

Seline Rukke Gatby

# Kropp og emosjoner i klasserommet

En kvalitativ casestudie av to læreres kroppslige og emosjonelle erfaringer i klasserommet.





Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 235

3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Seline Rukke Gatby

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Hvilken betydning kropp og emosjoner har i skolehverdagen for lærere har fått økende oppmerksomhet. Det mangler derimot forskning når det kommer til hvordan lærere tar i bruk kropp og emosjoner i møte med det relasjonelle aspektet mellom lærer og elev. I denne studien er det gjort en kvalitativ casestudie hvor jeg har intervjuet to lærere, samt observert og gjennomført et refleksjonsintervju for å få innsyn i hvilken betydning kropp og emosjoner har for deres hverdag som lærer. Jeg har valgt disse metodene på bakgrunn av at jeg har villet utforske følgende problemstilling: Hvilken betydning har kropp og emosjoner for min profesjonsutvikling som lærer når det kommer til lærer-elev relasjonen? Forskningsspørsmålene som stilles er: Hvilke kroppslige og emosjonelle erfaringer forteller lærere at de opplever i klasserommet? Hvilke kroppslige og emosjonelle erfaringer kommer til uttrykk i klasserommet i møte med elever? Hvilke kroppslige eller emosjonelle strategier bruker lærerne i klasserommet for å danne relasjoner til elevene? Analysene får frem hvordan lærerne tar i bruk kroppen som et verktøy i møte med det relasjonsarbeidet som gjøres i skolen. Det kommer også frem hvilke strategier lærerne tar i bruk i dette arbeidet. Strategiene er blikk, refleksjon over egen praksis og å si unnskyld. Diskusjonsdelen forsøker å knytte funnene jeg har gjort i denne studien opp mot tidligere studier for å se om det er en sammenheng. Til slutt fremheves det at det er viktig at lærere og forskere fortsetter å fremheve denne tematikken for at det skal komme mer forskning på feltet.

## **Abstract**

The importance of the body and emotions in everyday school life for teachers has received increased attention. On the other hand, there is a lack of research when it comes to how teachers use their bodies and emotions when dealing with the relational aspect between teacher and student. This is a qualitative study where I interviewed two teachers, observed and carried out a reflection interview to gain insight into the importance of body and emotions for their everyday life as a teacher. I have chosen these methods on the basis that I wanted to explore the following issue: What significance do body and emotions have for my professional development as a teacher when it comes to the teacher-student relationship? The research questions asked are: What bodily and emotional experiences do teachers say they experience in the classroom? What bodily and emotional experiences are expressed in the classroom when meeting students? What bodily or emotional strategies do teachers use in the classroom to form relationships with students? The analyzes reveal how the teachers use the body as a tool in the face of the relational work that is done in school. It also shows which strategies the teachers use in this work. These strategies are glances, reflection on one's own practice and being able to say sorry. The part of the study where I have discussed I attempt to link the findings I have made in this study to previous studies to see if there is a connection. Finally, it is emphasized that it is important that teachers and researchers continue to emphasize this topic so that there will be more research in the field.

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INNLEDNING.....</b>	<b>7</b>
1.1	BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	7
1.2	RELEVANT FORSKNINGSLITTERATUR.....	8
1.3	PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	13
1.4	OPPGAENS OPPBYGNING.....	13
<b>2</b>	<b>TEORETISK RAMMEVERK.....</b>	<b>15</b>
2.1	KROPPSLIG LÆRING.....	15
2.2	KROPPSLIG RESONANS.....	16
2.3	INTERAFFEKTIVITET.....	17
2.4	INTERAFFEKTIVE MINNER.....	18
2.5	KINESTETISK BEVISSTHET.....	18
2.6	KINESTETISK EMPATI.....	19
2.7	PEDAGOGISK TAKT.....	20
2.8	OPPSUMMERING.....	21
<b>3</b>	<b>METODER.....</b>	<b>22</b>
3.1	FORSKNINGSTRADISJON OG FORSKNINGSDESIGN.....	22
3.2	EMPIRISK KONTEKST OG DELTAKERE.....	23
3.3	PRODUKSJON AV DATAMATERIALE.....	25
3.4	ANALYSEPROSESSEN.....	29
3.4.1	<i>Framskrivning av funn</i> .....	30
3.5	FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER.....	31
<b>4</b>	<b>FUNN OG RESULTATER.....</b>	<b>34</b>
4.1	LÆRERNES SUBJEKTIVE KROPPSLIGE ERFARINGER I KLASSEROMMET.....	34
4.2	LÆRERNES KROPPSLIGE ERFARINGER I MØTE MED ELEVER I KLASSEROMMET.....	35
4.2.1	<i>Relasjonsbeskrivelse</i> .....	35
4.2.2	<i>Lærernes tanker om relasjoner med elever</i> .....	37

4.3	LÆRERES KROPPSLIGE STRATEGIER I MØTE MED ELEVER .....	38
4.3.1	<i>Blikk</i> .....	38
4.3.2	<i>Refleksjon over egen praksis</i> .....	40
4.3.3	<i>Å si unnskyld</i> .....	43
<b>5</b>	<b>DISKUSJON</b> .....	<b>45</b>
5.1	LÆRERNES KROPPSLIGE BEVISSTHET I MØTE MED ELEVENE.....	45
5.2	LÆRERENS MELLOMKROPPSLIGE RESONANS GJENNOM BEVEGELSE I KLASSEROMMET .....	46
5.3	LÆRERNES KROPPSLIGE KUNNSKAP I RELASJONSBYGGINGEN MED ELEVER .....	47
5.4	LÆRERNES BLIKK SOM STRATEGI .....	48
5.5	Å UTVIKLE PROFESJONSPERSONLIG KOMPETANSE GJENNOM REFLEKSJON OVER KROPPSLIGE ERFARINGER .....	49
5.6	BETYDNINGEN AV LÆRERENS KINestetISKE EMPATI .....	50
5.7	AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	50
<b>6</b>	<b>OPPSUMMERING</b> .....	<b>53</b>
<b>7</b>	<b>REFERANSER</b> .....	<b>56</b>
	<b>OVERSIKT OVER TABELLER OG FIGURER</b> .....	<b>61</b>
	<b>VEDLEGG</b> .....	<b>62</b>

# Forord

For nesten fem år siden startet jeg på denne utdanningen som snart er over. Denne mastergraden markerer med det slutten på en femårig utdannelse. Det føles ut som en evighet siden jeg startet på studiet, samtidig som tiden har gått veldig fort. Det å være student har vært en fantastisk opplevelse og det er det flere som har æren for.

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Trine Ørbæk, for at jeg endelig har funnet noen som har kunnet hjelpe meg å sette faglige uttrykk på det jeg har tenkt gjennom studie. Jeg vil takke for god hjelp, raske svar på mange e-post og et engasjement uten like underveis i denne prosessen.

Jeg vil gi en stor takk til begge informantene som stilte til både intervju og observasjon. Dere har hjulpet meg å komme frem til funn jeg vil ta med meg i hverdagen som lærer.

Jeg vil også gi en ekstra takk til mine to medstudenter Mie og Martin for mange gode faglige og ikke-faglige samtaler gjennom studietiden. Takk for støtte, oppmuntring og positivitet i en noen ganger litt tøff periode. Uten dere hadde denne perioden blitt enda tøffere. Dere settes stor pris på og jeg er veldig glad i dere!

Familien fortjener også stor takknemlighet for at dere alltid har troa på at jeg klarer det jeg vil. Dere er fantastiske og jeg vil takke dere for all støtten jeg har fått både nå i masterperioden, men også gjennomgående i studie. Tusen takk for at dere også har gitt meg en oppvekst som har ført til at jeg sitter igjen med et sett gode verdier som jeg vil ta med meg inn i yrket som lærer. Jeg er veldig glad i dere!

Helt til slutt vil jeg takke min aller første praksislærer, Eva, for mange gode ord og tanker jeg har tatt med meg gjennom hele studiet og for at du var den første som viste meg hvordan en skikkelig god barneskolelærer kan være.

Horten, 19. mai 2023

Seline Rukke Gatby



# 1 Innledning

I denne oppgaven undersøker jeg hvilken betydning kropp og emosjoner har for lærerprofesjonen og hvordan jeg som lærerstudent kan utvikle kunnskap om hvordan egne kroppslige og emosjonelle erfaringer har og får betydning for min profesjonsutøvelse som lærer når det kommer til relasjonsbygging. Denne tematikken er relevant fordi alle mennesker bruker kroppen i møte med andre mennesker og det viser til en ny vinkling på hvordan lærere kan ta i bruk kroppen som verktøy for å få økt relasjonskompetanse i møte med elevene. Jeg vil først vise til en begrunnelse for hvorfor jeg har valgt dette temaet med vekt på samfunnsmessige, personlige og forskningsmessige begrunnelser. Deretter vil jeg vise til relevant forskningslitteratur for studien, problemstilling, samt tre forskningsspørsmål. Avslutningsvis vil jeg i innledningen kort vise hvordan oppgaven er bygd opp.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Alle mennesker har et grunnleggende behov for å føle tilhørighet (Ryan & Deci, 2000, s. 2). En sentral del for å kjenne på følelsen av tilhørighet er å danne relasjoner til andre mennesker. Innenfor de ulike vitenskapsteoretiske perspektivene finnes det forskning som tilsier at relasjoner er noe av det viktigste for at læring skal finne sted (Nordenbro et al., 2008, s. 73). Nordenbro et al. (2008, s. 73) har gjort en gjennomgang av 6000 ulike studier som viser til at lærerens evne til å bygge relasjoner er den ytre faktoren som teller mest for elevers læring. Vi kaller denne kompetansen hos lærere for relasjonskompetanse, som handler om lærernes «ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker» (Spurkeland, 2012, sitert i Spurkeland & Lyebo, 2016, s. 7).

Relasjoner er et viktig aspekt som omtales mye i norsk skolesammenheng som for eksempel i grunnskolelærerutdanningen. I overordnet del av læreplanen nevnes derimot relasjoner kun tre ganger i sammenheng med familierelasjoner, utvikling av sosiale relasjoner og mellommenneskelige relasjoner. Under kapitlet undervisning og tilpasset opplæring nevnes det at «God klasseledelse bygger på innsikt i elevenes behov, varme relasjoner og profesjonell dømmekraft» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17). God klasseledelse innebærer dermed varme relasjoner. Men hva betyr egentlig varme relasjoner? Hvordan gjennomfører man dette i møte med elevene? Styringsdokumentet fremhever med andre ord viktigheten av relasjoner på flere arenaer når det

kommer til skolen, men det gis ikke klare indikasjoner til hvordan dette skal gjennomføres i praksis og heller ikke hva de store begrepene som «varme relasjoner» innebærer. På Utdanningsdirektoratets sine nettsider finnes det flere ressurser som handler om relasjoner. Det er blant annet en artikkel som handler om tiltak for å bedre relasjonen til elever (Utdanningsdirektoratet, 2019). Den fremhever viktigheten av gode relasjoner og at dersom elever opplever å ha en dårlig relasjon til læreren kan dette føre til at eleven er mer utsatt for mobbing og krenkelser. Det ene tiltaket som tas opp for å bedre lærer-elev relasjonen er tydelig og varm klasseledelse (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 5).

I lærerutdanningen har vi lært mye om relasjoner og relasjonskompetanse, og viktigheten av en god lærer-elev relasjon har blitt poengtert gjennomgående i studiet. For eksempel er det vist til Bjørkelo et al. (2022, s. 20) som viser til at gode relasjoner er en av de viktigste faktorene for at læring skal finne sted. Det har også ofte blitt henvist til forskning som viser til lange lister med kjennetegn på en god relasjon. Eksempler på kjennetegn kan være at læreren er sensitiv overfor elevenes signaler og atferd, læreren gir tilpasset respons, læreren formidler aksept og varme og læreren utøver struktur og grenser tilpasset elevens atferd etter behov (Pianta, Stuhlman og Hamre, 2002, sitert i Drugli, 2012, s. 52). Men hva innebærer disse store ordene egentlig, og hvordan gjennomfører man dette i praksis? Jeg har alltid sittet igjen med et ønske om å vite hvordan man får til disse varme relasjonene, og lurte på hva lærerne gjør spesifikt i klasserommet for å få til dette. På leten etter noe mer spesifikt kom jeg borti begrepene kroppslig læring og kropp og emosjoner i klasserommet. På engelsk brukes ofte begreper som *embodied learning* eller *embodiment* (Østern & Bjerke, 2021, s. 17). Kropp og emosjoner i klasserommet er en nyere vinkling på hvordan læreren arbeider i klasserommet (Østern & Bjerke, 2021, s. 25). Forskere innenfor denne tradisjonen mener at lærerkroppen er avgjørende for hvordan kommunikasjon og kontakt foregår mellom underviser og elever (Østern & Engelsrud, 2014, s. 67; Hellesnes, 2019; Craig, et al., 2018). Jeg vil nå løfte frem noen studier som er relevante for min studie.

## 1.2 Relevant forskningslitteratur

For å finne relevant forskningslitteratur har jeg valgt å gå inn i litteraturlisten til tekster jeg har ansett som relevante for min forskning. Dette har jeg gjort ettersom det var vanskelig å finne riktige søkeord. Jeg har for eksempel valgt å gå inn i litteraturlisten til noen av Trine Ørbæk sine artikler ettersom jeg visste dette var artikler som så på noe av den samme tematikken som meg. Dette

førte til en slags snøballeffekt hvor jeg så gikk inn i relevante artiklers litteraturliste for å finne tekster som igjen var relevante. For å finne igjen disse tekstene brukte jeg Oria og biblioteket ved USN. Jeg har også tatt i bruk Google Scholar sin søkefunksjon hvor jeg søkte opp artikler som jeg har tatt med i teorikapitlet og sjekket hvilke tekster disse teoriene var sitert i. For eksempel gikk jeg inn på en av Thomas Fuchs sine artikler og så på ulike artikler dette perspektivet var sitert i som hadde noe med skole eller lærere å gjøre.

Helle Winther (2012, s. 165) er en av flere forskere som fremhever viktigheten av at kroppen trenger mer plass og oppmerksomhet i dagens samfunn. Hun legger vekt på samfunnet generelt, men flere forskere, som for eksempel Hellesnes (2019), Craig et al. (2018), Latta og Buck (2008) og Berg og Thilo (2012) vektlegger viktigheten av å integrere kroppslig kunnskap i lærerutdanningen. Craig et al. (2018, s. 338) påpeker at *embodied knowledge* er like viktig for fremtidige lærere som at de lærer om planlegging og klasseledelse i lærerutdanningen. Dette mener de på bakgrunn av funn i studien deres som viser til at lærere og lærerstudenter vil få til bedre relasjoner med elevene dersom de klarer å rydde opp i deres egne erfaringer og følelser i forkant og underveis i relasjonsarbeidet. Latta og Buck (2008) fremhever viktigheten av at lærere og lærerstudenter er bevisst seg selv og de forståelsene eller erfaringene en har med seg i skolen, samt vet hvordan dette påvirker det relasjonelle aspektet i møte med elevene (Latta & Buck, 2008, s. 318).

Når dagens lærere kommer ut i arbeid er det ofte snakk om et praksissjokk eller at lærere mangler kompetanse når det kommer til klasseromsledelse. Berg og Thilo (2012, s. 142) viser til at et av de grunnleggende problemene i dagens lærerutdanning er at det er et for stort sprik mellom teori og praksis. Lærerutdanningen er en profesjonsutdanning. En profesjonsutdanning går ut på at man utdanner folk for at de skal ut i et arbeidsliv hvor man i stor grad bruker seg selv som redskap. «Det er mig, der står midt i rummet, det er min krop, de ser, mærker og responderer på» (Berg & Thilo, 2012, s. 145). Kroppen brukes med andre ord som et redskap i lærerhverdagen. Forskere, lærere og utdanningsinstitusjoner må sammen utvikle redskaper til hvordan kroppen kan få større oppmerksomhet når det kommer til profesjonsutdanninger (Berg & Thilo, 2012, s. 151). Dette på bakgrunn av at studentene i deres studie viser til at kroppen som redskap brukes mye når det kommer til klasseromssituasjoner. Det fremheves også viktigheten av å reflektere over seg selv og de erfaringene en har med seg til skolen. «Det er umuligt at blive en fuldstændig lærer som en 'rolle'» (Berg & Thilo, 2012, s. 143). En lærer må være bevisst at både personlighet, kroppslighet og profesjonen i seg selv må fungere som én enhet. Læreren kan med andre ord ikke innta en rolle

som en annen i arbeidet som lærer. I studien legges det også vekt på at lærere ofte underviser sånn de selv har blitt undervist. På bakgrunn av dette er det viktig at man er bevisst seg selv og hvorfor man velger å handle som man gjør i møte med elever og hvordan tidligere erfaringer kan ha en betydning for det vi gjør i skolen (Berg & Thilo, 2012, s. 147).

Profesjonspersonlig kompetanse er en form for kompetanse Winther (2012, s. 166) mener er viktig for lærere, samt lærerstudenter, ettersom det er av betydning for å opparbeide seg kontakt, nærvær og omsorg til elever. Profesjonspersonlig kompetanse innebærer tre prinsipper hvor det første prinsippet handler om egenkontakt. Egenkontakt handler om den kontakten et menneske har til sin egen kropp og en persons personlige følelser. Det andre prinsippet kalles kommunikasjonslesing og kontaktevne som handler om evnen til å se, lytte og sanse både verbal og kroppslig kommunikasjon i møte med andre. Den siste er lederskap. Det handler om at man skal ha et profesjonelt overblikk over situasjoner en møter på (Winther, 2012, s. 166).

Det er gjort studier på lærere og hvordan de bruker kroppen i klasserommet. Hellesnes (2019) har gjennomført en studie hvor det er brukt dybdeintervju for å finne ut av hva en erfaren mellomtrinns lærer gjør for å danne gode relasjoner til elevene sine. Studien fokuserer mer spesifikt på elevsamtaler, men funnene viser også hvordan læreren bruker kroppen i klasserommet som et verktøy for å kommunisere med elevene. Hun beskriver at læreren opplever en forskjell dersom en velger å sitte ved siden av eleven fremfor ovenfor, altså på andre siden av bordet. Læreren føler at eleven blir tryggere og roligere dersom de sitter ved siden av hverandre. Studien synliggjør også hvordan læreren må møte eleven og lese eleven gjennom ord og kroppslige uttrykk, samt å kjenne på den eventuelle stemningen som er mellom dem (Hellesnes, 2019, s. 18). Østern & Engelsrud (2014, s. 81) trekker også frem viktigheten av å være bevisst bevegelse og plassering av lærerkroppen i klasserommet for å utvikle egen klasseledelse.

Det finnes litteratur som innebærer ulike strategier lærere kan ta i bruk for å få til en god lærer-elev relasjon og hvordan man skal få til arbeidet med klasseledelse i skolen. Østern og Engelsrud (2014) viser til ulike øvelser eller tiltak man kan gjøre som lærer for å bli mer kroppslig bevisst i klasserommet. De beskriver blant annet at det som gjøres på forhånd av en undervisningstime er av betydning for det som skjer underveis i undervisningen. Det kan for eksempel være at man tøyer før en time eller at man sykler eller går til jobben. De påpeker at det å bevege seg før en undervisningstime ofte fører til at man beveger seg mer i klasserommet, noe som kan være viktig for en dynamisk kontakt med elevene (Østern & Engelsrud, 2014, s. 73). Videre synliggjør de

hvordan kroppen som fokus er viktig i lærerprofesjonen. Det innebærer at læreren må ha en tilstedeværelse og skape fokus mot det arbeidet de gjør i skolen. Blikk blir også fremhevet som et verktøy for å vise alle elevene at de er sett i løpet av en time, samt at blikket kan brukes på ulike måter i møte med ulike elever (Østern & Engelrud, 2014, s. 74). Det å rette fokus mot stemmen er et annet aspekt som trekkes frem for å drive timen fremover ved at stemmen kan brukes for å variere atmosfæren i klasserommet. Stemmen blir også sett på som en av flere små dynamiske elementer i lærerkroppen som er betydningsfulle når det kommer til klasseledelse (Østern & Engelsrud, 2014, s. 81).

Nielsen (2012, s. 118) er en annen forsker som viser til ulike verktøy som kan tas i bruk for å utvikle en kroppslig pedagogisk tone. Å utvikle en kroppslig pedagogisk tone ses på som viktig for at man som lærer skal klare å forstå andre menneskers opplevelser. For å få til dette er det viktig at man vet hvordan man selv har det i den eventuelle situasjonen man står i, samt hvordan denne situasjonen er av betydning for læreren. For å utvikle en pedagogisk tone viser hun blant annet til det å kunne se med hele kroppen, å være sensitiv for opplevelser, kroppsuttrykk og atmosfæren i rommet, å være oppmerksom på kroppslige tegn og handle ut ifra dem og ha en velutviklet kinestetisk empati. Å se med hele kroppen handler om at læreren ser eleven ved å kjenne på egen kropp hva eleven trenger i situasjonen som oppstår. Det fortelles om en lærer som går bort til en elev som leser en tekst høyt for klassen. Eleven skjelver i stemmen og læreren går bort til eleven og legger en hånd på skulderen hans uten å tenke over det. Læreren får også øyekontakt med eleven. Dette fører til at eleven roer seg ned og virker mer trygg i situasjonen. Læreren viser her kinestetisk empati ved at hun lever seg inn i elevens kinestetiske opplevelse og handler utfra denne innlevelsen (Nielsen, 2012, s. 114). Hun reagerer på situasjonen med en kroppslig kommunikasjonsprosess hvor hun tar i bruk alle sansene sine (Nielsen, 2012, s. 114). Bevegelse i rommet trekkes også frem som en viktig faktor i denne situasjonen og at å være bevisst egne bevegelser i klasserommet er viktig i møte med barn.

Gonzalez-Calvo & Arias-Carballal (2017) viser til at det er tre spesielt viktige aspekter som er viktig i møte med elever. Den første handler om hvordan man forhåndsdommer elevene som kommer til skolen og hvordan det å vite for mye om elever på forhånd kan være av betydning for lærerens væremåte mot eleven. Det er viktig at læreren har nok kunnskap om ulike elever, samt egne fordommer til at sistnevnte ikke finner sted i møte med elevene. Alle elever skal ha muligheten til å starte med blanke ark i møte med lærere. I et møte som kan oppleves som stressende eller

utmattende er det viktig at læreren er kroppslig bevisst. Dersom læreren er kroppslig bevisst og klarer å reflektere over egen praksis kan det gjøre lærerjobben og relasjonsarbeidet mer overkommelig (Gonzalez-Calvo & Arias-Carballal, 2017, s. 1698). Et annet aspekt handler om å se alle elevene i løpet av en skoledag. Gonzalez-Calvo og Arias-Carballal (2017) fant at dersom læreren klarer å lære elevenes navn er det av stor betydning for hvordan relasjonen utvikler seg. De fant også at det å akseptere elevenes følelser er viktig for å få til en god kommunikasjon mellom lærer og elev (Gonzalez-Calvo & Arias-Carballal, 2017, s. 1701). Det siste aspektet de kom frem til var bruken av humor i klasserommet. Det at læreren tar i bruk humor kan være med på å øke fokus og interesse for det som skjer i skolen og det kan gjøre elever bedre på å kommunisere. Selv om denne artikkelen viser til en rekke tiltak, forklares det bedre hva læreren i studien legger i for eksempel det å bruke kroppen aktivt i klasserommet fremfor at de kun kaster ut noen begreper som en ikke vet hvordan en skal anvende (Gonzalez-Calvo & Arias-Carballal, 2017).

Det er også gjort flere studier på lærerstudenter og hvordan kropp og emosjoner har og får betydning for deres utvikling som profesjonsutøvere. Studiene ser på lærerstudenters utvikling av profesjonskunnskap når det kommer til å reflektere og metareflektere over mellomkroppslige erfaringer (Ørbæk, 2021). Funnene fra studiene viser til en utvikling i studentenes profesjonskunnskap dersom de får muligheten til å arbeide med kropp og emosjoner underveis i studiet og spesielt i løpet av praksisperiodene. Det handler da om å arbeide med ulike øvelser hvor man tar i bruk kroppen, men også at studentene får mulighet til å bli bevisst det teoretiske perspektivet som benyttes. Noen av de mer spesifikke funnene som viser til hvordan kroppen fungerer som et verktøy i møte med elever handler blant annet om at studentene ser verdien i å sette seg ned på huk fremfor å henge over skulderen til elevene, å berøre og bli berørt og kroppens gode blick (Ørbæk & Engelsrud, 2022, s. 49-53). Å sette seg på huk fremfor å henge over elevene ser studentene på som verdifullt, fordi de føler at de da kommer på samme nivå som elevene, fremfor å stå over de i en slags maktposisjon. Å berøre og bli berørt ble en naturlig måte studentene fikk kontakt med elevene på mens de bevegde seg rundt i klasserommet, og for å unngå bråk i eventuelle situasjoner. Berøring i denne studien viser til at det var både positive og negative sider ved berøring, for eksempel kunne det være vanskelig å vurdere hva en skulle gjøre dersom det oppsto en voldssituasjon. Om det i den situasjonen var bedre å bruke berøring eller ikke. Kroppens gode blick handlet om hvordan studentene brukte blick for å få et overblikk i starten av timene. Blikket ble også brukt på andre måter som å gi elevene en bekreftelse på at læreren eller studenten hadde sett de. En annen studie viser til vanskeligheter ved å integrere et emosjonelt perspektiv i

lærerutdanningen. Her mener forfatteren av studien at det kan føre til vanskeligheter for fremtidige lærere å skille mellom deres personlige liv og livet de har på skolen dersom en inkluderer et mer emosjonelt og kroppslig perspektiv i utdanningen (Helleve, 2022, s. 225). Her finner vi også en studie som viser at nye lærere i skolen har godt av å ta inn det emosjonelle i skolen for å få en bedre start på livet som lærer (Ria, et al., 2010, s. 229).

### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne masteroppgaven bygger jeg videre på disse studiene når jeg undersøker om og hvordan kropp og emosjoner har, og kan få, betydning for læreres profesjonsutøvelse. For å utvikle kunnskap om dette har jeg valgt følgende problemstilling:

«Hvilken betydning har kropp og emosjoner for min profesjonsutvikling som lærer når det kommer til lærer-elev relasjonen?»

For å belyse denne problemstillingen har jeg valgt følgende tre forskningsspørsmål:

- Hvilke kroppslige og emosjonelle erfaringer forteller lærere at de opplever i klasserommet?
- Hvilke kroppslige og emosjonelle erfaringer kommer til uttrykk i klasserommet i møte med elever?
- Hvilke kroppslige eller emosjonelle strategier bruker lærere i klasserommet for å danne relasjoner til elevene?

Forskningsspørsmålene danner retning for analysene mine. Funnene fra analysene danner grunnlaget for diskusjonsdelen der problemstillingen blir belyst.

### 1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av seks hovedkapitler som er: innledning, teoretisk rammeverk, metode, presentasjon av funn og resultater, diskusjon og oppsummering. Etter denne innledningen der jeg har gjort rede for hvorfor temaet er viktig, relevant forskningslitteratur, samt problemstilling og forskningsspørsmål presenterer jeg studiens teoretiske perspektiv. Det teoretiske rammeverket vil bestå av en gjennomgang av teoretiske perspektiver og begreper som vil bli brukt underveis i analysen og i diskusjonsdelen av oppgaven. Noen av de teoretiske begrepene det vil bli gjort en redegjørelse for er: kroppslig læring, kroppslig resonans, interaffektivitet, interaffektive minner,

kinestetisk bevissthet, kinestetisk empati og pedagogisk takt. I det tredje kapitlet vil valgt metode bli belyst. I denne studien har jeg valgt å gjennomføre en kvalitativ casestudie med innspill fra refleksiv praksisforskning. Metode kapitlet vil også inkludere en beskrivelse av studiens forskningstradisjon, empirisk kontekst og deltakere, prosessen med å planlegge og gjennomføre intervjuene, analyseprosessen, hvordan jeg skriver fram funnene mine, samt forskningsetiske vurderinger som er gjort underveis i oppgaven. Kapittel fire består av en presentasjon av funn og resultater fra analysene av observasjonene og intervjuene som er produsert og fremstilt med forankring i refleksiv praksisforskning. I det femte kapitlet vil funnene bli drøftet i lys av relevant forskningslitteratur og teori. I det siste kapitlet, kapittel 6, oppsummerer jeg oppgaven og kommer med forslag til videre forskning på temaet.



## 2 Teoretisk rammeverk

Studiens teoretiske rammeverk er forankret i et fenomenologisk perspektiv. I dette kapitlet vil jeg presentere hvordan filosofene Maurice Merleau-Ponty og Thomas Fuchs, samt andre forskere bidrar med begreper jeg vil anvende for å belyse og besvare forskningsspørsmålene og oppgavens problemstilling. Sentrale begreper er: kroppslig læring, kroppslig resonans, interaffektivitet, interaffektive minner, kinestetisk bevissthet, kinestetisk empati og pedagogisk takt hvor jeg vil trekke frem viktige aspekter fra boken *The tone of Teaching* av Max van Manen (1986).

### 2.1 Kroppslig læring

Maurice Merleau-Ponty var en av de første fenomenologene som introduserte begrepet embodiment, som er en variant av det norske begrepet kroppslig læring (Østern & Bjerke, 2021, s. 17). Det brukes også begreper som embodied learning, embodied teaching og *embodied pedagogy* på dette forskningsfeltet (Hegna & Ørbæk, 2021). Merleau-Ponty (1962, sitert i Helleve, 2022, s. 214) vektlegger kroppen som en kjerne for alle våre handlinger og erfaringer, hvor kroppen er noe vi aldri kan rømme fra og er med det til stede i alt vi gjør. Han mente at vår forståelse av verden avhenger av vår kroppslige forståelse og at våre kropper berøres av den andres. Den kroppslige sansingen er et utgangspunkt for språk, refleksivitet og identitet (Merleau-Ponty, 1962/2002 sitert i Berg & Thilo, 2012, s. 143).

Embodiment og kroppslig læring i utdanningsforskning er et voksende internasjonalt felt som handler om læring og undervisning hvor det legges vekt på en gjensidig avhengighet mellom kropp, emosjoner, bevegelse og refleksjon (Hegna & Ørbæk, 2021, sitert i Ørbæk, 2022). Det finnes ingen eksplisitt felles definisjon på begrepet kroppslig læring, men det finnes flere ulike definisjoner utfra hvilket felt en befinner seg innenfor (Østern & Bjerke, 2021, s. 20). I den nye læreplanen finner vi en definisjon på kroppslig læring innenfor kroppsøvfingsfaget, den er at «kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Forskere innenfor en fenomenologisk tankegang referer til kroppslig kunnskap som noe som er personlig, erfaringsbasert og intersubjektiv og som er relevant for å utøve mellommenneskelig forståelse (Anttila, 2013, s. 49). Det fremheves at kroppslig læring handler om å ta i bruk størst mulig del av kroppens potensial og å ta i bruk dette som en ressurs som hele tiden er under utvikling (Anttila, 2013, s. 50). Det handler om å være i nuet med seg selv

og andre (Latta & Buck, 2008, s. 317). Ifølge Ørbæk (2021, s. 227) handler kroppslig læring om det samspillet som skjer mellom kroppslige og mellomkroppslige erfaringer, og refleksjoner og metarefleksjoner over disse erfaringene.

## 2.2 Kroppslig resonans

Emosjoner handler om en persons reaksjoner på en situasjon (Fuchs & Koch, 2014, s. 1). Det handler om at det er en sirkulær interaksjon mellom subjektet og den situasjonen en står ovenfor (Fuchs, 2016, s. 197). Fuchs & Koch (2014, s. 3) viser til at emosjoner erfares gjennom det de kaller kroppslig resonans. Kroppslig resonans eller *embodied affectivity* innebærer et samspill som skjer mellom deg selv og omgivelsene du møter (Fuchs, 2016, s. 196). Det handler om hvordan kroppen reagerer eller sanser på en situasjon, det kan være at man føler seg kald eller varm, skjelving, å være rolig eller å være urolig. Med andre ord, handler kroppslig resonans om den kroppslige sansingen av å være i en situasjon (Fuchs & Koch, 2014, s. 3). Slike kroppslige erfaringer er med på å skape en forståelse av seg selv som menneske, men også verden rundt (Anttila, 2013, s.52).

Fuchs (2016) viser til to komponenter som finner sted i en kroppslig resonans. Det handler om hvordan det affektive aspektet, som er den første komponenten, påvirker det emotive, som er den andre komponenten, i møte med omgivelsene (Fuchs & Koch, 2014, s. 5). I møte med omgivelsene og andre mennesker skapes det affekter og emotiver som fører til at kroppen beveger seg mot noe eller noen (Fuchs & Koch, 2014, s. 4). Førstnevnte innebærer den spesifikke reaksjonen en har på en situasjon, som at man får klamme hender, skjelving, hjertebank og lignende. Det du kjenner spesifikt på kroppen i den gitte situasjonen. Den emotive komponenten handler om hvordan kroppen reagerer på denne kroppslige reaksjonen. Vil man oppsøke situasjonen en står ovenfor, løpe vekk eller legge seg ned. Jeg vil sammenligne dette med flight, fight eller freeze reaksjoner som kan oppstå dersom en opplever frykt i en situasjon. Dersom en person opplever frykt vil den først få en affektiv reaksjon som for eksempel hjertebank. Deretter vil det komme en emotiv reaksjon som kan for eksempel være at en fryser og ikke klarer å bevege seg.

Forskningen som omhandler kroppslig resonans og læring vektlegger at en ikke kan kontrollere den affektive reaksjonen på en situasjon, men man har muligheten til å komme seg ut av situasjonen slik at en ikke ender med en uheldig emotiv reaksjon (Ørbæk & Engelsrud, 2022, s. 46). Vi sier det finnes et lite handlingsrom eller et «split second» hvor en på en måte har mulighet til å skifte

retning (Fuchs, 2016, s. 199). Hvis man prøver å se for seg en elev som har vanskeligheter med å kontrollere sinnet sitt og som ofte reagerer med å slå den andre personen. Eleven kjenner på kroppen at den begynner å bli varm og at svetten trenger seg på. Normalt sett ville den emotive reaksjonen da blitt slag, men dersom eleven klarer å kjenne igjen denne kroppslige eller affektive reaksjonen, altså følelsen av varme og at svetten trenger seg på, og tar seg selv bort fra situasjonen kan en lære seg å stoppe eller endre reaksjonen slik at det ikke ender i at eleven slår. Eleven vil da lære seg å ta tak i den affektive reaksjonen før den uheldige emotive reaksjonen finner sted. Et annet eksempel kan være hvordan en lærer reagerer på en elev. Dersom læreren alltid reagerer med å le hvis man blir usikker i en situasjon er det dens jobb å lære seg å ta tak i den affektive reaksjonen som kommer før den uheldige emotive reaksjonen som i dette tilfelle da er latter (Ørbæk, 2021).

## 2.3 Interaffektivitet

Fuchs (2016) bygger videre på Merleau-Pontys begrep *intercorporeality* eller det mellomkroppslige når han forklarer begrepet interaffektivitet. Intercorporeality handler ifølge han om at kropper er flettet sammen slik at min kropps uttrykk er like avhengig av den andres kropps uttrykk som den er av meg noe som fører til en kroppslig kommunikasjon (Fuchs, 2016, s. 200). En kan si at den andres kropp utvides til min egen og at min utvides til den andres. Fuchs benytter altså begrepet *intercorporeality* eller intersubjektivitet for å ha noe å bygge videre på når han skal skrive om interaffektivitet. Intersubjektivitet handler også om å skape en relasjonell kontakt hvor erfaringer, kropp og emosjoner er i fokus (Helleve, 2022, s. 215).

Det samspillet som foregår mellom mennesker, kaller Fuchs (2016) for *embodied interaffectivity* eller på norsk kan det kalles et interaffektivt samspill. Med dette begrepet menes det at man i møte med andre mennesker berøres av deres uttrykk og kan kjenne det på kroppen, og omvendt. Når et menneske møter et annet har hver av dem subjektive kroppslige erfaringer som spiller inn på møte mellom dem og som vil påvirke deres uttrykk. Som mennesker må vi hele tiden modifisere vårt uttrykk utfra det inntrykket vi får fra den personen vi møter (Fuchs, 2016, s. 199). Hvis vi tenker oss en lærer elev situasjon vil det være viktig at læreren tilpasser seg elevens uttrykk og vet hva en skal eller burde gjøre i den eventuelle situasjonen. For eksempel hvis en elev føler seg usikker på å spørre om hjelp og læreren alltid snakker til eleven med et ovenfra og ned blick kan dette gjøre eleven mer usikker. Setter derimot læreren seg ned på elevens nivå kan det være lettere for eleven

og spørre om hjelp neste gang. Her er det også viktig at læreren er proaktiv i situasjoner som oppstår i møte med elever, at den vet hvilke uttrykk den må se etter og hvordan en skal respondere på en god måte på disse uttrykkene. Fuchs (2016, s. 198) nevner også at interaffektivitet er grunnleggende for sosial samhandling og empati. Begge disse komponentene er viktige aspekter i lærerens relasjonsarbeid og derfor også en viktig del av deres relasjonskompetanse. Hanne De Jaegher (2019, s. 855) tar også opp viktigheten av at mennesker påvirker hverandre i et samspill. Hun ser på den interaksjonen som finner sted som en tredjepart i samspillet som er med på å skape forståelse mellom de involverte partene. Det er altså to subjekter pluss en tredjepart som da er interaksjonen. Hvis vi følger Ørbæk (2022, s. 46) sin forståelse handler det om at dersom læreren møter blikket til en elev vil både lærer og elev ha en subjektiv og en intersubjektiv forståelse og opplevelse av det pågående møte.

## 2.4 Interaffektive minner

Interaffektive minner, på engelsk *incorporeal memory*, handler om kroppslige minner et menneske har (Fuchs, 2017, s. 338). Allerede fra lav alder vil mennesker erfare ulike relasjoner som vil få betydning for barnet i senere alder. Mennesker som inngår i nære relasjoner til barnet skaper også interaffektive relasjoner som blir del av barnets kroppslige og mellomkroppslige minner (Fuchs, 2006, sitert i Fuchs, 2017, s. 338). Dette vil være med på å forme barnet når det blir eldre i møte med nye relasjoner. For eksempel dersom en elev har vokst opp med en voksenperson i livet sitt som ikke har vært omsorgsfull i form av klemming kan dette ha betydning for hvordan eleven opplever nærkontakt i senere alder. Kanskje vil den søke det et annet sted ettersom den ikke får det hjemme, eller så kan den anse det som ubehagelig ettersom det er relasjoner barnet ikke er kjent med fra før. Det handler med andre ord om at tidligere erfaringer danner et kroppslig og emosjonelt kunnskapsgrunnlag for fremtidige relasjoner (Stern, 1985 sitert i Fuchs, 2017, s. 338).

## 2.5 Kinestetisk bevissthet

Behnke (2008) er opptatt av kinestetiske erfaringer i det interaffektive samspillet som finner sted mellom mennesker. Kinestetiske erfaringer handler om erfaringer som inkluderer både opplevelsen av å være i bevegelsen og den følelsen en har av å være i bevegelse (Ørbæk & Engelsrud, 2022, s. 46). Dersom en er klar over affektive og emotive erfaringer i ulike situasjoner kan en opparbeide

seg en kinestetisk bevissthet i møte med seg selv og i møte med andre mennesker (Ørbæk & Engelsrud, 2022, s. 47). Det handler om å være bevisst egne kroppslige erfaringer og hvordan disse har betydning for det samspillet en tar del i. Hvis en lærer er sint kan elevene for eksempel merke sinnet til læreren på kroppen uten at læreren egentlig har uttrykt det eksplisitt med ord. Hvis vi tenker oss lærere som kinestetisk bevisste handler det om at de er oppmerksomme på egne affektive og emotive erfaringer i møte med elever slik at de er åpne og mottakelige for elevens kroppslige erfaring i en eventuell situasjon (Ørbæk & Engelsrud, 2022, s. 7). Å være kinestetisk bevisst vil være en forutsetning for å være engasjert i en sosial setting, som for eksempel i klasserommet. Anttila (2013, s. 50) bruker begrepet kroppsbevissthet når det kommer til å observere egen kroppslig tilstand og de endringer som skjer i den. Det handler om å lytte til det kroppen har å si i ulike situasjoner og handle ut ifra dette.

## 2.6 Kinestetisk empati

Empati handler om en antagelse om at det andre subjektet og dens erfaringer er gitt til den andre på en spesiell måte (Parviainen, 2003, s. 153). Vi kan tenke oss et eksempel. Dersom jeg stikker en nål i en pute, vil jeg ikke tenke at puta får vondt ettersom jeg ikke kan relatere til puta. Hvis et menneske derimot stikker seg på en nål kan jeg ha større sannsynlighet for å klare å relatere til denne situasjonen ettersom jeg kjenner til følelsen. Vi sier at empati er en erfaring hvor man blir ledet av den andre personens erfaring med noe (Parviainen, 2003, s. 154). Kinestetisk empati handler om å leve seg inn i den andres kinestetiske uttrykk (Parviainen, 2002, s. 147). Kinestetisk empati handler ikke om at vi vet hva den andre personen føler i den gitte situasjonen, det handler om at man sanser den andres kinestetiske sansing, men ikke at vi faktisk føler det den andre føler (Nielsen, 2012, s. 114). Parviainen (2002) forteller om at vi som mennesker har et kroppslig terreng som består av tidligere erfaringer. Terrenget kan være både uklart og klart. Dersom det siste er tilfelle er det lettere å leve seg inn i andres kinestetiske kroppslige følelser, enn hvis man har et uklart terreng. Videre forteller han om at en må utvikle en kroppslig sensitivitet for å opparbeide seg et klart terreng, en kinestetisk empati (Parviainen, 2002, s. 148).

## 2.7 Pedagogisk takt

I van Manen sin bok *The tone of teaching* (1986) kommer han med flere ulike tanker som er hensiktsmessige å ha i møte med elever i skolen. Han starter med å vektlegge viktigheten av at lærere viser omtanke overfor elever og anser dette som en spesiell form for kunnskap (van Manen, 1986, s. 8). Det han beskriver ved å ta i bruk ordet *thoughtfulness* kan sammenlignes med begrepet kinestetisk empati som handler om å sette seg inn i den andres kroppslige følelser. Han forteller at en kan som lærer lese om omtanke og andre viktige temaer i skolen, men det å kun lese om noe gjør oss ikke nødvendigvis omtenkssomme i møte med relasjonelle aspekter i skolen (van Manen, 1986, s. 12). Videre vektlegges det at en lærer eller i den situasjonen han beskriver, en rektor, skal vite hva man kan og hva man ikke kan si til et barn. Det er viktig at læreren eller rektoren møter ulike elever med omtanke og klarer å være sårbar og åpen mot barna i de eventuelle situasjonene som oppstår (van Manen, 1986, s. 10). Han viser også til at barn er sensitive for ulike atmosfærer og humør og legger fort merke til om voksenpersoner ikke er autentiske i møtet mellom de to. Hvis for eksempel læreren egentlig ikke liker en elev og prøver å skjule dette plukker fortsatt eleven ofte opp misnøyen hos læreren (van Manen, 1986, s. 10). Blikk er en faktor som kan være med på å avsløre oss dersom vi ikke er genuine i møte med elevene (van Manen, 1986, s. 50). I møte med barn er det viktig at læreren reflekterer over hvilket syn den har på elevene (van Manen, 1986, s. 18), og at læreren vet at hvordan en selv forstår barnet henger sammen med hvordan en forstår seg selv (van Manen, 1986, s. 30). På bakgrunn av dette er det viktig at læreren er bevisst seg selv og det den bringer med seg av erfaringer til skolen.

I klasseromssituasjon er det viktig at læreren ser eleven som den er og at læreren vet at det er en forskjell mellom det å bli sett og det å bli lagt merke til i klasserommet (van Manen, 1986, s. 21). Læreren må se eleven med hele kroppen og ikke bare med øynene. Berøring trekkes også frem som viktig for at elevene skal føle seg sett i klasserommet og det å hilse på de i døra på morgningen trekkes frem som en god måte å gjøre dette på ved å for eksempel ta elevene i hånden (van Manen, 1986, s. 22). Hvordan læreren velger å plassere seg i klasserommet er også av betydning for hvordan relasjonen utspiller seg. Han påpeker at det å stå ved siden av en elev kan være veldig personlig og en sårbar situasjon for læreren (van Manen, 1986, s. 13).

## 2.8 Oppsummering

I denne studien vil jeg anvende begreper som stammer fra et fenomenologisk perspektiv. Det vil i studien trekkes inn begreper en finner innenfor et kroppslig perspektiv på læreryrket. Jeg vil ta i bruk begrepet kroppslig resonans (Fuchs & Koch, 2014) som handler om hvordan mennesker reagerer kroppslig på en situasjon og hvordan den affektive og den emotive komponenten henger sammen. Videre vil jeg også ta i bruk begrepet interaffektivitet (Fuchs, 2016) som handler om hvordan mennesker merker hverandres uttrykk i møte med andre. Kinestetiske erfaringer (Behnke, 2008) vil også tas i bruk, det handler om å være bevisst egne kroppslige reaksjoner i møte med andre mennesker. Videre vil jeg benytte begreper som interaffektive minner (Fuchs, 2017) og kinestetisk empati (Parviainen, 2002). Førstnevnte handler om at vi mennesker har med oss erfaringer i møte med andre som danner grunnlag for kroppslige minner som vil spille en rolle når vi samhandler med andre mennesker. Kinestetisk empati handler om at mennesker kan leve seg inn i den andre personens kinestetiske uttrykk. Til slutt trekker jeg også frem noen perspektiver fra boken *The tone of teaching* av Max van Manen (1986) som handler om ulike aspekter en må tenke på i møte med elever. Jeg vil ta i bruk alle disse begrepene og perspektivene som et teoretisk blikk på uttalelsene lærerne kommer med i kapitlet om funn og resultater, samt å trekke det inn i diskusjonsdelen sammen med relevant forskning.

### 3 Metoder

Hovedtemaet for min oppgave er å undersøke hvilken betydning kropp og emosjoner har for lærere og deres relasjoner til elever. I dette metodekapitlet vil jeg presentere studiens forskningstradisjon, kontekst og deltakere. Videre vil jeg synliggjøre hvordan jeg har produsert datamateriale gjennom observasjoner og intervjuer, før jeg skriver fram den analytiske prosessen. Avslutningsvis vil jeg trekke frem noen forskningsetiske refleksjoner jeg har gjort meg underveis i studien.

#### 3.1 Forskningstradisjon og forskningsdesign

Denne studien går innunder forskningstradisjonen SoTL, Scholarship of Teaching and Learning (Boyer, 1990). Dette er en forskningstradisjon som handler om at læreres forskning og utdanning skal anerkjennes og rettes mer oppmerksomhet mot. Tradisjonen startet for at lærere skulle rette mer oppmerksomhet mot egen praksis og innta praksisen med et mer forskningsrettet syn (Booth & Wollacott, 2015, s. 2). Former for forskning som inngår i SoTL er undersøkelser av undervisningspraksis i høyere utdanning, forskning på lærerstudenters læring og undervisningskvalitet (Booth & Wollacott, 2015, s. 2). I denne kvalitative studien har jeg fokus på sosiale prosesser i et utdaningsperspektiv for å få innsikt i læreres praksiserfaringer når det kommer til bruk av kropp og emosjoner som et verktøy i klasserommet for å danne relasjoner. En slik kvalitativ studie åpner opp for ulike metoder for å undersøke sosiale prosesser i deres naturlige setting (Creswell, 1998 sitert i Postholm, 2010, s. 35).

Studiens forskningsdesign er inspirert av refleksiv praksisforskning (Lindseth, 2020). Refleksiv praksisforskning handler om at en person i feltet ønsker å forbedre kunnskapen og virksomheten ut ifra egne opparbeidede erfaringer (Lindseth, 2020, s. 76). Man kan si at det handler om selvrefleksjon over egen, eller andres, praksis. Intensjonen med et slikt forskningsdesign er å forbedre egen kunnskap og utvikle seg selv som profesjonsutøver (Weiss, 2020, s. 243). Det som skiller refleksiv praksisforskning fra annen type forskning er at den ofte er mer opptatt av at en skal få en dypere forståelse av enten egen eller en annen persons innsikt som igjen skal være til en endring i feltet (Weiss, 2020, s. 243). Refleksiv praksisforskning tar utgangspunkt i tre steg, hvor det første handler om å gjøre seg opp erfaringer. Deretter legges fokuset over på å reflektere over disse erfaringene. Avslutningsvis handler det om at en vil prøve å oppnå en selvinnikt i sin egen praksis og erfaring (Weiss, 2020, s. 250).



Dersom en lærer opplever en ting i klasserommet, men det som oppleves ikke stemmer overens med det læreren har lært tidligere vil det oppstå en ubalanse i kunnskapen hos læreren. Vi kaller en slik ubalanse mellom det ytre og det indre for en diskrepanserfaring. Det er altså en ubalanse mellom kunnskapen læreren sitter med og det som skjer i virkeligheten. Lindseth (2020, s. 84) beskriver en diskrepanserfaring som noe som innebærer at det indre og det ytre ikke henger sammen. Det er disse diskrepanserfaringene som kan føre til at en vil utforske eget felt og gjøre en endring i egen kunnskap og utvikle seg selv som profesjonsutøver. Gjennom min utdanning har jeg følt på en mangel av kunnskap rundt spesifikke tiltak jeg kan gjøre for å jobbe aktivt med relasjoner i møte med elevene, eller en manglende kunnskap om hvordan jeg kan anvende disse tiltakene i praksis. På bakgrunn av dette har jeg valgt å forske på læreres bruk av kropp og emosjoner som verktøy for å bygge relasjoner i håp om at dette kan utvikle meg som profesjonsutøver. I mange sammenhenger handler refleksiv praksisforskning om å forske på seg selv, men det er også en mulighet å rette blikket mot andre personers erfaringer (Lindseth, 2020, s. 80), som er det jeg gjør i denne studien. Jeg tar utgangspunkt i to caser – to læreres erfaringer fra klasserommet. Bakgrunnen for valg av dette forskningsdesignet er at det er viktig at lærere hele tiden er i utvikling og vet om ulike metoder som kan henvendes for å forske på egen praksis.

### 3.2 Empirisk kontekst og deltakere

En kasusstudie kan defineres som utforsking av et «bundet system» der «systemet» er bundet til tid og sted og fokuset ligger på noe spesifikt som et individ, et program, en aktivitet osv. (Postholm, 2010, s. 50). I denne kvalitative casestudien har jeg fått innsikt i to læreres praksiserfaringer og deres kroppslige og emosjonelle erfaringer i klasserommet. Studien er gjennomført i deres naturlige setting, altså klasserommet og er bundet til sted. Studien er også bundet i tid, i form av at jeg har gjennomført studien i en avgrenset tidsperiode. Kunnskap som opparbeides i en kvalitativ casestudie blir tolket slik at den kan benyttes i praksis (Postholm, 2010, s. 50). I denne studien er mitt mål å opparbeide meg kunnskap om hvilken betydning kropp og emosjoner har for min profesjonsutvikling som lærer, og hvordan jeg kan anvende funnene fra denne studien til å utvikle meg som profesjonsutøver.

I denne studien har jeg intervjuet og observert to barneskolelærere fra samme barneskole. Lærerne har ulik erfaringsbakgrunn både når det kommer til antall år i skolen og utdanningsbakgrunn. Felles for begge lærerne er at de er lærere på småskolen, altså 1-4. trinn.

Tabell 1 Lærernes erfaringsbakgrunn

Lærer	Utdanning/fag	Antall år i skolen	Annen viktig informasjon
Informant 1	Allmennlærerutdanning Sosiologi Journalistikk Kunsthistorie Coaching og ledelse Montessoriutdanning Veiledningspedagogikk	20 år	11 av årene i montessoriskolen.  Har også jobbet flere år i montessoribarnehage.
Informant 2	Barne- og ungdomsarbeider Førskolelærer med tilleggsutdanning Veiledningspedagogikk Produksjon, sal og scene - med fokus på estetiske fag Læringsmiljø og pedagogisk ledelse Norsk 1-7 Engelsk 1-7	5 år	Jobbet 20 år i barnehage.

Siden jeg jobber ved samme skole, har jeg produsert datamateriale innenfor en kontekst jeg har god kjennskap til. Dette er noe som var viktig for meg ettersom temaet jeg skal ta opp kan oppleves som personlig for noen. Jeg antok at jo bedre kontakt jeg hadde med feltet jeg studerte, jo større sannsynlighet var det for at de ville åpne seg om temaet (Dalland et al., 2021, s. 130). På bakgrunn av dette har jeg valgt å gjøre et strategisk utvalg av informanter. Et strategisk utvalg innebærer at jeg valgte informanter ut fra ulike grunner til at de kan uttale seg reflektert om det aktuelle temaet (Tjora, 2021, s. 145). Ettersom jeg kjente til begge lærerne godt fra før, visste jeg at dette var lærere som var opptatt av kroppen som verktøy i klasserommet og at de var gode på å danne gode relasjoner til elevene. Det var med andre ord lærere jeg så for meg at jeg kunne lære noe av.

### 3.3 Produksjon av datamateriale

For å produsere datamateriale som kunne belyse forskningsspørsmålene og problemstillingen har jeg valgt å benytte intervju og observasjon.

Kvalitativt intervju innebærer å snakke sammen med en informant om et spesifikt tema (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Formålet med et slikt intervju er å forstå informantens perspektiv på deres dagligliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). For eksempel kan en lærer intervjues om spesifikke temaer som tas opp i klasserommet ettersom det er en del av deres daglige liv. Det kan handle om klasseledelse, relasjoner, tilpasset opplæring eller andre temaer. Når en gjennomfører et forskningsintervju kan samtalen ofte ligne på en hverdagssamtale, men det som gjør det til et forskningsintervju er at det snakkes om en spesifikk tematikk i intervjuet, samt en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42).

Kvalitative observasjoner handler om at man går inn i en situasjon og observerer situasjonen ved å notere og skrive ned det som blir sett av observatøren (Dalland, et al., 2021, s. 125). Det er en metode hvor forskeren deltar i menneskers dagligliv i løpet av en viss periode for å observere det som skjer i den gitte situasjonen (Tjora, 2021, s. 60). En observasjonsstudie kan gi tilgang til sosiale settinger som ikke er blitt tolket på forhånd av verken observatør eller de som observeres. Det er en rik mulighet til å få tilgang til ikke bare hva folk sier, som er tilfelle ved å benytte intervju, men også hva de faktisk gjør i ulike situasjoner (Tjora, 2021, s. 62). I en observasjonssituasjon kan man innta ulike roller utfra hva man vil oppnå med observasjonen og en skiller ofte mellom hvor deltakende man er i observasjonssituasjonen (Dalland, et al., 2021, s. 136). En kan ta en deltakende eller en ikke-deltakende posisjon eller rolle. Førstnevnte handler om at man er deltaker i situasjonen og er en del av det miljøet som observeres, på den måten får du mulighet til å få en førstehåndserfaring av det som skjer (Dalland, et al., 2021, s. 137). En ikke-deltakende observatør setter seg selv på utsiden av situasjonen og er ikke i kontakt med de involverte i observasjonen, som for eksempel elever i et klasserom (Dalland, et al., 2021, s. 138). Det er også en mulighet å plassere seg mellom disse to rollene (Dalland, et al., 2021, s. 137).

Jeg har anvendt både intervju og observasjon for å få tak i både det informantene gjør, og det de sier de gjør (Anker, 2020, s. 37). Intervju og observasjon i kombinasjon gir meg derfor mulighet til å se både hva som gjøres i klasserommet og hvilke refleksjoner lærerne har over det som skal gjøres i timen, både før og i etterkant av observasjonene. En annen begrunnelse for at jeg har valgt å

observere i forkant av det siste intervjuet er at observasjonen ga meg spesifikke situasjoner jeg kunne ta opp i intervjuet i etterkant, det gjorde det lettere for meg å få praksisfortellinger fra lærerne. Dersom jeg har spesifikke situasjoner jeg kan stille spørsmål til, kan det være lettere for lærerne å reflektere over disse, fremfor at jeg ber de huske på situasjoner som har skjedd tidligere som ikke er like friskt i minnet. Samtidig som det gir meg muligheten til å se tematikken fra flere sider slik at jeg sitter igjen med tykke, detaljerte beskrivelser av datamaterialet jeg har innhentet, noe som er viktig i kvalitative studier (Postholm, 2010, s. 138).

Først gjennomførte jeg et intervju i forkant av observasjonene. Hensikten med det var at jeg ville opparbeide meg en innsikt i lærernes forståelse av tematikken kropp og emosjoner. Jeg ønsket også å innhente praksisfortellinger fra lærerne. I forkant av intervjuene ba jeg lærerne tenke over noen situasjoner de husket godt som for eksempel hadde gjort de skikkelig sinna eller ordentlig glad. Deretter observerte jeg lærerne i deres naturlige setting for å få innblikk i det som faktisk foregikk i klasserommet deres. Her ønsket jeg å opparbeide meg spesifikke erfaringer jeg kunne ta opp med lærerne i etterkant av observasjonen. Det ble lettere for meg å få spesifikke praksisfortellinger når jeg var i situasjonen ettersom jeg kunne stille de spørsmål om spesifikke situasjoner jeg undret over. Dataproduksjonen avsluttet med intervjuer der jeg tok opp disse spesifikke situasjonene jeg hadde opparbeidet meg underveis i observasjonen.

Før det første intervjuet med lærerne gjennomførte jeg et pilotintervju med en medstudent. Dette for å teste intervjuguiden samtidig som det ga meg muligheten til å bli mer sikker i intervjuene jeg skulle gjennomføre. Før intervjuet fikk informantene tilsendt informasjonsskriv, prosjektskisse og intervjuguide for at de skulle få muligheten til å gjøre seg kjent med tematikken og ufarliggjøre situasjonen i forkant av intervjuet.

For å besvare første forskningsspørsmål gjennomførte jeg et kvalitativt intervju. Intervjuet hadde som formål å føre lærerne inn på refleksjoner rundt temaet kropp og emosjoner i klasserommet. Det var viktig for meg at intervjuet foregikk som en dialog, for å sitte igjen med mest mulig data etter endt intervjusituasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Fokuset i intervjuet var dermed lærernes spesifikke erfaringer fra klasserommet, hvor jeg håpet å opparbeide meg spesifikke praksiserfaringer. Jeg valgte å gjennomføre et semistrukturert intervju ved å lage en intervjuguide med overordnede spørsmål og noen oppfølgingsspørsmål som kunne veilede meg gjennom intervjuet. Jeg ville ikke binde meg til rekkefølge i intervjuet og hadde store spørsmål hvor jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål. Dette viser også til kjennetegn ved semistrukturerte intervjuer;

overordnede spørsmål, ikke bundet rekkefølge og oppfølgingsspørsmål (Svenkerud, 2021, s. 95). Selv om jeg hadde med oppfølgingsspørsmål i intervjuguiden stilte jeg også andre spørsmål utenfor dette hvis informantene kom inn på et tema som jeg anså som spennende. Jeg avsluttet også intervjuet med å spørre om informantene hadde noe mer å komme med som ikke jeg hadde tenkt på. Intervjuguiden besto også av de formelle aspektene rundt forskningsprosjektet som anonymitet, at en kan trekke seg når som helst, at informantene er ekspertene og at jeg hadde fått godkjenning fra NSD til å gjennomføre lydopptak. Jeg har også tatt med meg flere av punktene Dalland (2020, s. 86) nevner som viktige i inngangen til et intervju som for eksempel hva jeg skulle bruke resultatene til, at jeg ikke skulle bedømme det informantene fortalte og hvor lang tid samtalen kom til å ta.

For å besvare det andre forskningsspørsmålet brukte jeg observasjon. Jeg gjennomførte pilotobservasjoner for å bli kjent med observasjonsskjema jeg ville ta i bruk, samtidig som det ga klassen og læreren mulighet til å bli vant til at jeg hadde en annen rolle i klasserommet enn hva jeg vanligvis hadde (Dalland, et al., 2021, s. 130).

I observasjonene var målet å gjøre meg opp spesifikke bemerkninger i undervisningen hvor det relasjonelle aspektet kommer ekstra godt frem for at jeg senere kunne drøfte lærerens refleksjoner rundt dette. Her benyttet jeg meg av kvalitativ observasjon hvor jeg fortløpende tok notater og skrev ned det jeg observerte underveis (Dalland, et al., 2021, s. 125). Jeg valgte meg ut observasjoner på bakgrunn av mine egne kroppslige resonanser i møte med klasserommet. Observasjonen ble gjennomført ved hjelp av et observasjonsskjema. Observasjonsskjemaet besto av to kolonner. Den ene kolonnen besto av observasjoner og den andre besto av tolkninger. I kolonnen som het observasjoner skrev jeg kun ned det jeg så eller observerte i situasjonen jeg var i. I den andre kolonnen skrev jeg ned hvordan jeg tolket det som skjedde. Grunnen til at jeg valgte å skille mellom disse to kolonnene var at det i en observasjonssituasjon ofte kan være vanskelig å ikke tolke det som skjer. På bakgrunn av dette anså jeg det som viktig å skille mellom det som ble observert objektivt og det som ble tolket subjektivt i situasjonen (Dalland, et al., 2021, s. 132). Et eksempel på dette kan være at hvis en jente kommer gående med tunge skritt, ringer under øynene og gjesper. Da kan man ikke skrive i observasjonen at jenta er trøtt, da har man tolket at jenta er trøtt, mens det kan være andre elementer som spiller inn på hvorfor jenta gjør som hun gjør.

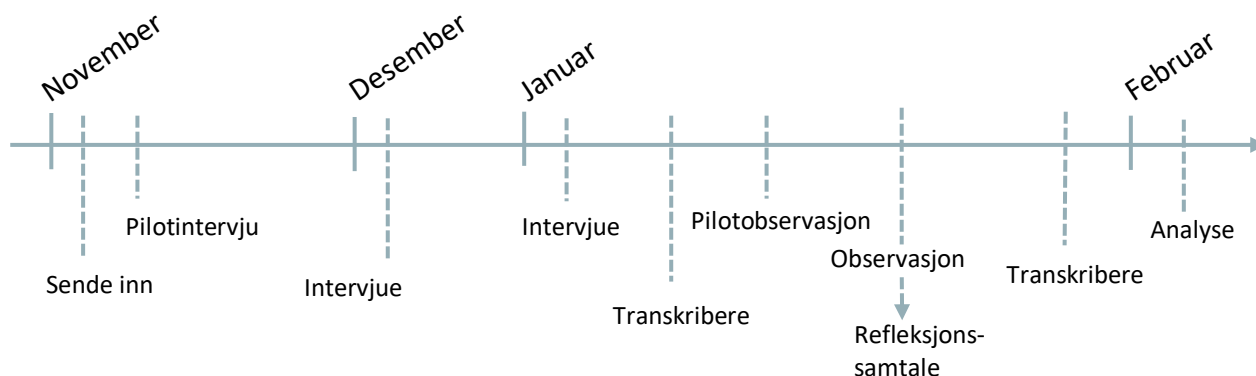
I observasjonssituasjonen inntok jeg en rolle mellom deltakende og ikke-deltakende observatør (Løkken, 2012, s. 23). Jeg var tilgjengelig for elevene i klasserommet når de tok kontakt med meg,

men holdt meg passiv i bakgrunnen utenom dette. På bakgrunn av Merleau-Pontys (sitert i Løkken, 2012, s. 21) kroppsphenomenologiske perspektiv legges det vekt på at selv om en observatør inntar en passiv rolle i observasjonssituasjonen, er forskeren likevel interaktiv gjennom en kroppslig tilstedeværelse. Interaksjonen som opptrer mellom kropp og sans og kropp og verden, gjør at mennesker alltid vil være deltakende i verden uavhengig av om en sitter stille og betrakter den. Mennesker vil med andre ord alltid være deltakende i det som skjer i en situasjon, selv om en kun sitter på utsiden og observerer det som skjer. Dette fordi det skjer et samspill mellom den som observerer og dem som observeres. Du kan altså aldri, utfra dette perspektivet, være helt utenfor det som skjer. Dette kan være med på å lage et skille mellom deltakende og ikke-deltakende observasjon (Løkken, 2012, s. 23), og på bakgrunn av denne uttalelsen valgte jeg å stille meg mellom disse to rollene.

For å utforske det siste forskningsspørsmålet gjennomførte jeg et semistrukturert intervju med utgangspunkt i de observasjonene jeg hadde gjennomført. Intervjuet fant sted rett etter observasjonen slik at erfaringene skulle være ferske hos lærerne. Her hadde jeg ikke en intervjuguide jeg tok utgangspunkt i på samme måte som det første intervjuet, men brukte spørsmål og spesifikke observasjoner jeg hadde opparbeidet meg underveis i observasjonssituasjonen til å lage spørsmål og refleksjoner. Her ga jeg også lærerne mulighet til å komme med andre ting de hadde tenkt på siden det første intervjuet vi hadde, noe som viste seg å bidra med viktig datamateriale. Jeg hadde også transkribert de første intervjuene før jeg gjennomførte observasjonen og refleksjonsintervjuet, dermed hadde jeg gjort meg opp noen spørsmål utfra transkriberingen jeg ville stille etter vi hadde gjennomgått det som skjedde i klasserommet der og da. At jeg hadde transkribert intervjuene i forkant av den siste samtalen ga meg muligheten til at lærerne kunne utdype det de hadde sagt i det første intervjuet.

For å oppsummere datainnsamlingsprosessen har jeg laget en tidslinje som vist i figur 1. Jeg startet hele prosessen med å sende inn til NSD for å få godkjenning til å gjennomføre lydopptak. Mens jeg ventet på svar, gjennomførte jeg et pilotintervju med en av mine medstudenter. I desember, når jeg hadde fått godkjenning fra NSD, startet jeg med å ha det første intervjuet med informant 1. Intervjuet med neste informant ble gjennomført i januar og jeg begynte i etterkant av dette å transkribere intervjuene. Videre hadde jeg en pilotobservasjon før jeg skulle ut å observere de to lærerne. Etter observasjon av lærerne gjennomførte jeg et refleksjonsintervju hvor vi snakket om

det som hadde skjedd i klasserommet under observasjonen. Nå var det tid for å transkribere refleksjonsintervjuene før jeg startet med analysene i februar.



Figur 1 Tidslinje over datainnsamlingsprosessen

### 3.4 Analyseprosessen

Datamaterialet ble analysert ved å ta i bruk en tematisk analyseprosess. Ifølge Braun og Clarke (2006, s. 79) er en tematisk analyse en metode en bruker for å identifisere og rapportere temaer i datamaterialet. Dette er en vanlig analysemetode i kvalitativ forskning, men det er ingen absolutt enighet om hva en tematisk analyse er og hvordan den skal gjennomføres (Braun & Clarke, 2006, s. 79). En enighet er derimot at prosessen i en tematisk analyse ikke vil være kronologisk, ettersom man vil flytte seg frem og tilbake i datamaterialet for å finne ulike sammenhenger eller temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Det finnes flere ulike typer av tematiske analyser og jeg har i denne studien valgt å gjennomføre det som på engelsk kalles en *directed content analysis* (Hsieh & Shannon, 2005). En slik analyse kan sies å være en deduktiv tilnærming ettersom man i analysen av datamateriale har med seg en viss teoretisk kunnskap (Potter & Levine-Donnerstein, 1999 sitert i Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281), noe jeg hadde etter å ha satt meg inn i flere av de teoretiske perspektivene i forkant gjennom arbeid med prosjektskisse. Hsieh og Shannon (2005) skiller mellom to ulike strategier en kan bruke for å gå frem i denne typen analyse. Begge strategiene går ut på at en lager noen kategorier på forhånd av analysen utfra den teoretiske kunnskapen en har med seg. Den første av disse strategiene handler om at man leser gjennom transkriberingen aktivt ved å fremheve tekst som ved første inntrykk virker relevant for tematikken. Videre går det ut på å ta i bruk kodene som er laget på forhånd og kategorisere de ulike utsagnene inn i disse. Den andre

strategien handler om at man går rett på å kode uttalelsene i transkriberingen. Jeg har gjort det den første strategien tilsier.

Jeg startet hele analyseprosessen ved å lage meg noen kategorier jeg trodde ville være relevante for analysen på bakgrunn av den kunnskapen jeg satt med i forkant av analysene (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281). Videre leste jeg aktivt gjennom de transkriberte intervjuene. Jeg brukte en tusj for å streke over alle utsagn jeg anså som interessante for min studie (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1281). Utsagnene som jeg anså som viktige fikk betydning for meg utfra min egne kroppslige resonans i møte med tekstmaterialet jeg hadde samlet inn. Dette var utsagn jeg anså som viktige og som kunne hengt sammen med tidligere observasjoner jeg har gjort meg gjennom studiene. Etter jeg hadde gjort dette plottet jeg alle sitatene inn i et skjema. Videre tok jeg i bruk kategoriene jeg hadde laget meg på forhånd, det var: relasjoner, kroppslig resonans, kroppens betydning/livets påvirkning/tilstedeværelse/følelser, interessant og klasserommet/miljø. Etter å ha kategorisert de ulike uttalelsene i disse kategoriene begynte jeg å lage mer overordnede kategorier. Her endte jeg med subjektive erfaringer, intersubjektive erfaringer og profesjonsperspektivet. Jeg lagde også her en forklaring til hva hvert tema inneholdt. Under subjektive erfaringer hadde jeg notater som «kroppslig resonans, spesifikke kroppslige erfaringer hos lærerne, varm i ansiktet». Til intersubjektive erfaringer noterte jeg «samhandling mellom mennesker, samspillet med elever, undervisning er intersubjektiv og mellommenneskelige og relasjoner». Den siste kategorien, profesjonsperspektivet, hadde notater som «lærernes refleksjoner over det som har skjedd, hva er viktig å kunne som lærer, hvorfor er det viktig, kropp og emosjoner som redskap i undervisningen». Etter å ha gjort meg opp disse forklaringene kuttet jeg ned på antall underkategorier (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 228). Jeg endte her opp med kroppslig resonans som ble en underkategori til subjektive erfaringer. Under intersubjektive erfaringer hadde jeg tanker om relasjoner og relasjonsbeskrivelser. Til profesjonsperspektivet endte det med underkategoriene blikk, refleksjon over egen praksis og å si unnskyld. Videre definerte jeg temaene som ville bli underoverskrifter i funndelen av studien. Dette endte med «lærernes subjektive kroppslige erfaringer i klasserommet», «lærernes kroppslige erfaringer i møte med elever i klasserommet» og «strategier». Jeg lagde tabeller med fargekoder for hvert av stegene for å holde oversikt over de ulike kategoriene.

### 3.4.1 Framskrivning av funn

I framskrivning av funn har jeg tatt utgangspunkt i strategier fra refleksiv praksisforskning som innebærer tre trinn eller steg. De tre trinnene er konkret refleksjon, kritisk refleksjon og relevante



teoretiske perspektiver (Weiss, 2020, s. 253). Konkret refleksjon handler om at man reflekterer over en konkret erfaring (Weiss, 2020, s. 253). Andre trinn, kritisk refleksjon, går ut på at forskeren tar et skritt tilbake og reflekterer over den konkrete erfaringen som er tatt utgangspunkt i (Lindseth, 2020, s. 97). Det siste trinnet innebærer at temaene som er lagt frem under den kritiske refleksjonen settes opp mot relevante teoretiske perspektiver (Lindseth, 2020, s. 97). For at ikke kun jeg, men også andre skal kunne ta i bruk denne kunnskapen er det viktig at jeg foretar meg tykke, detaljerte beskrivelser slik at andre kan sette seg inn i kunnskapen jeg har opparbeidet meg (Postholm, 2010, s. 50).

I min studie innebærer første steg å ta utgangspunkt i lærernes uttalelser om deres konkrete erfaringer. For eksempel beskriver den ene læreren stress som at «det snører seg jo liksom her da (i halsen eller brystet). Sånn at jeg ikke får puste nesten, selv om det er ikke sånn at jeg føler jeg mister pusten». Her beskriver læreren en konkret erfaring. Neste steg innebærer at jeg har tatt et skritt tilbake og reflektert over den uttalelsen læreren har kommet med. Hvis vi fortsetter på eksemplet over, er det gjort en kritisk refleksjon, hvor jeg har kommet frem til at denne beskrivelsen synliggjør hvordan ulike emosjoner kommer til uttrykk kroppslig på ulike måter i situasjoner lærerne opplever stressende. Dette har jeg gjort gjennomgående i analysene mine ved å alltid kommentere uttalelsene lærerne kommer med, med en egen kritisk refleksjon. Tredje, og siste trinn innebærer i min studie at jeg har reflektert over hvilke teoretiske perspektiver jeg kan anvende for å belyse datamaterialet og min kritiske refleksjon. Eksemplet over knyttes til Thomas Fuchs (2014, s. 3) sine begreper kroppslig resonans og affektive og emotive erfaringer. Det vil også bli en fortsettelse på det tredje trinnet gjennom diskusjonsdelen ved at jeg knytter funnene opp mot relevant forskningslitteratur.

### 3.5 Forskningsetiske refleksjoner

Det har gjennomgående i studien vært viktig for meg å reflektere over hvordan valgene mine, samt mine verdier og holdninger kan være med på å påvirke forskningen (Svenkerud, 2021, s. 101). Jeg har tatt i bruk både intervju og observasjon for å besvare problemstillingen min. I forkant av intervjuet sendte jeg inn forespørsel til NSD for å få godkjenning til kunne ta lydopptak av intervjuene. Dette gjorde jeg for at det var viktig for meg å få så presise uttalelser som mulig og at jeg ikke måtte huske alle uttalelsene informantene kom med. Jeg sendte også informantene et samtykkeskjema som beskriver studien og ulike formaliteter ved å delta, som at man når som helst

kan trekke seg fra intervjuet og regler i forhold til anonymitet. Jeg valgte å sende informantene intervjuguide og prosjektskisse på forhånd av intervjuet for å ufarliggjøre tematikken og intervjusituasjonen.

I mitt arbeid med denne studien er det flere spørsmål jeg har stilt meg i forhold til studiens troverdighet. Troverdighet er det en kaller det overordnede begrepet for gyldighet, pålitelighet og overførbarhet i kvalitative studier (Denzin & Lincoln, 2018 sitert i Svenkerud, 2021, s. 99). Dette er knyttet til forskningsprosessen i helhet og den kritiske resonansen rundt aspekter som omhandler intervjuroller og observasjonsroller, valg av metoder og informanter (Svenkerud, 2021, s. 100). I forhold til observasjon og intervju kan det også være flere faktorer som har spilt inn underveis i disse prosessene som kan føre til økt eller minket troverdighet på studien. I intervjusituasjonene kan flere ting spille inn på hvordan det utspiller seg. Hvordan jeg som intervjuer har respondert på de uttalelsene informantene kommer med er et eksempel på noe som kan ses på som en faktor for økt troverdighet, men også for minket troverdighet. Flere mener også at intervjuer kun gir kunnskap om hvordan folk uttaler seg om ulike temaer, men ikke hva de faktisk gjør eller hvorfor de gjør det (Svenkerud, 2021, s. 93). Dette er også som nevnt tidligere bakgrunnen for mitt valg av både intervju og observasjon, de to metodene kan være med på å utfylle hverandre.

I forhold til observasjonen var det også flere dimensjoner som kunne spilt inn i forhold til troverdigheten. Tilstedeværelsen min som observatør vil blant annet, kunne bære preg av oppførselen til dem som blir studert. Dette kalles ofte for en observatøreffekt. På bakgrunn av dette var det viktig for meg å tenke over min effekt på informantene i observasjonene (Dalland, et al., 2021, s. 130). Jeg kjenner jo feltet jeg er innenfor og det at både lærer og elev er trygge på meg kan være med på å trygge situasjonen, samtidig som forskning viser at lærere og elever raskt blir vant med å bli observert (Dalland, et al., 2021, s. 130). Dette var også en av grunnene til at jeg valgte å gjennomføre en pilotobservasjon hvor elevene og læreren også fikk mulighet til å bli litt vant med at jeg hadde en annen rolle i klasserommet enn jeg vanligvis hadde. På den andre siden kan det at jeg er godt kjent med lærerne påvirke hvordan jeg ser på uttalelser og situasjoner som oppstår i klasserommet.

I analysen av materialet har det vært viktig for meg at lærerne er anonyme og ikke føler de kan kjennes igjen i oppgaven. Jeg har derfor gitt de oppdiktede navn. For at studien skal bli mest mulig troverdig var det også viktig at jeg får frem informantenes verden og deres oppfatninger. Uavhengig av dette vil det ikke være mulig at jeg stiller meg fullstendig objektiv på utsiden når det kommer til

intervjusituasjon, observasjon og analysene av utsagnene de ulike informantene kommer med (Postholm, 2010, s. 50). Hammersley (2011, sitert i Løkken, 2012, s. 71) påpeker at dersom vi er enige i at forskning er en sosial prosess, kan vi også eniges om at sosiale og personlige sider hos forskeren vil ha en innvirkning på det som skal forskes på og hvordan dette presenteres i etterkant. Mine emosjoner i møte med situasjonen jeg befinner meg i vil også være av betydning for hvordan jeg oppfatter intervjusituasjonen, hva jeg anser som viktig i observasjonen og hvilke analyser jeg foretar meg i etterkant av dette (Lustick, 2021, s. 355). En annen faktor i denne studien vil være at jeg har vært en del av kulturen som forskes på, noe som vil kunne virke inn på hvordan jeg oppfatter informantenes uttalelser.

## 4 Funn og resultater

I denne delen presenterer jeg først lærernes subjektive kroppslige og emosjonelle erfaringer i møte med klasserommet. Videre får jeg frem hvilke kroppslige og emosjonelle erfaringer lærerne gjør seg i det intersubjektive møtet med elevene i klasserommet. Dette innebærer beskrivelser av hvordan lærerens og elevenes kropper får betydning i relasjonsarbeidet og hvilke tanker lærerne har om dette arbeidet. Til slutt presenterer jeg hvordan lærerne anvender blikk, refleksjon over egen praksis og det å si unnskyld som ulike strategier de tar i bruk i klasserommet for å bygge gode relasjoner med elevene. Jeg har valgt å gi de to lærerne de fiktive navnene Mai og Juni.

### 4.1 Lærernes subjektive kroppslige erfaringer i klasserommet

Begge lærerne beskriver situasjoner som de på ulike måter «kjenner på kroppen» og som skaper en emosjon som irritasjon, stress og glede. De forteller om hvordan de handler ut fra en affektiv reaksjon i ulike situasjoner og med det er bevisst at kroppen får betydning for det arbeidet de velger å gjøre i klasserommet. Lærerne beskriver disse kroppslige og emosjonelle erfaringene på ulike måter. Mai beskriver stress som at «det snører seg jo liksom her da (i halsen eller brystet). Sånn at jeg ikke får puste nesten, selv om det er ikke sånn at jeg føler jeg mister pusten». Juni nevner at hun får høy puls i stressende situasjoner. Disse beskrivelsene synliggjør hvordan ulike emosjoner kommer til uttrykk kroppslig på ulike måter i situasjoner lærerne opplever stressende. Lærerne forteller også om hvordan irritasjon kjennes i kroppen som at det «kjennes i brystet» og at man blir «varm i topplokket». Juni beskriver sin opplevelse av irritasjon på følgende måte:

Det kjenner jeg i brystet og jeg blir sikkert litt rød i fleisen for jeg blir rød i topplokket, det er bare sånn det føles ut da, jeg har aldri kikka meg i speilet, men det burde man jo kanskje gjøre. Man bare kjenner at man blir så varm, rett og slett fysisk varm.

Hun viser hvordan hun er kroppslig bevisst i situasjoner som oppstår i klasserommet. Hun forteller at hun kjenner det i brystet, blir rød i ansiktet og beskriver dette med at hun blir fysisk varm. Begge lærerne forteller at de fort kan reagere med å bli litt høylytte i slike situasjoner, det vil si at den affektive erfaringen av å bli irritert skaper et emotivt uttrykk for å være høylytt. Lærerne trekker også frem glede som en følelse de kjenner på kroppen hver dag i møte med elevene. For lærerne

handler den kroppslige erfaringen av glede om «en varme» som de kjenner inni seg, for eksempel i situasjoner hvor et barn lærer seg å lese eller når man blir foretrukket som voksen i møte med elever man har jobbet hardt for å bygge en relasjon til. Varmen ved glede er annerledes enn varmen de kjenner på når de er irriterte. Dette viser at lærerne er kroppslige bevisst nyanser av varme og får til å beskrive dem som ulike følelser. De kroppslige erfaringene som skjer i slike situasjoner, skaper affekter som lærerne opplever som vanskelig å møte. De mener at det å utvikle metoder for å «være lur» og «tenke klart» i slike situasjoner der den affektive erfaringen «tar over» kan være en fin strategi. Mai forteller også at det å «være lur» og «tenke klart» er noe hun opplever som lettere etter mange år i skolen.

Lærernes erfaringer kan videre knyttes til det Fuchs og Koch (2014, s. 3) beskriver med begrepet kroppslig resonans. Lærerne beskriver hvordan de i ulike situasjoner blir oppmerksom sine affektive erfaringer som videre skaper emotiver som kommer til uttrykk i hvordan de går, står og beveger seg i klasserommet. Samlet viser dette at lærernes kroppslige erfaringer får betydning for hva de føler i klasserommet og hvordan de beveger seg mens de underviser. Funnene viser også at lærerne er bevisste kroppens betydning i ulike klasseromssituasjoner.

## 4.2 Lærernes kroppslige erfaringer i møte med elever i klasserommet

Begge lærerne var engasjerte når det kom til det intersubjektive eller relasjonelle samspillet som finner sted mellom lærer og elev i klasseromssituasjoner. De kom med flere beskrivelser av relasjoner i klasserommet og hvordan lærerne påvirket elevene, samtidig som de hadde flere tanker rundt relasjoners betydning for læreryrket og kom blant annet inn på hvordan studenter lærer om dette gjennom lærerutdanningen. I denne delen har jeg på bakgrunn av dette valgt å skille mellom relasjonsbeskrivelse og lærernes tanker om relasjoner.

### 4.2.1 Relasjonsbeskrivelse

Gjennom samtale med lærerne kom det frem flere beskrivelser av det relasjonelle eller det intersubjektive samspillet mellom lærer og elev. Mai forteller om hvordan kroppen kan brukes for å danne relasjoner i klasserommet gjennom følgende sitat:

Jeg tenker jo sånn hvis jeg går rolig i klasserommet, så går barna rolig. Hvis jeg bare skal skynde meg så blir de hektiske og begynner å gå fort eller blir brå i

bevegelsene. Hvis jeg senker stemmen og en litt mørkere stemme enn hva som er naturlig for meg og litt lavere så blir det roligere med engang.

Læreren viser med dette utsagnet at hun er kroppslig bevisst i undervisningen ved at hun vektlegger hvordan kroppen er av betydning i møte med elevene. Dersom hun beveger seg rolig i klasserommet, vil elevene også bevege seg rolig, og det samme om hun hadde vært brå i bevegelsene. Mai forteller i tillegg om at dersom man opplever at det blir stress i en situasjon, blir barna også urolig. Det blir en ond sirkel «da blir det uro med de og jeg blir urolig for jeg blir stressa for jeg vet at de blir urolige». Hun forteller videre at når en har kontroll og er trygg så går det som oftest bra, men hvis elevene ser at læreren ikke har kontroll blir de også stressa. Læreren beskriver her et interaffektivt samspill mellom lærer og elev, hvor lærerens affektive reaksjon i klasserommet er av betydning for den emotive reaksjonen som igjen vil spille en rolle for elevenes affektive reaksjon og deres emotive reaksjon i etterkant. Med andre ord vil altså lærerens utstråling i klasserommet ha en effekt på hvordan spillet mellom lærer og elev utspiller seg.

Mai fremhever også møte med enkeltelever hvor relasjonen kan være vanskeligere å få tak på. Hun forteller at man alltid kan gjøre ting enda litt roligere i møte med slike elever for å bygge opp relasjonen og avverge eventuelle situasjoner. Læreren legger dermed vekt på hvordan kroppen kan benyttes som et verktøy for å bevare roen i klasserommet og hvordan lærerens væremåte i klasserommet er av betydning for elevenes væremåte. Elevene og lærerne kjenner hverandre på kroppen, noe som vil si at lærerens subjektive erfaring av egen bevegelse i klasserommet får betydning for det intersubjektive spillet som skjer mellom lærer og elev. Vi kan også si at læreren tar ansvar ved å forstå den vanskelige relasjonen som intersubjektiv gjennom egne tanker og emosjoner.

Alle disse eksemplene viser at lærerne er bevisste kroppens rolle i samspill med elevene. Dette spillet kan omtales som interaffektivt (Fuchs, 2016, s. 199), ettersom det er to parter som er av gjensidig betydning for hverandre i en interaksjon. Lærernes kinestetiske erfaringer kommer til syne i møte med elevene. De viser at de er bevisst hva egen kropp og tilstedeværelse vil ha å si i møte med relasjonen til de ulike elevene i klassen. Lærerne er kinestetisk bevisste som vil si at de er bevisst hva egne affekter har å si for emotive reaksjoner (Ørbæk & Engelsrud, 2022, s. 7). Lærerne er med andre kroppslig bevisste i møte med elevene (Anttila, 2013, s. 50).

## 4.2.2 Lærernes tanker om relasjoner med elever

Det intersubjektive eller relasjonelle samspillet med elevene, og hva som opplevdes viktig i disse møtene, ble fremhevet av begge lærerne. Noe som blir gjentatt flere ganger av begge lærerne er at det «er jo jeg som er ansvarlig for relasjonen, det er jo mitt ansvar som voksen». Læreres forståelse av at de selv er ansvarlig for relasjonsbyggingen er viktig i møte med barn. Juni forteller også at «det hjelper ikke å ha 60 studiepoeng i norsk hvis du ikke kan noe om relasjoner». Dette er noe som kommer opp i en samtale om nyutdannede og hva lærerne anser som viktig kunnskap studenter må ha med seg inn i skolen. Mai trekker også frem at mye av denne pedagogikken mener hun selv at hun har med seg kun fra Montessoriutdanningen. Begge lærerne fremhever videre viktigheten av å utvikle gode relasjoner til elevene på ulike måter. De løfter fram at relasjonsbyggingen er lærerens ansvar, og det er derfor viktig at nyutdannede lærere har utviklet sin relasjonskompetanse gjennom lærerutdanningen.

Gjennom samtaler om lærernes relasjoner til sine elever kom det frem ulike innstillinger lærerne anså som viktige å ha med seg i skolehverdagen. Juni forteller at hun har «en grunntanke om at ingenting er gjort i verste mening» og at dersom en elev gjør noe som trigger læreren må læreren selv legge bort egne følelser for «det er jo min jobb å ta vare på dem og ikke la meg trigge». Lærerne er bevisst egne emosjoner i klasserommet og hvilken betydning det har for det intersubjektive samspillet med elevene. Mai forteller om at hun

tror barna blir sånn som vi er i hodet, hvis vi sier det er stor forskjell mellom jenter og gutter så blir de det, hvis jeg sier de er urolige på mandag, så blir de det (...). Jeg tenker de blir de forventningene jeg har da.

I denne uttalelsen legger hun vekt på at det lærerne tenker om elevene også er noe som utspiller seg i møte mellom de to. Elevene er sensitive til de ulike stemningene som er i klasserommet og det er viktig at man som lærer tenker over dette. Hun forteller også videre at selv om læreren ikke eksplisitt forteller dette til elevene, vil de ofte plukke det opp i den atmosfæren de er en del av.

Alle disse uttalelsene er eksempler på hvordan lærerne er bevisst sine egne emosjoner i klasserommet og hvordan dette spiller en rolle for det som skjer der. Det er et samspill mellom den subjektive følelsen læreren sitter med og hvordan dette får betydning for elevenes reaksjon. Det skjer et interaffektivt samspill (Fuchs, 2016) mellom lærer og elev ved at måter læreren går og står på, får betydning for hvordan elevene beveger seg, og vise versa. Juni forteller også om at “jeg tar

ikke meg selv så høytidelig og det tror jeg er med på å gjøre det til et tryggere sted å være". Hun reflekterer over hvordan hennes egen rolle i klasserommet er betydningsfull for stemningen som oppstår i klasserommet. Hun forteller at "jeg kan ikke bare ta på meg en sånn lærerhatt som er helt annerledes enn den jeg er og jeg tror ikke jeg hadde gjort en god jobb da heller". Her viser læreren at hun er bevisst sin egen rolle i klasserommet, og at hvis hun inntar en rolle hun ikke føler eierskap til, vil hun ikke fremstå autentisk overfor elevene, noe de fort vil gjennomskue. Dette kan være av betydning for relasjonen læreren klarer å utvikle med elevene. Van Manen (1986, s. 10) trekker frem at det er lærerens ansvar å fremstå autentisk for elevene ettersom elevene er sensitive for stemninger som oppstår i klasserommet og at de fort gjennomskuer det dersom læreren ikke er genuin i møte mellom de to.

### 4.3 Læreres kroppslige strategier i møte med elever

Lærerne viser til ulike strategier for hvordan man kan bruke kroppen som redskap i klasserommet. Disse har de utviklet i løpet av årene de har jobbet som lærer. Mai forteller at etter mange år i skolen har man utviklet strategier for å håndtere den affektive reaksjonen som gjør at man ikke reagerer på en uheldig måte, men at dette var vanskeligere når man var nyutdannet. Det beskrives som at man har fått "lengre lunte" med årene og med det er mer tolerant overfor barna nå enn det man var som nyutdannet. De to lærerne forteller også at det er lettere å velge hvilke kamper man skal ta etter mange år i skolen, mens man før tok flere unødvendige kamper. I samtale med lærerne kom det frem flere ulike strategier de tar i bruk i forhold til det intersubjektive samspillet som skjer på skolen. Jeg vil nå presentere tre strategier som lærerne fremhevet som betydningsfulle i intervjuene, det er: blikk, refleksjon over egen praksis og å si unnskyld.

#### 4.3.1 Blikk

En strategi som ble nevnt flere ganger av begge informantene var bruk av blikk i klasserommet. Mai fortalte om en situasjon hvor noen elever tulla i en samlingsstund. Siden elevene hadde en god relasjon til Mai kunne hun bare gi et blikk bort på de for å signalisere at nå må dere stoppe. Læreren mente at det ville vært vanskeligere for elevene å oppfatte hva blikket betydde dersom de ikke hadde hatt denne relasjonen på. Dersom elevene kjente læreren, forstod de at de ulike blikkene læreren ga, hadde ulik betydning. Et hardere blikk ville ha én betydning, mens et mildere blikk betydde noe annet. Det ble også nevnt at hun kunne tillate seg å gi et hardere blikk dersom



relasjonen til elevene var god. Ut ifra dette kan man si at relasjonen vil ha betydning for hvordan blikket kan tas i bruk som en strategi i klasserommet. Lærer og elev vil lære å kjenne hverandre gjennom interaksjoner i klasserommet og danne et bilde av hvordan de skal oppfatte samspillet. Dette kan sammenlignes med begrepet interaffektive minner, der gjentatte interaffektive samspill skaper minner for de personene som deltar i samspillet og hvordan man erfarer disse i møte med andre. Dette danner et kunnskapsgrunnlag for hvordan man opptrer i møte med bestemte mennesker (Stern, 1985 sitert i Fuchs, 2017, s. 338).

Blikket kan også brukes for å holde oversikt i klasserommet. Mai sier at når man skal hjelpe en elev

Så er det jo på en måte hele tiden den balansen mellom å gå inn i noe og ikke alltid liksom sitte og ta blikket opp for da får du ikke den kontakten, men samtidig så må jeg ha det overblikket.

Her forteller hun om at det er viktig å ha en balansegang mellom å gå inn i det eleven trenger hjelp til for å skape en kontakt med eleven, og samtidig ha et overblikk over det som skjer i resten av klasserommet. Læreren forteller også at et bekreftende blikk og en tommel opp er en god måte å skape relasjoner på ved at elevene får en bekreftelse på at det de gjør er bra og at læreren ser de. I sammenheng med dette forteller også Mai at hvis man har inspeksjon, og noen fra andre klasser enn sin egen tuller og man må si ifra, kan det være nyttig å være kjapt ute med å gi de en tommel opp og et varmere blikk for at relasjonen ikke skal bli dårlig. Det er med andre ord en balanse mellom det å bruke blikket for å få kontakt med den enkelte eleven og det å ha et overblikk over det som skjer i omgivelsene. I møte med elever man ikke har en tydelig relasjon til, kan det være nyttig å inneha strategier for å vise at man er en støttende voksen gjennom for eksempel å gi et varmt blikk og en tommel opp i situasjoner man har vært nødt til å være litt streng.

Lærerne nevner også hvordan blikket kan brukes for å se alle elevene i løpet av en dag. Mai åpner dørene for elevene litt tidligere på morgenen slik at hun får muligheten til å snakke med elevene og vise at hun har sett dem før de starter med faglige ting. Juni forteller at hun aktivt bruker blikk og en hånd på skulderen underveis i undervisningen for at elevene skal føle at "jeg har sett akkurat deg da". Begge lærerne forteller også at hvordan de står og plasserer seg når de snakker med elevene er av betydning for samspillet. De fremhever viktigheten av å møte elevene i deres øyehøyde, slik at den ene parten ikke føles mer dominant i møte med den andre. Å være i samme øyehøyde mener de kan være en strategi for at partene skal anses som likeverdige. Det man kan trekke ut ifra dette

er at begge informantene er opptatt av å finne strategier for at alle elevene skal oppleve at de blir sett på skolen hver dag og føle seg likeverdig i møte med voksenpersoner.

Van Manen (1986) forteller at det å kommunisere med elevene gjennom bruk av blikk viser at læreren ser eleven. Hvordan læreren tar i bruk blikket i klasserommet er også en faktor som kan avsløre om læreren er autentisk i møte med elevene (van Manen, 1986, s. 50). At elevene føler seg sett fører til at elevene føler seg bekreftet og at man får følelsen av å være en unik person. Han fremhever også viktigheten av at for at en lærer skal se elevene er det viktig at mer enn kun øynene brukes, kroppen må også inkluderes (van Manen, 1986, s. 50). Berøring trekkes også frem av van Manen (1986) som en viktig faktor for at elevene skal oppleve at de blir sett. Videre kan blikk og berøring handle om at læreren har kinestetisk empati ved at hun klarer å føle på egen kropp det kinestetiske uttrykket eleven har i øyeblikket (Parviainen, 2002, s. 147). At læreren har en kinestetisk empati innebærer også at læreren er kroppslig bevisst i møte med elevene (Anttila, 2013, s. 50).

#### 4.3.2 Refleksjon over egen praksis

Refleksjon over egen praksis er en viktig strategi begge lærerne trekker frem for å få til en god relasjon til elevene. Juni forteller at «det er jo noe med at jeg kan jo ikke skape en god relasjon til noen hvis jeg ikke vet hvordan jeg tenker og føler sjøl om ting da» og at det å få til gode relasjoner «krever mye indre jobbing». Mai viser til at det er viktig at man som lærer også tenker på hvordan man har det utenfor klasserommet dersom en relasjon ikke går slik man ønsker «okei, hvordan har jeg det nå? hva kan jeg gjøre?». Hun sier også at dersom hun har en vanskelig elev «er det jeg med meg som kan forandre på noe». Både Mai og Juni reflekterer med andre ord over seg selv i møte med elevene og hva det har å si for relasjonsbyggingen.

Videre nevner Mai at det er viktig at man har ting utenfor klasserommet på stell, som at man har matpakke, husket å ta med seg ulike ark som trengs i klasserommet og hvordan man forholder seg til alle fristelser i løpet av skoledagen. Med fristelser menes det for eksempel telefon og alt den har med seg av informasjon som er unødvendig for det som skjer i klasserommet. «Det er den tilstedeværelsen. Og jeg tenker jo sånn, det er jo en kamp hele tiden med å få det og beholde den roen for det er så mange fristelser og etterspørslers der ute». Her trekkes det frem hvor viktig det er at man reflekterer over seg selv i møte med elevene og alle fristelsene samfunnet tilbyr. Det handler om at læreren veksler mellom å være kritisk til egen praksis og være til stede i relasjonen

med elevene. Arbeidet man gjør med elevene starter først og fremst ved å arbeide med seg selv. Det er mer utfordrende å skulle rette oppmerksomheten mot andre mennesker om man i utgangspunktet ikke har orden på seg selv.

Hvordan man arbeider med triggerpunkter trekkes også frem som viktig for å skape gode relasjoner. Her forteller Juni først og fremst om at «som lærer så liker man alle. Jeg vet ikke hvorfor det er sånn, men noen har man jo bedre kjemi med enn andre, men unger skal jo ikke merke noe forskjell på det». I sammenheng med dette forteller hun at det i alle klasserom finnes elever som trigger noe hos læreren og at det er lærerens ansvar å finne ut «hvorfor trigger akkurat den atferden til det barnet meg?». Videre stilles det spørsmål ved om denne atferden kunne blitt gjort av et annet barn og om det ville trigget på samme måte. Dersom læreren tenker at et barn trigger mer enn et annet, er det kanskje slik at den vil gjøre det, eller om man forventer at eleven skal oppføre seg på en spesiell måte, er det kanskje større sannsynlighet for at den gjør det. Her reflekterer læreren over egne tanker og hvordan tankene spiller inn på elevenes væremåte i klasserommet.

Juni forteller om at jo mer bevisst man selv er, jo bedre klarer man jobben med å ta et skritt tilbake og tenke før man handler. Lærerne legger vekt på viktigheten av å være bevisst egne affektive reaksjoner i klasserommet og hvilken betydning disse har på relasjonen til elevene. Mai forteller også om at «jeg tror jo det er noe med å lytte til sin egen magefølelse på «var dette en god prat nå eller er det greit liksom?». At man bare bruker seg selv som en termograf, at man tar temperaturen på stemningen». Her forteller hun at hun bruker seg selv som temperaturmåler for å sjekke om en situasjon ble håndtert på en god måte eller ikke. Det handler om å kjenne på magefølelsen og stole på seg selv i øyeblikket. For å få til dette fremheves nok engang det å reflektere over egen praksis og å være bevisst sine egne følelser og handlingsmønstre i en situasjon. Læreren må ta tak i den affektive reaksjonen for å hindre en uheldig motiv reaksjon. Dette kan også kalles for kinestetisk empati ved at læreren tar tempen på situasjonen og blir var for egne erfaringer i møte med den andre (Østern & Engelsrud, 2014, s. 78).

Lærerne fremhever også viktigheten av å være åpen med elevene og at dette er viktig for å skape gode relasjoner. Det å gi elevene mulighet til å forstå det som skjer ved å faktisk sette ord på det ses på som en god strategi for å komme seg gjennom tøffe situasjoner i skolen. Et eksempel som Juni kommer med er at dersom man står alene i klasserommet og man har smålig panikk for at man er alene med over 20 elever så er det bedre å bare si det som det er til elevene, at «nå er det bare

meg her, ikke sant, det betyr jo at jeg er én og dere er 20». Begge lærerne forteller at dersom man gir elevene muligheten til å forstå, så gjør de som oftest det. Juni mener også at det å ha følelsene litt utenpå kroppen vil gjøre det lettere for elevene å forstå hvor de har læreren, og at dette dermed fungerer som en trygghet for elevene.

I det interaffektive samspillet (Fuchs, 2016, s. 199) mellom lærer og elev kan det være lettere å tolke de subjektive erfaringene lærerne har, dersom lærerne er åpne og har følelsene utenpå kroppen i møte med elevene. Det er viktig at lærerne er åpne i møte med barna for at barna selv også skal være åpne til lærerne (van Manen, 1986, 30). I lys av lærernes erfaringer, kan vi se dem som kinestetisk bevisste (Behnke, 2008) ved at de er oppmerksomme på egne affektive og emotive erfaringer samtidig som de er sensitive overfor elevenes kroppslige erfaringer (Ørbæk & Engelsrud, 2022, s. 46). Vi kan også si lærerne er kroppsbevisste ettersom de er bevisste egne følelser i den gitte situasjonen og ser verdien av dette i møte med elever (Anttila, 2013, s. 50). At Juni setter spørsmål ved hva som trigger hos ulike elever er en måte å være bevisst de interaffektive minnene som spiller inn i relasjonen (Fuchs, 2017, s. 338). Kanskje har læreren opplevd noe av det samme selv i en annen periode i livet eller kanskje eleven har med seg en bagasje som ikke er synlig for læreren enda. Van Manen (1986, s. 10) trekker frem et annet aspekt som er viktig i møte med elever, nettopp det at elevene er sensitive overfor hvor autentisk læreren er og den atmosfæren læreren bringer med seg. Dersom en lærer ikke liker en elev er det altså lærerens ansvar å finne ut av grunnen til dette for at ikke eleven skal merke at dette er noe som skjer. Han trekker også frem viktigheten av at lærere må forstå seg selv i møte med elever for å forstå elevene (van Manen, 1986, s. 30).

Når lærerne snakket om refleksjon over egen praksis kom de også inn på elevenes subjektive erfaringer med kropp og emosjoner og viktigheten av å anerkjenne og snakke om dette i klasserommet. Å anerkjenne og snakke om elevenes subjektive kroppslige erfaringer ble sett på som en strategi for hvordan man kan bruke kropp og emosjoner i undervisningen. Juni forteller om at det er viktig å snakke om hvordan ulike følelser kjennes ut på kroppen og hvordan vi kan respondere på de, både elevene selv og lærerne. Hun legger vekt på at det er lærerens ansvar å hjelpe elevene til å sette ord på hva de ulike følelsene betyr eller hvordan de kjennes på kroppen "for unger har jo ikke det ordforrådet på det hvis ikke vi hjelper dem til det". Følelsene kan også kjennes forskjellig ut hos alle, «men det betyr ikke at noen er mer eller mindre sint enn den andre, vi bare kjenner det ulikt på kroppen». Mange elever opplever at de for eksempel har vondt i magen,

men det trenger ikke nødvendigvis bety at en er fysisk syk, det kan handle om at tankene har satt seg i magen. Juni forteller også om å

Gjøre unger sånn bevisst på at du ikke fysisk syk fordi du har vondt i magen eller du har vondt i hodet eller man føler seg bare uggen i kroppen eller at det er jo, det er jo følelser da, at følelser kan gjøre fysisk utslag i kroppen.

Elevene må få mulighet til å forstå og sette ord på hva sine egne følelser betyr og hvordan de kjennes ut på kroppen. Dette betyr at man må snakke med elevene om hvordan den affektive og emotive reaksjonen henger sammen. Det å gjøre elever kroppslige bevisste og skape bevissthet rundt hva ulike følelser betyr og hvor de kjennes ut på kroppen anses som viktig for at de skal utvikle seg til å bli reflekterte mennesker, og er en hjelpende faktor for å skape gode relasjoner mellom elevene. Når elevene får mulighet til å bli kroppslig bevisste, kan det gjøre møtet med andre mennesker lettere.

### 4.3.3 Å si unnskyld

For å bygge relasjoner i skolen legger lærerne vekt på viktigheten av å kunne si unnskyld til elevene. Mai forteller om en situasjon hvor noe ble sagt på en uheldig måte og at «det som bærer den relasjonen da er jo også at jeg kan si «unnskyld, det var ikke bra det jeg sa der, jeg mener jo ikke det, men det jeg mener å si er at...»». Det er flere eksempler på dette fra intervjuene hvor lærerne legger vekt på at dersom en som lærer ikke klarer å si unnskyld i en situasjon kan det føre til at relasjonen ikke går i riktig retning. Mai forteller også at om man som lærer er urimelig vil dette gjøre elevene utrygge og at det derfor er viktig å se seg selv i situasjonen og kunne si unnskyld til elevene om det trengs. Begge lærerne forteller at dette er noe de selv synes at de er gode på i deres hverdag som lærere.

Det er viktig at man som lærer tør å være sårbar i ulike situasjoner og vise til elevene at man som voksen også bare er mennesker. De forteller også at dersom elevene skal lære seg å genuint si unnskyld til hverandre er det viktig at læreren går foran som et godt eksempel og gjør det samme til elevene. Juni problematiserer også et overforbruk av ordet unnskyld, der elevene i mange situasjoner ikke forstår hvorfor de sier unnskyld. Dette er noe som er viktig å huske på for at en unnskyldning skal ha en betydning.

Van Manen (1986) trekker frem at lærere skal vite hva som kan sies og ikke sies til et barn. Det å si unnskyld er et aspekt som er viktig for at lærere skal vise omtanke overfor elevene dersom det har

oppsått en uheldig situasjon. Det å si unnskyld handler om at læreren er bevisst seg selv i klasserommet og klarer å reflektere over egne affekter og emotiver i møte med barna (Fuchs, 2016). For å si unnskyld er det viktig at læreren er sårbar og åpen i møte med elevene (van Manen, 1986, s. 10). Det er også viktig at læreren har en velfungerende kinestetisk empati for at læreren skal klare å se hva eleven trenger i den situasjonen en står i og lever seg inn i elevens kinestetiske uttrykk (Parviainen, 2002, s. 147). Van Manen (1986) benytter begrepet omtanke eller *toughfulness* som kan sammenlignes med begrepet kinestetisk empati.

## 5 Diskusjon

På bakgrunn av disse funnene vil jeg nå, i dialog med tidligere forskning og det teoretiske rammeverket diskutere hvilken betydning kropp og emosjoner har for min profesjonsutvikling når det kommer til relasjonsarbeid. Diskusjonsdelen er bygd opp ved at jeg vil gå innom hver av underoverskriftene jeg utarbeidet i delen om funn og resultater i studien for å vise til tidligere forskning som enten støtter oppunder eller viser til andre funn enn det min studie finner. Til slutt vil jeg komme med noen avsluttende refleksjoner.

### 5.1 Lærernes kroppslige bevissthet i møte med elevene

Lærerne bruker kroppen som et verktøy i hverdagen for å danne sterke relasjoner til barna og har gjennom årene som lærere opparbeidet seg flere tanker om hva som er viktig å tenke på i møte med elevene. Den kroppslige resonansen (Fuchs, 2016) er noe lærerne er bevisste i møte med elevene og de kommer med flere eksempler fra skolehverdagen som de kjenner på kroppen på ulike måter, enten det handler om irritasjon, stress eller glede. Lærerne kan sies å være bevisst egne affektive og emotive reaksjoner i møte med elevene (Fuchs, 2016).

Tidligere forskning viser til at det å være kroppslig bevisst er noe som er viktig for relasjonsarbeidet som skjer i skolen (Gonzalez-Calvo & Arias-Carballai, 2017, s. 1698), at lærere er bevisst egen kropp og hvordan den fungerer i møte med ulike situasjoner. Lærerstudenter ser også verdien i å reflektere over egen kroppslige resonans i møte med elevene for å utvikle en bedre kroppslig bevissthet i klasserommet (Ørbæk, 2021). Det å utvikle en kroppslig pedagogisk tone anses som viktig for at man som lærer skal klare å forstå andres opplevelser (Nielsen, 2012, s. 118). På bakgrunn av dette er det viktig at læreren er kroppslig bevisst i møte med elevene, både egen kropp, men også elevenes. Winther (2012, s. 166) trekker frem viktigheten av å opparbeide seg en profesjonspersonlig kompetanse som lærer for å få til nærvær og omsorg for elevene. Ett av prinsippene innenfor profesjonspersonlig kompetanse handler om å være bevisst egen kropp i møte med elevene, noe som gjør det viktig at læreren er klar over egne affekter og emotiver (Fuchs, 2016). Van Manen (1986) trekker også frem at for at en lærer skal forstå en elev må den først og fremst forstå seg selv. Nielsen (2012, s. 118) vektlegger at for at en lærer skal utvikle en kroppslig pedagogisk tone er det viktig at en er sensitiv for opplevelser og atmosfæren i rommet, samt være oppmerksom på kroppslige tegn og handle utfra disse. Det at læreren er oppmerksom

på hvordan egen kropp påvirker samspillet viser at hun er sensitiv for opplevelser og atmosfæren i rommet.

## 5.2 Lærerens mellomkroppslige resonans gjennom bevegelse i klasserommet

Lærerne i studien kommer med flere beskrivelser av det relasjonelle eller intersubjektive samspillet som finner sted mellom lærer og elev. Begge lærerne fremhever viktigheten av å være aktive i klasserommet og ikke bare bli stående ved kateteret. De anser bevegelse som viktig for å forhindre støy og for å være på som lærer. Den ene læreren forteller om hvordan kroppen i bevegelse brukes i relasjonsarbeidet i klasserommet med et spesifikt eksempel. Hun forteller at dersom hun går rolig går også elevene rolig, men også at dersom hun stresser rundt gjør elevene også dette. Om læreren er stressa eller har ting på stell i klasserommet opplever læreren at påvirker elevene og relasjonsbyggingen. Hun ser betydningen av at hennes egen kropp påvirker elevenes kropp i klasserommet. I møte med enkeltelever fremhever hun også at det alltid er mulig å gjøre ting enda litt roligere for å få til en god opplevelse og relasjon. Hun påpeker at dersom en som lærer opplever å ha en dårlig relasjon til en elev er det alltid noe læreren kan gjøre med seg selv for å endre dette.

Det skjer en mellomkroppslig resonans eller et interaffektivt samspill mellom lærer og elev hvor eleven og lærerens subjektive erfaring påvirkes av den andres uttrykk (Fuchs, 2017), når læreren forteller om hvordan hennes egen kropp påvirker elevens. Vi kan også si at læreren er kinestetisk bevisst ved at hun er oppmerksom på egne affekter og emotiver i det samspillet som finner sted (Ørbæk & Engelsurd, 2022). I henhold til tidligere forskning er det studier som viser til funn som omhandler bevegelse i klasserommet som faktor for det relasjonelle aspektet. Hellesnes (2019) har gjennomført en studie av en lærer som fokuserer på hva læreren gjør for å danne gode relasjoner til elevene. Læreren i studien viser til at hennes bevegelse anses som viktig for å trygge elevene i ulike situasjoner i klasserommet og mer spesifikt hvordan hun plasserer seg ved siden av eleven fremfor ovenfor. Når hun har gjort dette opplevdes elevene roligere og tryggere enn om hun satt på andre siden av bordet (Hellesnes, 2019, s. 18). Van Manen (1986, s. 13) beskriver at det å plassere seg ved siden av eleven er en sårbar posisjon for læreren å være i og dermed også viktig. Bevegelse i klasserommet anses også som viktig for å utvikle klasseledelse (Østern & Engelsrud, 2014, s. 81). Tidligere forskning viser til at dersom lærere er aktive i forkant av undervisningstimen



fører dette ofte til at læreren er mer aktiv i klasserommet (Østern & Engelsrud, 2014, s. 73). Det at læreren beveger seg i klasserommet er viktig for den dynamiske kontakten en har til elevene (Østern & Engelsrud, 2012, s. 73).

### 5.3 Lærernes kroppslige kunnskap i relasjonsbyggingen med elever

Begge lærerne i studien var veldig opptatt av å få frem viktigheten av relasjonsarbeid i skolen. De satte spørsmålsteget ved hvor mye relasjonskompetanse en egentlig satt igjen med etter endt utdanning og den ene læreren mener selv at alt som har med kroppslighet og relasjoner å gjøre har hun lært gjennom montessoriutdanningen og mange år i montessoriskolen. I samtale med lærerne trakk de også frem ulike innstillinger som var viktig å ha med seg i skolen, som at ingenting er gjort i verste mening og at det er viktig at lærere vet noe om hvilken bagasje elever kan ha med seg til skolen. Den ene læreren beskriver hvordan hun tror at elevene blir sånn som lærerne er i hodet, dersom læreren sier det er stor forskjell på jenter og gutter så blir det stor forskjell på jenter og gutter. Hvis læreren uttrykker at det er fredagsstemning hver fredag, så blir det fredagsstemning hver fredag.

Sett i lys av tidligere forskning på dette temaet er funnene i tråd med Berg og Thilo (2012) sin studie som viser til at det er mangel på hvordan kropp og emosjoner kan brukes i relasjonsarbeidet i skolen. Annen forskning viser også at det er viktig å integrere kroppslig kunnskap som en del av lærerutdanningen, men sier ikke noe om hva som er tilfellet i dag (Craig et al., 2018; Latta & Buck, 2008). Craig et al. (2018, s. 338) vektlegger at det å lære om og gjennom kroppslighet er like viktig som å lære om planlegging og klasseledelse for fremtidige lærere. Dette på bakgrunn av at funn i den aktuelle studien viser til at lærere, samt lærerstudenter, kan opparbeide seg bedre relasjoner til elevene hvis de klarer å rydde opp i egne erfaringer og følelser og bli bevisst hvilken betydning dette har for relasjonsbyggingen. I en annen studie finner en også at det å la elever starte med blanke ark uten å forhåndsdomme de er av stor betydning for relasjonsarbeidet i skolen (Gonzalez-Calvo & Arias-Carballal, 2017) som kan knyttes sammen med uttalelsen til læreren om at ingenting skjer i verste mening. Van Manen (1986) legger også vekt på at elever og barn generelt er sensitive overfor atmosfæren i et rom, og på bakgrunn av dette legger merke til det meste som foregår uavhengig av at læreren ikke nødvendigvis føler at hun viser det til elevene. Med andre ord, dersom læreren føler at hun ikke fremhever at jenter og gutter er ulike så kan elevene merke det dersom læreren har en slik tankegang. Han legger også vekt på at dersom læreren skal ha en forståelse for

elevene er det viktig at læreren også innehar en forståelse av seg selv og det en bringer med seg i relasjonen til elevene (van Manen, 1986, s. 30).

## 5.4 Lærernes blikk som strategi

Funnene i denne studien viser at lærerne benytter kropp og emosjoner i klasserommet som et verktøy for å bygge gode, sterke relasjoner til elevene. Lærerne i studien har kommet med ulike strategier de tar i bruk i skolehverdagen. En av strategiene handler om hvordan blikket kan tas i bruk på ulike måter i klasserommet. Blikket kan brukes for å få oversikt, men også for å gi en bekreftelse til elevene om at læreren har sett de i løpet av skoledagen. Blikk sammen med en klapp på skulderen eller en rolig berøring anses som effektivt i møte med elevene for at de skal føle seg sett og føle seg betydningsfulle i klassen. Lærerne uttrykker også at ulike blikk kan bety ulike ting og at en kan uttrykke seg på ulike måter gjennom blikket, enten det handler om å bekrefte positive hendelser eller mer negative situasjoner som kan oppstå.

Winther (2012, s. 173) vektlegger at det å ha øyekontakt er et av de mest betydningsfulle kommunikasjonsverktøyene vi mennesker har. Sett i lys av tidligere forskning på tematikken er funnene i tråd med Ørbæk og Engelsrud (2022) sin studie om lærerstudenters erfaringer fra praksis. Studien viser til at lærerstudentene oppfatter at blikket kan brukes på ulike måter i undervisningen som for å holde overblikk, men også for å gi elever en bekreftelse eller avkreftelse på atferden som finner sted. Østern og Engelsrud (2014, s. 74) fremhever blikkontakt med elevene som en viktighet for at læreren selv kan bli mer kroppslig bevisst i møte med elevene. Det at alle elever føler seg sett i løpet av en skoledag trekkes frem av andre forskere som viktig for at en relasjon skal bli god og for at læring skal finne sted (Gonzalez-Calvo & Arias-Carballal, 2017, s. 1698). Van Manen (2002, sitert i Nielsen, 2012, s. 114) forteller at dersom en lærer virkelig skal se elevene er en nødt til å bruke mer enn kun øynene, man må ta i bruk kroppen også, som kan være en av grunnene til at studier finner at berøring også fungerer som en bekreftelse for elever i ulike settinger (Ørbæk & Engelsrud, 2022). Van Manen (1986, s. 22) vektlegger også berøring som en viktig faktor som kan føre til at elever føler seg sett av læreren og viser til at det å starte opp dagen med å hilse i døra kan være en god måte å gjennomføre dette på, dette er også noe lærerne i denne studien forteller at de gjør. Lærerstudenter anser også berøring som en naturlig måte man kan opparbeide seg kontakt med elevene på, men de vektlegger også at det både kan være positivt og negativt utfra hvilken situasjon en står i (Ørbæk & Engelsrud, 2022, s. 51). Nielsen (2012, s. 118) forteller om en hendelse i hennes

studie hvor læreren brukte øyekontakt og berøring for å roe ned eleven når den var nervøs og anser lærerens evne til å utøve kinestetisk empati som viktig for å se at elevene trenger disse blikkene og berøringene i skolehverdagen.

## 5.5 Å utvikle profesjonspersonlig kompetanse gjennom refleksjon over kroppslige erfaringer

Videre kommer lærerne inn på refleksjon over egen praksis som en viktig faktor for å få til gode relasjoner og for å være en god og trygg voksenperson i møte med elevene. Her trekkes det frem at det kreves mye indre jobbing hos læreren for å få til gode relasjoner. Lærerne er nødt til å observere og reflektere over egen praksis for å forstå deres eget handlingsmønster, men også elevenes. Det handler om at læreren er kroppslig bevisst (Anttila, 2013, s. 50). Hvordan en som lærer reflekterer over triggerpunkter trekkes også frem av lærerne i denne studien som viktig for å få til gode relasjoner. I møte med ulike elever kan ulike triggere aktiveres hos lærerne og man må selv lete etter forklaringen på hvorfor en blir trigget av den spesifikke personen eller situasjonen. En kan ikke bare legge skylda på at eleven er på den og den måten. Begge lærerne vektlegger viktigheten av å kunne ta et skritt tilbake og tenke før man handler som lettere å få til dersom en er bevisst seg selv i møte med det uforutsette som kan skje i klasserommet.

I lys av tidligere forskning er disse funnene også i tråd med andre studier som har funnet at det å være tilstede i og bevisst egen kropp er viktig i undervisningssituasjoner (Ørbæk & Engelsrud, 2022, s. 49). I den aktuelle studien handler det om lærerstudenter, men det er nært å anta at dette da også gjelder for lærere i skolen. Lærere som er bevisste kroppens rolle i klasserommet kan omtales med begreper som kinestetisk bevissthet (Behnke, 2008) eller kroppsbevissthet (Anttila, 2013), noe som av disse forskerne trekkes frem som viktig i møte med relasjonsarbeid i skolen. Winther (2012, s. 166) viser til egenkontakt som en av tre viktige prinsipper for at profesjonspersonlig kompetanse skal utvikles hos lærere. Det handler om at lærerne er bevisst egne følelser, kropp og triggerpunkter i møte med elever, de er med andre ord reflekterte over egen praksis. Refleksjon over egen praksis støttes også av Berg og Thilo (2012) som i sin studie fant at lærerstudenter ser en verdi i å reflektere over seg selv og de erfaringene de har med seg til skolen for å oppnå best mulig kontakt i møte med elevene. Det fremheves også viktigheten av at en ikke kun kan ta på seg en rolle i læreryrket, men at man må se personlighet, kroppslighet og profesjonen som én helhet. Dette

støttes også av funn fra en studie til Latta og Buck (2008, s. 318) som sier at det er viktig at lærerstudenter er bevisst seg selv og egne tidligere erfaringer i møte med relasjonsarbeidet som skjer i skolen. På en annen side trekkes det frem at dersom en inkluderer et mer emosjonelt og personlig perspektiv i utdanningen kan dette føre til at fremtidige lærere opplever vanskeligheter med å skille mellom deres private liv og det livet de har på skolen (Helleve, 2022, s. 225).

## 5.6 Betydningen av lærerens kinestetiske empati

Å si unnskyld var også en strategi som ble ansett som viktig for de to lærerne i denne studien. Det handlet om at begge lærerne i studien følte de var gode på å gå i seg selv nok til å kunne si unnskyld til elevene dersom de satt igjen med en dårlig følelse i etterkant av en situasjon de opplevde som uheldig. De påpekte hvor viktig det å si unnskyld var for å danne gode relasjoner og at læreren klarte å være sårbar i møte med elevene og si unnskyld på en genuin måte dersom en følte at ting som ble sagt ikke var helt heldig. De fortalte også om at det var viktig at lærerne var rollemodeller for elevene når det kom til å si unnskyld for ting man har gjort. Den ene læreren problematiserer også det å si unnskyld ved at elever ofte ikke forstår grunnlaget til hvorfor de må si det og at det på bakgrunn av det er viktig at elevene forstår hvorfor de sier unnskyld.

En lærer som sier unnskyld til elevene viser kinestetisk empati ved at hun lever seg inn i elevens kinestetiske opplevelse ved å være sårbar og se hva eleven trenger i den eventuelle situasjonen (Nielsen, 2012, s. 114). Van Manen (1986) forteller om at lærere skal vite hva som kan sies og ikke sies til elever i ulike situasjoner, og unnskyld kan bli sett på som noe som skal sies dersom læreren har gjort eller sagt noe eleven opplever som urettferdig eller usant. Sett i lys av tidligere forskning har ikke de andre studiene jeg har tatt med i kapitlet om relevant forskningslitteratur kommet frem til det å si unnskyld som et eksplisitt funn. Videre bidrar jeg derfor med ny kunnskap om hvordan unnskyld kan brukes som en måte å utvise kinestetisk empati overfor elevene og som kan være en måte å bygge gode, sterke relasjoner.

## 5.7 Avsluttende refleksjoner

Først og fremst vil jeg starte med å poengtere at det som kjennetegner en profesjonsutdanning er at en skal utdannes til å gå rett ut i arbeidslivet (Berg & Thilo, 2012, s. 142). Lærerutdanningen er en profesjonsutdanning noe som betyr at etter endt lærerutdanning skal lærerstudenter med andre

ord være og føle seg klare for livet som lærer. På bakgrunn av det som kalles et praksissjokk vet vi at dette ikke nødvendigvis er tilfelle i dagens utdanning (Berg & Thilo, 2012, s. 142). Berg og Thilo (2012, s. 142) viser også til at et av de grunnleggende problemene som er i dagens lærerutdanning er at det er for stor avstand mellom teorien studentene lærer på studiet og det som skjer i praksis eller i virkeligheten i læreryrket. Jeg uttrykte i innledningen at jeg føler det har vært noe som har manglet i lærerutdanningen når det kommer til å bygge opp studentenes relasjonskompetanse, noe også mine informanter uoppfordret fortalte om i intervjuene. Så hvordan kan studiene da hjelpe studentene så de ikke får et praksissjokk etter endt utdanning? I denne studien har jeg lagt vekt på kropp og emosjoner i klasserommet som et mulig verktøy for å oppnå denne kompetansen. Det er flere studier som viser til viktigheten av å kunne bruke kroppen som et redskap i undervisningen (Hellesnes, 2019; Craig et al., 2018; Latta & Buck, 2008; Berg & Thilo, 2012). Berg og Thilo (2012, s. 145) fremhever at kroppen er et viktig redskap i læreryrket og at det på bakgrunn av dette burde ha en større plass i utdanningen. Funnene i den aktuelle studien viser også til at det er viktig at man som lærer reflekterer over seg selv og de erfaringene man har med seg til skolen (Berg & Thilo, 2012, s. 143). Det er gjort flere studier også på lærerstudenter som gjennomfører en opplæring i bevissthet rundt egne affekter og emotiver i møte med klasserommet (Ørbæk, 2021; Ørbæk & Engelsrud, 2022). Studentene opplever at de blir mer bevisste i møte med elevene dersom de får mulighet til å jobbe med en bevissthet rundt kroppens betydning i klasserommet (Ørbæk, 2021; Ørbæk & Engelsrud, 2022). Etersom at det er viktig at man som lærer opparbeider seg kontakt, nærvær og omsorg til elever kan en også se det som viktig å opparbeide seg det Winther (2012) kaller for profesjonspersonlig kompetanse som er grunnlaget for akkurat dette. Her er egenkontakt ett av tre prinsipper og det handler om hvilken kontakt en har til egen kropp og følelser (Winther, 2012, s. 166).

Videre vil jeg foreslå hvordan jeg som lærerstudent kan utvikle kunnskap om hvordan jeg skal relatere meg til mine fremtidige elever ved å ta i bruk kroppen som verktøy. Først og fremst er det viktig at jeg som lærer er bevisst egne kroppslige resonanser (Fuchs, 2016) i møte med elevene og hvordan disse påvirker det interaffektive samspillet (Fuchs, 2016) som finner sted imellom lærer og elev. Det er viktig at jeg er bevisst egne affekter og emotiver når jeg jobber i skolen. Videre kan jeg ta med meg strategiene jeg har belyst i kapitlet om funn og resultater. Det er viktig at jeg benytter blikket på en aktiv måte i møte med elever og reflekterer over hva blikket vil ha å si i relasjonen som finner sted i dette møtet. Det er også viktig at jeg viser alle elever at jeg har sett de i løpet av en skoledag ved å ta i bruk hele kroppen for at de skal føle seg verdsatt. Videre er det viktig at jeg kan

reflektere over egen praksis og være bevisst min egen kropp og det den bringer med seg i klasserommet. Jeg må reflektere over hvilke erfaringer jeg har med meg til skolen og hvordan dette kan påvirke det som foregår der. Det er også viktig at jeg er bevisst ulike triggerpunkter i møte med elevene og at jeg legger opp til en undervisning som kan gjøre elevene bedre på å reflektere over egne affektiver og emotiver for at de skal få muligheten til å opparbeide seg et vokabular på dette. Til slutt må jeg som lærer tørre å være sårbar overfor elevene og ikke være redd for å si unnskyld til mine fremtidige elever. Dette kan jeg gjøre ved å utvikle min kinestetiske empati for at jeg skal lære meg å kjenne på egen kropp hva elevene trenger i ulike settinger i skolen.

## 6 Oppsummering

I denne studien har jeg gjennomført en kvalitativ casestudie med innspill fra refleksiv praksisforskning. For å besvare problemstillingen har jeg tatt i bruk intervju og observasjon som metode. Det ble gjennomført et inngangsentervju, en observasjon og deretter et refleksjonsintervju i etterkant av observasjonen. Dette ble gjort med to ulike lærere fra samme barneskole. Jeg har valgt å analysere ved å ta i bruk prinsipper fra tematisk analyse og brukte i analysene det som kalles en directed content analysis (Hsieh & Shannon, 2005). Dette handlet om at jeg tok en mer deduktiv tilnærming til analysene ved å kunne noe om teorien på forhånd slik at jeg laget meg noen kategorier jeg anså som viktige for analysene i forkant (Hsieh & Shannon, 2005). Videre har jeg skrevet fram funnene ved å inkludere strategier fra refleksiv praksisforskning (Lindseth, 2020). Dette gjorde jeg ved å framskrive funnene ved å ta i bruk de tre nivåene konkret refleksjon, kritisk refleksjon og det siste nivået handler om å knytte den kritiske refleksjonen opp mot teoretiske perspektiver (Lindseth, 2020, s. 97).

På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til at lærerne i denne studien er bevisst kroppen i møte med det relasjonelle aspektet i skolen. For å skrive frem analysene har jeg også tatt utgangspunkt i det teoretiske rammeverket som er forankret i et fenomenologisk perspektiv. Her er det henvist til begreper som kroppslig resonans, interaffektivitet, interaffektive minner, kinestetisk bevissthet og kinestetisk empati.

Lærerne i studien har kommet med flere eksempler på hvordan de kjenner på kroppslige resonanser i klasserommet når de opplever for eksempel glede, stress og sinne. Videre kom lærerne med flere kroppslige erfaringer de hadde i møtet med elevene. Her forteller lærerne om hvordan kroppen kan tas i bruk for å beskrive relasjonelle aspekter i skolen. Det handlet blant annet om hvilken rolle lærerens kropp spilte for elevenes kroppslige uttrykk og hvordan elevene ble preget av det kroppslige uttrykket læreren hadde. Den ene læreren fortalte om at dersom hun bevegde seg rolig gjorde også elevene det. Lærerne hadde også mange tanker om relasjonene som oppstår i skolen og fortalte blant annet om at det er lærerens ansvar å bygge en relasjon uavhengig av hvilken elev det er snakk om.

Til slutt i delen om funn og resultater viser jeg til tre ulike strategier lærerne anså som viktige i møte med det å danne gode relasjoner til elevene. Den første strategien handler om blikk. Lærerne i studien fortalte om hvordan blikket kan brukes på ulike måter i klasserommet som for eksempel for

å holde oversikt, men også for å gi elevene bekreftelse eller avkreftelse på det de driver med, i positiv eller negativ forstand. De fortalte også hvordan blikket kan oppfattes ulikt utfra hvilken relasjon læreren hadde til elevene. Neste strategi handler om refleksjon over egen praksis. Her fremhever lærerne viktigheten av «indre jobbing» når man jobber i skolen. Altså jobbing med seg selv og egen kropp. De forteller om hvordan det som skjer på utsiden av klasserommet er med på å virke inn på det som skjer inni klasserommet og at man som lærer må være tilstede i møte med elevene, både gjennom kropp og hodet. Hvordan man som lærer arbeider med og reflekterer over triggerpunkter i møte med elever trekkes frem som viktig ettersom at «noen har man har jo bedre kjemi med enn andre, men unger skal jo ikke merke noe forskjell på det». Lærerne forteller også om at jo mer bevisste de er seg selv i arbeidet som skjer i skolen, jo lettere kan det være å ta et steg tilbake og tenke før man handler i vanskelige situasjoner som oppstår. Det er med andre ord viktig at lærerne er bevisst egne affektive og emotive reaksjoner i møte med elevene (Fuchs, 2016). I denne delen har også lærerne fremhevet viktigheten av at elever må få muligheten til å få et ordforråd på hvordan de selv føler det inni seg og at det er lærerens ansvar å gi de dette. Den siste strategien handler om å si unnskyld. Her forteller lærerne om hvor viktig det er at man som lærer tørr å være sårbar i møte med elevene og klarer å si unnskyld dersom en sitter igjen med en dårlig følelse etter at noe har skjedd. De fremhever også viktigheten av å være en rollemodell og vise elevene at det er viktig å si unnskyld på en genuin måte.

Jeg har videre i oppgaven drøftet funnene fra min studie opp mot det teoretiske rammeverket og tidligere forskning som er gjort på feltet. Det viser seg at flere av funnene kan støttes til tidligere forskning på tematikken. For eksempel viser tidligere forskning til at det å reflektere over egen kroppslig resonans i klasserommet er av betydning for det som skjer i klasserommet og er viktig for å utvikle en kroppslig bevissthet (Ørbæk, 2021). Hvordan blikket benyttes som et betydningsfullt verktøy i klasserommet er også noe vi ser i tidligere forskning. Ørbæk og Engelsrud (2022) viser i sin studie hvordan lærerstudenter benytter blikket på ulike måter i klasserommet for å få overblikk og kontakt med elevene, noe som også er et funn i min studie. Hvordan lærerne reflekterer over egen praksis samsvarer også med tidligere forskning som vektlegger at det er viktig at lærere er kroppslig bevisst i undervisningen (Ørbæk & Engelsrud, 2022) og hvordan dette fører til kinestetisk bevissthet hos lærere (Anttila, 2013). Det å si unnskyld er derimot et funn jeg ikke har funnet eksplisitt i studiene jeg inkluderer i underkapitlet om relevant forskningslitteratur, men anser som viktig ettersom begge lærerne i min studie var opptatt av dette fenomenet i sin undervisning.



I arbeid med temaet har jeg sett at det er et begrenset antall studier innenfor dette spesifikke feltet hvor jeg har sett på hvordan lærerne benytter kropp og emosjoner som et verktøy for relasjonsbygging. Gjennom min studie har jeg dermed bidratt med kunnskap til hvordan to lærere i skolen tar i bruk kropp og emosjoner som verktøy for å få til gode relasjoner med elevene. Jeg har kommet med ulike strategier som jeg selv vil ta i bruk i min egen fremtid som lærer. Strategiene handler om å være bevisst blikkets betydning i klasserommet, at jeg som lærer reflekterer over egen praksis og at jeg klarer å si unnskyld til elevene.

Med mer tid og ressurser ville det videre vært spennende og intervjuet og observert flere lærere for å se om funnene i denne studien stemmer overens med andre læreres tanker om det å bruke kroppen som verktøy for relasjonsbyggingen som skjer i skolen.

## 7 Referanser

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Anttila, E. (2019). Kroppslig læring og dans: en teoretisk-filosofisk bakgrunn. *Dance Articulated*, 5(3), 45-72. <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/ps/article/view/3672>
- Behnke, E. A. (2008). Interkinaesthetic affectivity: a phenomenological approach. *Cont Philos Rev*, 41(2), 143-161. <https://doi.org/10.1007/s11007-008-9074-9>
- Berg, M & Thilo, T. (2012). At blive kastet for de sultne løver: om at integrere det professionspersonlige i en uddannelseskontekst. I H. Winther (red.), *Kroppens sprog i professionel praksis: om kontakt nærvær, lederskab og personlig kommunikation* (s. 142-153). Billesø & Baltzer.
- Bjørkelo, B., Almås, A. G., Roness, D. & Ulvik, M. (2022). Relasjoner som grunnlag for læring og utvikling. I A. G. Almås, B. Bjørkelo, D. Roness & M. Ulvik (red.), *Betydningen av å møtes: relasjoner som grunnlag for læring og undervisning* (s. 11-26). Fagbokforlaget.
- Booth, S. & Wollacott, L. (2015). *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: On its constitution and transformative*. SUN MeDIA MeTRO.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Jossey-Bass.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Craig, C. J., You, J., Zou, Y., Verma, R., Stokes, D., Evans, P. & Curtis, G. (2018). The embodied nature of narrative knowledge: A cross-study analysis of embodied knowledge in teaching, learning and life. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 329-340. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.01.014>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Dalland, P. C., Bjørnstad, E. & Andersson-Bakken, E. (2021). Observasjon som metode i barnehage- og klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (red.), *Metoder i*

*klassemorsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 125-149).

Universitetsforlaget.

De Jaegher, H. (2019). Loving and knowing: reflections for an engaged epistemology.

*Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 20(5), 847-870.

<https://doi.org/10.1007/s11097-019-09634-5>

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Cappelen Damm.

Fuchs, T. (2016). Intercorporeality and interaffectivity. *Phenomenology and Mind*, 0(11), 194-209.

[https://doi.org/10.13128/Phe\\_Mi-20119](https://doi.org/10.13128/Phe_Mi-20119)

Fuchs, T. (2017). Collective body memories. I C. Durt, I. Brinck, T. Fuchs, C. Tewes, D. Moran, N. de Warren, E. DiPaolo, H. DeJaegher, D. D. Hutto & G. Satne (red.), *Embodiment, Enaction, and Culture: Investigating the Constitution of the Shared World* (s. 333-352). Massachusetts Institute of Technology.

Fuchs, T. & Koch, C. S. (2014). Embodied affectivity: on moving and being moved. *Frontiers in*

*psychology*, 5(508), 1-11. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.00508>

Gonzalez-Calvo, G. & Arias-Carballal, M. (2017). A teacher's personal-emotional identity and its reflection upon the development of his professional identity. *The Qualitative Report*, 22(6), 1693-1709.

<https://www.proquest.com/docview/1922376729/abstract/3C865FB30E5C464FPQ/1>

Hellesnes, G. (2019). Elevsamtalens mellomkroppslige, relasjonelle og eksistensielle dimensjon: en lærers opplevelse av planlagte elevsamtaler i grunnskolen i diaog med kroppslige, relasjonelle og eksistensielle teoretiske perspektiver. *Dance Articulated*, 5(3), 1-24. <https://doi.org/10.18862/ps.2019.503.1>

Helleve, M. (2022). A conceptualization of the emotional phase of preservice

teachers' experiences as a pedagogical phenomenon. *Journal of Teacher Education*

*and Educators*, 11(2), 211-229. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jtee/issue/72413/1096006>

Hegna, H. M. & Ørbæk, T. (2021). Traces of embodied teaching and learning: a review of empirical studies in higher education. *Teaching in Higher Education*, 0(0), 1-22.

<https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1989582>

- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.
- Latta, M. M. & Buck, G. (2008). Enfleshing Embodiment: 'Falling into trust' with the body's role in teaching and learning. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 315-329.
- Lindseth, A. (2020). Dosenten i et FoU-perspektiv. Refleksiv praksisforskning som en vei mot dosentkompetanse. I C. C. Bachke & M. Hermansen (red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (s. 75-101). Cappelen Damm Akademisk.
- Lustick, H. (2021). Our data, ourselves: a framework for using emotion in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 34(4), 353-366. <https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1760393>
- Løkken, G. (2012). *Levd observasjon: en vitenskapsteoretisk kommentar til observasjon og forskningsmetode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nielsen, A. M. (2021). Affectivity and Relational Awareness in Pedagogy and Education: moments of hesitation in intersubjective encounters. *International Review of Theoretical Psychologies*, 1(2), 135-151. <https://doi.org/10.7146/irtp.v1i2.128018>
- Nielsen, C. S. (2012). Krop, kinestetisk empati og pædagogisk tone i undervisningsprosesser: skitse til en fænomenologisk didaktikk. I H. Winther (red.), *Kroppens sprog I professionel praksis: om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation* (s. 111-119). Billesø & Baltzer.
- Nordenbro, S. E., Larsen, M. S., Tiftikç, N, Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole: Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser\\_og\\_elevers\\_laring.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf)

- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Parviainen, J. (2002). Kinaesthesia and Empathy as Knowing Act. I A. M. Fiskvik & E. Bakka (red.), *Dance Knowledge Dansekunnskap: International conference on cognitive aspects of dance* (s. 147-154).
- Parviainen, J. (2003). Kinaesthetic empathy. *Dialogue and Universalism*, 11(12), 151-162.  
<https://philpapers.org/archive/PARKE.pdf>
- Postholm, B. M. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kaususstudier* (2. utg). Universitetsforlaget.
- Postholm, B. M. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode: for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ria, L., Sæve, C., Saury, J. & Durand, M. (2010). Beginning teachers' situated emotions: A study of first classroom experiences. *Journal of Education for Teaching*, 29(3), 219-234.  
<https://doi.org/10.1080/0260747032000120114>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American psychologist*, 55(1), 68-78.  
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Spurkeland, J. & Lysebo, O. M. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Pedlex.
- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (red.), *Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 91-101). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder: i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet (2019, 29. januar). *Tiltak for å bedre relasjoner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-relasjonsarbeid/>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplan i kroppsøving* (KR001-05). Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/KRO01-05>
- van Manen, M. (1986). *The tone of teaching*. Scholastic.

- Weiss, M. (2020). Reflective Practice Research in Teacher Education. *Investigación de práctica reflexionada en la educación de maestros*, 0(12), 239-266.  
<https://doi.org/10.12795/HASER/2021.i12.07>
- Winther, H. (2012). Kroppen som læremester: guide til kommunikationstræning, lederskab og personlig udvikling i professionel praksis. I H. Winther (red.), *Kroppens sprog i professionel praksis: om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation* (s. 165-180). Billesø & Baltzer.
- Ørbæk, Trine (2021). Å utvikle lærerstudenters profesjonskunnskap gjennom kroppslig læring. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørnum (red.), *Kroppslig læring: perspektiver og praksiser* (s. 224-236). Universitetsforlaget.
- Ørbæk, T. (2022). Analysing students' experience of bodily learning: an autoethnographic study of challenges and opportunities in researching bodily learning in own teaching practice. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 6(2), 1-13.  
<https://doi.org/10.23865/jased.v6.3872>
- Ørbæk, T. & Engelsrud, G. (2022). Det merkes i kroppen at «det koker i hodet»: Lærerstudenters refleksjoner fra møter med egen praksisundervisning. *Nordisk tidsskrift for Utdanning og praksis*, 16(2), 41-60. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3184>
- Østern, T. P. & Bjerke, Ø. (2021). Forekomst og forståelser av kroppslig læring i norskspråklig forskning. I T. P. Østern, Ø. Bjerke, G. Engelsrud & A. G. Sørnum (red.), *Kroppslig læring: perspektiver og praksis* (s. 16-26). Universitetsforlaget.
- Østern, T. P. & Engelsrud, G. (2014). Læreren-som-kropp: Kontakt, kommunikasjon og ledelse som lærerkropp. I A.-L. Østern (red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 67-85). Fagbokforlaget.

## **Oversikt over tabeller og figurer**

Tabell 1 Lærernes erfaringsbakgrunn

Figur 1 Tidslinje over datainnsamlingsprosess

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Intervjuguide

Før intervjuet:

- Hvem er du?
- Hva er din utdanningsbakgrunn?
- Hvor lang erfaring har du som lærer?
- Hvorfor valgte du å si ja?
- Jeg vil bruke resultatene i min masteroppgave og grunnen til at jeg velger å stille spørsmål er fordi jeg vil ha en innsikt i læreres tanker om kropp og emosjoner i klasserommet.
- Anonymitet sikres.
- Jeg vil ikke bedømme eller vurdere det som blir sagt, jeg vil kun bruke det til å forstå.
- Det er du som er ekspertene i dette intervjuet.
- Intervjuet vil vare opp til maks 45 minutter.
- Jeg har fått tillatelse fra NSD om å ta lydopptak, dette tas i en spesiell app slik at dataene slettes etter prosjektet er endt.
- Du kan når som helst trekke deg fra intervjuet eller unngå å svare på et spørsmål

Husk å si takk!!

**Problemstilling: Hvilken betydning har kropp og emosjoner for min profesjonsutvikling som lærer når det kommer til lærer-elev relasjonen?**

1. Hvorfor valgte du å bli lærer?
2. Hvilken betydning tenker du kropp og emosjoner har i undervisninga?
3. Har du noen gode eksempler hvor dette har funnet sted?
4. Er det noen enkelte elever som har vært spesielt krevende?
  - a. Hvordan reagerte du på dette?
  - b. Hva kjente du på kroppen i disse situasjonene?
5. Er det en spesiell situasjon du husker hvor du har blitt ordentlig sinna eller glad?



- a. Hva gjorde du konkret da?
  - b. Hoppa du opp og ned som på tegnefilm eller beit du tenna sammen?
6. Er det noe annet du tenker jeg burde spurt om, eller noe du har på hjertet som vi ikke har snakket om til nå?

Vedlegg 2: Observasjonsskjema

<b>OBSERVASJON</b>	<b>TOLKNING</b>

## **Vil du delta i forskningsprosjektet *Kropp og emosjoner i klasserommet***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan kropp og emosjoner brukes som et verktøy for relasjonsbygging i klasserommet. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

*Beskriv formålet med prosjektet mer inngående og si noe om omfanget.*

Formålet med denne studien er å forske på hvordan kropp og emosjoner spiller inn på relasjonsarbeidet læreren gjør i klasserommet. Studien vil inneholde spørsmål om hvilken betydning kropp og emosjoner har i lærerens profesjonsutøvelse.

Datainnsamlingen vil bli brukt i en masteravhandling på GLU 1-7.

Problemstilling; **Hvilken betydning har kropp og emosjoner for min profesjonsutvikling som lærer?**

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Masteravhandlingen skrives av Seline Rukke Gatby i tilknytning til Universitetet i Sørøst-Norge.

Veilederen for denne masteravhandlingen er Trine Ørbæk.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

I denne studien har jeg et ønske om å bruke lærere som jeg har noe kjennskap til fra eget arbeidssted, dette fordi jeg vil komme frem til noe jeg selv kan ta med meg ut i min fremtidige jobb som lærer. Jeg ønsker å rekruttere lærere som synes tematikken er interessant.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

I studien har jeg valgt å bruke tre ulike datainnsamlingsmetoder for å belyse problemstillingen min.

Jeg vil først ha et dybdeintervju. Dette vil vare mellom 30-40 minutter.

Jeg ønsker også å observere en time og ha en refleksjonssamtale i etterkant av timen. Jeg vil ta opp både intervju og refleksjonssamtalen, mens i observasjonssituasjonen vil jeg ha en ikke-deltakende rolle i klasserommet, men jeg vil være imøtekommende med elever som tar kontakt. Jeg utvikler både intervjuguide og observasjonsguide.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Når prosjektet er ferdig vil alle data bli slettet slik at det ikke kan spores tilbake til deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun student og veileder som har tilgang til dataene og personopplysningene. Lydopptaket vil bli lagret sikkert på studentens datamaskin i som er passordbeskyttet. Personene som deltar, samt skolen i helhet vil få fiktive navn slik at deltakerne vil forbli anonyme.

#### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, seks uker etter innleveringsdato som er den 1.06.2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres. Det vil si at jeg vil bevare datamateriale fra start til slutt, men gi fiktive navn. Lydopptakene vil også bli transkribert og blir ikke inkludert som en fil i masteravhandlingen.

#### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

#### **Dine rettigheter**

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

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

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved student Seline Rukke Gatby ([225678@usn.no](mailto:225678@usn.no)) eller veileder Trine Ørbæk ([trine.orbak@usn.no](mailto:trine.orbak@usn.no))
- Vårt personvernombud: Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: *Paal Are Solberg* ([personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no))

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen  
Seline Rukke Gatby

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Kropp og emosjoner i klasserommet, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i observasjon

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)



[Meldeskjema](#) / [Kropp og emosjoner i møte med læreres relasjonskompet...](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

593291

**Vurderingstype**

Automatisk

**Dato**

07.12.2022

**Prosjektittel**

Kropp og emosjoner i møte med læreres relasjonskompetanse

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Trine Ørbæk

**Student**

Seline Rukke Gatsby

**Prosjektperiode**

26.09.2022 - 01.11.2022

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.10.2023.

[Meldeskjema](#)

**Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

**Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde**

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger

- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

### **Informasjonssikkerhet**

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.