

Engelsrud, G. (2025). Å lede og å bli ledet – å møtes i gjensidig dynamikk. I S. Loland & O. O. Sæle (Red.), *Å løpe en risiko: Etiske refleksjoner om å lede praksis i kroppsøving, idrett og friluftsliv* (s. 223–242). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa610709>

Kapittel 9

Å lede og å bli ledet – å møtes i gjensidig dynamikk

Gunn Engelsrud

Sammenheng: Kapitlet bidrar til kunnskap om det å lede praksiser eller undervisning, med særlig fokus på risikoen lærere tar ved å ikke «kjenne seg selv». I kapitlet utlegges det «å kjenne seg selv» som gjensidig og prosessuelt, som kontrast til å innta objektiv og utvendig posisjon overfor de og det som undervises. Forfatteren utforsker undervisning gjennom eksempler fra kommunikasjon mellom lærer og elever i kroppsøving, og diskuterer de etiske dilemmaene som følger med det å undervise og lede andre. Med støtte i et fenomenologisk perspektiv vektlegges det at mennesker eksisterer i en grunnleggende gjensidighet til andre. Den som underviser, vil i et slikt perspektiv involvere de som undervises i å forme innholdet i undervisningspraksisen, i et samspill med det faglige innhold lederen bringer inn. Konsekvensene av en etikk som skapes i gjensidighet, understøttes av en fenomenologisk og etisk forpliktende innstilling til en selv, andre og verden.

Nøkkelord: ledelse, undervisning, fenomenologi, etikk, gjensidighet, kroppsøving, lærer-elev-relasjon

Abstract: The chapter contributes to knowledge about leading practices or teaching, with a particular focus on the risk teachers take by not «knowing themselves». In the chapter, «knowing oneself» is interpreted as reciprocal and procedural, as a contrast to taking an objective and external position vis-à-vis those and what is taught. The author explores teaching through examples from communication between teachers and students in physical education, and discusses the ethical dilemmas that come with teaching and leading others. Supported by a phenomenological perspective, emphasis is placed on the fact that people exist in a fundamental reciprocity to others. In this perspective, the teacher will involve those who are taught to shape the content of the teaching practice, in an interaction with the academic content the leader brings in. The consequences of an ethic that is created in reciprocity are underpinned by a phenomenological and ethically binding attitude towards oneself, others and the world.

Keywords: leadership, teaching, phenomenology, ethics, reciprocity, physical education, teacher-student relationship

Innledning

I kapitlet undersøkes spørsmålet: *Hva gjør kommunikasjon mellom mennesker etisk?* Spørsmålet er omfattende og er et spørsmål som, slik jeg har valgt, må belyses via tenkning og eksempler som igjen gir opphav til nye spørsmål. Mitt valg er å belyse spørsmålet ved å bruke eksempler fra en tenkt kommunikasjon mellom lærere og elever i kroppsøving. Kroppsøving er det tredje største faget i skolen målt i timetall, og har vært gjenstand for økende forskningsinteresse siden 2010-tallet. Både nasjonal og internasjonal forskning viser at det i undervisningen legges for stor vekt på ferdigheter, idrettsaktiviteter, prestasjoner og vurderingssituasjoner (Aasland & Engelsrud, 2019), heller enn å rette undervisningen mot elevene som «kroppslig erfarende subjekter» (Engelsrud, 2024, s. 166), og at de som underviser tar opp etiske spørsmål med elevene.

Det er imidlertid en stadig sterkere interesse for det som kalles meningsfull kroppsøving, «Meaningful Physical Education» (Beni mfl., 2021, 2024; Walseth mfl., 2018). Meningsfull kroppsøving, som begrep impliserer at det finnes en praksis som mening og meningsfullhet står i kontrast til. Det er midlertid misvisende da mening er dypt involvert i livsprosesser og noe mennesker er dømt til å ha i livene sine. Det er likevel interessant å forfølge denne interessen om at mening og meningsfullhet har fått eksplisitt innpass i kroppsøvfaget, og forsøke å vise hvordan mening skapes i relasjoner – at mening alltid er mening for noen, og at det påhviler den som argumenterer for mening å vise *til en etisk relasjon*. Gjennom kapitlet undersøker jeg hva som *gjør kommunikasjon mellom mennesker etisk* ved hjelp av eksempler fra kroppsøvfaget. Eksempelene er utformet for å belyse hva jeg sikter til med etisk kommunikasjon. Jeg beskriver og analyserer eksemplene med et fenomenologisk blikk, og kapitlet har *en teoriutviklende ambisjon*.

Jeg har valgt en skrivemåte som henvender seg til leseren, slik at vedkommende kan reflektere over om eksemplene gir mening og angår vedkommende. Jeg bruker henvendelsesformen *du* i teksten, og taler til en voksen profesjonell. Jeg bruker også pronomenet *vi*, men det er ikke brukt for å indikere enighet, men en form for fellesskap i teksten. Jeg bruker *hun* om læreren. Min tanke er at eksemplene, som er hentet fra kroppsøving, kan ha relevans for undersøkelsen av spørsmålet om hva som *gjør kommunikasjon mellom mennesker etisk*, og gi mulighet for å ta stilling til om det jeg skriver gir mening eller ikke.

Jeg starter med et eksempel på en situasjon jeg antar at også andre enn meg kan assosiere til:

Tenk deg at du som lærer kommer opp i en diskusjon med en elev. Diskusjonen starter rolig og saklig, idet du gir eleven tilbakemelding om at du har opplevd vedkommende som bråkete og forstyrrende for undervisningen. Du starter med rolig stemme, men etter hvert stiger energinivået i stemmen din fordi du opplever at tilbakemeldingen ikke gjør inntrykk på eleven, som ser på deg med et blick du opplever som hånlige. Plutselig utbryter du: du skal høre på det jeg forteller deg, det er frustrerende at du ikke hører – du gjør det vanskelig for meg å undervise i kroppsøving! Ytringen blir hengende litt i lufta, og eleven sier: at jeg ødelegger undervisningen og er irriterende er bare tull, spør de andre elevene, de liker meg og synes at jeg bidrar positivt i timen, så dette har nok like mye med din undervisning å gjøre. Utsagnet får deg til å bli enda mer frustrert, og du begynner å peke på eleven og legger trykk på ditt utsagn om at neste gang vil en slik oppførsel få konsekvenser for eleven, som fortsatt likevel ikke ser ut til å ta tilbakemeldingen til seg.

Det å være en lærer som ender med å karakterisere en elev som en som «forstyrrer og ødelegger» undervisningen i kroppsøving, er trolig gjenkjennbart. Poenget med eksemplet er å få fram at egen frustrasjon fra undervisningen lett kan handle om at det er den andre (eleven) som blir ansett som den som ødelegger. Her skal vi ikke ta stilling til om læreren har rett eller ikke – mange av oss som er lærere vil kanskje umiddelbart se eksemplet som en anledning til en slik diskusjon – men heller undersøke og synliggjøre noen perspektiver på å forstå det som skjedde i eksemplet.

Når intensiteten i lærerens stemme stiger og hun opplever eleven som uberørt av tilbakemeldingen, blir det utfordrende for læreren å nå frem til eleven. Eleven blir «den andre», og eksemplet viser at de to kommer lenger og lenger fra hverandre. Det illustrerer hvordan kommunikasjon kan utvikle seg slik at det ene ordet tar det andre. Ord som *separasjon* og *oppdeling* karakteriserer forholdet mellom de to.

Dette er ord vi skal komme tilbake til i den videre undersøkelsen av eksempler fra kommunikasjon, med sikte på å komme fram til en måte å forstå det etiske på, ved å bruke eksempler fra det å undervise og lede elevers læring i kroppøving. Videre følger en kilde til å forstå *separasjon og oppdeling* som norm i kommunikasjon.

Et glimt inn i tenking som separerer og deler opp menneskers selvforhold

En kjent og mye kritisert posisjon for å forstå seg selv som menneske og relasjoner mellom mennesker, finnes i en dualistisk teori. Filosofen Rene Descartes (1559–1650) la grunnlaget for det ettertiden har benevnt som dualistisk teori, karakterisert ved å skille mellom en utstrakt, ytre, materiell verden – «res extensa» – og en ikke-utstrakt, indre, ikke-materiell verden – «res cogitans». Descartes plasserte de to verdenene i et kontingent forhold, og disse verdenene kunne ikke blandes sammen. Kort sagt, arven etter Descartes har gitt ettertiden en forståelsesform og et språk som har gitt og gir muligheten til å atskille kropp og sjel, atskille subjektet fra objektet og verden, og videre betrakteren fra det som betraktes. Til tross for massiv kritikk lever oppdelingen videre, og er mye i bruk som kategoriseringsredskap som gjennomsyrer offentlig og vitenskapelig begrepsbruk (se Engelsrud 2020, s. 146–150). Dualistisk teori blir synlig både som kategoriseringsredskap og som innvevet i legitimeringsstrategier der det verdifulle ved mennesket, ble forlagt til «res cogitans».

For undervisning i kroppøvingsfaget vil det å, enten ubevisst eller bevisst, være innlemmet i et dualistisk språk innebære en risiko for å basere seg på en forståelse av kroppen som ikke-intensjonell og mekanisk – noe som i praksis ikke er mulig å opprettholde for en underviser. Som det innledende eksempelet viser, er læreren i kommunikasjonen med eleven fullt klar over at eleven er et tenkende, kroppslig menneske. Det gjelder både for læreren og eleven, men kommunikasjonen mellom dem stopper likevel opp. Hva er grunnen til det?

Et forslag til hvorfor kommunikasjonen stopper opp, er at læreren i første rekke har definisjonsmakt til å karakterisere eleven. Læreren kan uttale seg om

eleven uten å måtte redegjøre for sitt eget perspektiv. Selv om læreren riktignok sier at hun har sin opplevelse av eleven, gjør ikke det at eleven har en annen versjon av situasjonen inntrykk på lærerens forståelse. Vedkommende blir heller sikrere i sin egen forståelse av eleven. Det mangler noe i kommunikasjonen. Vi skal foreløpig holde det åpnet hva som mangler. For å gå videre i spørsmålet om etisk kommunikasjon, la oss ta et eksempel til fra en situasjon i kroppsøvfaget.

Tenk deg at du møter en lærer som akkurat har gjennomført undervisning i kroppsøving¹. Slik ser den ut:

Tenk deg at du møter en kollega på vei ut av gymsalen og læreren har akkurat avsluttet undervisning med en klasse i kroppsøving. Du ser at kollegaen din går med langsomme skritt og ser ned i bakken. Du får en umiddelbar følelse av at kollegaen ikke er særlig fornøyd, og spør: «Har elevene tatt knekken på deg i dag?» Du traff tydelig spikeren på hodet, for du har nesten ikke fått stilt spørsmålet før kollegaen din begynner å fortelle om elevene; mange hadde glemt gymtøy, flere gadd ikke å løpe, men gnålte om de fikk karakter på innsatsen, flere hadde frekk språkbruk. Du ble stående og snakke med kollegaen din om dagens elever, og hvordan de ødela undervisningen.

Her kommer også læreren inn på hvordan vedkommende omtaler elever. Mosvold & Ohnstad (2016) viser at det er lett for lærere å omtale elevene ved å ta i bruk grove og unøyaktige begreper for å karakterisere dem og karakterisere elevens læring. De skriver (s. 27): «Eksempler kan være når lærere omtaler en elev som «aktiv», «passiv», «svak» eller «sterk». Wadel (1991) kaller dette for dekkbegreper, og han hevder at slike begreper ofte brukes på en måte som skjuler at det skjer en samhandling mellom mennesker». Henvisningen til Wadels (1991) «dekkbegrep» er treffende for eksemplene mine, der elevens

1 Jeg har ikke tatt opp en omfattende redegjørelse for forskning om kroppsøving og vurdering av elever her, men ny forskning finnes bl.a. i artikkelen. [#-jeg-har-ikke-tatt-opp-en-omfattende-redegjørelse-for-forskning-om-kroppsøving-og-vurdering-av-elever-her-men-ny-forskning-finnes-bla-i-artikkelen-httpsdoiorg105617adno9962-}](https://doi.org/10.5617/adno.9962)

egenskaper blir fremtredende og skygger over handlingene og samhandlingen som skjer i vurderingspraksiser i kroppøving. Elevene blir «gode eller dårlige» og forstås nettopp via egenskapsforklaringer, basert på effekter av testing av ferdigheter og egenskaper som utholdenhet og muskelstyrke.

Testing er et av de fenomenene Aasland mfl. (2020, s. 489) trekker fram som har muliggjort å omtale elever som dyktige eller mindre dyktige, slik at «we are concerned that conceptualisations of ability, and thus what is valued in student assessment, unfairly privilege some students over other». At elevers dyktighet defineres ved det de oppviser og presterer i idrettsferdigheter, bekreftes også av Van Doodewaard & Knoppers (2022). Læringen og dannelsen som læreplanen (LK20) angir som kroppøvingsfagets hensikt og mål, underordnes det læreren vurderer som det synlige uttrykket for – eller objektet for – læringen. Spørsmålet blir om en slik handling er forenlig med å handle etisk.²

Risikoen som ligger i å omtale den andre som et objekt for egen undervisning

De to eksemplene gir et utgangspunkt for å diskutere kapitlets etiske tematikk: risikoen som ligger i å omtale, karakterisere og vurdere elever ved hjelp av egenskapsforklaringer, og dermed dekke over hvilke forutsetninger som finnes i det å uttale seg om noe eller noen. Spørsmålet en må stille seg er: Hva er mine forutsetninger for å uttale meg om andre? Ser jeg også meg selv som adskilt og allerede separat fra den andre (her eleven)?

Som en kontrast til å se seg selv som adskilt fra andre, bidro Edmund Husserl (1859–1938) med å anerkjenne at all erkjennelse, også vitenskapelig erkjennelse, i bunn og grunn hviler på våre subjektive erfaringer, og at vi ikke

2 Det betyr ikke at jeg ikke verdsetter opplæringsloven, menneskerettigheter og juridiske rettigheter den enkelte har der de begås urett. Se Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2023) On investigating phenomena without losing sight of them: The dialectics of observation and the phenomenological gaze in a kindergarten setting, *International Journal of Social Research Methodology*, DOI: 10.1080/13645579.2023.2223065

kan observere andre uten samtidig å observere vår egen observasjon, ifølge Ingarden (1970). Zahavi & Zelinsky (2023) skrev med referanse til Husserl at det er i den subjektive opplevelsen at mennesket oppdager at de også er «kastet ut i»³ intersubjektivitet. Ved å være subjekter i verden med våre egne erfaringer og perspektiver på andre og verden, er vi samtidig mennesker som er «født inn i» intersubjektivitet og lever blant andre mennesker. En etisk refleksjon om undervisningen skapes ikke i isolasjon, men i gjensidigheten.

Eksemplene vi til nå har møtt i kapitlet, illustrerer måter å omtale elever på som er basert i lærerens subjektive opplevelse, men på en måte der den subjektive omtalen ikke er fullt ut erkjent som det, og egen posisjon brukes til å uttale seg om elevene (jf. Mosvold & Ohnstad, 2016). Dersom lærer-elev-relasjonen ses som et eksistensielt møte, gis det færre muligheter til å definere elevene som noen som «ødelegger undervisningen», da det å oppfatte en elev som en som ødelegger, skjer i en situasjon.

Et alternativ er å forstå gjensidige møter, hvor det som blir risikofylt for læreren, vil være å åpne for å være synlig som «seg selv» og kunne gjenkjenne sårbare sider både hos seg selv og andre, og ikke kun tenke «ødeleggelse». Det risikofylte for læreren vil handle om å være ydmyk for å se seg selv som en fortolker av den andre, og erkjenne den andres livs- og erfaringsverden, noe som neste avsnitt omhandler.

Gjensidigheten i relasjoner mellom mennesker

Som vist i eksemplet med kroppsøvlingslæreren som kom fra undervisning, er det nærliggende å tenke at «elevene» plasseres i en annen «verden» enn læreren. Ved å karakterisere elevene uten å inkludere sin egen måte å karakterisere eleven på, løper læreren en risiko for å ikke forstå sitt eget bidrag til kommunikasjonen med elevene. Det å leve i den tro at en kan uttale seg om andre uten å redegjøre for sin egen posisjon, gir en feilaktig erkjennelse.

3 Husserl er kritisert for at han i arbeidet med å finne allmenne lover for «bevissthetens arbeid» gikk for langt i å nærme seg naturvitenskapen metoder og evidens (se Bengtsonn, 2005), men det er ingen enighet om det blant Husserls fortolkere.

Ved å bruke gjensidighet som utgangspunkt for å drøfte en etisk risiko, blir det risikofylte å basere sin forståelse på at det kun er eleven som ødelegger. Å kun se den ene part vil innebære å basere seg på en falsk separasjon mellom en selv og eleven. Det at eleven enten ses som «flink», «svak» eller en som ødelegger undervisningen for læreren, og som noe som ikke har noe med læreren selv og situasjonen å gjøre, blir her et uttrykk for *separasjon*, der det å karakterisere den andre skjer uten å reflektere over seg selv. Det betyr imidlertid ikke at læreren har et uendelig ansvar for å underkaste seg elevens væremåte, men snarere blir klar over egne tålegrenser og tenkemåter om den andre.

Poenget her er et å peke på en form for kommunikasjon, som kan tenkes om, som om både en selv og den andre, var *isolerte individer med sine følelser inne i seg*, kanskje til og med som en egenskap ved dem. En konsekvens av en slik måte å oppfatte den andre som den som utgjør «problemet», er at både en selv og den andre låses i en statisk forståelse.

Som Mosvold og Ohnstad (2016, s. 20) skriver: «I lys av profesjonsetiske perspektiver og teorier om tenkning som kommunikasjon diskuterer vi hvorfor slik språkbruk er etisk problematisk. I språkbruken om elevene vil dermed også følelser og ytringer bli individualisert, og ikke forstått som å ha både opphav i og være uttrykt i menneskelig sosialt liv og tilhøre en sosial verden som mennesker deler og er del av.»

I et perspektiv der alle mennesker er en del av verden og verden er en del av menneskene, finnes det ikke et eksklusivt, utenforstående perspektiv å betrakte andre fra uten å inkludere sin egen betraktning. Betrakteren må inkludere seg selv og sin respons – altså vedkjenne seg den frustrasjonen som kjennes i kroppen når diskusjonen hardner til.

Hvordan bidrar eksemplene til en forståelse av etisk refleksjon?

Som allerede nevnt brukes eksemplene som et springbrett for å belyse forskjellen på hva som kjennetegner en innvendig og gjensidig relasjon, og en utvendig og ensidig relasjon. Eksemplene gir innblikk i hvordan en utvendig relasjon trer fram og ytres. I en utvendig og objektiverende relasjon skiller Dag Østerberg mellom

«tre forskjellige slags former for værender, nemlig utvendighet, identitet og innvendighet» (Østerberg, 1966, s. 9). Et utvendig forhold, ifølge Østerberg, bygger på en forståelse av at de to separate værender, eller saksforhold som praksiser, slik nettopp det å lede/undervise i *kroppsoving* ofte forstås som. Han innførte ikke et begrep om relasjoner, men omtaler utvendighet som noe som ikke berøres av noe annet. «En sak berøres ikke av det som er den utvendig, dvs. den forblir den samme hvordan det enn forholder seg med det som er den utvendig. Et utvendig eller ytre forhold mellom to saker (hendinger, gjenstander, værender) foreligger når hver enkelt av dem betraktes for seg, uavhengig av den andre, og er hva den er, hva enten den andre er eller ikke er» (Østerberg, 1966, s. 9). «Ved bestemmelsen av utvendighetsforholdet inngikk allerede begrepet om det samme, eller det identiske. Leddene i et utvendig forhold er identiske med seg selv: De er hva de er, lukket om seg selv, uten noen henvisning til noe annet enn seg selv» (Østerberg, 1966, s. 10). Østerberg forbinder utvendighet med behovet vi mennesker har for å være sikre i en sak. Tvilen, beskriver han, er noe vi prøver å fri oss fra ved å falle tilbake på det sikre – det vi tror er det sikre. I eksemplene blir «sikkerheten» lagt til uttalelsene om den andre, som om de eksisterte uavhengig av den som uttaler seg.

Følges Østerberg og det fenomenologiske tankegodset, får vi øye på at situasjonene eksemplene viser også kunne vært fortalt på en annen måte. Begreper fra fenomenologi gir anledning til å reflektere over kroppslige erfaringer og den levde kroppen som kunnskapskilder for å forstå hva det betyr at en underviser/lærer (og mennesker mer allment) kan handle og opptre som om de sto i et utvendig forhold til andre mennesker og verden. Det finnes likevel muligheter til å handle i tråd med mer omsorgsetiske perspektiver, der det å inkludere seg selv og sin (for)forståelse er innvevd i det å omtale andre. Eksempelvis, som en kontrast til det innledende eksemplet:

Tenk deg at du som lærer kommer opp i en diskusjon med en elev. Diskusjonen starter saklig, da du gir eleven tilbakemelding om at du har opplevd vedkommende som bråkete og forstyrrende i undervisningen. Du starter med rolig stemme, men etter hvert stiger energinivået i stemmen din fordi du opplever at tilbakemeldingen ikke gjør inntrykk på eleven, som ser på deg med et blikk du opplever som hånlige. Plutselig utbryter du: Jeg lurte på hva ved undervisningen du la merke til i dag, var det noe jeg sa eller gjorde som du særlig ble opptatt av? Jeg er jo klar over at vi er

flere parter om å skape det som skjer i rommet. Det blir en liten pause, og eleven sier: Jeg skjønner hva du mener og kjente at jeg hadde en litt dårlig dag selv. Du blir glad og sier: La oss reflektere litt sammen. Dette var jo faktisk spennende å utforske sammen.

I eksemplet når læreren fram til eleven ved å vise fram sine egne tanker og sitt eget ståsted, uten å karakterisere eleven, men ved å være åpen om det hun selv merker. Dette gjør et annet inntrykk på eleven, og de to kan utveksle erfaringer i *gjensidighet*.

Tenk deg at du møter en kollega på vei ut av gymsalen, der hun akkurat har avsluttet undervisning med en klasse i kroppsøving. Du ser at kollegaen din går med langsomme skritt og ser ned i bakken. Du får en umiddelbar følelse av at kollegaen ikke er særlig fornøyd, og spør: «Hva opplevde du med elevene dine i dag?» Du treffer tydelig spikeren på hodet, for du har nesten ikke fått stilt spørsmålet før kollegaen din begynner å fortelle om seg selv og sine opplevelser av å ha vært for brå og oppgitt overfor elevene som hadde glemt gymtøy. Hun tenkte rett etterpå at hun hadde overreagert, og at hun hadde opplevd flere elever som lei seg og slitne. Det hadde virket sterkt på henne, og hun var glad for å møte deg og kunne dele noen av sine erfaringer fra undervisningen.

Her gir læreren egne følelser plass i kommunikasjonen og opplever å bli lyttet til og forstått av sin kollega.

En videre teoretisering av kommunikasjonen fra eksemplene?

Jeg har laget disse eksemplene for å kunne diskutere forskjellen mellom en kommunikasjon uttrykt via *separasjon* versus *gjensidighet*. I livet er det likevel ikke slik at vi «går rundt med» begreper som kan forutsi hvordan kommunikasjonen med andre vil forløpe. Ingen kan på forhånd vite sikkert

hva som vil skje i et møte, en dialog eller situasjoner med andre. At det kan oppstå uforutsette opplevelser, er like fullt noe betrakteren eller fortelleren i eksemplene overser.

Som nevnt kan valg av perspektiv være implisitt og ikke redegjort for, eller vanskelig å redegjøre for, da perspektivet virker gjennom – og er levde som en kroppslig vane. Frustrasjon oppstår ikke i Descartes' immaterielle sfære, men i den levde kroppen. Den som uttaler at den andre ødelegger, må for å kunne si dette, gjenkjenne en følelse i egen kropp. Å oppfatte at det som skjer i egen kropp har noe med kunnskap å gjøre, er nærmest umulig dersom vi holder oss til Descartes, som ikke forbandt kroppen med kunnskap – et syn som har hatt stor innflytelse på forståelsen av kroppen, også i et fag som kroppssøving (Modal Moen & Rugseth, 2018).

Fuchs & Koch (2014), i kontrast til Descartes, åpner for å forstå følelser som oppstår og merkes i egen kropp, som kroppslige resonanser med et handlingspotensial, og som må vedkjennes for å telle med i det som blir «virkelig». Som et alternativ til å utelate kroppen fra viten og kunnskap, åpnes det innen fenomenologisk filosofi for at kroppen og kroppslige erfaringer inngår i relasjoner, og at det er gjennom kroppen relasjoner skapes – som noe mennesker allerede inngår i og ikke kan separeres fra, men også må overgi oss til, slik Merleau-Ponty (1962, s. 245) skrev:

The subject of sensation is neither a thinker who takes note of a quality, nor an inert setting which is affected or changed by it, it is a power which is born into, and simultaneously with, a certain existential environment, or is synchronized with it. The relations of sentient to sensible are comparable with those of the sleeper to his slumber; sleep comes when a certain voluntary attitude suddenly receives from outside the confirmation for which it was waiting.

En endring i pusterytme bringer oss over fra en situasjon til en annen, og kroppen overgir seg som en måte å være i verden på, fra noe som er (s. 245) «sized and acted upon by our body, provided that it is capable of doing so, and that sensation is literally a form of communication». Perspektivene gjør det mulig å forstå at det er begrensninger ved å basere seg på et perspektiv der relasjoner etableres via intellektuelle begrunnelser og verbal kommunikasjon, slik det er vist i eksemplene.

Følger vi Merleau-Ponty, er sansning og persepsjon noe som skjer «av seg selv» og som inngår i relasjoner og er rettet mot *noe eller noen*. I artikkelens eksempler er det rettet mot den andre, der begge parter allerede er del av den situasjonen de uunngåelig er del av og selv bidrar til å skape videre. Et allment fenomenologisk poeng er at *vi skaper videre med det skapte*, og som Merleau-Ponty skrev i forordet til *Phenomenology of Perception*, gjelder det å finne en filosofi for den verdenen som er «already there», og som det dermed gjelder å reetablere kontakt med og gi filosofisk status.

Det som allerede er til stede før refleksjonen begynner, utgjør både et utgangspunkt og noe som må reflekteres over når vi forsøker å forstå hva som skjer – og kunne ha skjedd – i relasjoner. Det Husserl kalte «den naturlige innstillingen», er noe subjektet både er bundet til å ta for gitt, og som fungerer slik at det er unødvendig å måle høyden på en døråpning for å vite om en kan passere. En slik kunnskap om forholdet mellom kroppen og omgivelsene er levd og innarbeidet i kroppens måte å bevege seg i verden på, med sine ting og relasjoner.

I forskning på hverdagsfenomener kreves det imidlertid at forskeren bryter med «den naturlige innstillingen». For å være etterrettelig må forskeren oppdage mønstre og vaner som går ubemerket hen i den naturlige innstillingen, og innta en fenomenologisk holdning, kalt *epoché*: Dette innebærer å utvide forståelsen av det som tas for gitt i den naturlige innstillingen, og bli klar over hva som konstituerer den verdenen som tas for gitt. Gjennom en reflekterende og utforskende prosess arbeider fenomenologer med å begrunne sin metodiske tilnærming.

Ifølge Englander og Morley (2023) er det å innta en reflekterende posisjon det som gjør at forskere kan se sine ubevisste, tatt-for-gitte antakelser om verden. Dette er et avgjørende første skritt i å arbeide fenomenologisk, fordi *epoché* som tilnærming gir tilgang til å undersøke bevissthetens strømmende liv slik den gjennomsyrer og opprettholder all erfaring. Å gjenkjenne den «naturlige holdningen» åpner også for å gjenoppdage verden som allerede er der, og hva «vi har ventet på» (Merleau-Ponty, 2005, s. viii).

Et slikt perspektiv gir betrakteren, fortelleren eller kroppsovingslæreren muligheten til å oppdage seg selv i sin persepsjon av den andre. Når eleven viser seg for læreren, må læreren, hvis vi følger Bengtsson (2005, s. 11), ta ansvaret for å inkludere sin egen ytring om den andre i sitt perspektiv, og se seg selv som en den andre trer frem for, og at karakteristikken av den andre er noe betrakteren/fortelleren er med på å frembringe. Karakteristikken kunne ikke oppstått i et vakuum,

men forutsetter det subjektet som former karakteristikken. At det er slik, gjør at læreren kan ta ansvar for sin karakteristikk av eleven, og heller enn å rette søkelyset mot eleven, kan fortelle seg selv: Jeg har fått nok, her er min grense.

Kroppen som «stedet» for å oppleve både seg selv og den andre

I et fenomenologisk perspektiv har kroppen både intensjonalitet og mening, og opplevelser og erfaringer merkes i kroppen i de situasjonene en person inngår i. Merleau-Ponty uttrykte også at den sanne meningen – «the true meaning of phenomenology» (2005, viii) – er noe vi må finne i oss selv. Det er en mer grunnleggende måte å finne mening i oss selv i livet på enn å skille ut meningsfull kroppsøving som noe i seg selv (jf. innledningen).

For å utvide en kroppslig tatt-for-gittethet som ligger i den naturlige innstillingens verden, tilbyr filosofen Elisabeth Behnke et begrep som *interkinestetisk affektivitet*. Begrepet fanger inn erfaringer som merkes som – om enn vage – insitamenter i kroppen, og som den som er åpen for å kjenne etter, kan bruke til egen selvinsikt. Det å bli klar over egne følelser og bevegelser (som kroppslige resonanser) skjer ved å være vitne til og merke seg hva en selv blir beveget av og mot i en situasjon. «Stedet» for å merke seg selv er i kroppen. Behnke (2008, s. 143) beskriver det slik: «To bring certain moments in the deep structure of bodily life to lucid awareness».

Sensasjoner som kan passere ubemerket i hverdags- og yrkeslivet, inkludert i dialoger med andre (som eksemplene viser), er ledetråder til innsikt. Det å legge merke til, for eksempel, en plutselig trøtthet, varme, kulde, svette eller oppspilthet, er ifølge Fuchs & De Jaegher (2009) sensasjoner som kan lede til å forstå mer om ens egen posisjon i en kommunikasjon. Videre vil det å merke seg selv også inspirere til å kjenne etter hvordan og hva som oppfattes å høre til ens egen erfaring, og/eller om en selv overser egen kropp (her som frustrasjon).

Fraværet av å være opptatt av egne grenser blir i stedet til fristelser til å definere den andre som irriterende, og sine studenter som late og uten initiativ. Følelsene som aktiveres i kroppen, får betydning for valget om å nærme seg eller fjerne seg, snu seg vekk fra den andre. Å fjerne seg fra seg selv og erfaringene

som situasjonen byr på, kan for eksempel skje ved å stramme seg opp, holde pusten, bite sammen tennene og lignende. En annen måte er å stå i situasjonen og være i kontakt med egne følelser. Det innebærer også å stå ved egne følelser som oppstår i møtet med den andre, slik de to andre utgavene av eksemplene viser.

Det å ta vare på egne erfaringer ved å kommunisere dem til andre, i et ønske om å dele verdener og erfaringer, er en side ved å handle etisk. Dette videreutvikles i neste avsnitt.

Hva betyr det å bygge en etikk på å «la den andre være»?

Eksemplene har fått fram to ulike perspektiver – å være i verden sammen med andre, versus det å posisjonere og karakterisere den andre eller eleven med egenskaper og det Wadel (1991) kaller dekkbegreper. I egenskapstilskriving kommer elevenes subjektivitet og erfaringer i skyggen av det som skjer i kommunikasjonen. Ved å bruke egenskapstilskriving usynliggjøres konkrete handlinger og kommunikasjon.

Den etiske fordringen ligger i å reflektere over hvordan egne følelser spiller seg ut i relasjonen til andre, og hva som skal til for også å innlemme den andres eller elevens følelser og erfaringer i kommunikasjonen. Kjentetegnet ved et etisk perspektiv er at vi er delaktige i situasjonen med eleven, og ikke betrakter elevene som noe eller noen læreren har til rådighet for sitt formål med undervisningen. Eleven bør ikke tas for gitt eller karakteriseres på gruppenivå, men forstås som levende og foranderlige subjekter.

Et fenomenologisk begrep som inspirerer til innsikt om etikk, er fenomenet «å la andre være» (Maclaren 2002). Det å «la den andre være» kan ved første øyekast virke utfordrende og gi assosiasjoner til en passiviserende innstilling overfor andre, eller slik det kunne vært uttrykt i hverdagspråket: å la andre seile sin egen sjø. Å la noen være er imidlertid ikke det samme som å ikke bry seg. For en kroppsvingslærer kan det bety å både bry seg om elevene og lære dem å gjøre det samme overfor hverandre, samt å bry seg om seg selv.

I artikkelens andre eksempel skaper det elevene ikke gjør, frustrasjon hos læreren. Det eleven forventes å gjøre, er imidlertid forhåndsbestemt av læreren og de institusjonelle rammene, noe som skyves i bakgrunnen i eksemplet.

Elevene blir isolerte værender og inngår i allerede etablerte forståelser av det læreren underviser. Ved å la elevene være i verden slik de er, åpnes det for å bry seg om dem uten å ty til dekkbegreper om at elevene er «svake» eller «dyktige» (jf. Aasland mfl. 2020; Mosvold & Ohnstad 2016). Både om seg selv og andre handler det om å være opptatt av å forstå og anerkjenne elevens kroppslige være- og handlemåte, uavhengig av hvilke ferdigheter en elev oppviser og kan.

Det handler om å oppøve sensitivitet til å legge merke til, respondere på og være i kontakt med den andres være- og handlemåter – for eksempel hvis de trekker seg unna, eller ikke er aktive og viser innsats på en forventet måte. Maclaren (2002) skriver at det å la andre være ikke er noe som skjer som en intellektuell prestasjon; det kan ikke «tenkes ut». Vi må heller slippe øyeblikket til og bevege oss «bortenfor» det vante.

Det å anerkjenne og praktisere å «la andre være» gir opphav til noe nytt i vår forståelse av den andre. Ifølge Maclarens (2002) argumentasjon har prosessen mot å forstå oss selv basis i at vi er sammenvevde med andre og den implisitte metafysikken, som hver av oss erfarer i vår måte å «ta inn» verden og andre gjennom kroppen (188). Å kjenne nærværet så vel som fraværet av den andre skjer i min egen kropp, og begrepet *interkinestetisk affektivitet* henviser, som allerede nevnt, til det å merke et annet menneske ved og i vår egen kropp. Ved å stå eller sitte ved siden av en person på trikken eller på kino, merkes den andre – mer eller mindre tydelig.

MacLaren tydeliggjør videre (2018) at mennesker alltid er sammenvevd, og at det er uunngåelig at vi overskrider hverandres grenser i vår omgang med hverandre. Derfor må vi være varsomme, slik at vi ikke skaper mer ufrihet for den andre ved å trenge oss på eller legge fram vår egen oppfatning av den andre uten å forstå at det er vi som gjør nettopp dette. Her ligger mulighetene for å ta ansvar for egen selvavgrensning.

Konklusjon

Jeg har diskutert at den som underviser, løper en risiko for å objektivere både seg selv og elevene ved å overse elevens erfaringer og kroppslige væremåter. Eksemplene har vist at det å lede eller undervise, og det å bli ledet eller

lære, som konkrete erfaringer, må diskuteres med referanse til omsorg og profesjonsetikk.

I kapitlet knyttes risiko til avskjæring fra – og reduksjon av – intersubjektiviteten mellom lærer og elev, til en egenskapsbasert karakterisering av eleven. Kapitlet bidrar dermed med etiske refleksjoner over hva et fenomenologisk blikk på eksempler fra lærer-elev-kommunikasjon kan belyse. Det viser også at læreres responser til elever som oppleves emosjonelt opprørende, kan «løses» på mange måter, der det å prosessere følelser med en klar kroppslig bevissthet er svært forskjellig fra det å argumentere for å «vinne» over andre eller eleven i kommunikasjonen.

Ved å forstå seg selv som alltid involvert, og merke at en selv blir del av og tar del i, styrkes mulighetene for å handle etisk. Å handle etisk blir, slik jeg har diskutert det, å kunne omfavne følelser som tilhører relasjonen og merkes i egen kropp. Med eksemplene vises det at det å «finne frem til hverandre» i kommunikasjon er noe som skjer ved å søke innsikt gjennom kroppens sanser, følelser og tanker.

Et etisk perspektiv er forankret i den levde kroppen og i dialektikken mellom subjektivitet, intersubjektivitet og verden. En etisk væremåte ligger i å leve det å være-i-verden i et gjensidig, innvendig og intersubjektivt forhold, på ens egen (kroppslige) måte. Konsekvensen er at en etikk som skapes i gjensidighet, men der underviseren har det største ansvaret, innebærer å legge mer vekt på at profesjonsetikk handler om å forplikte seg til å orientere seg som en selv, andre og verden på en åpen, undersøkende og refleksiv måte. I en slik åpenhet ligger mulighetene til å trekke distinksjoner og avgrensinger basert på egenkroppens språk og fornemmelser.

Eksemplene i kapitlet får fram kontraster som forhåpentligvis bidrar til en slik refleksjon. En omsorgs- og profesjonsetikk kan ikke baseres på at den andre omtales og ikke selv kommer til orde.

Referanser

- Behnke, E. A. (2008). Interkinaesthetic affectivity: A phenomenological approach. *Continental Philosophy Review* 41(2), 143–161.
- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Studentlitteratur.
- Beni, S., Chróinín, D. N. & Fletcher, T. (2021). «It's how PE should be!»: Classroom teachers' experiences of implementing Meaningful Physical Education. *European Physical Education Review*, 27(3), 666–683. <https://doi.org/10.1177/1356336X20984188>
- Beni, S., Fletcher, T. & Chróinín, D. N. (2024). Two teachers' positioning toward Meaningful PE: agency, sensemaking, and ownership. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/17408989.2024.2439966>
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2023) On investigating phenomena without losing sight of them: The dialectics of observation and the phenomenological gaze in a kindergarten setting. *International Journal of Social Research Methodology*. <https://doi.org/10.1080/13645579.2023.2223065>
- Dahlberg, K., Nyström, H., Dahlberg, H. & Nyström, M. (2008). *Reflective lifeworld research* (2 utg, s. 370). Studentlitteratur.
- De Jaegher, H. (2021). Loving and knowing; reflections for an engaged epistemology. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*. 20, 847–870.
- De Jaegher, H., Pieper, H., Clénin, D. & Fuchs, T. (2017). Grasping intersubjectivity: an invitation to embody social interaction research. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 16(3), 491–523. <https://doi.org/10.1007/s11097-016-9469-8>
- Engelsrud, G. (2020). Kropp-sinn; fysisk-psykisk: et bidrag til avklaring av et grunnlagsproblem i helse- og sosialfagene. I: *Vitenskapsteori for sosial- og helsefag*. s. 138–161. I D. Jensen, M. Kjørstad, S. Seim & P. A. Tufte. Gyldendal Akademisk.
- Englander, M. & Morley, J. (2023). Phenomenological psychology and qualitative research. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 22(1), 25–53. <https://doi.org/10.1007/s11097-021-09781-8>
- Fuchs, T. & de Jaegher, H. (2009). «Enactive Intersubjectivity: Participatory sense-making and mutual incorporation.» *Phenomenology and the Cognitive Sciences* 8(4): 465–486.
- Fuchs, T. (2016). Intercorporeality and interaffectivity. *Phenomenology and Mind*, (11), 194–209.
- Ingarden, R. (1970). *Innføring i Edmund Husserls fenomenologi*. Tanum.
- Maclaren, K. (2018). Intimacy as Transgression and the Problem of Freedom. *Journal of Critical Phenomenology*, 1(1), 18. <https://doi.org/10.31608/PJCP.v1i1.3>
- Maclaren, K. (2002). Intercorporeality, Intersubjectivity and the Problem of «Letting Others Be». *Chiasmi International* 4, 187–208. <https://doi.org/10.5840/chiasmi2002431>
- Merleau-Ponty, M. (1962/2005). *Phenomenology of perception* C. Smith, (Trans.). Routledge. Original work published 1945.
- Moen, K. M. & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvningsfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 2(1). <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1052>

- Mosvold, R. & Ohnstad, F. O. (2016). Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(1), 26–36. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-01-04>
- Van Doodewaard, C. & Knoppers, A. (2022). Paradoxes in practices of inclusion in physical education. *Frontiers in Sports and Active Living*, 4, 978612–978612. <https://doi.org/10.3389/fspor.2022.978612>
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur: en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. SEEK.
- Walseth, K., Engebretsen, B. & Elvebakk, L. (2018). Meaningful experiences in PE for all students: an activist research approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(3), 235–249. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1429590>
- Zahavi, D. & Zelinsky, D. (2023). Experience, Subjectivity, Selfhood: Beyond a Meadian Sociology of the Self. *Journal for the Theory of Social Behaviour*. <https://doi.org/10.1111/jtsb.12396>
- Østerberg, D. (1966). Forståelsesformer. Pax.
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2023). Kunnskapsformer i kroppsøvlingslæreres undervisning – en analyse av profesjonskunnskap. *Acta Didactica Norden*, 17(3). <https://doi.org/10.5617/adno.9962>
- Aasland, E., Walseth, K. & Engelsrud, G. (2020) The constitution of the «able» and «less able» student in physical education in Norway, *Sport, Education and Society*, 25(5), 479–492. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>

Del 3: Inkludering

