tar pedagogiske og fagdidaktiske valg på bakgrunn av de følelsene hun kjenner på. Videre viste funnene en krevende yrkeshverdag der læreren er nødt til å ta vare på seg selv, men at elevene er i sentrum for undervisningen og læreren er opptatt av å se, vise empati og sympati, og være autentisk i møte med elevene (Høijord, 2020). Avslutningsvis håper Høijord (2020) at hennes forskning kan bidra til og inspirere til ytterligere refleksjon og forskning, noe det i høyeste grad gjør. Hennes oppgave har inspirert meg i mitt arbeid med min autoetnografiske forskning, men det er bare en brøkdel av

masteroppgaven hennes som omhandler hennes erfaringer og følelser med å være kroppsøvingslærer med skade. Innen forskning om kroppsøvingslærere med skade eller funksjonsnedsettelse er det kun det lille Høijord (2020) skriver om temaet jeg finner av forskning.

Mitt litteratursøk viser at det er mangelfull autoetnografisk forskning knyttet til kroppsøvingslæreres erfaringer med å være skadet i yrkesutøvelsen, så jeg har i tillegg måtte lese meg opp på annen forskning om levde erfaringer i kroppsøving. Jeg søkte i Oria og Google Scholar etter kombinasjoner av søkeordene autoetnografi og erfaringer, og fikk to treff som jeg synes var relevant.

Jeg leste artikkelen til Ørbæk (2022) om hvordan refleksjoner over kroppslige og emosjonelle erfaringer kan ha betydning for utvikling av lærerutdanneres digitale kompetanse. Hun benytter seg av refleksjonsnotater som datamateriale for å besvare forskningsspørsmålet «hvilke kroppslige og emosjonelle erfaringer kommer til uttrykk når en lærerutdanner underviser digitalt» (Ørbæk, 2022). Funnene viser til at kroppslige og emosjonelle erfaringer får betydning for valg lærerutdanneren gjør i undervisningsøyeblikket, for relasjonen til studentene og for lærerutdannerens opplevelse av sin egen undervisning. Funnene viser også til at refleksjoner over egne erfaringer og følelser bidrar til å sette lys på den implisitte profesjonskunnskapen i yrket. Avslutningsvis belyser forfatteren behovet for flere empiriske studier av erfaringer, og hvilken betydning kroppslige og emosjonelle erfaringer har for utviklingen av den praktiske profesjonskunnskapen.

Videre fant jeg doktorgradsavhandlingen til Svendby (2013) som interessant. Denne handler ikke om erfaringer ut ifra et lærerperspektiv slik som min oppgave gjør, men jeg fant den interessant da det handler om hvilke erfaringer elever med fysiske funksjonshemninger har med kroppsøvingsfaget. Svendby (2013) stiller spørsmål om elevene erfarer at kroppsøvingsfaget er inkluderende for alle eller om de opplever å bli ekskludert på grunn av deres livssituasjon. Denne avhandlingen viser at det er vanskelig å følge opp en inkluderende praksis, fordi kroppsøvingsfaget består av diskurser som er mer fremtredende. Svendby (2013) forklarer videre at faget konstrueres og reproduseres på en måte som begrenser mulighetene for å skape et inkluderende læringsmiljø. Kroppsøvingsfaget domineres av en idretts- og prestasjonsdiskurs, der bestemte ferdigheter og visse typer kropper verdsettes og favoriseres, mens andre marginaliseres og ekskluderes (Svendby, 2013). Avslutningsvis håper

Svendby (2013) på at kroppsøvningsfaget kan i større grad være en læringsarena for alle, men at det i den forbindelse kreves mer forskning på område. Funnene til Svendby (2013) reiser spørsmål knyttet til lærerprofesjonalitet blant kroppsøvningslærere, og at det kommer til å kreve et paradigmeskifte når det gjelder hvordan kroppsøvningslærere oppfatter faget. Dette har inspirert meg til å sette lys på hva en kroppsøvningsstudent- og lærer erfarer med å være skadet, og som forhåpentligvis kan belyse en diskusjon om de forutinntatte holdningene og diskursene i kroppsøvningsfaget.

3. Teori

I dette kapitlet gjør jeg rede for hvilke teoretiske briller jeg som forsker tar på meg i arbeidet med denne masteroppgaven. For å operasjonalisere egne erfaringer i yrkesutøvelsen må jeg bruke teori, og jeg kommer inn på aspekter som vitenskapsteoretisk perspektiv, Thomas Fuchs sine perspektiver rundt følelser og profesjonsidentitet.

3.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Ettersom at jeg undersøker kroppslige erfaringer fant jeg det hensiktsmessig å anvende fenomenologi som det vitenskapsteoretiske perspektivet i oppgaven. Når det kommer til kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt en filosofitradisjon som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver. Dette innebærer å beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale & Brinkmann (2015) påpeker videre at livsverden er et sentralt begrep innenfor fenomenologien, og forklarer det ved at livsverden er verden slik vi møter den i dagliglivet. «Alt hva jeg vet om verden, selv gjennom vitenskapen, vet jeg ut fra mitt eget synspunkt eller ståsted» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Masteroppgaven min kommer til å basere seg på nettopp dette, nemlig hvordan jeg personlig har opplevd min tid som kroppsøvningsstudent med en alvorlig skade.

3.2 Thomas Fuchs

Innenfor fenomenologien har jeg spesielt pekt meg ut Thomas Fuchs sin filosofiske og empiriske forskning. Thomas Fuchs legger vekt på at vi mennesker er unike med vår egen personlighet, kulturell bakgrunn og historie (Fuchs, 2016). Fuchs (2016) skriver videre at vi mennesker oppfatter, opplever, erfarer og føler ulike situasjoner på forskjellige måter. Man

kan forklare det som at hva vi mennesker føler, opptrer i sammenheng med hvert individ sin egen livsverden.

3.2.1 Fuchs fenomenologiske perspektiver på følelser

Fuchs introduserer flere begreper om følelser, og jeg finner særlig relevant begrepene «affective intentionality» og «bodily resonance» (Fuchs, 2016; Fuchs & Koch, 2014), her beskrevet som affektiv intensjonalitet og kroppslig resonans.

Affektiv intensjonalitet

Følelser blir intensjonale ved at de er rettet mot hendelser, situasjoner, objekter eller personer. Følelser gir hendelser og situasjoner verdi og relevans som han beskriver som

«emotions are ways of perceiving, namely attending to salient features of a situation, giving them a significance and weight, they would not have without the emotion».

(Fuchs, 2016, s. 196)

Sitatet viser til at verden erfares gjennom følelser, og som fører til at situasjoner og hendelser oppleves med tyngde og signifikans. Verden rundt oss består av affektive trekk, i form av situasjoner som oppleves som viktige, attraktive eller frastøtende (Fuchs, 2016). I et fenomenologisk lys er følelser kontekstuelle, og derfor må det forstås i sammenheng med subjektets livsverden, slik som både Fuchs (2016) og Kvale & Brinkmann (2015) beskriver. Følelsene gir med andre ord en betydning og retning som subjektet ikke ville opplevd uten å kjenne på følelser.

Kroppslig resonans

Kroppslig resonans er et begrep som blir brukt for å vise hvordan varme, avslappethet, kulde eller anspenhet er grunnleggende aspekter som aktiveres i det autonome nervesystemet. Dette handler om aspekter som at hjertet slår raskere ved anspenhet og redsel, og at musklene dermed aktiveres ved å bevege seg bort fra en slik situasjon. Kroppslige følelser er «the very medium of affective intentionality» (Fuchs & Koch, 2014, s. 3). Fuchs & Koch (2014) beskriver videre at vi derfor er følelsesmessig tilknyttet vår livsverden gjennom den følende kroppen, der kroppen blir en formidler av følelsene vi kjenner på. Dette kan beskrives som at vi blant annet kjenner en klump i magen når vi har dårlig samvittighet, eller at vi biter tennene sammen ved sinne eller smerte.

3.3 Profesjonsidentitet

Når jeg tenker på vår profesjonsidentitet som kroppsøvlingslærer tenker jeg på en aktiv og faglig dyktig lærer som ofte benytter seg av det Aasland & Engelsrud (2023) beskriver om vise-forklare-øve. Men før vi går nærmere inn på det må det forklares hva som menes med profesjonsidentitet.

Profesjonsidentitet består av to begreper, nemlig profesjon og identitet. En profesjon kjennetegnes ved at det bygger på et tydelig og avgrenset vitenskapelig kunnskapsgrunnlag som studenter tilegner seg i høyere utdanning, for eksempel lærerutdanning (Sæle & Hallås, 2020, s. 184). I Overordnet del – profesjonsfelleskap og skoleutvikling i læreplanen står det: «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler praksisen sin». (Utdanningsdirektoratet, 2020). I en profesjon er det altså forventninger om profesjonalitet, samt en betegnelse på et yrke med betydning og berettigelse.

Identitet handler ofte om jeg, ego, selv eller meg (Nordahl, 2014, s. 97). Identitet kan i dette prosjektet knyttes til det å være identisk. Det kan forstås i sammenheng med en setning fra minnene, «jeg har ikke vært meg selv siden jeg ble skadet». Implisitt uttrykkes det at jeg ikke har vært identisk med meg selv og hvordan jeg vil være, siden den dagen skaden skjedde. Nordahl (2014) skriver at identitet ikke kan forstås som en egenskap, men at det heller står i en relasjon til noe, og det uttrykker vi ved å knytte identiteten til oss selv. Identitet er ikke optimal, som kan forklares ved at en identitet som skaper mening i alt som skjer, og som lar oss være oss selv 100%, ikke eksisterer. Jeg har selv opplevd at identiteten påvirkes og endres kontinuerlig, og når livet går sin gang, er vi nødt til å tilpasse oss og vår identitet.

Profesjonsidentitet som kroppsøvlingslærer kan forklares ved at «det personlige avtrykket som er knyttet til profesjonell identitet som en mer eller mindre bevisst oppfatning av seg selv som yrkesutøver» (Sæle & Hallås, 2020, s. 192). Det er ved utøvelse av yrkesprofesjonen at vår identitet som lærer kommer frem. Sæle & Hallås (2020) skriver videre at det handler i stor grad om hvilke egenskaper, verdier og holdninger den enkelte lærer har, i tillegg til kunnskaper og ferdigheter læreren besitter. Allikevel dreier det seg ikke kun om det faglige, men også i stor grad om evnen til å være et godt medmenneske både ovenfor elever og kollegaer. Sæle & Hallås (2020) referer til Van Manen (1991) som en som løfter frem at det å være lærer er en prosess der man prøver, endrer, vokser og utvikler profesjonalitet som et

resultat av refleksjoner fra å være i et yrke som har ansvar for barn og unges utvikling og læring.

Profesjonsidentitet blir derfor skapt og videreutviklet gjennom det interaktive, altså mellom meg i møte med medstudenter, kollegaer og elever. Det kan forklares i lys av Fuchs (2016) sine tanker om livsverden, og at min profesjonsidentitet blir utviklet i møtet mellom min og andre individers livsverden. Et interaktivt møte mellom meg selv og andre, gir meg diverse kroppslige erfaringer. Med andre ord kan profesjonsidentitet kjennes på kroppen.

Jeg måtte dessverre si at jeg ikke kunne være med på grunn av kneskaden, noe elevene ikke helt kunne skjønne at stemte, siden jeg kunne gå normalt. Det opplevdes som vanskelig fra min side, da fotball er noe jeg elsker, og en glede jeg skulle ønske jeg kunne delt sammen med en slik «fotballklasse». Jeg kjente en klump i magen, og følte meg som en kjedelig og dårlig kroppsøvlingslærer som ikke kan gjøre noe så enkelt som å bare være med. Jeg fikk ikke vært meg selv.

- Utdrag fra minne

Slike situasjoner, som sitatet ovenfor, skaper for meg personlig en forsterkning til hvordan jeg har lyst til å være som kroppsøvlingslærer. Hele kroppen min skriker etter å aktivt være med i slike aktiviteter, og det merkes på kroppen at både jeg og elevene oppfatter det som kjipt.

4. Metode

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for metoden jeg har brukt, fremgangsmåten og begrunne valg jeg har tatt for å undersøke forskningsspørsmålet for prosjektet. Det finnes flere metoder for å studere sin egen undervisningspraksis, som for eksempel aksjonsforskning, narrativ forskning og autoetnografi. Formålet med slike forskningsmetoder er å oppnå forståelse om et fenomen.

Jeg har fått litt innføring om autoetnografi i studieforløpet, og har hele tiden tenkt at det absolutt ikke er noe for meg. Det forandret seg etter samtalen med Øystein, som jeg omtaler i delkapittel 1.1. Desto mer jeg leste meg opp om autoetnografi, merket jeg at det ga mersmak og gradvis større mening for meg. Erfaringene om opplevelsene jeg har hatt opplever jeg som interessante og relevante å undersøke, og som kan forhåpentligvis hjelpe meg til å bli en bedre kroppsøvlingslærer i fremtiden. Jeg velger derfor å bruke en

autoetnografisk metode fordi jeg har tilegnet meg opplevelser og erfaringer som kroppsøvingstudent- og lærer med en skade. Jeg vil videre i kapittelet greie ut om hvordan prosessen med analyse og tolkning har foretatt seg. Avslutningsvis i kapittelet kommer jeg til å diskutere kvalitetssikringen og forskningsarbeidets troverdighet.

4.1 Kvalitativ metode

I følge Sæle & Hallås (2020) bygger «kvalitative metoder på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi)» (Sæle & Hallås, 2020, s. 323).

Hovedformålet med en kvalitativ studie er å prøve å fortolke og forstå et fenomen. Dette kan gjøres ved å blant annet tolke meningsinnholdet i en tekst eller hos en informant ved å finne ut hvordan informanten opplever og erfarer et gitt fenomen i verden, i sin egen fortolkning av livsverden (Sæle & Hallås, 2020). Autoetnografi er en kvalitativ metode, som egner seg til å studere mitt datamateriale. Hvordan jeg har erfart å være skadet har jeg erfart gjennom min livsverden.

4.2 Autoetnografisk metode

4.2.1 Definisjon av metoden

Autoetnografi kan deles opp i tre deler for å forstå den sammensatte betydningen av begrepet. Auto betyr *selvet* og handler om introspeksjon der forskeren er utgangspunkt og i sentrum for forskningen. Etno peker på *kulturen*, og handler om ekstrospeksjon og viser til den kulturelle konteksten som forskeren erfarer i. Grafi er den *selve vitenskapelige prosessen* og framskrivningen av den systematiske undersøkelsen i form av fortellinger, erfaringer og observasjoner til personlig innsikt og vitenskapelig kunnskap (Karlsson et al., 2021).

Karlsson et al., (2021, s. 16) forteller om autoetnografi på denne måten:

«Autoetnografi representerer en sjanger som åpner for evokative innenfrabeskrivelser fra én person – eller ved at flere samarbeider. Resultatet blir et vitnesbyrd om forskerens levde erfaringer og gir muligheter til å utforske hvordan vi berøres av ulike kontekster vi inngår i og av møter med andre. Autoetnografi kombinerer den systematiske forskningsmetoden etnografi og stemningsfulle, kreative og kunstneriske elementer og former fra historiefortellingen. Det kan således være et redskap for deling av tanker, følelser og opplevelser vi som regel bare snakker om til våre nærmeste, eller holder for oss selv.»

Sitatet forteller om autoetnografi som noe mer enn hva som kan bli observert fra utsiden. Siste setningen i sitatet er en stor del av grunnen til at jeg valgte å bruke en autoetnografisk metode. Jeg har, som nevnt tidligere, ikke snakket med noen om hvordan jeg har erfart det å være skadet. Derfor finner jeg autoetnografi som en egnet metode for å belyse erfaringene med å være skadet, men også som et redskap for deling og bearbeiding av de erfaringene og følelsene jeg opplever. Gjennom å være kognitivt og emosjonelt til stede med egne erfaringer, følelser og refleksjoner, kan jeg få en dypere innsikt i hvordan jeg tenker og handler. Forutinntatte holdninger og emosjonelle forsvarsmekanismer som kan være til hinder i forskningen bør utfordres. Det krever at forskeren stiller kritiske spørsmål til seg selv som forsker, slik at forskeren kan åpne opp for å undersøke personlige følelser, kroppslige erfaringer og opplevelser. Profesjonsutøvere føler og erfarer i sin utøvelse, slik også jeg som kroppsøvingsstudent- og lærer gjør i min livsverden.

Autoetnografi kan være en tilnærming for deling av tanker, følelser og opplevelser som vi som regel kun snakker om til våre nærmeste, eller holder for oss selv (Karlsson et al., 2021). Karlsson et al. (2021) skriver at autoetnografi peker på spennet fra det personlige til det kulturelle. Det kan forstås som å utforske personlige erfaringer og koble en slik selvbiografisk historie til bredere kulturelle, politiske og sosiale normer og forståelser. På denne måten blir ikke mine erfaringer kun mine erfaringer, de kan også forstås som uttrykk for de kulturelle, sosiale og historiske kontekster de og jeg inngår i. Men hva menes med kultur?

En forståelse av kultur kan forklares ut ifra begrepene «self» og «others», hvor selvet er en sentral del av kulturen (Chang, 2016, s. 29). Det blir også brukt andre begreper og forståelser for å forstå kultur, men jeg velger i denne oppgaven å bruke betegnelsene selvet og andre. Chang (2016, s. 23) forklarer det slik:

«I see culture as a product of interactions between self and others in a community of practice»

Sitatet viser til en forståelse av kultur som noe som skapes, eksisterer og formes i samspillet mellom selvet og andre. Det kan forstås som at kultur er det motsatte av individuelt, altså er individet heller ikke kulturen. Individet er derimot en skapende, eksisterende og formbar del av kulturen. I denne oppgaven blir kulturen samspillet mellom meg som en erfarende

kroppsøvingsstudent- og lærer, lærerutdannere, medstudenter, kollegaer og elever. På den måten er de andre og jeg med på å skape og forme kulturen vi er en del av.

4.2.2 Autoetnografi innen kroppsøving

Innen kroppsøvingforskning er autoetnografi en noe uvanlig, men stadig voksende forskningsmetode. Som nevnt tidligere, handler autoetnografi om å forstå et fenomen ved å dele kunnskap og erfaringer, samt belyse og løse utfordringer innen fenomenet. Ved å benytte seg av en autoetnografisk metode kan jeg, gjennom «insider knowledge» dele min kunnskap og mine erfaringer og følelser om hva jeg som kroppsøvingsstudent- og lærer erfarer med å være skadet i studieforløpet (Adams et al., 2021). Gjennom det Adams et al. (2021) kaller «insider knowledge» kan min forskning føre til økt forståelse og mening av den kroppsøvingkulturen jeg er en del av. Mitt forskningsprosjekt kan bidra til å belyse kroppsøvingsstudenter- og læreres følelser og erfaringer, som kan føre til videre refleksjon for meg selv og mitt kollegium, men også for lesere av oppgaven. Å reflektere over egen praksis kan bidra til å utvikle pedagogisk- og didaktisk praksis i lærerprofesjonen. Refleksjon over egne følelser og erfaringer i møte med kulturen, altså i samspillet mellom selvet og andre, kan føre til forandring og utvikling av kulturen (Chang, 2016). Et slikt forskningsprosjekt kan være med å sette et kritisk lys på eksisterende og dominerende normer og praksiser innen profesjonen, som blant annet kroppsøvingslærerrollen og hva det innebærer å være kroppsøvingslærer.

4.3 Datainnsamling

I alle typer forskningsdesign er planlegging viktig, som også er tilfelle i autoetnografisk forskning. Autoetnografisk forskning betegnes som dynamisk og fleksibel og kan modifiseres gjennom hele prosessen (Chang, 2016). Jeg har kunnet være kreativ, refleksiv og åpen i forskningsprosessen, noe som har gjort at datainnsamlingsprosessen har opplevdes fritt. Dette har vært med på å prege utformingen av oppgaven. Chang (2016) beskriver gangen i et autoetnografisk forskningsprosjekt, og viktigheten av å gjøre visse valg før prosjektet kan settes i gang. Hva er målet med å studere seg selv? Hva skal jeg forske på? Hvordan vil jeg gå frem i forskningsprosessen? Dette er noen av spørsmålene jeg har stilt meg selv fra starten av oppgaven. Jeg måtte reflektere rundt hvordan jeg ville samle inn datamateriale og hvordan jeg ville presentere det. Gjennom nedskrivning av minner har det vært viktig for meg å skrive

ned hvilke følelser jeg kjente på i situasjonene, men også hvilke følelser jeg kjente på da jeg skrev ned minnene.

4.3.1 Datainnsamlingsmetoder

4.3.1.1 Minnene

Jeg satte av fire uker til å skrive ned minner, og de er hovedsakelig skrevet i perioden 09.01. – 05.03.2024, med unntak av noen stikkord som er skrevet fortløpende, og består av et dokument på 14 sider. Jeg har valgt å avgrense meg til å undersøke mine erfaringer fra dagen jeg ble skadet og frem til dagen i dag, som betyr at minnene som er skrevet er avgrenset til innenfor dette tidsrommet. Noen av minnene er skrevet i en deskriptiv stil, i form av fortellinger og beskrivelser av mine følelser og erfaringer, mens mesteparten er skrevet i stikkordsform. De eksemplene som er tatt med av stikkordene ble senere skrevet ut gjennom fortellinger og beskrivelser.

Chang (2016) beskriver ulike metoder for å få frem og skrive ned refleksjoner og minner, nemlig kronologisk, strukturell og visualisering. Jeg startet med å hente frem minner gjennom visualisering. Jeg satte meg ned ved flere anledninger med en varm kopp kaffe, og startet å skrive ned minner jeg kom på der og da. Jeg satt meg godt til rett og lukket ofte øynene for å la tanker og bilder komme opp, før jeg tok tak i disse tankene og skrev de ned. De første minnene ble skrevet på en beskrivende og detaljert måte, og mens jeg skrev ned disse minnene, kom det til stadighet flere historier til meg, noe som førte til at jeg begynte å skrive stikkord da det dukket opp et nytt minne. Jeg lagde et notat på mobilen, slik at jeg kunne skrive ned stikkord hver gang en ny historie kom til minne.

Da jeg begynte å slite med å komme på flere minner, brukte jeg den kronologiske metoden for å få frem flere erfaringer. Jeg skrev ned en tidslinje som er utformet som mine praksiserfaringer og yrkeserfaringer. Jeg lagde overskrifter fra ulike praksisperioder og arbeidsplasser, organiserte overskriftene etter tidsperioder, og plasserte minnene inn under der de hørte. På denne måten kunne jeg plassere minne fra eldst til nyest, slik Chang (2016) anbefaler å gjøre. Jeg skrev ned og plasserte minner i den kronologiske rekkefølgen jeg hadde laget, fra datoen skaden oppsto. På denne måten kunne jeg grundig tenke gjennom hvilke erfaringer og opplevelser jeg har tilegnet meg som kroppsøvlingslærer med en skade, i løpet av min tid som lærerstudent. Jeg brukte god tid på å skrive ned minner, tanker og følelser som dukket opp. Chang (2016) anbefaler å holde fokus på målet for forskningsprosjektet

gjennom innsamlingsperioden, så jeg har forsøkt å hele tiden ha forskningsspørsmål, etiske vurderinger og lærersynet med meg i denne prosessen.

Dette var en mer krevende og omfattende prosess enn hva jeg tenkte på forhånd. I løpet av denne perioden var det mange minner som dukket opp, noen tydeligere enn andre. Enkelte minner og erfaringer opplevdes som følelsesmessig intense, som regel i negativ forstand da følelsesmessig vonde opplevelser ofte oppleves sterkere. Minner som var fra nær fortid var klarere enn minner fra lengre bak i tid. Jeg skulle ønske jeg skrev refleksjonsnotater fortløpende da det oppsto situasjoner som opplevdes vanskelig, utfordrende eller fint, slik at jeg bare kunne hentet de frem i et slikt arbeid. I denne perioden har jeg intensivt tenkt og skrevet om alle minnene og erfaringer jeg har opplevd, og det har vært en tyngre og mer følelsesladd opplevelse enn hva jeg hadde sett for meg. Om jeg fortløpende hadde skrevet ned tanker og erfaringer knyttet til slike situasjoner, tror jeg det hele hadde vært litt mindre følelsesmessig intenst enn hva det har vært.

Etter hvert som tiden gikk, og flere og flere minner ble skrevet ned, kjente jeg på en følelse av å være ferdig og at jeg måtte sette en strek over det som var blitt gjort. Jeg har benyttet meg av ulike strategier for å få frem minnene, slik som visualisering og kronologisk rekkefølge (Chang, 2016). Jeg følte på at jeg etter hvert stod litt fast i oppgaven, og at det kom til et punkt der det ikke kom frem flere minner. Det naturlige neste steget var å begynne på analyse.

4.4 Analyseprosess

Analyse- og fortolkningsarbeidet starter allerede i innhenting av datamaterialet der datainnsamling, sortering, analyse og tolkning av data er en sirkulær og dynamisk prosess som modifierer de ulike prosessene (Chang, 2016, s. 122). Det vil si at forskeren kan, under hele prosessen, legge til, trekke fra og omorganisere datamaterialet sitt når det passer seg for forskeren.

I arbeidet med datamaterialet har jeg erfart hvordan det er å bevege seg frem og tilbake mellom de ulike stegene, slik som Chang (2016) beskriver. Den dynamiske prosessen har vært positiv og jeg har opplevd det som en fri prosess, der jeg kan hoppe frem og tilbake mellom stegene og stå fritt til å legge til flere minner når det har vært en historie som har kommet frem i hukommelsen. Dette har hjulpet meg til å kombinere jobb, fritid og masterskriving til å

bli en dynamisk og fri prosess. På denne måten bidro de nye minnene jeg til stadighet kom på til å utfylle og komplementere analysearbeidet, og til å skape en bedre besvarelse av forskningsspørsmålet. Et analysearbeid handler om nettopp det, nemlig å besvare spørsmål. «En analyse er en spørsmålsdrevet prosess, der man leter i data etter svar på spørsmål» (Johannessen et al., 2018, s. 22)

Videre i analysekapittelet vil jeg beskrive hvordan strukturen, analyse- og tolkningsarbeidet har gått for seg, for deretter å skrive frem hvordan funnene mine blir presentert. Jeg vil underveis vise til relevant teori om autoetnografisk analyse- og tolkningsarbeid.

4.4.1 Struktur

Chang (2016) beskriver prosessen med å strukturere og sortere datamaterialet, samt å gjøre det om til autoetnografi og viktigheten av å avgrense det. Som nevnt ovenfor, begynner struktureringen av datamaterialet allerede i innsamlingsfasen, og Chang (2016) anbefaler å fortsette å strukturere og sortere datamaterialet underveis i prosessen. På denne måten kan man bli oppmerksom på mangler eller irrelevant data, slik at man hele tiden holder seg rettet mot målet for forskningen. Chang (2016) beskriver også at ved å organisere datamaterialet sitt på en oversiktlig måte, kan det være med på å lette på analyse- og tolkningsarbeidet ved at en får en strukturell oversikt over hvordan, hvor og når dataene ble samlet inn, samt det kontekstuelle som hva, hvem, tema og geografisk informasjon. På denne måten blir datamaterialet ryddig og oversiktlig, og dermed også lettere å håndtere i et analysearbeid.

Under minneskrivingen merket jeg hvert minne med sted, tema, praksisperiode, yrkeserfaring og et omtrentlig tidspunkt for når minnet stammet fra. Jeg lagde overskrifter etter en kronologisk tidskalender, slik som Chang (2016) anbefaler, og merket også overskriftene med tema og hvilke følelser jeg kjente på. Minnene handler om erfaringer som sitter igjen hos meg, og som jeg husker når jeg tenker tilbake på hendelser fra mine første erfaringer fra læreryrket med en skade, og frem til dagen i dag. Minnene handler i hovedsak om erfaringer med følelsesmessig vond tyngde for meg personlig, men noen av minnene er også følelsesmessig knyttet til nøytrale og gode følelser. Minnene er skrevet ned for å belyse forskningsspørsmålet.

Under sortering av refleksjonsnotatene, ble notater og minner som jeg ikke fant relevante lagt til side. Det resulterte i at jeg satt igjen med seks A4 sider med hovedsakelig stikkord.

Disse stikkordene ble deretter skrevet om til deskriptive fortellinger og historier, som til slutt endte på 14 sider med datamateriale.

4.5 Analyse og tolkning

Jeg analyserer og tolker teksten, for å skape mening av det organiserte og sorterte datamaterialet jeg har skapt. I autoetnografisk forskning skal man balansere mellom det å både analysere og tolke, slik Chang (2016) beskriver med «thus, analysis and interpretation should be seen not in conflict with each other, but as a balancing act between science and art» (Chang, 2016, s. 128).

Sitatet kan forstås som at jeg som forsker må balansere mellom det å analysere og det å tolke. Jeg har benyttet meg av et utvalg strategier fra Chang (2016). Forfatteren skriver at strategiene er veiledende, noe jeg har tatt i betraktning. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg har benyttet meg av disse strategiene.

Etter at jeg hadde organisert datamaterialet, fortsatte jeg å se i materialet jeg hadde skapt. Jeg la merke til at flere av erfaringene med å være skadet var knyttet til en undervisningskontekst, og består av lærer-elev-relasjoner. I analyse med materialet begynte jeg å se etter spesielle hendelser som Chang (2016) beskriver som en strategi.

Se etter spesielle hendelser

Materialet mitt er som sagt i hovedsak knyttet til undervisningssituasjoner. Jeg identifiserte hvilke hendelser og erfaringer som pekte seg ut, og som kan kategoriseres som et avvik fra resten av minnene. Da var det tre minner som skilte seg ut, i form av at de stammer fra fjelltur, skidag og et friminutt. Spesielt et minne fremstod for meg som spesielt;

Jeg var i praksis, sammen med tre andre medstudenter. Vi skulle ha fysak i 5.klasse, der vi lot elevene selv bestemme hva vi skulle gjøre i en halvtime, der flertallet bestemte hvilken aktivitet klassen skulle gjøre sammen. Dette var en skikkelig «fotballklasse», så et stort flertall ville spille fotball, og de som ikke ville spille fotball uttrykte at de syntes det var helt greit. Noen elever spurte oss om vi kunne være med å spille, noe mine medstudenter ville være med på. Jeg måtte dessverre si at jeg ikke kunne være med på grunn av kneskaden, noe elevene ikke helt kunne skjønne at stemte, siden jeg kunne gå normalt.

- Utdrag fra minne

Det fremsto som spesielt fordi det var tydelig for meg at det var tyngre å forklare til elevene at jeg selv ikke kunne være med, når medstudentene ble med. Spesielt med tanke på at medstudentene mine ikke spiller fotball på fritiden, mens jeg vanligvis gjør.

Se etter gjentakende temaer og kulturelle temaer

Jeg gikk så videre for å se etter gjentakende tema i materialet. Et tema som gjentar seg i mange av minnene er fysisk aktivitet. De aller fleste av minnene mine omhandler fysisk aktivitet, og et mønster i minnene er mine manglende muligheter for å delta og å være i fysisk aktivitet. Dette kan ses i sammenheng med mitt ønske om å være et godt øvingsbilde, som også er et gjentakende tema i flere av minnene:

Jeg kjente på en klump i magen resten av denne timen, fordi jeg ikke kunne være et godt øvingsbilde. Jeg hadde ikke kunnet utføre en perfekt arabes uansett, men jeg kunne vist ovenfor elevene at det ikke er farlig å prøve seg selv om det er et element jeg ikke mestrer så godt.

- Utdrag fra minne

Analysere forholdet mellom selvet og andre

I alle deler av prosjektet har jeg vært opptatt av at mine erfaringer skal bidra til å skape forståelse og mening i den kulturen jeg er en del av. Ved å gjøre dette har jeg sett på forholdet mellom det personlige (meg selv), og det interaktive (lærerutdannere, medstudenter, kollegaer og elever). Da jeg så gjennom minnene, stammer de som oftest fra undervisningssituasjoner der jeg er lærer for elever, altså lærer-elev-relasjon. Det var også enkelte minner som inkluderte flere forhold, slik som kollegaer, medstudenter og lærere på høyskolen. Et mønster i forholdet mellom selvet og andre, er at det tydelig kommer frem et ønske fra min side om å være aktiv og delaktig. Som beskrevet i kapittel 1.3 selvbiografisk situering, har jeg alltid levd et aktivt liv med et hjerte for kroppsøvingfaget. I analyseringen av minnene blir jeg oppmerksom på et mulig ønske om å være i en slags elevrolle, der jeg selv er i aktivitet sammen med elevene. En slik oppmerksomhet førte videre til en tanke om at i kroppsøvingfaget kjenner jeg på et mindre skille mellom lærer og elev, enn hva jeg gjør i andre mer teoretiske fag.

Koble sammen nåtid med fortid

Selv om datamaterialet omhandler kun perioden fra da skaden inntraff og frem til i dag, er min levde erfaring sterkt forankret i hva jeg erfarer med å være skadet. Som Chang (2016) påpeker, er mine erfaringer og verdier fra fortiden vesentlig for hvordan nåtiden oppleves. Ved å arbeide med minnene jeg har produsert, har jeg blitt klar over at fortiden har stor betydning for hvordan jeg er som lærer og menneske den dag i dag. Om jeg ikke hadde vært en aktiv person som elsket fysisk aktivitet fra tidlig alder, hadde ikke skaden preget hverdagen og livet mitt i så stor grad som den har gjort.

Jeg forsøkte så godt jeg kunne å redde skuddene, men det ble etter hvert for utfordrende på grunn av smerter, samt at jeg ikke evner å bevege meg på en måte som gjorde det utfordrende for elevene å score. Heldigvis har vi noen håndballspillere i klassen, så det var ei jente som meldte seg frivillig. Jeg følte meg som et dårlig forbilde, og kjente på en vond følelse av å vite at jeg ikke er i stand til å kunne være med på slike aktiviteter. Jeg merker at det er en del av meg som lærer som mangler, og at jeg ikke får vært den læreren jeg ønsker å være, noe som er fryktelig tungt å erkjenne.

- Utdrag fra minne

Kontekstualisering

I kapittel to har jeg redegjort for oppgavens kontekst. Jeg har sett på minnene i lys av denne konteksten. De fleste av minnene mine inngår i kroppsøvingsundervisning, der jeg har vært lærer for en gruppe elever. Jeg har forsøkt å se mine erfaringer i lys av kroppsøvingsfaget. Kroppsøving er et fag, som ofte forbindes med fysisk aktivitet, trening, god helse og bevegelsesglede som overordnede tema.

Teoretisk rammeverk

Ifølge Chang (2016) er autoetnografi egnet til å forske på blant annet erfaringer og følelser, fordi forskningsmetoden tar utgangspunkt i forskerens liv og opplevelser. Jeg har valgt meg ut teori om fenomenologi, Thomas Fuchs' perspektiver på følelser og profesjonsidentitet.

Minnene ble skrevet ned på en fenomenologisk måte, nemlig hvordan minnene oppleves for meg i min livsverden. Det har vært viktig for meg å skrive ned minnene på en deskriptiv måte

ut ifra mitt eget perspektiv, slik at det kommer frem hvordan det oppleves for meg. Ved å gjøre dette har jeg konsekvent skrevet minnene i førsteperson, slik at det tydelig kommer frem at minnene er skrevet av meg.

Jeg hadde vakt ute i et friminutt, og jeg ser det oppstår litt krangling blant to gutter i skolegården. Jeg går bort for å se hva som skjer og om vi kan finne en løsning på situasjonen. Kranglingen eskalerer før jeg rekker å komme bort, og elevene slår hverandre før den ene gutten begynner å løpe etter den andre. Jeg evner ikke å løpe etter de, da beinet kollapser under meg om jeg prøver. Jeg må derfor rope på noen andre kollegaer av meg som kommer inn og får roet ned situasjonen.

- Utdrag fra minne

Jeg har benyttet meg av Thomas Fuchs sine perspektiver om at følelser er intersubjektive, og at verden blir erfart gjennom det å føle. Derfor er flere av minnene beskrevet med følelser, og hvordan jeg erfarer situasjonene gjennom det å føle. Det kommer godt frem i fortsettelsen av minnet i avsnittet ovenfor.

Jeg føler meg dum og ubrukelig når jeg ikke kan ordne opp i en slik krangel. Elevene ser rart på meg, og jeg må forklare de at jeg ikke klarer å løpe grunnet en skade. Det føles rart å fortelle elevene om en skade i en slik situasjon, men de ser på meg med et blikk som tilsier at jeg burde gjort mer, og da føler jeg behovet for å forklare meg. Det er vanskelig å sette eksakte ord på hva man føler i en slik situasjon, men man kjenner på et stort ubehag i hele kroppen, og en følelse av å ønske at jeg kunne gjort veldig mye mer blir fremtredende.

- Utdrag fra minne

Profesjonsidentitet kan forklares som det personlige avtrykket som er knyttet til profesjonell identitet som en mer eller mindre bevisst oppfatning av seg selv som yrkesutøver» (Sæle & Hallås, 2020, s. 192). Som sagt i teorikapitlet, er det ved utøvelse av yrkesprofesjonen at vår identitet som lærer kommer frem. Profesjonsidentitet kan forklares som hvilke egenskaper, verdier og holdninger jeg som lærer har, men også de kunnskapene og ferdighetene jeg besitter. For meg handler det ikke kun om det faglige, men også evnen til å utøve skjønn og å være et godt medmenneske. Jeg har en fremstilling om hvordan jeg selv vil

være som lærer, og når jeg har kjent på situasjoner som hindrer meg fra å være den læreren jeg ønsker å være, har jeg forsøkt å skrive ut situasjonen på en deskriptiv måte.

Var i praksis i en klasse som besto av elever med visse utfordringer, spesielt i kroppsøving. Vi fikk beskjed av praksislærer om å glemme en av guttene i klassen, fordi han hadde spesialtilpasning og egen miljøterapeut som fulgte han gjennom dagen. Lærer fortalte at de ikke klarte å komme inn på denne gutten, og at det var kun miljøterapeut som hadde en relasjon til han. Vi hadde kroppsøving, der temaet var sirkeltrening. Gutten vi fikk beskjed om å glemme la seg på tjukkassen slik han vanligvis gjorde. Jeg kjente en klump i magen, og tenkte at jeg måtte forsøke å prate med han. Jeg kjente det var imot min natur å «glemme» en elev på den måten.

- Utdrag fra minne

4.6. Kvalitetssikring

I dette avsnittet vil jeg diskutere kvalitetssikringen og prosjektets troverdighet gjennom validitet, reliabilitet, overførbarhet og etiske refleksjoner. Først og fremst vil jeg redegjøre for begrepene, samt beskrive hvordan jeg har forholdt meg til disse for å kvalitetssikre oppgaven etter beste evne.

4.6.1 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Validitet handler om forskningsresultatets styrke, gyldighet og sannhet, og validering blir gjort kontinuerlig gjennom hele forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette omhandler blant annet at forskeren kritisk går gjennom analyse- og tolkningsprosessen, samt også posisjonen forskeren har i det miljøet forskningen medgår. Det å validere i kvalitativ forskning kan forstås som at forskeren er kritisk til om fortolkningen er «gyldig i forhold til den virkelighet» forskeren har undersøkt (Thagaard, 2018, s. 189).

Gjennom hele forskningsprosessen har jeg forsøkt å være kritisk til eget forskningsarbeid. Med grunnlag i det jeg har beskrevet i innledning, bakgrunn og metode, anser jeg autoetnografisk forskningsmetode som relevant for mitt forskningsprosjekt. Dette styrker validiteten i oppgaven. Jeg har en nær relasjon til kulturen jeg undersøker, da jeg har jobbet i ulike roller innenfor skolen, som også er med på å styrke oppgavens validitet. Det kan derimot være en ulempe å være så tett knyttet til kulturen, da jeg muligens kan overse nyanser og ikke er åpen for det ukjente i kulturen jeg er en del av (Thagaard, 2018). Dette har

jeg forsøkt å være oppmerksom på, ved å være observant og åpen for ukjente sider ved den komplekse kulturen en kroppsøvingsstudent- og lærer inngår i. For å videre styrke forskningsprosjektets validitet knytter jeg mine funn og relaterer de til vitenskapelig litteratur og annen forskning. Ved å relatere funnene til det teoretiske rammeverket for oppgaven blir validiteten styrket, og jeg får knagger å henge funnene mine på.

Reliabilitet går ut på om prosjektet vekker tillit og troverdighet. I kvalitativ forskning handler reliabilitet om at forskeren gjør rede for prosessen og fremgangsmåten, samt kvaliteten på datamaterialet og hvordan forskeren anvender dataene (Thagaard, 2018, s. 188). I en autoetnografisk studie, slik som min, er det sentralt å stille kritiske spørsmål om det forskeren forteller om sine erfaringer, og om de erfaringene er mulige, sanne og troverdige, og om forskeren benytter seg av dette ut ifra formålet for forskningen (Chang, 2016). Jeg har forsøkt å redegjøre for prosessen og framgangsmåten på en så klar, nøyaktig og transparent måte som mulig. Minnene som er skrevet omhandler mine egne erfaringer og følelser fra det å være skadet i løpet av studieforløpet, og er en del av min livsverden og er derfor sanne og troverdige.

Overførbarhet i et forskningsprosjekt er ifølge Thagaard (2018), om funnene forskeren har funnet kan være relevant i flere sammenhenger enn hva forskeren har tatt utgangspunkt i. I autoetnografisk forskning handler overførbarhet i stor grad om leseren kan kjenne seg igjen i det vedkommende leser, eller om forskningen belyser en kultur som er ukjent for leseren. Jeg har fått tilbakemelding fra familie, venner, medstudenter, kollegaer og veilederen min om at de kan kjenne seg igjen i det å være skadet. Å være skadet er dessverre noe veldig mange opplever i løpet av livet sitt, noen hyppigere og med større alvorlighetsgrad enn andre, men det er noe veldig mange kan kjenne seg igjen i. Følelsene og erfaringene som dukker opp i en skadesituasjon er ofte unik for hver enkelt person, men kan være overførbar i form av å kjenne seg igjen i lignende følelser og erfaringer. Dette forskningsprosjektet kan være overførbart i flere kulturer enn kun en kroppsøvingkultur, da skader kan skje uavhengig av hvilken kultur man er en del av. Funnene kan derfor være overførbare til lærere som underviser i andre fag, men også til andre yrker og profesjoner.

4.6.2 Etske refleksjoner

Ifølge Thagaard (2018) stilles det i all forskning krav om at forskeren følger etiske retningslinjer. I og med at jeg skriver en autoetnografisk studie, behandler jeg i all hovedsak

mine egne personopplysninger. Navnene som er nevnt i oppgaven er blitt informert om til vedkommende og familie som har gitt meg samtykke til å navngi personer, da omtalen er i positiv forstand.

4.6.2.1 Konfidensialitet

I mitt masterprosjekt skriver jeg som sagt ikke om andre enn meg selv og mine erfaringer og følelser med å være skadet i studieforløpet. På denne måten er det kun jeg som er gjenkjennbar i minnene. Allikevel er jeg ikke isolert fra andre mennesker, men inngår som en del av ulike sosiale grupper i form av lærere, medstudenter, kollegaer og elever. For meg som forsker i en forskerprosess om selvet i møtet med etno, altså kulturen, kommer mine erfaringer som et resultat av at jeg deltar og inngår i en kultur. Jeg har latt være å dele informasjon om erfaringene mine som kan gjøre skade for meg selv eller andre. Jeg har unngått å navngi mine arbeidsplasser. Selv om dette er mulig å finne ut gjennom datasøk, har det vært viktig for meg å, i tillegg til å ta vare på identiteter, vise god forskningsetikk og respekt.

Autoetnografisk forskning handler om det personlige inn i det profesjonelle, og jeg har vært opptatt av å være ærlig i beskrivelsene av mine egne erfaringer og følelser i oppgaven. Det har også vært viktig for meg å verne om personopplysninger, og derfor ikke oppgi informasjon som ikke er relevant for dette prosjektet. I nedskrivningen av minner har jeg også tatt taushetsplikt ovenfor elever alvorlig, og jeg har også tatt hensyn til personvern ovenfor kollegaer og andre relasjoner. På denne måten har jeg ikke på noen måte lagret personopplysninger, som gjør det ufarlig om informasjonen skal havne på avveie. Derfor gjorde jeg, i dialog med min veileder, en vurdering på at det ikke var nødvendig å søke til SIKT.

4.6.2.2 Forskerrollen

I kvalitativ forskning er forskerens moralske integritet, sensitivitet, empati og engasjement i moralske spørsmål og moralsk handling avgjørende for kvaliteten på forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). I arbeidet med dette prosjektet har jeg under hele prosessen forsøkt å synliggjøre vurderinger, hensyn og valg jeg har gjort. Gjennom prosjektet har jeg forpliktet meg til å gi korrekte henvisninger ved bruk av APA7-stilen, samt å unngå plagiat. Jeg har forsøkt etter beste evne å følge en god vitenskapelig praksis.

5. Funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene mine. I denne masteroppgaven skal jeg svare på «*Hva erfarer en kroppsøvingsstudent med å være skadet i studieforløpet?*». Gjennom arbeidet med minnene, viste det seg tydelig et gjennomgående mønster med fysisk aktivitet som tema. Hva jeg som kroppsøvingsstudent har erfart med å være skadet i studieforløpet er tett knyttet opp mot et ønske om å være fysisk aktiv.

Som nevnt i bakgrunn og selvbiografisk situering, har jeg alltid vært i fysisk aktivitet og har alltid opp gjennom årene prøvd ut mange ulike aktiviteter. Det ble et tydelig mønster i minnene at fysisk aktivitet er noe jeg ikke lenger kan drive med og som er utfordrende for meg som person, student og lærer. Jeg har forsøkt å knytte sammen og vise sammenheng mellom funnene, ved å blant annet se ulike temaer i lys av hverandre, samt plassere temaene i en hensiktsmessig rekkefølge ut ifra sammenhengen mellom dem, slik som Chang (2016) anbefaler. Jeg har forsøkt å være ryddig og systematisk i fremstillingen av funnene ved å ta for meg et minne om gangen, presentere minnet, for deretter å utdype og kontekstualisere minnet for leseren. Jeg har forsøkt å få frem mine personlige erfaringer og følelser, men også fortolkning av disse erfaringene og følelsene i sammenheng med kulturen jeg er en del av. Dette har jeg gjort ved å «zoom» inn på egne erfaringer og følelser, for så forsøke å skape mening og forståelse av disse erfaringene og knytte funnene mine opp mot det teoretiske rammeverket.

For å svare på problemstillingen, presenterer jeg funnene mine etter overskriftene «å ikke kunne delta», «Å være et godt øvingsbilde», «å kjenne på smerte», «å kjenne på hva som er riktig for meg som lærer», «å bli påminnet at jeg er skadet», «å ikke bli tilrettelagt for» og «å stå på utsiden». Inn under disse overskriftene, deler jeg opp funnene i mindre deloverskrifter og greier ut om minnene gjennom «utdyping om minne», for så å belyse minnet i den kulturen jeg er en del av gjennom «kontekstualisering» og til slutt koble det opp mot teorien min, som er skrevet i kapittel 3, inn under «teoretisk forankring».

5.1 Å ikke kunne delta

Vi skulle ha skidag i praksis. Jeg har alltid elsket å stå på ski, og skulle gjerne ønske jeg kunne vært med i skibakken sammen med elevene, men skaden min hindrer meg. Min rolle denne dagen var å gå rundt nede i heisområde og ved leirplass, snakke med

elevene og passe på at de hadde det bra. Det er selvfølgelig en viktig jobb det også, men vi var allerede fire lærere som ikke kunne stå på ski av ulike grunner, så det var nok av voksne til å gjøre den jobben. Om jeg hadde vært skadefri kunne jeg vært med å leike med de som var veldig dyktige på ski, samtidig som jeg kanskje kunne lært dem noe. Det var også mange av elevene som ikke hadde full kontroll når det kom til å stå på alpint, og vi var i manko på lærere som kunne hjelpe. De fikk dessverre ikke den oppfølgingen de burde fått i skibakken, og det følte jeg skikkelig på. Jeg kjente en uro i kroppen, og følte på at jeg ikke strakk til som lærer og menneske ved å være med å hjelpe elevene som trengte ekstra oppfølging. Å stå på ski er jo noe jeg er ordentlig god på, og et område jeg kunne bidratt med masse kunnskap og erfaringer til elevene. Jeg har selv kjørt aktivt på alpint, samtidig som jeg alltid har elsket å være i skibakken eller på topptur. Jeg har også vært skiinstruktør ved noen anledninger, så det var sårt å ikke kunne bidra så mye som jeg hadde ønsket. Jeg måtte legge bort skuffelsen av å ikke kunne delta, og heller kompensere ved å gi tips til de andre lærerne. Det var spesielt med tanke på to av elevene, som aldri før hadde stått på ski. Da trenger elevene noen som kan bremse og svinge med dem, så jeg fant noen lange styrepinner som de kunne holde på sammen med en lærer, slik at læreren i større grad kan kontrollere fart og sving.

- Utdrag fra minne

5.1.1 Utdyping av minne

Minnet ovenfor handler om en skidag i praksis. Ut ifra erfaring skal en slik dag handle om å ha det gøy, samt kose seg i hverandres selskap i en annen kontekst enn på skolen. Her fremstår det som at læreren har et sterkt ønske om å delta på skidagen. Her er læreren i et kjent terreng, og læreren ønsker å ha det gøy sammen med elevene, men også bruke kunnskapen og ferdighetene han besitter for å skape læring hos elevene. Ved å ikke kunne delta på den måten han ønsker, kjenner læreren på følelser som skuffelse og det å ikke strekke til som lærer, men også et ønske om å videreformidle den praktiske ferdighetskunnskapen han selv besitter for å hjelpe de elevene som trenger det mest. Læreren ønsker i større grad å være delaktig på ski sammen med elevene, samtidig som han erkjenner at å bevege seg i leirområde for å passe på elevene er en viktig jobb. Læreren

forstår at det er viktig for elevene å ha trygge voksne som de veit hvor er dersom det oppstår situasjoner som krever bistand fra en lærer.

5.1.2 Kontekstualisering

Minnet viser at læreren er opptatt av å stå på ski og at dette er en praktisk ferdighetskunnskap han selv besitter. Forskning viser til at i et yrke som kroppsøvlingslærer er det ulike konvensjoner om det å være en kroppsøvlingslærer. Kroppsøving blir fremstilt som et fag der lærerne legger vekt på at elevene skal ha det gøy og bli svette, mens det å lære noe i faget ikke er like viktig (Standal et al., 2020). I minnet ovenfor kan det tyde på at læreren er todelt i denne oppfatningen. Han er tydelig på at en slik dag skal handle om å ha det gøy, men også opptatt av at elevene skal oppleve læring.

Minnet viser også at læreren basert på sin praktiske ferdighetskunnskap, veileder hvordan medkollegaer kan støtte elevene. Aasland & Engelsrud (2023) skriver om viktigheten av å besitte en allmenn kunnskap om bevegelse, samt kunne veilede, korrigere og formidle sin innsikt på en måte som utøverne forstår og lærer av, når en selv ikke evner å gjennomføre aktiviteten. Læreren viser med andre ord didaktiske ferdighetskunnskaper i form av å formidle og veilede den idrettsfaglige kunnskapen læreren besitter av skikunnskap. Aasland & Engelsrud (2023) viser til Sullivan (2010), som trekker frem Aristoteles' kunnskapsform *fronesis* og de to dimensjonene av *fronesis*; «knowing when» og «knowing why». Dette innbefatter at den profesjonelle er i stand til å vurdere komplekse situasjoner, samt vurdere når og hvorfor det handles på den måten det gjør. I dette tilfelle vurderer læreren om han skal formidle, veilede og korrigere den kunnskapen han besitter, og finner det hensiktsmessig å agere for å hjelpe de to elevene som aldri før har stått på ski.

5.1.3 Teoretisk forankring

Ansvarer om å se hver enkelt elev kjennes på kroppen. Minnene viser at kroppsøvlingslæreren føler på et ansvar overfor de to elevene som aldri før har stått på ski. Det kommer også frem at læreren har et ønske om å være med de andre elevene også, men at det kjennes på kroppen til læreren at han vil hjelpe de to elevene som trenger det mest. Kroppen kjennes urolig, og en følelse av å ikke strekke til som menneske og lærer trer frem. Ved at læreren kjenner seg urolig i kroppen kan ses i lys av Fuchs (2016) sin teori om kroppslig resonans, og at kroppen er en sender av de følelsene som oppstår. Kroppen oppleves som urolig fordi læreren befinner seg i en situasjon han skulle ønske han ikke

befant seg i. Dette betyr med andre ord at følelsene læreren kjenner på har en funksjon (Fuchs & Koch, 2014). Intensiteten på følelsene forteller noe om i hvilken grad læreren kjenner på et ansvar overfor elevene, og hvor sterkt han ønsker å hjelpe de. Samtidig informerer intensiteten på følelsene om viktigheten og verdien av å ta ansvar i yrkeshverdagen, se hver enkelt elev, og forsøke å hjelpe elevene etter beste evne.

5.2 Å ikke kunne være et godt øvingsbilde

Undervisningstemaet i praksis var turn, der vi hadde ordnet i stand tre ulike stasjoner med turnelementer som elevene skulle gruppevis teste ut. Ene stasjonen var hodestående enten frittstående eller mot en vegg, andre stasjonen var slå hjul og stupe kråke, mens siste stasjonen var airtrack. Før elevene satt i gang, samlet jeg de i en ring og varmet opp nakke og skuldre mens vi pratet. En elev rakk opp hånden og spurte meg om jeg kunne vise noen øvelser de kunne prøve på airtracken. Da måtte jeg svare at det kan jeg dessverre ikke, og forklarte jeg hadde en skade. Jeg henviste meg ganske kjapt til enkelte elever, da jeg visste tre av jentene drev med turn på fritiden. Det var også avtalt med de på forhånd, om de kunne vise og instruere noen enkle og litt mer avanserte øvelser av det de har lært på turntrening, i og med at jeg selv ikke har så mye kunnskap og erfaring rundt akkurat dette temaet. De uttrykte glede og spenning da de ble spurt, og det gjenspeilet seg også i timen. De viste seg frem, og tok virkelig ansvar, noe som jeg kjente ga meg glede og engasjement. Jeg har selv kunnskap og erfaring om hvordan det er å sikre i turn, da vi har hatt om dette på høyskolen. Det hele løste seg fint, men personlig skulle jeg ønske at jeg hoppet opp på airtracken og viste elevene noen øvelser de kunne utfordre seg med, så jeg kjente på en klump i halsen resten av denne timen. Jeg kjente på følelsen av å ikke kunne være et godt øvingsbilde. Jeg føler på at jeg svikter litt som lærer, og ikke kan være den trygge voksne for de usikre elevene som finnes i klassen. Jeg hadde ikke kunnet utføre en perfekt arabes uansett, men jeg kunne vist ovenfor elevene at det ikke er farlig å prøve seg selv om det er et element jeg ikke mestrer så godt. Det var enkelte elever i denne klassen som var veldig forsiktige, og var redd for å drite seg ut foran klassen. Eleven som spurte meg var en av dem, og jeg skulle ønske at jeg kunne være med i aktiviteten, og gått frem som et godt eksempel og forsøkt meg på noe som jeg overhodet ikke er god i.

5.2.1 Utdyping av minne

Her befinner læreren seg i en undervisningssituasjon, med seg selv som lærer for en gruppe elever. Læreren bygger opp timen i stasjoner, slik at alle elevene får prøvd seg på ulike øvelser, uten at alle skal gjøre det samtidig. Det kan virke som det er satt opp på denne måten, i og med at en hel klasse ikke kan arbeide på airtracken samtidig, men at heller hver enkelt elev skal få forsøke seg på airtracken. Læreren har avtalt med noen av elevene på forhånd om å være øvingsbilde for klassen, noe som gir elevene tid til å forberede seg på å vise frem noen få øvelser. Minnet viser til at læreren utfordrer noen elever til å være øvingsbilde fordi han selv ikke kan grunnet skade.

5.2.2 Kontekstualisering

Den mest brukte undervisningsmetoden i kroppsøving er som tidligere nevnt, vise-forklare-øve (Aasland & Engelsrud, 2023), og i dette tilfelle der læreren ikke kan vise, kompenserer han ved å henvende seg til elevene sine for å spille på deres styrker. Dette viser til at læreren besitter profesjonskunnskap og didaktisk ferdighetskunnskap (Aasland & Engelsrud, 2023), ved å benytte seg av elevene for å vise til teknikker utover hva en selv evner å utøve. I minnet ovenfor kommer det også frem at læreren føler seg trygg på å sikre ved undervisning av turn. Det kan ses i lys av hva Aasland & Engelsrud (2023) omtaler som et resultat av vellykket praktisk syntese mellom didaktisk ferdighetskunnskap og idrettsfaglige kunnskaper i fysiologi og bevegelse. Minnet viser at læreren ikke kan være et øvingsbilde for elevene, og heller bruker sin didaktiske kompetanse ved å utnytte seg av ressursene i klassen i form av elevene som går på turntrening. Det mellomkroppslige samspillet i kroppsøvingsundervisning er alltid til stede, og ved å spørre et utvalg av elever i forkant av timen om de kan være øvingsbilder bidrar det til å skape et klassemiljø som er trygt og forutsigbart. Samtidig gir det elever en mulighet til å vise seg frem, være delaktig og medvirke til undervisningsopplegget

5.2.3 Teoretisk forankring

Minnet viser at læreren kjenner på «en klump i halsen» når læreren ikke kan være øvingsbilde for elevene. Den kroppslige resonansen som Fuchs (2016) beskriver, gi mening når læreren ikke har mulighet til å være et øvingsbilde og opplever å få en klump i halsen. Læreren ønsker å trosse følelsen av usikkerhet på egne turnferdigheter og stå frem som et godt øvingsbilde for de usikre elevene, men blir istedenfor hindret av skaden. Fuchs (2016)

sine perspektiver om at følelser er intensjonale, foranderlige, sosiale og kontekstuelle belyser det som skjer i samspillet mellom elevene og læreren. Det intensjonale og kontekstuelle gjenspeiles i at læreren kjenner på en klump i halsen ved å ikke kunne være et øvingsbilde og dermed ikke kan være den læreren han ønsker å være. Disse følelsene opptrer i det pedagogiske og fagdidaktiske arbeidet og ansvaret en kroppsøvlingslærer har i profesjonsutøvelsen. I det interkroppslige samspillet mellom elevene og læreren, føler læreren på avstand, sympati og lærersvikt ovenfor elevene som er litt usikre, og samtidig tillit, trygghet og medvirkning ovenfor de elevene som opptrer som øvingsbilde. Læreren forstår elevene empatisk, men kompenserer for dette ved å utnytte sterke elevressurser i klassen. Dette skaper glede og engasjement hos elevene, som igjen gjør inntrykk på læreren gjennom glede og engasjement.

5.3 Å kjenne på smerte

Vi var i praksis og skulle ha utedag med klassen, der vi skulle gå en fjelltur opp til et fiskevann. Det var lagt til rette at elevene kunne ta med fiskestang og god niste, slik at vi skulle ha en skikkelig fin dag i flott solskinnsvær på en fredag. Jeg måtte være med på turen for å få godkjent praksisdag, eller så måtte jeg ha tatt opp igjen en praksisdag aleine på et senere tidspunkt. Jeg bestemte meg derfor for å bli med, selv om turen var mye lenger og brattere enn hva kneet mitt egentlig tåler. Jeg kjente at jeg gruete meg i forkant av fjellturen, da jeg visste det kom til å bli smertefullt. Kroppen kjentes sliten ut før dagen i det hele tatt hadde startet. Å gå fjelltur med klassen er noe jeg hadde elsket om jeg hadde vært skadefri, da jeg liker å være ute i naturen og er vant til å gå turer. Turen startet og jeg kjente fort at det var vondt å gå, så jeg ble gående med de som gikk bakerst både på vei opp og på vei ned, da jeg ikke evnet å gå noe fortere. Smertene ble ganske intense etter hvert, men jeg måtte bare bite tennene sammen og forsøke å ha en fin tur sammen med elevene. Slike dager er ofte viktig for elevene, og da må vi lærere tilrettelegge for at de skal få en så bra dag som mulig. Da vi kom opp til camplass, lagde vi i stand aktiviteter til elevene, så jeg ble med fiskegruppa fordi der kunne jeg holde meg relativt i ro, i tillegg til at jeg har god kjennskap med fiske så jeg kunne lære elevene enkelte ting. Etter noen fine timer i sola og med fire fisker på kroken, tok vi turen hjem igjen. Jeg endte opp med å være sofaliggende hele helgen grunnet hevelse og smerter, og jeg var nødt til å ligge med

foten hevet høyt. Det var gøy å være med på turen og se elevene i en annen setting enn kun på skolen, men med tanke på smertene jeg fikk underveis og i etterkant kan jeg ikke si at det var verdt det.

- Utdrag fra minne

5.3.1 Utdyping av minne

Minnet viser at kroppsøvingslæreren gruer seg til fjellturen med klassen, fordi han vet at smertene kommer til å bli intense. Læreren kjenner på en spenning og frykt gjennom det å grue seg til arbeidsdagen, fordi han veit hva dagen og dagene i etterkant vil bringe. Følelsen av at det krever for mye av læreren er til stede, og det oppleves som nokså overveldende både i kroppen og tankene, spesielt når læreren i dette tilfelle blir sofaliggende i flere dager på grunn av hevelse og smerte.

5.3.2 Kontekstualisering

Minnet viser til at læreren opplevde å måtte være med på turen, for å få godkjent praksisperioden han var i. Læreren virker oppgitt over Høgskulen på Vestlandet sitt system om fravær i praksis, og det kommer til uttrykk ved at han måtte være med på turen for å få godkjent praksis, eller så måtte han ha tatt opp igjen en dag ved en senere anledning. Som student må man følge visse retningslinjer, som blant annet fravær fra praksis og andre obligatoriske oppmøtedager på HVL. Læreren opplever situasjonen som frustrerende, som kan ses i lys av oppgavens kontekst. Der kommer det frem at etter endt lærerutdanning skal studenten ha «kunnskap om tilpassa opplæring i regelverk og på bakgrunn av eleven sin vekst og utvikling» (HVL, 2024b).

Videre i minnet kommer det frem at læreren tar et aktivt valg når de kommer opp til leirplass om å være med fiskegruppa. Det fremstår som at læreren velger dette hovedsakelig på grunn av at det er en rolig aktivitet som ikke krever altfor mye med tanke på skaden, men det kommer også frem at fiske er en praktisk ferdighetskunnskap læreren allerede besitter. Det kan forstås som at læreren trenger hvile med tanke på skaden, men også som at læreren oppsøker et element han mestrer. Vi har alle et behov for å føle mestring, og læreren kan ha følt det som en lettelse etter en lang fjelltur uten mestringsfølelse for hans del.

Det kommer til uttrykk i minnet at læreren biter tennene sammen for å være med på turen, men samtidig kjenner på gleden av å se elevene i en annen setting enn på skolen. Læreren

virker å bli dratt mellom smertene han kjenner på og et ønske om at elevene skal få en så fin dag som mulig. I lys av minnet kan det tolkes som at læreren kjemper en indre kamp mellom intense smerter og ansvaret han kjenner på som lærer. Dette kommer til uttrykk gjennom å «bite tennene sammen og forsøke å ha en fin tur sammen med elevene», samt at han erkjenner hvor viktig en slik dag er for elevene og at lærerne har et ansvar om å tilrettelegge for at elevene skal få en fin dag. Læreren veksler mellom følelsen av glede og smerte gjennom dagen.

5.3.3 Teoretisk forankring

Minnet viser at kroppsøvingslæreren gruer seg til fjelltur med praksisklassen, og veit at det kommer til å bli en smertefull og lang dag. Læreren kropp følte sliten før arbeidsdagen startet, som kan ses i lys av at kroppen gir fra seg signaler på de følelsene vi opplever (Fuchs, 2016), her i form av det å grue seg til hva som kommer. Kroppen er til stede med sitt repertoar av å grue seg, og det kan kjennes på kroppen gjennom blant annet hjertebank, mageknip og slapphet. Intensiteten på følelsene sier noe om hvor mye smerter læreren kjenner på, og hvor mye det hindrer lærerens hverdag. Smertene kommer til uttrykk ved å «bite tennene sammen», som er en vanlig reaksjon på smerte. Disse følelsene har dermed en funksjon (Fuchs & Koch, 2014), ved å si ifra at kroppen har det vondt og at læreren må ta det med ro.

Læreren gir uttrykk for at det var gøy å være med på turen og se elevene i en annen setting enn kun på skolen, men med tanke på smertene og at han ble sofalliggende i flere dager var det ikke verdt det. Følelsen av at det ikke er verdt det gjenspeiles gjennom smertene som kjennes på underveis og i etterkant. Denne obligatoriske turen læreren måtte være med på for å få godkjent praksis, ødela flere dager for læreren, noe som kan være tungt å kjenne på fordi det ikke er noe læreren kunne endret på for at det ikke skulle skje.

Læreren forteller videre at til tross for smertene, vil han forsøke å ha en fin dag sammen med elevene. Læreren kjenner på et ansvar for at elevene skal «*få en så bra dag som mulig*». Det fremstår som viktigere for læreren at elevene skal få en bra dag enn at han skal ta hensyn til smertene han kjenner på. Læreren virker å sette elevene sine behov foran sine egne, som kan forstås i lys av profesjonsidentitet. Sæle & Hallås (2020) skriver at profesjonsidentitet handler i stor grad om hvilke egenskaper, verdier og holdninger den enkelte lærer har, og i dette tilfelle viser minnet at læreren setter elevene fremfor sine egne behov.

5.4 Å kjenne på hva som er riktig for meg som lærer

Var i praksis i en klasse som besto av elever med visse utfordringer, spesielt i kroppsøving. Vi fikk beskjed av praksislærer om å glemme en av guttene i klassen, fordi han hadde spesialtilpasning og egen miljøterapeut som fulgte han gjennom dagen. Lærer fortalte at de ikke klarte å komme inn på denne gutten, og at det var kun miljøterapeut som hadde en relasjon til han. Vi hadde kroppsøving, der temaet var styrke og utholdenhet, i form av sirkeltrening. Gutten vi fikk beskjed om å glemme la seg på tjukkasen slik han vanligvis gjorde. Jeg kjente en klump i magen, og tenkte at jeg måtte forsøke å prate med han. Jeg kjente det var imot min natur å «glemme» en elev på den måten, og jeg kjente på hele kroppen at det var feil måte å gjøre det på. Jeg husker jeg tenkte over hva som er riktig for meg som lærer, og at jeg i hvert fall måtte gi det et forsøk. Jeg ba medstudenten min ha fokus på klassen, også gikk jeg bort til gutten for å slå av en prat, og gjorde et forsøk på å bli kjent med han og hans interesser. Han var litt skeptisk i starten, men etter hvert hadde vi en veldig fin samtale om at han ikke ville være med fordi han ikke ville gjøre ting alene, og at han følte seg utrygg. Jeg spurte han derfor om han ville jeg skulle være med, selv om jeg var skadet, noe han sa han kunne prøve. Vi tuslet bort til de andre og ble med på aktivitetene, til forbauselse fra praksislærer og miljøterapeut. Jeg kjente at jeg kanskje gjorde litt for mye i forhold til hva kneet tålte da smertene i etterkant ble intense, men i denne situasjonen var det 100% verdt det. Praksislærer fortalte meg at gjennom hennes to år med denne klassen, hadde gutten omtrent ikke utvekslet et ord med noen andre enn sine klassekamerater og miljøterapeuten. Gjennom denne praksisperioden fikk gutten og jeg et godt forhold, og han oppsøkte meg ofte i både timer og friminutt, noe jeg synes var ekstremt fint. Jeg kjente meg glad, og følte jeg hadde gjort noe riktig.

- Utdrag fra minne

5.4.1 Utdyping av minne

Minnet viser til en praksisperiode der en undervisningstime i kroppsøving var på agendaen. Temaet var styrke og utholdenhet, i form av sirkeltrening. Dager i praksis består ofte av at studentene skal prøve seg frem, men at det til syvende og sist er praksislærer som har det overordnede ansvaret og kontroll. I dette tilfelle får læreren beskjed av praksislærer om å se

vekk fra og glemme en elev i klassen. Denne eleven har visse utfordringer, og har en miljøterapeut som følger han gjennom skoledagen som støtte. Å ha en klasse som består av elever med ulike personligheter, styrker og utfordringer byr på uforutsigbarhet. Kroppen til læreren er til stede med sitt repertoar av følelser, og her kjenner læreren på at det strider imot hans natur å glemme en elev på denne måten. Det kan virke oppsiktsvekkende at en praksislærer oppfordrer studentene sine til å glemme elever, men at praksislærer nok tenkte at studentene skulle fokusere på det å undervise, da gutten hadde «omtrent ikke utvekslet et ord med noen andre enn sine klassekamerater og miljøterapeuten». Minnet viser til at læreren trosser oppfordringen til praksislærer, da han tenkte over hva som er riktig for han som lærer; nemlig ikke «glemme» en elev på denne måten. Det å trosse oppfordringen på en slik måte kan vise til at læreren er klar over sin tenkning om hvordan han vil være som lærer i fremtiden, og at det i hvert fall ikke skader å prøve.

5.4.2 Kontekstualisering

I situasjoner med utfordrende klassemiljø og en klasse som består av unike elever med ulike styrker og utfordringer, kan læreren og elevene oppleves som «others of opposition» (Chang, 2016, s. 29). Læreren opplever elever som følger undervisningen, men også elever som melder seg ut og legger seg på tjukkasen. Elevenes oppførsel og handling kan være uforutsigbar, noe som kan være kilde til usikkerhet for lærerens evne til konfliktløsning (Jakobsen, 2010, s. 44), og i dette tilfelle evnen til å kjenne etter hva som er det riktige å gjøre for læreren. Erfaringene og følelsene som er beskrevet i minnet gjenspeiler dette.

Minnet viser at læreren er opptatt av å se, lytte til og forstå elevene. Å bidra til elevers læring i kroppsøving, bør en som lærer lytte til eleven med hele kroppen (Engelsrud, 2021). Læreren lytter til hva som er riktig for han å gjøre, og forsøker å forstå eleven. Læreren er i dette tilfelle mottagelig for det som oppstår og det som er i ferd med å skje i det mellomkroppslige samspillet mellom lærer- og elevkroppen (Engelsrud, 2021; Fuchs, 2016). Begrepet sympati (Zahavi, 2010), gir mulighet til å forstå eleven som melder seg ut, og ved en sympatisk innstilling får læreren i dette tilfelle eleven med i undervisningen igjen. Det Fuchs (2016) kaller mellomkroppslig samspill er alltid til stede, også før læreren går bort til eleven. Samspillet læreren har med seg viser seg gjennom at læreren kjenner at det strider imot hans natur å glemme eleven.

Læreryrke er et komplekst yrke der lærere behøver en sammensatt kunnskapsbase bestående av praktiske ferdigheter, praktisk-pedagogisk kunnskap og vitenskapelig disiplin (Hermansen, 2018). Den sammensatte kunnskapsbasen særpreger læreryrket, noe som også er tilfelle for denne læreren. Han kombinerer de ulike kunnskapsformene i møte med eleven på tjukkassen, og opplever det som utfordrende og vanskelig å bli fortalt å glemme gutten som meldte seg ut. Samspillet mellom kunnskap, ansvar og autonomi er sentralt i profesjonsutøvelsen (Hermansen, 2018), og her bruker læreren sin ansvarsfølelse og autonomi til å gå imot anbefalingen fra praksislærer om å unngå eleven.

Forskning viser at lærerprofesjonen er kompleks (Hermansen, 2018), noe som er en kilde hos lærerens refleksjon rundt hva som er det riktige å gjøre for han som lærer. Sæle & Hallås (2020) påpeker at det er ved utøvelse av yrkesprofesjon at vår identitet som lærer kommer frem. Læreren virker klar over hvilke egenskaper, verdier og holdninger som er viktig for han selv, noe som også vises i minnet. Det er ved utøvelse av yrkesprofesjonen at vår identitet som lærer kommer frem. Sæle & Hallås (2020) påpeker at det allikevel ikke kun dreier seg om det faglige, men også i stor grad evnen til å være et godt medmenneske både ovenfor elever og kollegaer.

Læreren reflekterer rundt sin egen profesjonsidentitet, og konkluderer med at det som er riktig for han er å forsøke å snakke med eleven. Læreren nærmer seg eleven ved å lytte med hele kroppen, slik (Engelsrud, 2021) hevder er viktig for å bidra til elevers læring i kroppspøvningsfaget. Ved å møte eleven med ydmykhet, nysgjerrighet og et åpent sinn fremstår det som at eleven velger å stole på læreren og åpner seg om hvorfor han meldte seg ut av undervisningen.

5.4.3 Teoretisk forankring

Den kroppslige resonansen som Fuchs (2016) beskriver som handlingsberedskap kan forklare det som skjer når læreren kjenner på kroppen at det er feil å glemme en elev. I stedet for å bli engstelig, passiv og bevege seg vekk fra eleven, utfordrer læreren seg selv, trosser oppfordringen fra praksislærer og beveger seg mot eleven på tjukkassen. Eleven og læreren er i et mellomkroppslig samspill, som gjenspeiler seg i dette minnet gjennom lærerens kropp. I lys av Fuchs & Koch (2014) indikerer intensiteten på de kroppslige følelsene til læreren i hvilken grad læreren kjenner på hva som er riktig for han som lærer i situasjonen han befinner seg i. Minnet tyder på at læreren kjenner på profesjonsidentitet, som «kan forklares

som det personlige avtrykket som er knyttet til profesjonell identitet som en mer eller mindre bevisst oppfatning av seg selv som yrkesutøver» (Sæle & Hallås, 2020, s. 192). Det er gjennom slike yrkesopplevelser at identiteten til læreren kommer frem, noe læreren i stor grad kjente på i dette tilfelle. Her er det ikke de faglige ferdighetene og kunnskapene som trer frem, men lærerens evne til å være et godt medmenneske ovenfor denne eleven (Sæle & Hallås, 2020). Dette tyder på at alle elevene, også de som melder seg ut, i tillegg til læreren, deltar i et klasse- og læringsmiljø der hvert enkelt individ påvirker hverandre.

5.5 Å bli påminnet at jeg er skadet

I fysisk aktivitet og helse har vi hatt mesternes mester konkurranser i en stund, der vi kårer 1., 2. og 3. plass og gir dem poeng ut ifra plassering. Denne gangen skulle vi ha håndballstraffer, så jeg måtte stå i mål fordi kollegaen min var ikke til stede denne dagen. Jeg gikk derfor i mål, og forsøkte å redde med hendene. Det ble for utfordrende etter hvert, så jeg forhørte meg med elevene om noen av de ville stå i mål. Heldigvis har vi noen håndballspillere i klassen, så det var ei jente som meldte seg til å stå i mål. Jeg føler meg rastløs, og det er en vond følelse å vite at jeg ikke er i stand til å være i aktivitet og være et godt øvingsbilde og forbilde for elevene. Jeg merker at det er en del av meg som lærer og menneske som mangler, og at jeg ikke får vært den jeg ønsker å være, noe som er tungt å erkjenne. Jeg blir fortvilet over situasjonen jeg er i, og på dager som dette er det vanskelig å tenke positivt, når jeg stadig blir påminnet at jeg er skadet.

- Utdrag fra minne

5.5.1 Utdyping av minne

Minnet viser at kroppsøvlingslæreren kjenner på flere følelser når han er skadet og ikke kan være i fysisk aktivitet av den grad han er vant til. Det at skaden tar tid å heles, og at fremtiden er så usikker, er en utfordring for læreren, som kjenner seg rastløs over å ikke kunne være i aktivitet lenger. Læreren har alltid vært fysisk aktiv, og det å måtte ta hensyn til skaden og tilpasse aktivitetsnivået ut ifra der han befinner seg er både nytt og uvant. Læreren reflekterer over at han ikke får vært den læreren og mennesket han ønsker å være. Læreren opplever at kroppsøvlingslæreren må og vil være i god fysisk form for å utføre profesjonen han er en del av, samt at han kan være et godt øvingsbilde og forbilde for elevene. Å være i god fysisk form fremstår som en grunnpilar i lærerens syn på

yrkesprofesjonen. Det fremstår som at læreren er kroppsøvlingslærer på bakgrunn av at han er glad i allsidig aktivitet og å ta vare på kroppen, men lærerens glede av å være i fysisk aktivitet blir utfordret av å være skadet. Dette kjennes i form av frykt, usikkerhet og bekymring for hvordan hverdagen til læreren har blitt, fremdeles er og vil være i tiden fremover.

5.5.2 Kontekstualisering

Jakobsen (2010) refererer til (Næss, 1998) som viser til at skader er en av hovedgrunnene til at kroppsøvlingslærere slutter i jobben, og at det er utfordrende å undervise i faget når man er skadet. En slik utfordring kjenner læreren seg igjen i, og at det er flere grunner til at det oppleves utfordrende å være en skadet kroppsøvlingslærer. Den ene grunnen er forestillingen av å hva det innebærer å være en kroppsøvlingslærer.

Forestillingen om at kroppsøvlingslærere skal være i fysisk god form kommer til uttrykk i ulike medier og filmer. Der blir kroppsøvlingslæreren fremstilt som den sterke, utholdende tekniske kroppsøvlingslæreren som Vinje & Skrede (2019) beskriver. Betegnelsen om kroppsøvlingslærere som «en motorisk elite» (Standal & Rugseth, 2015) gjør seg også gjeldende her, og en slik tankegang og forestilling vises også i lærerutdanningen og hos denne kroppsøvlingslæreren.

Mordal Moen sin studie viser til at det i lærerutdanningen blir vektlagt at kroppsøvlingslærerstudenter skal lære idrettsferdigheter, noe studenter også oppfatter at er tilfelle (Moen, 2011). Studien viser at idrettsferdigheter blir sett på av lærerutdannere og kroppsøvlingsstudenter som en del av kunnskapsbasen i profesjonen. Kroppsøvlingslærerens praktisk-pedagogiske kunnskap blir kroppsliggjort gjennom at læreren instruerer, underviser og kommuniserer med elevene, og innebærer blant annet idrettslige ferdigheter (Lyngstad, 2013, s. 126–127). Et slikt perspektiv bidrar til lærerens bekymring, fortvilelse og irritasjon over at undervisningen og interaksjonen med elevene blir endret ved å være skadet. Minnet viser til at læreren kjenner seg igjen i en yrkespraksis der idrettslige aktiviteter har en rolle i yrkesutøvelsen. Læreren erfarer det å være skadet som et hinder i å yrkesutøvelsen, ved at han ikke lenger kan være i aktivitet sammen med elevene, eller utføre ulike oppgaver som er for fysisk krevende. Læreren ser på det å være i allsidig fysisk aktivitet som en del av profesjonskunnskapen og som en pilar i grunnlaget av det å være en kroppsøvlingslærer. Læreren må derfor tilpasse yrkesutøvelsen for seg selv, etter den fysiske evnen han besitter.

Læreren er vant til å tilpasse aktiviteten ut ifra hvilke elever han underviser for, men tenker det annerledes for seg selv. Selv om læreren har autonomi til å selv kunne velge i hvilken grad han skal delta i aktivitetene, samt selv bestemme over organiseringen og innholdet i undervisningen, oppstår det en indre konflikt hos læreren. Han skaper et ønske om å være fysisk aktiv i egen yrkesutøvelse, samt et press om at læreren skal være sterk og utholdende. Dette fører til en følelse av frykt, usikkerhet, bekymring, fortvilelse og irritasjon mot det å være skadet og tilpasse eget aktivitetsnivå.

5.5.3 Teoretisk forankring

Å være skadet utløser en rekke følelser og tanker utover det å kjenne på smerte. Følelser og tanker som frykt, usikkerhet, bekymring, fortvilelse og irritasjon dukker til stadighet opp, noe denne læreren opplever som vanskelig. Følelsene kan kjennes alle på en gang, eller hver for seg, og de blir stadig forsterket på grunn av at læreren befinner seg i en situasjon der han ikke vet om han kan bli bra igjen. Gleden denne læreren har av å undervise i kroppsøving blir endret, og skaper heller en bekymring og stadig påminnelse om at han er skadet. Læreren kjenner på en rekke utfordringer med å være skadet, og det kommer til uttrykk gjennom «*Jeg merker at det er en del av meg som lærer og menneske som mangler, og at jeg ikke får vært den jeg ønsker å være, noe som er tungt å erkjenne*». Følelsene denne læreren kjenner på gir en retning for hva som er relevant for denne læreren (Fuchs, 2016), og hvordan han ønsker å fremstå som lærer og menneske. Chang (2016, s. 96) påpeker at «kultur former individet» og «kultur reflekterer dine verdier», og det kan tyde på at læreren i møte med kulturen har skapt en ide om hvordan han ønsker å praktisere sin yrkesprofesjon. Det er i en slik interaksjon med elever og kollegaer at læreren utvikler og videreutvikler sin profesjonskunnskap.

5.6 Å ikke bli tilrettelagt for

Kroppsøvingstimer på HVL, obligatorisk oppmøte. Lærerne visste om at jeg var skadet, men jeg fikk beskjed om å møte opp uansett. Da jeg kom frem til timene var det ikke tilrettelagt for at jeg kunne være med, så jeg måtte sitte å se på medstudentene mine gjøre aktiviteter. Jeg fikk utdelt et observasjonsark ved flere anledninger, som jeg måtte fylle ut og levere til læreren som et bevis på at jeg hadde «deltatt» i undervisningen. Jeg fikk svært lite utbytte av disse timene, og det eneste jeg deltok i var refleksjonspratene vi hadde i fellesskap, ofte på slutten av timen. Det

var fryktelig kjedelig å se på, og jeg ble ofte sur og lei meg over at jeg måtte møte opp når jeg ikke fikk deltatt. Dette hendte ved flere anledninger, og jeg uttrykte også misnøye rundt hele opplegget flere ganger, uten å få medhold. Det opplevdes som å bli bortprioritert og jeg ble sur for at tiden min ble «kastet bort» på å se på medstudentene mine gjøre aktiviteter. Siden starten av grunnskolelærerutdanningen har vi blitt fortalt om viktigheten av å tilpasse undervisningen for elevene, noe jeg har praktisert i både praksis og jobb, og da er det frustrerende når høyskolelærerne ikke kan tilpasse for meg. Jeg kjente på en skikkelig vond følelse av at jeg ikke kunne være med, og det er vondt å bli minnet på at kroppen ikke fungerer. Samholdet i klassen blir påvirket av det, og jeg kjenner på en følelse av at jeg havner utenfor resten av klassen. Det fører til at jeg ikke er en like stor del av klassemiljøet som jeg følte jeg tidligere var. Jeg kjente på at livet mitt har blitt snudd helt opp ned, fra en tidligere aktiv hverdag med mye leik og moro. Det var rett og slett deprimerende å bli fortalt at jeg måtte sitte å se på medstudentene mine, da hele kroppen skriker etter å kunne få delta.

- Utdrag fra minne

5.6.1 Utdyping av minne

Minnet viser til undervisningstimer som kroppsøvingstudent på HVL. Studenten viser til dårlige erfaringer knyttet til det å være skadet som kroppsøvingstudent, og det å ikke bli tilrettelagt for når man har en skade. Som student er man pliktet til å imøtekomme visse krav fra HVL, som blant annet fraværsgrænse ved obligatorisk undervisning. Minnet viser at kroppsøvingstudenten kjenner på flere følelser når han er skadet og ikke kan være i fysisk aktivitet som han er vant til. Disse følelsene blir forsterket i lys av at det er obligatorisk oppmøte i kroppsøvingundervisningen på lærerutdanningen, og at studenten opplever undervisningen som ekskluderende og ikke er tilpasset.

5.6.2 Kontekstualisering

Som student er det visse kunnskaps- og ferdighetsmål man skal kunne etter endt emne og semester. På HVL sin hjemmeside står det som nevnt i oppgavens kontekst, at studenten skal kunne «vurdera elevens kroppslege læring og føresetnader som grunnlag for tilpassa opplæring, undervising og læringsfremjande tilbakemeldingar» (HVL, 2024b). HVL (2024b) skriver videre at studenten skal ha «kunnskap om tilpassa opplæring i regelverk

og på bakgrunn av eleven sin vekst og utvikling» og «kunnskap om arbeid med en inkluderende undervisningspraksis». Disse kunnskap- og ferdighetsmålene mener HVL at studenten skal lære seg gjennom kroppsøvningsundervisning. I minnet viser studenten til et opplegg fra lærerne som verken er inkluderende eller tilpasset studentens skade. I lys av målene HVL har satt, kjenner studenten på frustrasjonen over å ikke bli tilrettelagt for. Det kan virke som studenten opplever det som ironisk at kroppsøvningsstudenter skal lære seg å vurdere kroppslige forutsetninger som grunnlag for å tilpasse undervisningen og skape en inkluderende undervisningspraksis, når undervisningen på høgskulen er det stikk motsatte.

Mordal Moen sin studie viser at idrettsferdigheter blir sett på av lærerutdannere og studenter som en del av kunnskapsbasen i profesjonen (Moen, 2011), og som man i lys av minnene kan anta at studentens lærerutdannere også mener, da de ikke tar seg tid til å tilpasse undervisningen. Studenten virker selv til å være vant til å tilpasse undervisning for sine egne elever, og fremstår frustrert og irritert over at ikke lærerutdannere følger samme praksis. Det kommer frem i minnet at dette har hendt studenten opptil flere ganger, og han blir frustrert over manglende respons og endring på hans uttrykte frustrasjon.

5.6.3 Teoretisk forankring

De fysiske smertene skaden gir hos studenten, utløser en rekke følelser og tanker som sinne, sorg, frustrasjon, kjedsomhet, misnøye og depresjon. Studenten kjenner på alle disse følelsene, som kan kjennes på samtidig eller hver for seg. Disse følelsene resonnerer i studentens kropp, og intensiveres for hver gang han må møte opp for å bli plassert på sidelinjen som tilskuer. Gleden av å være i bevegelse kommer fra lærerens personlige og kulturelle bakgrunn. I interaksjon med medstudenter i undervisningen, føler studenten på at denne gleden blir tatt vekk. Bevegelsesgleden virker å ha stor relevans for studentens yrkesutøvelse, og er en av grunnene til at studenten vil bli kroppsøvningslærer.

I minnet kommer det frem en rekke følelser og erfaringer knyttet til det å være skadet, samt å ikke bli tilrettelagt for. Studenten kjenner på at et aktivt liv med lek og moro er blitt snudd opp ned til et liv med begrensninger og tilpasninger. Å bli fortalt at man skal sitte og se på medstudentene leke og ha det gøy, oppleves som et hardt slag i magen for studenten. Han opplever det som deprimerende, da det eneste han vil er å være med. Studenten kjenner at kroppen skriker etter å kunne få delta, noe som kan forstås i lys av Fuchs (2016) sine teorier

om affektiv intensjonalitet og kroppslig resonans. Studenten opplever det å bli plassert på sidelinjen som følelsesmessig frastøtende fordi det er viktig for studenten å kunne være med i aktiviteter (affektiv intensjonalitet). Å være deltakende og i bevegelse oppleves som viktig og signifikant for studenten, og kommer til uttrykk gjennom at hele kroppen skriker etter å kunne delta (kroppslig resonans). Å bli utelatt fra undervisningen oppleves derfor som deprimerende for studenten.

Skadesituasjonen studenten befinner seg i, spiller en stor rolle for dynamikken mellom han selv og de menneskene han er i interaksjon med. Studenten uttrykker i minnet en følelse av å havne utenfor, og at skaden gjør noe med klassemiljøet. Å være skadet gjør noe med dynamikken i den kulturen den skadede er en del av. Det endrer hva studenten kan delta på, som igjen vil si at de relasjonene studenten inngår i må tilpasse seg studenten grunnet en skade. En slik tilpasning kan ha negativ innvirkning på den skadede, noe studenten uttrykker med en følelse av å havne utenfor. En slik følelse oppleves som intens for studenten fordi en aktiv hverdag har blitt til en hverdag med begrensninger, tilpasninger og smerter. Studentens liv er forandret i overskuelig fremtid.

5.7 Å stå på utsiden

Før jeg begynte på grunnskolelærerutdanningen gledet jeg meg til å være student og komme meg inn i det mye omtalte studentlivet. Folk har fortalt meg at studentlivet har vært den beste tiden i deres liv, og jeg må nyte og ta vare på studenttilværelsen så lenge den varer. Jeg flyttet til et nytt sted, og havnet fort inn i et godt miljø, som inkluderte gode medstudenter, morsomme og aktive undervisningstimer, og muligheter for utallige fritidsaktiviteter. Jeg meldte meg inn i organisert idrett i form av fotball, men drev også med andre aktiviteter som frisbeegolf, volleyball, trening, sykling, fjelltur, topptur, ski og mye mer. Dette endret seg over natten da jeg ble skadet og jeg ikke lenger kunne holde på med slike aktiviteter. En aktiv og sosial hverdag ble snudd på hodet til en begrenset hverdag der jeg holdt meg mye for meg selv. Jeg taklet det å bli skadet svært dårlig, og meldte meg ut av det aktive og sosiale livet å være student har vært for meg. Verden rundt stopper ikke opp bare på grunn av at jeg er skadet, men skadesituasjonen min hindret meg i å fortsatt være delaktig i deler av verden og det følte som om verden raste sammen. Alle fysiske aktiviteter måtte jeg stoppe med, og siden jeg befant meg i et aktivt miljø, som også vennene

mine var en del av, endte det opp med at jeg havnet utenfor. Jeg deltok iblant på sosiale aktiviteter som å se på fotballkamper, spillkvelder og middager, men etter hvert som tiden gikk ble det til stadighet færre og færre sosiale aktiviteter. En stor del av det er selvforskyldt, og jeg kunne vært mye flinkere til å ta initiativ selv, men etter hvert klarte jeg ikke lenger glede meg over å være sammen med andre fordi jeg hele tiden følte meg til bry for alle rundt meg. Jeg havnet utenfor studentmiljøet jeg en gang var en del av, på grunn av en skade som har negativt endret livet mitt. Skaden har tatt fra meg muligheten til å nyte studenttilværelsen, og nå gleder jeg meg til jeg er ferdig på lærerutdanningen slik at jeg kan komme meg ut i læreryrket og starte et nytt kapittel i livet.

- Utdrag fra minne

5.7.1 Utdyping av minne

Som student flytter mange til en ny og ukjent plass, og man leser ofte om mennesker som anbefaler studenter å delta på så mye man klarer av det som skjer på campus eller i nærområdet (USN, 2022). Studenter blir oppfordret til å sjekke ut de tilbudene studieplassen har å tilby og aktivt ta del i studentmiljøet, noe denne studenten har gjort i form av å melde seg inn og delta i ulike organiserte og ikke-organiserte aktiviteter og idretter. Beste måten å bli kjent med andre er ved å engasjere seg og være aktiv i studentmiljøet, og som er kjernen for å få en fin studenthverdag (HVL, 2024e). Skaden setter en stopper for studentens vanlige hverdag med aktivitet og deltakelse, og forandret umiddelbart studentens liv.

5.7.2 Kontekstualisering

Kroppøvingsstudentens bakgrunn i å ha vært i variert aktivitet gjennom hele livet, og opplevd det som verdifullt både fysisk og psykisk, vises i minnene som at det har vært med å forme studentens liv og yrkesutøvelse. Chang (2016) sine betraktninger om at selvstudier anerkjenner det personlige i det profesjonelle, kan gjenspeiles i den kulturelle bakgrunnen til studenten gjennom hans personlighet og interesser. Dette viser hva som fremstår som viktig for studenten, og hvilke verdier, interesser og holdninger han har med seg inn i studiehverdagen. Når dette blir tatt fra studenten på grunn av å være skadet, opplever han utenforskap og ensomhet. Det er påstått at ensomhet er vårt siste tabu, og som kan være vanskelig å komme seg ut fra (Høgskolen i Oslo, 2004). Et slikt utenforskap kan forklares i lys av sosial ulikhet og forskjeller i levekår (NDLA, 2024), der studentens nye tilpassede og

begrensede hverdag skaper ulikhet fra den aktive kulturen han vanligvis inngår i. Miljøet studenten var en del av kan fremdeles være aktivt deltakende i alle aktiviteter som tidligere, mens studenten levekår er endret til en begrenset og tilpasset hverdag. Studenten havner utenfor på grunn av at helsen setter en stopper for hans deltakelse i sosiale- og fysiske aktiviteter. Studenten erfarer å havne utenfor studentmiljøet, fordi han selv ikke kan være delaktig på den måten han ønsker.

5.7.3 Teoretisk rammeverk

Studenten gleder seg til å begi seg ut på studentlivet, og tar fatt på studenttilværelsen med glede og engasjement. Følelsene modifiseres og deles gjennom det studentmiljøet han er en del av, som består av sosiale- og fysiske aktiviteter. Gleden endres når studenten blir skadet og uttrykker at det føles som om verden raser sammen. At verden raser sammen, kan ses i lys av Fuchs (2016) sine betraktninger om affektiv intensjonalitet. For studenten er å delta i organiserte og ikke-organiserte aktiviteter, samt å være i fysisk aktivitet sentralt og viktig i livet, og det fremstår derfor som om verden raser sammen når han ikke lenger kan leve slik han ønsker og tidligere har gjort. Det fører til at studenten trekker seg tilbake og holder seg mye for seg selv, da han ikke lenger kan være deltakende i det miljøet han befinner seg i. Studenten føler på å havne utenfor studentmiljøet, som resulterer i en følelse av ensomhet. Ensomhet er en følelse som kan kjennes på kroppen (kroppslig resonans), og som oppleves som betydelig og tung for studenten.

Ensomhet er et voksende problem i samfunnet (Verdensdagen, 2024), og gjør det vanskeligere å danne trygge og ekte relasjoner som kan hjelpe studenten gjennom en vanskelig periode. Dette kommer til uttrykk gjennom studentens erfaringer med at gleden av å være sammen med sine medstudenter og venner gradvis forsvinner, fordi en snikende følelse av å føle seg til bry tar over. Frykten for å være til bry for andre ble fremtredende, og begrenser studenten fra å leve autentisk (Lysne, 2024).

Studenten uttrykker at han gleder seg til å bli ferdig med studenttilværelsen og til å begynne yrkesutøvelsen som lærer. Han ble fratatt muligheten til å nyte studenttilværelsen på grunn av skaden, og ser nå frem til en ny og fersk start som lærer. Begrepet kroppslig affektivitet belyser her gleden som oppleves av å ta fatt på yrkeslivet og starte et nytt kapittel i livet.

6. Oppsummering og diskusjon av funn

Jeg vil i dette kapittelet oppsummere funnene mine, samt forsøke å besvare forskningsspørsmålet: *Hva erfarer en kroppsøvingstudent med å være skadet i studieforløpet?* I funnene kommer det frem at kroppsøvingstudenten erfarer å ikke kunne delta, å ikke kunne være et godt øvingsbilde, å kjenne på smerte, å kjenne på hva som er riktig for han som lærer, å bli påminnet at han er skadet, å ikke bli tilrettelagt for og å stå på utsiden. Videre i diskusjonen vil jeg løfte frem noen diskusjonspøeng og spenninger ut ifra funnene. Dette gjøres gjennom overskriftene kroppsøvingslærerrollen og idrettsdiskurs, det å være kroppsøvingslærer og tilhørighet, anerkjennelse og mangfold.

6.1 Kroppsøvingslærerrollen og idrettsdiskurs

Ut ifra mine erfaringer med å være skadet som kroppsøvingstudent, oppstår det en rekke spenninger som kan bidra til kritiske diskusjoner rundt kroppsøvingslærerrollen. Jeg har undersøkt mine egne erfaringer med å være skadet, og erfaringene med å ikke kunne delta, å ikke kunne være et godt øvingsbilde, å kjenne på smerte, å kjenne på hva som er riktig for meg som lærer, å bli påminnet at jeg er skadet, å ikke bli tilrettelagt for og å stå på utsiden, bringer frem spørsmål om kroppsøvingslærerrollen og idrettsdiskurs.

I forskningsfeltet kommer det frem at kroppsøvingfaget står i en idretts- og prestasjonsdiskurs (Myreng et al., 2021). Det vil si at i kroppsøvingundervisningen blir ofte elevene oppfordret til aktivitet og deltakelse i idrettsaktiviteter og øving på idrettsteknikker (Aasland & Engelsrud, 2017). Dette kommer også frem i lærerbøker i kroppsøving, hvor også den idrettsaktive kroppen, den biologiske kroppen og den atletiske kroppen er fremtredende, mens andre kroppar med ulikhet i funksjon ikke fremheves (Myreng et al., 2021).

En idrettsdiskurs konstituerer elevene som «able» og «less able» (Aasland et al., 2020). Å være «able» og «less able» handler om man er innenfor eller utenfor en kategori om å ha et fysisk utgangspunkt, for eksempel i form av å være «able» eller «less able» til å kaste en ball i en undervisningssituasjon. Mange elever opplever manglende inkludering i kroppsøvingfaget fordi de strever med å passe inn i faget og at deres deltakelse er aktivitetsavhengig (Svendby, 2013). Elever som har en skade eller en funksjonsnedsettelse havner utenfor opplæringstilbudet og klassefellesskapet. Kropper med gode forutsetninger for fysisk aktivitet blir favorisert, mens de som har en komplikasjon som gjør at de ikke kan være i

fysisk aktivitet på lik linje, blir minimalisert og tilsidesatt. Svendby (2013) viser til at dette gjør noe med elevene det angår, men i lys av mine funn gjør det også noe med lærere når de er i samme situasjon. Det oppleves som ekskluderende og smertefullt å ikke passe inn i den idretts- og prestasjonstunge diskursen i kroppsøvingfaget.

I likhet med dette viser funnene i denne masteroppgaven at kroppsøvingslæreren også kan erfare å havne utenfor, og på samme måte som elevene, erfare å være «less able» i sin yrkesutøvelse. Funnene viser til en følelse av å havne utenfor, og inkluderingsfølelsen til kroppsøvingfaget svekkes. Med en skade eller funksjonsnedsettelse inngår man ikke lenger under merkelappen om å være den fysisk sterke og smidige kroppsøvingslæreren Vinje & Skrede (2019) beskriver. Funnene viser til at å være skadet og å være «less able» fører til en følelse av å ikke passe inn, ikke finne sin plass og miste troen på seg selv.

Å være «able» eller «less able» i en idretts- og prestasjonsdiskurs kan gjøre noe med lærerens autonomi i yrkesutøvelsen. I og med at idrettsdiskursen i faget er så fremtredende og sterk som den er, kan det gjøre noe med utdanningsløpet, praksis og kroppsøvingundervisningen. En slik diskurs kan være med å begrense mulighetene for yrkesutøvelse, fordi man går inn med en tanke om at undervisningen skal inneholde fullstendige bevegelser som fotball, håndball, turn og volleyball. At kroppsøvingfaget inngår i en idretts- og prestasjonsdiskurs gjør noe med kroppsøvingslærerrollen og bidrar til en tenkning som legger premisser for rammene undervisningen og hva faget kan inneholde.

6.2 Det å være kroppsøvingslærer

I funnene kommer det frem at følelser er veivisere, gjennom at kroppsøvingstudenten identifiserer hva som er viktig og sentralt i hans yrkesutøvelse (Hermansen, 2018). I funnene fremstår det som viktig for kroppsøvingstudenten å delta i bevegelsesaktivitet sammen med elevene. Moen (2011) viser i hennes forskning at studenter velger å bli kroppsøvingslærere på grunn av tidligere positive erfaringer med bevegelse, fysisk aktivitet og idrett. I tillegg finner Moen (2011) i hennes studie at studenter fremhever egne idrettslige ferdigheter som viktig kunnskap for å mestre det å være kroppsøvingslærer. Dette samsvarer med funnene i denne masteroppgaven hvor kroppsøvingstudenten bruker sine idrettsferdigheter og praktiske ferdighetskunnskap til å instruere, veilede og støtte elevene (Hermansen, 2018). Funnene viser at å ha idrettslige ferdigheter i bakgrunn er med på å utvikle en god forståelse for de grunnleggende prinsippene, teknikkene og utfordringene om hvordan idretts- og

bevegelsesaktiviteter skal utføres. Dette kommer frem i funnene gjennom blant annet funn 5.1 å ikke kunne delta. Gjennom praktiske ferdighetskunnskaper på ski, blir kollegaer instruert og veiledet til å hjelpe og støtte to elever som aldri før har stått på ski..

Erfaringene som kommer frem i denne masteroppgaven springer ofte ut av at kroppsøvingsundervisningen tar utgangspunkt i at kroppsøvingslæreren skal vise. Dette resonerer med forskning som peker på at den mest brukte undervisningsmetoden i kroppsøving er vise-forklare-øve (Aasland & Engelsrud, 2023). Denne tilnærmingen bygger på at fysisk aktivitet blir ansett som en del av profesjonskunnskapen og en grunnpilar av det å være kroppsøvingslærer (Lyngstad, 2013; Moen, 2011). Dette handler om at læreren har god praktisk ferdighetskunnskap i bevegelsen eller idretten som skal øves på. Men er egentlig å delta i bevegelsesaktivitet vesentlig for å være en god kroppsøvingslærer?

På den ene siden er det som kroppsøvingslærer essensielt å være oppmerksom på hvordan man opptrer i lederrollen. En morsom, positiv, engasjert og aktiv lærer vil ha en positiv innvirkning på elevenes motivasjon og innsats (Brattenborg & Engebretsen, 2015). Å være aktiv og deltakende som lærer i undervisningen kan appellere til relasjonsbygging ved at læreren skaper en sterkere tilhørighet til elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Brattenborg & Engebretsen (2015) påpeker at en deltakende holdning og tilnærming kan være smittende for elevene, samt bidra til å skape og videreutvikle en trygg og god elev-lærer-relasjon.

På en annen side er praktisk ferdighetskunnskap reproduisert gjennom tidligere forståelser av kroppsøvingslæreren. En slik tematikk blir tatt opp av (Moen, 2011), som stiller spørsmål om hvilke konvensjoner som eksisterer om kroppsøvingslæreren. Funnene viser til at å vi inngår i et mer komplekst yrke enn kun å vise til praktiske ferdighetskunnskaper. Dette blir belyst i blant annet funn 5.4 å kjenne på hva som er riktig for meg som lærer. Funnet viser til det komplekse yrke vi er en del av i form av relasjoner, nærhet og omsorg. Funnet fremhever i tillegg at å være kroppsøvingslærer også krever didaktiske og pedagogiske ferdigheter på en-til-en nivå, og at noen ganger trenger elever bare å bli møtt med medmenneskelighet.

6.3 Tilhørighet, anerkjennelse og mangfold

I lys av funnene kommer det frem spenninger i møte med tilhørighet, anerkjennelse og mangfold. Å møte hverdagen og kroppsøvingsfaget med en skade eller funksjonsnedsettelse

er utfordrende, og kan føre til en mangel på følelse av tilhørighet, anerkjennelse og mangfold.

Å være skadet har gjort noe, i negativ forstand, med meg som student, lærer og menneske, men det har også åpnet opp mine refleksjoner og tidligere forutinntatte holdninger. Jeg har selv som lærer levert et observasjonsark til elever som ikke kan være med i kroppsøvingundervisningen grunnet en skade eller andre årsaker. Dette har jeg selv erfart på høyskolen, og blir beskrevet i minne 5.6. Dette gjør noe med min følelse av tilhørighet, og i lys av Svendby (2013) vil jeg anta det samme gjelder for elevene. Dette kan bringe frem en følelse av å være «less able», samt å ikke passe inn i kroppsøvingfagets diskurser (Myreng et al., 2021; Svendby, 2013; Aasland et al., 2020). På den ene siden skal kroppsøving være for alle, og undervisningen skal tilpasses og legges til rette for å bli møtt, sett, hørt, forstått og trodd på med tanke på egne begrensninger for deltakelse. Allikevel finnes det ekskluderende praksiser i kroppsøvingfaget som blir tatt for gitt som «naturlig», som for eksempel å levere et observasjonsark til elever som ikke kan delta. Slike praksiser blir i liten grad utfordret, da dette blir reproduisert som naturlig og riktig. Dette fører til en mangel på tilhørighetsfølelse, og det erfares som om det er den med skade eller behov for tilrettelegging som er problemet (Svendby, 2013). Øynene rettes i liten grad mot å endre opplæringstilbudet i kroppsøving, men isteden erfares det som om det er elevene med skade eller funksjonsnedsettelse, og i mitt tilfelle meg som kroppsøvingstudent- og lærer, som må tilpasse seg faget og ikke kroppsøvingundervisningen som blir tilpasset for oss.

En slik tilpasningsdiskurs fører videre til en mangel på anerkjennelse. Når man er skadet tviler man på seg selv, hvem man er og hva man kan. I funnene er det glimt av anerkjennelse, i form av egne følelser som oppstår i møte med kroppsøvingkulturen. Det oppstår en spenning mellom egne erfaringer og kroppsøvingkulturen jeg er en del av. I lys av minnene erfarer jeg å ikke kunne delta, å ikke kunne være et godt øvingsbilde, å kjenne på smerte, å kjenne på hva som er riktig for meg som lærer, å bli påminnet at jeg er skadet, å ikke bli tilrettelagt for og å stå på utsiden. Disse erfaringene springer ut i en følelse av mangel på anerkjennelse. Funnene viser til at jeg ikke anerkjenner meg selv som en dyktig lærer, fordi kroppsøvingfaget inngår i en diskurs der læreren skal ha praktisk ferdighetskunnskap, og kunne praktisere vise-forklare-øve (Aasland & Engelsrud, 2023). En mangel på anerkjennelse

av meg selv er fremtredende i funnene, men det kommer også frem en mangel på anerkjennelse av meg som lærer fra elevene sin side.

I lys av minnene kommer det på den ene siden frem flere tydelige situasjoner der elevene spør læreren om å være med, å delta, å vise og være et øvingsbilde. Det kan virke som det er de idrettslige- og prestasjonsbaserte bevegelsesformene og kroppene som blir anerkjent også blant elevene. En slik diskursorden har vært kjent i kroppsøvingfaget i lang tid (Myreng et al., 2021), og i lys av minnene kan det fremstå som mange elever også har sine forutinntatte holdninger til at det er den idrettslige og atletiske kroppen som får anerkjennelse i kroppsøvingfaget.

Men er det kun å vise til idrettslige- og prestasjonsbaserte bevegelsesformer som skal få anerkjennelse i faget? Hva da med alle de andre faktorene, ferdighetene og kunnskapene som kreves i kroppsøvingfaget? I lys av minnet 5.4 å kjenne på hva som er riktig for meg som lærer, kjenner jeg på en følelse av å være en dyktig kroppsøvingslærer. Den følelsen kommer ikke av å vise til praktisk ferdighetskunnskap, men heller av relasjonsbygging, nærhet og omsorg ovenfor en enkeltelev. Ved å få den nærheten, forståelsen og egenkontakten med eleven, kjente jeg på en følelse av anerkjennelse av meg selv som lærer, uten at det handler om hvilke idrettslige og prestasjonsbaserte bevegelser jeg kan utføre.

For hva og hvem bestemmer hva som er riktig? Et slikt spørsmål kan ses i lys av mine erfaringer, men også i lys av kroppsøvingkulturen og om hva som blir tatt for gitt i faget. Kroppsøvingfagets normalitetsdiskurs bidrar til å skape utenforskap og en følelse av å være annerledes, fremfor å verdsette og ta vare på ulikheter og mangfoldet. Skadede, funksjonshemmede og kropper blir plassert i kategorier som ikke passer inn i kroppsøvingfagets idretts- og prestasjonsdiskurs. Hva og hvem bestemmer hvem som kan være lærer? Hva og hvem bestemmer hvem som er en god kroppsøvingslærer og hvem som er en god kroppsøvingselev?

7. Avsluttende kommentar

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt egne erfaringer om å være skadet i studieforløpet.

Gjennom å skrive ned erfaringer i form av minner, og hvilke følelser jeg kjente på i minnene, har jeg blitt mer bevisst på min kommende profesjonsutøvelse. Jeg har fått dypere innsikt i hva jeg har erfart som skadet kroppsøvingstudent- og lærer, og hvordan følelsene rundt å være skadet har vært veivisende for min profesjonsutøvelse. Det har vært utfordrende å skrive om erfaringer jeg har gjort, men også i arbeidet med denne oppgaven fordi jeg har møtt meg selv i tekstene. Jeg har forsøkt å være ærlig om det jeg erfarer, føler og identifiserer i arbeidet med denne oppgaven. Det har vært krevende å observere og reflektere over meg selv, mine erfaringer og egen praksis, men jeg har forsøkt å skape forståelse og mening i lys av den kulturen jeg er en del av.

I et komplekst yrke som læreryrket, kan refleksjon over egne erfaringer og følelser være nyttig. I arbeid med denne oppgaven har jeg blitt mer bevisst på mine forutinntatte holdninger til det å være en kroppsøvingslærer, og at disse holdningene kan være hindrende om å føle meg som en vellykket lærer. Jeg har blitt mer bevisst på handlinger jeg gjør, samt de pedagogiske og didaktiske valgene jeg tar i undervisningssituasjoner. Mine handlinger og valg gjør inntrykk hos elever, på lik linje som elevene også gjør inntrykk på meg. Vi inngår i en mellomkroppslig interaksjon, og som lærer tenker jeg på og reflekterer ofte over elevene jeg samhandler med. Ved å se seg forbi de følelsene jeg har om å være skadet, ser jeg en lærer som forsøker å handle etter elevenes beste. Gjennom refleksjon over egen praksis føler jeg at jeg har utviklet meg som menneske og lærer, og at det kan åpne opp for endring og videreutvikling av min pedagogiske og didaktiske praksis.

Jeg har erfart at læreryrket er komplekst, og at yrkesutøvelsen og profesjonskunnskapen som kreves i yrket ikke er statisk, men at man stadig utvikler seg som lærer. Mine funn kan ha overføringsverdi til kroppsøvingfaget, men også til andre fag fordi forskningen min inngår hovedsakelig i en undervisningskontekst hvor interaksjon mellom lærer og elev er fremtredende. Funnene viser til en kultur der flere følelser er i spill, og at kunnskap om at følelser kan være veivisende for profesjonsutøvelsen kan være nyttig for å videreutvikle seg selv i profesjonen. I overordnet del av læreplanen om folkehelse og livsmestring, kommer det

frem at vi som lærere skal støtte elevene med utviklingen av «et positivt selvbilde og en trygg identitet», og at elevene skal lære seg å «kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Lærerens kunnskap om følelser i undervisningen, kan være nyttig for å øke forståelsen i møte med elevenes erfaringer og følelser. Åpenhet og deling av erfaringer og følelser kan være nyttig i arbeidet med føringene fra læreplanen. Lærere er pålagt å arbeide med elevenes håndtering av «tanker, følelser og relasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2023), og det kan oppleves som mer håndterbart dersom en selv har reflektert over sine egne erfaringer og følelser. På denne måten kan jeg som lærer bruke min kunnskap til å hjelpe elevene med utviklingen av et positivt selvbilde og en trygg identitet, slik som Utdanningsdirektoratet (2023) pålegger læreren.

Kunnskap er indeksert (Grimen, 2008), og individuelt forskjellig. Alle lærere er ulike, og besitter hver sin form for kunnskap. På denne måten kan videre autoetnografiske studier, og andre studier på egen praksis bidra til ytterligere kunnskap om kulturen jeg er en del av. Videre forskning på kroppsøvingstudenter, kroppsøvingslærere og øvrige studenter og lærere kan bidra til ytterligere kunnskap om den komplekse yrkesutøvelsen vi er en del av. Å forske på egne erfaringer og følelser i yrkesutøvelsen kan bidra til innsikt, forståelse og videreutvikling av lærerprofesjonen vi inngår i.

Jeg har lært mye om meg selv og fått økt forståelse og kunnskap om kroppsøvingkulturen, noe jeg også håper at leseren av denne oppgaven opplever. Jeg håper den kan inspirere til mer refleksjon og forskning innenfor kulturen, da det er et forskningsfelt som bør utforskes ytterligere og som kan være viktig for å videreutvikle lærerprofesjonen.

7.1 Hva har masteroppgaven gitt meg?

I løpet av masterprosjektet har jeg fått muligheten til å dykke dypere i erfaringene jeg har tilegnet meg selv som skadet i studieforløpet, noe som har vært interessant, emosjonelt, lærerikt og givende. Det har vært rart og spennende å forske på mine egne erfaringer, og det har hjulpet meg til å bruke skaden jeg har pådratt meg til noe positivt. Denne prosessen gjorde inntrykk på meg, og er noe jeg kommer til å bære med meg i lang tid fremover.

I arbeidet med analysen har jeg blitt kjent med Fuchs sine teorier om følelser og hvordan jeg ser mine erfaringer i lys av min livsverden (Fuchs, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015). Det har

gitt meg et nytt perspektiv og kunnskap om at vi opplever, erfarer og føler i vår egen livsverden i møte med andre. Det fenomenologiske perspektivet er ikke bare noe som har hjulpet meg til å undersøke mine egne erfaringer med å være skadet, men er også kunnskap som er nyttig for meg i møte med skolehverdagen, kollegaer, elever og hjemmet. Dette er et perspektiv og en tenkemåte og innstilling jeg ser stor nytte av, og som jeg kommer til å ta med meg videre i yrkeslivet og min utvikling av yrkesprofesjonen.

Masteroppgaven har også satt fokus på noe mange, inkludert meg selv, ofte tar for gitt, nemlig erfaringene og følelsene av det å være menneske. Funnene viser til det helt sentrale og grunnleggende i kroppsøvingundervisning, som menneskene vi inngår med, erfaringer, opplevelser og følelser i møte med en kroppsøvingkultur. Dette har kastet et blikk på forutinntatte holdninger og tankemåter som finnes i kroppsøvingfaget, og at faget fremdeles er sterkt preget av en idretts- og prestasjonsdiskurs som er ekskluderende for mennesker som er «less able» (Myreng et al., 2021; Svendby, 2013; Aasland et al., 2020). Dette er et blikk som lett kan bli oversett, og som kan bli tatt for gitt i lærerutdanningen, yrkespraksisen og hverdagen. Oppgavens funn har fått meg til å reflektere og stille meg kritisk til min egen yrkespraksis, holdninger og vanetenkninger i kroppsøvingundervisning og skolen. Dette er avgjørende for videre utvikling av den komplekse lærerprofesjonen jeg er en del av.

7.2 Veien videre

Den egne subjektive erfaring og opplevelse av verden er noe alle lærere, elever og mennesker må forholde seg til, men etter min erfaring er det et perspektiv som kan være tatt for gitt og glemt bort i utdanningsløpet. Bevissthet og forståelse for egne og elevers følelser, og hvordan dette samspillet kan forstås og utvikles er kunnskap jeg mener det er stor nytte av, og som trolig ville vært gunstig for lærerutdanningen å forske mer på. Jeg ser for meg at denne studien kan åpne opp for mange ulike forskningsprosjekter, spesielt om kroppsøvingstudenters erfaringer i studieforløpet.

Referanseliste

- Adams, T. E., Holman Jones, S. & Ellis, C. (2021). *Handbook of Autoethnography* (2. Utgave). Routledge.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2015). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bredmar, A.-C. (2013). Teachers' Experiences of Enjoyment of Work as a Subtle Atmosphere: An empirical Lifeworld Phenomenological Analysis. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13, 1–16. <https://doi.org/10.2989/IPJP.2013.13.2.6.1180>
- Chang, H. (2016). *Autoethnography as Method*. Routledge.
- Engelsrud, G. (2021). Å flyte rundt i kroppslig eksistens—Læringens grunn? I A. G. Sørum, Ø. Bjerke & T. P. Østern (Red.), *Kroppslig læring—Perspektiver og praksiser* (1. utgave). Universitetsforlaget.
- Fuchs, T. (2016). Intercorporeality and Interactivity. *Phenomenology and Mind*, (11), 194–209. https://doi.org/10.13128/Phe_Mi-20119
- Fuchs, T. & Koch, S. (2014). Embodied affectivity: On moving and being moved. *Frontiers in psychology*, 5, 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00508>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 197–215). Universitetsforlaget.
- Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.
- HVL. (2024a). *MGUKØ101 Kroppsøving 1, emne 1—Kroppsøvningsfaget, læraren og undervisning*. Høgskulen på Vestlandet. <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/MGUKØ101/>
- HVL. (2024b). *MGUKØ201 Kroppsøving 1, emne 2—Kroppsøvningsfaget, eleven og tilpassa opplæring*. Høgskulen på Vestlandet. <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/MGUKØ201/>
- HVL. (2024c). *MGUKØ301 Kroppsøving 2, emne 1—Kroppsøvningsfaget, danning, kropp og læring*. Høgskulen på Vestlandet. <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/MGUKØ301/>
- HVL. (2024d). *MGUKØ401 Kroppsøving 2, emne 2—Kroppsøvningsfaget, lærarkompetanse, forskning og utviklingsarbeid*. Høgskulen på Vestlandet. <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/MGUKØ401/>

- HVL. (2024e, 26. mars). *Aktiv student i Sogndal*. Høgskulen på Vestlandet.
<https://www.hvl.no/studentliv/studentliv-sogndal/aktiv-fritid-sogndal/>
- Høgskolen i Oslo. (2004, 9. april). *Ensomhet—Vårt siste tabu*. Forskning.no.
<https://www.forskning.no/sosiale-relasjoner-helsetjenester-sykdommer/ensomhet---vart-siste-tabu/1048836>
- Høijord, E. (2020). «*Følelser i spill*»—*En kroppsøvlingslærers erfaringer* [Masteroppgave, Norges idrettshøgskole]. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2724934/Hoijord%20E%20h2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jakobsen, A. M. (2010). *Trivsel hos kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen. - Hvor godt trives kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen og hvor sannsynlig er det at de underviser i faget om fem år?* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø].
<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/2900/thesis.pdf?sequence=1>
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* (1. utgave). Universitetsforlaget.
- Karlsson, B., Klevan, T., Soggiu, A.-S., Sælør, K. T. & Vilje, L. (2021). *Hva er autoetnografi?* Cappelen Damm Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvlingsfag Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/269826>
- Lysne, M. (2024). *Frykt for å være til bry*. Oslo Psykologkontor.
<https://oslopsykologkontor.no/Tema/frykt-for-v-re-til-bry>
- Moen, K. M. (2011). «*Shaking or stirring*»? *A case-study of physical education teacher education in Norway* [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole].
<https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171359/Moen%202011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Mong, H. H. (2019). «*I kroppsøving så tenker jeg nok mest på det fysiske*»—En studie om kroppsøvingslæreres forståelse og undervisning om helse i faget. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1463>
- Myreng, C., Engelsrud, G. & Kjerland, G. Ø. (2021). Kroppen i lærebøker i videregående skole—Et innblikk i kroppsøvingsfagets ideologiske kamp. *Cappelen Damm Akademisk*, 5(3), 103–116.
- NDLA. (2024). *Sosiale forskjeller—Samfunnskunnskap—NDLA*. Nasjonal digital læringsarena. <https://ndla.no/nb/subject:1:470720f9-6b03-40cb-ab58-e3e130803578/topic:1:00018b29-3b51-478d-a691-20732e0601fd/topic:1:0a6f688c-cb1e-4595-b0ee-1f85b24fdc3b/resource:22ae45fc-a579-46d2-870b-aae74551676b>
- NRLU. (2018). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5-10*. Nasjonalt råd for lærerutdanning. https://www.uhr.no/_f/p1/iffeaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (4. utgave). Universitetsforlaget.
- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). «*Ei mil vid og ein tomme djup*»? - Ei undersøkning av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 34–51.
- Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (2015). Hva er egentlig inkluderende kroppsøving? *Norges idrettshøgskole*. <https://www.nih.no/forskning/forskingsnytt/2015/hva-er-egentlig-inkluderende-kroppsoving.html>
- Svendby, E. B. (2013). «*Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn*»: En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingsfaget når de har en sjelden diagnose (*fysisk funksjonshemning*) [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole]. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/171353>
- Sæle, O. Olsen & Hallås, B. O. (2020). *KROPPSØVING i femårig lærerutdanning*. Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.

- USN. (2022, 15. juni). *Slik er det å være student—USN Studenthistorier* [Universitetet i Sørøst-Norge]. Studenthistorier. <https://www.usn.no/hub/studietips/slik-er-det-a-vaere-student>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kjerneelementer—Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Utdanningsforbundet. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Kroppsøving (KRO01-05) Fagrelevans og sentrale verdier. I *Udir*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *2.5.1 Folkehelse og livsmestring* [Utdanningsdirektoratet]. Overordnet del - Folkehelse og livsmestring. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>
- Verdensdagen. (2024). *Nøkkelfakta om ensomhet og utenforskap*. Verdensdagen for psykisk helse. <https://www.verdensdagen.no/fagartikler/nokkelfakta-om-ensomhet-og-utenforskap>
- Vinje, E. E. & Skrede, J. (2019). *Fremtidens kroppsøvingslærer* (1. utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Zahavi, D. (2010). Empathy, Embodiment and Interpersonal Understanding: From Lipps to Schutz. *University of Copenhagen*, 53(3), 285–306.
- Ørbæk, T. (2022). Å utvikle digital kompetanse gjennom refleksjon over kroppslige og emosjonelle erfaringer – en lærerutdannings erfaringer. *Cappelen Damm Forskning*, 12(3), 1–14. <https://doi.org/10.23865/hu.v12.3767>
- Ørbæk, T. & Engelsrud, G. (2022). Det merkes i kroppen at det «det koker i hodet». Lærerstudenters refleksjoner fra møter med elever i egen praksisundervisning. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(2), 41–60. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3184>
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og læreres blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2459412>
- 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>

Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2020). The constitution of the "able and «less able» student in physical education in Norway. *Taylor & Francis Online*, 25(5), 479–492.
<https://doi-org.galanga.hvl.no/10.1080/13573322.2019.1622521>