

KAPITTEL 7

På vei mot å bli en lærerperson. Lærerstudenters utforsking gjennom performative læringsaktiviteter i et læringslaboratorium

Elin Moen Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU

Gro Hellesnes Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, NTNU

Abstract: In this article, we explore how student teachers experience themselves as *teacherpersons* through participation in a pedagogical learning laboratory where performative learning activities are central. Through phenomenological research, we have carried out group interviews with students, posing the question: *To what extent do student teachers feel that performative learning activities contribute to self-exploration as teacherpersons?* Through the analysis, we devised three main categories: "Courage to explore the uncomfortable," "Understanding the student," and "We have gained a language for the bodily and emotional aspects of the work of teaching." The categories facilitated discussion around bodily learning, authenticity, courage, and mentalization. The study argues for further development of the performative in teacher training as well as the importance of student teachers' understanding of the personal aspects of teaching.

Keywords: performative learning, teacher education, vulnerability, courage, bodily learning, presence

Innledning

Lærere har en sentral samfunnsfunksjon både i et faglig, etisk og sosialt perspektiv. De skal formidle faglig kunnskap, være gode rollemodeller og bidra til elevenes sosiale utvikling. Å utvikle seg til lærer i lærerutdanningen innebærer å bli presentert for didaktisk og teoretisk kunnskap som har til hensikt å gjøre studentene til trygge pedagoger og dyktige kunnskapsformidlere. Samtidig kan det å utvikle seg til lærer være forbundet med noe personlig og emosjonelt. Å utvikle seg til lærer kan dermed også handle om noe personavhengig og autentisk, hvor det nærværet en oppnår i situasjoner og relasjoner med elevene i klasserommet blir betydningsfullt. Læreryrket er særdeles komplekst og sammensatt, noe studentene bør få mulighet til å oppleve gjennom sin utdanning. Hvordan dette kan gjøres, er det ulike oppfatninger om, og ifølge Østrem (2010) trenger studentene å få mulighet til å øve og utvikle ferdigheter, gjennom trygge og realistiske aktiviteter i lærerutdanningen.

I dette kapittelet ønsker vi å vise ny innsikt knyttet til erfaringer med performative læringsaktiviteter i lærerutdanningen. Vi argumenterer for at læring som skal forberede lærerstudenter til læreryrket ikke bare er forbundet med teoretisk og kognitiv kunnskap, hvor intellekt og objektiv argumentasjon er det sentrale. Læring må også betraktes som innvevd i emosjoner, relasjoner og kropp (Bjørnstad & Ellinggard, 2023; Hellesnes, 2019; Østern & Engelsrud, 2014; Østern et al., 2019). Denne forståelsen av læring er grunnleggende i det vi har kalt for et *pedagogisk læringslaboratorium*. Dette forkorter vi til PEDLAB, men gjør samtidig oppmerksom på at dette ikke må forveksles med andre prosjekter som har samme navn.

I PEDLAB har vi lagt til rette for studentenes utforskning, med utgangspunkt i egenerfarte situasjoner fra praksisfeltet i skolen. Det at studentenes egne praksiserfaringer danner utgangspunktet for undersøkende og utforskende aktiviteter, innebærer et fokus på studentenes læring som en skapende prosess, såkalt performativ læring (Østern et al., 2019, s. 53). Innen utdanningsforskning etterspørres nettopp en mulighet for tilrettelegging for utforskning av performative læringsaktiviteter som kan skape muligheter for kroppsliggjort læring (Fels, 2004). Fels peker i denne sammenheng på at kroppsliggjort læring kan hjelpe studentene til å forstå kompleksiteten og mangfoldet i relasjoner, ansvarlighet, beslutningstaking og det pedagogiske som ikke lar seg beskrive (Fels, 2004, s. 85).

I PEDLAB bærer aktivitetene preg av en tilnærming til læring som kroppslig, emosjonell, kognitiv og relasjonell. Ved å ta utgangspunkt i studentenes egne praksiserfaringer, knyttes det personavhengige og situasjonsavhengige til selve utøvelsen i læreryrket. Stavik-Karlsen knytter det personavhengige og det situasjonsavhengige til den enkelte lærers ansvar for å «erobre sin posisjon i klasserommet for å framstå troverdig» (2014, s. 155). Det troverdige i lærergjerningen må altså skapes av den enkelte lærer. Det å være troverdig setter Stavik-Karlsen (2014) i sammenheng med å være autentisk i lærergjerningen, og han forankrer denne forståelsen i begrepet *lærerpersion*. Begrepet *lærerpersion* gjenspeiler en kompleks forståelse av læreren, som bestående av både tanke, emosjoner og kropp i møte med personer og situasjoner i skolen.

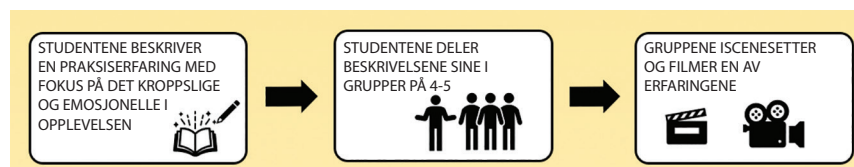
I denne studien har vi valgt å se utøvelsen av læreryrket i tråd med Stavik-Karlsens (2014) forståelse, og har derfor lagt til rette for studentenes utforskning av egen *lærerpersion* med utgangspunkt i nettopp dette. Problemstillingen vår inkluderer begrepet *lærerpersion*, i og med at det er *seg selv som lærerpersion* vi ønsker at studentene skal utforske gjennom ulike læringsaktiviteter i PEDLAB. Med læringsaktiviteter mener vi her *performative læringsaktiviteter*, som for eksempel dramaøvelser og iscenesettelser som involverer både kognitive, emosjonelle og kroppslige sider ved studentene. Problemstillingen blir dermed: *Hvordan opplever lærerstudenter at performative læringsaktiviteter bidrar til utforskningen av dem selv som lærerpersioner?*

Beskrivelse av PEDLAB

Som forberedelse til undervisningsprosjektet PEDLAB fikk studentene en oppgave de skulle gjennomføre i løpet av en av praksisperiodene i andre studieår, i faget «Pedagogikk og elevkunnskap». I fagets emneplan framheves «forståelse for lærerens rolle og kunnskap og kompetanse om betydningen av god didaktisk tilrettelegging». Studentene skal også «utvikle ferdigheter i å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning og opplæring for elever på 5.–10. trinn». Koblingen til praksisfeltet er framhevet i emneplanen, der det heter at gjennom læringsformer og aktiviteter skal «det legges stor vekt på tilknytning til praksisfeltet både som studiefelt og som arena for profesjonsutvikling og -utøvelse». I sammenheng med disse føringene i fagets emneplan, ville vi undersøke om PEDLAB kunne være et egnet utgangspunkt for å fasilitere og fremme ferdighetene som

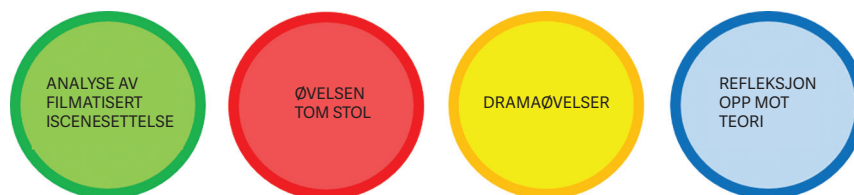
vektlegges i emneplanen. Som forberedelse til undervisningsopplegget som skulle gjennomføres etter praksis, ble studentene bedt om å formulere en detaljert beskrivelse av et møte som gjorde inntrykk på dem. Dette kunne være et møte mellom dem selv og elev(er), en lærer eller en medstudent. Det sentrale var at dette møtet berørte dem, at det satte i gang noe emosjonelt hos studenten. Studentenes egne praksiserfaringer ble dermed utgangspunktet for undersøkelser og utforsking i det pedagogiske læringslaboratoriet i etterkant av praksis.

Da studentene kom tilbake til campus etter praksisperioden, gjennomførte vi en hel dag med PEDLAB. Studentene ble delt inn klassevis, og deretter i faste grupper på fire–fem studenter, og gikk så i gang med noen innledende aktiviteter som forklart i figur 1.



Figur 1. De første fasene i PEDLAB

Som del av PEDLAB hadde vi designet fire aktivitetsposter, eller soner, som gruppene roterte mellom, hvor det foregikk ulike aktiviteter fasilitert av faglærer. Sonene har fargenavn: grønn, rød, gul og blå. Etter de innledende aktivitetene beskrevet i figur 1, fortsatte studentene dagen ved å bevege seg fra sone til sone.



Figur 2. Oversikt over de fire sonene

I den grønne sonen var formålet at gruppene skulle se den filmede iscenesettelsen av praksiserfaringen (se figur 1). Studentene satte seg gruppevis og koblet mobiltelefonen de filmet med til en prosjektor. Sammen analyserte og reflekterte de rundt valgene som ble tatt i den filmede

situasjonen. De satte ord på hvilke emosjoner som gjorde seg gjeldende og eventuelt hvilke andre handlingsalternativ de så som kunne være hensiktsmessige i situasjonen. I sammenheng med utdanningsforskning som peker på behovet for en mer kompleks kunnskapsforståelse i lærerutdanningen (Fels, 2004), ønsket vi å utfordre studentene her. Vi ville gi dem mulighet til å utforske de tradisjonelle tilnærmingene til å lære om seg selv som lærerperson, som gjerne handler om å lese pensum, være på forelesning og å løse caseoppgaver på campus. Vi ønsket derfor å undersøke om aktivitetene i den grønne sonen kunne bidra til å fasilitere en mer sammensatt forståelse av egne praksiserfaringer, og dermed gi studentene bedre innsikt i seg selv som lærerperson i møte med praksisfeltet i skolen.

Den røde sonen inneholdt øvelsen *tom stol* (Ivey et al., 2002). Dette er en mentaliseringsøvelse som kan benyttes i mange ulike sammenhenger, blant annet innenfor veiledning og selvutviklingsarbeid. Målet med denne sonen var å utforske dialogen mellom en selv og den personen en møtte i situasjonen i praksisbeskrivelsen (kalt *fokuspersonen*). I denne sonen skulle studentene altså bruke sin egen praksisbeskrivelse for å utforske situasjonen. Oppgaven gikk ut på at gruppe-medlemmene etter tur satte seg i en stol som stod plassert overfor en tom stol. I den tomme stolen skulle de se for seg fokuspersonen. De skulle lukke øynene og forestille seg at de var tilbake i den situasjonen de hadde beskrevet og kjenne etter hvilke emosjoner, tanker og opplevelser som var til stede i dem i situasjonen. Deretter skulle de åpne øynene og sette ord på disse emosjonene, tankene og opplevelsene ved å fortelle dem til *fokuspersonen* i den tomme stolen. Da de hadde gjort grundig rede for sin egen opplevelse av situasjonen, skulle de flytte seg over i den andre stolen og gjøre samme øvelsen fra fokuspersonens perspektiv. Alt dette foregikk ved at en medstudent ledet dem igjennom sekvensen. Etersom denne aktiviteten innebar å sette ord på emosjoner og personlige opplevelser, å være sårbar, var det viktig å minne om at resten av gruppa hadde som oppgave å lytte med varme, omsorg og respekt. Hensikten med denne øvelsen er å gi studentene en konkret erfaring i mentalisering, et begrep vi utdyper senere i teksten.

I den gule sonen var studentene samlet i et stort åpent rom eller en gymsal, og her bestod aktiviteten av ulike performative læringsaktiviteter, slik som dramaøvelser og små iscenesettelser av praksiserfaringer. Faglærer hadde et tydelig fokus på arbeid med kroppsspråk og uttrykk i

dramaøvelsene, ved å endre på detaljer knyttet til hvordan de stod, satt, snakket og beveget seg. Hensikten med denne øvelsen var å kroppsliggjøre praksiserfaringene. Studentene ble også utfordret på å gå ut av komfortsonen sin, i utforskingen av mulige handlingsvalg.

I den blå sonen skulle studentene reflektere over og analysere den filmede praksiserfaringen i lys av teori. Hensikten med dette var å bidra til at de fikk en teoretisk forståelse for det de hadde erfart i praksis, og samtidig fikk muligheten til å utvikle et fagspråk for å kunne ha en faglig samtale om erfaringene. Et av ferdighetsmålene i studentenes emneplan i «Pedagogikk og elevkunnskap», andre studieår, er at de «kan reflektere over og anvende forskningsbasert kunnskap». Videre heter det at «faglige diskusjoner og annen faglig samhandling er en vesentlig arbeids- og læringsform, og det forventes at studentene bidrar aktivt i slike aktiviteter. Slike aktiviteter danner også grunnlaget for tilegning av fag og fagets diskurs, og det er derfor viktig å delta i undervisningen» (NTNU, u.å.). Disse føringene i emneplanen ligger også til grunn for aktivitetene i blå sone.

Teoretiske perspektiver

Performativ læring

Ulike perspektiver på teori om performativ læring er sentrale som referanserammer i denne studien. Innenfor performativ læring forstås læring som både relasjonell, kroppslig, emosjonell og kognitiv (Bjørnstad & Ellinggard, 2023). Performativ læring kan sees som et uttrykk for et ontologisk skifte rundt tusenårsskiftet, hvor en går fra å forstå verden som noe som er, til å betrakte den som noe som blir til (Østern et al., 2019). Dette ontologiske utgangspunktet ligger til grunn for en forståelse av at læring og undervisning er noe som blir til og skapes av de involverte. Undervisningens form blir derfor sentral. Studentene er med-skapere av egen kunnskap, og lærerens oppgave blir å legge til rette for kunnskapsproduksjon gjennom undersøkende praksiser «der handling og refleksivt engasjement står sentralt» (Østern et al., 2019, s. 59). Til forskjell fra den rent kognitive tradisjonen, hvor læringsprosesser handler om å memorere, repetere, reflektere, analysere og meta-reflektere, handler performative læringsprosesser om å gjøre, sanse, relatere, samhandle, tenke og skape.

Kroppens betydning i læring og utdanning

Østern et al. (2019, s. 16) forstår læring som «relasjonell, som noe som skapes i møte mellom ulike aktører der kropp, emosjoner og kognisjon settes i bevegelse». Kroppens betydning er sentral i performativ læring. Et syn på læring som også inkluderer det kroppslige har en forbindelse til den kunnskapsteoretiske brytningen som kalles en «kroppslig vending», og som har røtter i kroppsfenomenologien til blant andre Merleau-Ponty (1945/1994). I kroppsfenomenologien står kroppens betydning for hvordan vi blir bevisste om verden sentralt. Merleau-Ponty hevder at «kroppens erfaringer kommer forut for tanken (det kognitive), både som eksistens i verden og som kommuniserende subjekt» (Hellesnes, 2019, s. 6). Den kroppslige vendingen innebærer altså at kroppens betydning blir sentral i undervisning og læring.

Anttila (2020) definerer kroppslig læring som at «læring skjer i hele kroppen, i hele mennesket og den sosiale og fysiske virkeligheten som formes mellom mennesker» (s. 48). Denne kunnskapen er basert på erfaring, den er personlig og er i sin form før-språklig, det vil si at den kan være kroppslig og emosjonell, men ennå ikke satt ord på. Denne før-språklige kunnskapen kan bearbeides slik at den kan få en symbolsk form, for eksempel ord, bilder eller andre uttrykk, og gjennom dette får den også mening. Slik kan vi si at kroppslig kunnskap, gjennom bearbeiding, kan skape begreper og språk og gi opphav til tenkning og refleksjon (s. 50).

Det finnes etter hvert mye forskning som tar til orde for at kunnskap om kroppens betydning i skole og utdanning er viktig (Fels, 2004; Forgasz & McDonough, 2017; Hellesnes, 2019; Ørbæk & Engelsrud, 2022; Østern & Engelsrud, 2014). Østern og Engelsrud (2014) er opptatt av lærerens kroppslige selvforståelse, og mener at forståelse for kroppens betydning i læreres profesjonsforståelse må få mer oppmerksomhet. De understreker at lærerkroppen er sentral i kontakten mellom elevene og den som underviser, og at dette i større grad må anerkjennes og løftes fram i utdanningen av nye lærere:

Når læreren lærer å være lærer, skjer det i og gjennom den meningsskapende kroppen. Lærerens kunnskap uttrykkes i kroppslig praksis og utøvelse. Det er nettopp dette som gjør læreryrket til en profesjon med et rikt kroppslig handlingsrepertoar. (Østern & Engelsrud, 2014, s. 71)

Kroppen er alltid merkbart til stede i undervisningen i form av kroppslige fornemmelser av ulikt slag: «Opplevelsen av å undervise er kroppslig,

berørende og kraftfull» (Østern & Engelsrud, 2014, s. 69). Østern og Engelsrud beskriver det som at den er både affektiv og affekterende i det at den både oppleves av læreren selv og den påvirker elevene og det som skjer.

Helle Winther (2014) er også en av dem som tar til orde for at vi i profesjonsutdanningen må bort fra det rådende dualistiske synet på menneske og kropp, og i større grad «anerkjenne kroppen og dens erfaringer som en betydningsfull læremester» (s. 165). Dette mener hun kan gjøres ved utvikle det hun kaller profesjonspersonlig kompetanse. Dette er «en konstant bevægende og også meget personlig kompetence, der kan utvikles, bevidstgjøres og modnes» (2014, s. 166). Den består av tre dynamisk forbundne prinsipper: egenkontakt, kommunikasjonslesing og kontaktevne, samt lederskap. Alle disse prinsippene kan trenes og øves, både alene og i fellesskap. Det kan dreie seg om øvelser i kroppslytting, *grounding*, bevegelsesøvelser, berøringsøvelser og øvelser i oppmerksomt nærvær. Målet er blant annet å utvikle evnen til å være til stede i sin egen kropp, til å se, lytte og sanse i møte med andre, og til å ha evnen til å holde rommet. Det er ingen snarveier eller fasitsvar i dette arbeidet, men alle må finne sin egen vei. Å jobbe bevisst med den profesjonspersonlige kompetansen hos blant annet lærerstudenter vil bidra til å utvikle lærere som «både kan skape nærværende tillidsvækkende relationer og mestre et kompetent lederskap» (Winther, 2014, s. 165). Winthers begrep om profesjonspersonlig kompetanse, og øvingen fram mot å erobre dette, har inspirert oss i utviklingen av performative læringsaktiviteter i PEDLAB.

Sårbarhet og autentisitet

Som nevnt i innledningen til denne studien har vi valgt å se på utøvelsen av læreryrket som person- og situasjonsavhengig, og i den forbindelse benytter vi Stavik-Karlsens (2014) begrep *lærerperson*. Stavik-Karlsen setter spørsmålsteget ved det læreridealet som består av planmessighet, distanse, full kontroll og forutsigbarhet. Han framhever heller en lærer som framstår som ekte, nærværende og autentisk i møte med elevene. Med autentisk mener Stavik-Karlsen å være ekte til stede. Lærergjerningen må være personlig, og undervisningen må være personavhengig. I en personavhengig undervisning er læreren et menneske som kan etablere møter med elevene. I dette ligger en evne og et mot til å være sårbar, og derigjennom framstå som troverdig, menneskelig og autentisk. Det kan være utfordrende for mange lærere å tillate seg å være sårbare, og det kan frambringe et

behov for å beskytte seg mot dette. Samtidig kan sårbarheten, det å unngå å beskytte seg, åpne for en autentisk tilstedeværelse med evne og mulighet til å møte det situasjonen bringer med seg. Den enkelte lærer må, ifølge Stavik-Karlsen, selv skape innholdet i sin egen lærergjerning ved å erobre sin posisjon i klasserommet. Slik vil læreren framstå som en troverdig person for både elevene og andre. En troverdig og autentisk lærer evner å skape troverdige relasjoner til elevene sine, det vil si at læreren både «evner å se det enkelte barn på dets egne premisser, avstemme sin egen atferd uten dermed å legge fra seg lederskapet og evnen til å være autentisk i kontakten» (Juil et al., 2003, s. 145). Det å se det enkelte barn handler mye om å se bak atferden. Alle har vi et behov for å bli sett og forstått, og når andre forstår oss, føler vi oss verdifulle og trygge (Brandtzæg et al., 2016; Fonagy et al., 2012; Haugan, 2017). For å kunne avstemme egen atferd er det avgjørende at pedagogen har evne til å se seg selv med den andres blikk og skjønne hvordan egen atferd påvirker andre mennesker. I faglitteraturen inngår dette i begrepet mentalisering (Fonagy et al., 2012; Haugan, 2017), som i essens handler om både å se den andre innenfra og seg selv utenfra. For lærere i skolen vil det dreie seg om å evne å se det som ligger bak elevens atferd, og til å tone seg inn og tilpasse egen atferd til situasjonen. I vårt PEDLAB-prosjekt fikk studentene en konkret erfaring med dette i den røde sonen.

Forgasz og McDonough (2017) har også forsket på kroppslig læring i undervisningen i lærerutdanningen. For dem er det et viktig poeng å anerkjenne den sårbarheten som kroppslig læring krever. De mener at slik kroppslig læring krever en *villighet* fra deltakernes side til å omfavne usikkerheten og til motstå motstanden mot det som er ubehagelig. Forgasz og McDonough finner tre utfordringer som de diskuterer: sårbarhet, motstand og ukjenthet (*unfamiliarity*). De skriver at usikkerhet må møtes med oppmerksomhet, ikke avvising, og at både lærere og lærerstudenter kan utvikle kunnskap om lærergjerningen ved å bruke kroppslige erfaringer.

Engaging with embodied pedagogies therefore requires a willingness on the part of participants to embrace uncertainty, to surrender to the unfamiliar, and to resist resistance. This is made doubly challenging because, by its nature, embodied learning demands that we make ourselves emotionally vulnerable and that we expose that vulnerability in the most visible way: through our physical bodies. All of this poses a tremendous challenge to participants, one that ultimately requires a skilful facilitator who can scaffold and support these strange and new ways of coming to know. (Forgasz & McDonough, 2017, s. 64)

Haseman (2019) hevder at det er en risiko forbundet med å entre det performative landskapet, og at det krever mot å gå inn i det ukjente, men at det som virker stort og vanskelig når man entrer en ubehagelig situasjon vil kunne sees på som lite og enkelt når man ser tilbake på det. Han hevder at det er viktig for lærere å våge å være sårbare, selv om det krever styrke og mot. Som Stavik-Karlsen sier: «Styrken i den troverdig lærergjerning springer ut av motet som skal til for å være sårbar» (2014, s. 149). Ørbæk og Engelsrud (2019) mener at sårbarhet kan være en kvalitet i undervisningen i lærerutdanningen. De diskuterer hvorvidt sårbarhet kan være en ressurs i arbeidet med lærerstudenters utvikling, og konkluderer med at «det å vedkjenne seg og å bearbeide sårbarhet bør kunne gjøres relevant som bidrag inn i lærerutdannerens profesjonsetiske kompetanse og bli en kvalitet ved undervisning i lærerutdanning» (s. 62).

Kompleksiteten i læreryrket

Fels utførte i 2004 en interessant studie innen lærerutdanning, hvor det hun kaller «kreative samspill» som performativ aktivitet ble undersøkt. Kreative samspill som performativ aktivitet ble undersøkt som ledd i å skape og utforske en ny forståelse av kunnskap og læring i lærerutdanningen. I artikkelen argumenterer Fels for at en mer kompleks kunnskapsforståelse gjennom kreative samspill i lærerutdanningen, vil kunne være en innfallsvinkel til å imøtekomme behovet for større kompleksitet. En kompleks kunnskapsforståelse vil blant annet utfordre studentenes forestilling om «den perfekte timen» eller «den perfekte klasseledelse». I sin forskning gjenkjenner Fels (2004) denne forestillingen, som hun mener er både uheldig og vil skape forutinntatthet og illusjoner om hva læreryrket innebærer og krever av den enkelte lærer. Slike læreridealer vil oppleves som både krevende og frustrerende å prøve å leve opp til, og dette er heller ikke et ideal en bør etterstrebe. Ifølge Fels mislykkes lærerutdanningen i å anerkjenne kompleksiteten i læreryrket gjennom sin formidling av de konvensjonelle «verktøyene» knyttet til for eksempel undervisningsplanlegging. I dette undergraves dermed det «kaoset» som også kjennetegner undervisningssituasjoner i skolen, og studentene vil være uforberedte i møtet med det virkelige læreryrket. Fels argumenterer derfor for performative læringsaktiviteter og kroppslig læring som en del av utdanningen, slik at studentene kan få mulighet til å oppleve læreryrkets kompleksitet. Ved å delta i utforskning av de «rotete

rommene» som performative læringsaktivitetene skaper, dannes mulige steder for utforsking av hva det kan bety å bli en lærer.

These messy, generative spaces become possible locations for investigating what it means to «become a teacher». In all this messiness, the need to pause for reflection, to revisit together the sites of discomfort, surprise, elation, and decision is a critical step in the journey towards understanding the learning that unfolds on the «edge of chaos. (Fels, 2004, s. 87)

Metode

Denne studien benytter en fenomenologisk tilnærming. Menneskets livsverden er et sentralt omdreiningspunkt innenfor fenomenologien (Thornquist, 2018), noe som gjør den erfarne virkeligheten og subjektive opplevelsen av den betydningsfull. Erfaringene av et fenomen vil bidra til forståelse når fenomenet framtrer for bevisstheten (Zahavi, 2008).

Målet i studien er å undersøke i hvilken grad lærerstudenter opplever performative læringsaktiviteter som en meningsfull kilde til utforsking av dem selv som *lærerpersoner*. Vi ville derfor innhente muntlige beskrivelser av studentenes opplevelser og erfaringer knyttet til dette. Kroppens betydning i læringsaktivitetene har vist seg å være en sentral del av studentenes erfaringer. Som Merleau-Ponty (1945/1994) argumenterer for, kan kroppen betraktes som sentrum for både erfaring og erkjennelse. I et fenomenologisk perspektiv knyttes dette an til begrepet livsverden, der kroppens samspill med omgivelsene er utgangspunkt for forståelse av hvordan livsverden former oss og vi former livsverden. Vi velger dermed å anlegge det Merleau-Ponty kaller en fenomenologisk forståelse av kroppens betydning og forsøker å «se» studentenes kroppslige erfaringer med fenomenet performative læringsaktiviteter, uten å være forutinntatte eller forenkle deres utsagn. Innen fenomenologisk forskning studeres erfaringer, og disse kan riktignok ikke observeres direkte (Moustakas, 1994). I og med at det er erfaringer som studeres, vil et fenomenologisk forskningsarbeid ta til etter at en pågående prosess er avsluttet.

Forskerens forforståelse har betydning for forståelse, tolkning og framstilling av datamateriale, og det er derfor av stor betydning at forforståelsen erkjennes av forskeren. Dette har vi forsøkt å etterstrebe i arbeidet med informantenes formuleringer og utsagn. Husserl (Crossley, 1996) vektlegger *epoche* når en skal forsøke å «se» uten fordommer. Det er krevende

å forsøke å fange opp den underliggende betydningen i informantenes utsagn, uten at disse «farges» av våre egne perspektiver i form av fordommer eller forutinntatthet (Crossley, 1996). I vår studie er vi klar over at vi har utformet PEDLAB ut fra kunnskap om utdanningsfeltet, noe som i seg selv kan være positivt. Denne innside-kunnskapen kan selvsagt også medføre utfordringer i arbeidet knyttet til analyse og tolkning av data. Med utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming til analyse av datamaterialet, tror vi likevel at vi så mye som mulig har klart å fange opp betydningen i studentenes egne utsagn. Et kritisk og etisk blikk på egen rolle som lærer-utdanner og forsker har derfor vært helt nødvendig i alle faser av arbeidet med studiens datamateriale.

Studiens empiriske utgangspunkt består av tre semistrukturerte gruppeintervju der til sammen ni studenter deltok, fordelt på tre grupper. Alle var andreårsstudenter i grunnskolelærerutdanningen, og de deltok i prosjektet som en del av undervisningen i emnet «Pedagogikk og elevkunnskap». Samtlige studenter ga skriftlig samtykke til at intervjuene kunne benyttes av oss i denne studien. I tråd med forskningsetiske retningslinjer fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2021), beskyttes samtlige studenter i denne studien som kilder gjennom prinsippene om konfidensialitet og anonymisering.

I vår studie gjennomførte vi gruppeintervju med studentene etter at de hadde gjennomført PEDLAB-dagen. De kvalitative gruppeintervjuene hadde som formål å gå i dybden på studentenes refleksjoner og erfaringer fra PEDLAB-dagen, og vi ønsket å finne ut mer om hvordan studentene opplevde at deltakelsen i læringsaktivitetene bidro til utforskningen av dem selv som *lærerpersoner*. Å ha erfaring fra de samme aktivitetene er sentralt når en velger gruppeintervju som metode (Dalen, 2004). Dette vil bidra til å kunne få fram nyanser og mangfold i opplevelsene. I vår studie foretok vi tre gruppeintervju, med tre–fire studenter i hver gruppe. Vi ønsket relativt få studenter i hver gruppe, for å skape forutsetninger for at alle fikk presentere sine refleksjoner og tanker. Studentene ble delt inn etter nummer: S1, S2, S3 og så videre. Studentene ble fordelt på tre grupper: gruppe 1, 2 og 3.

I løpet av denne dagen deltok studentene i ulike performative læringsaktiviteter. Dette gjorde det mulig for oss å samtale med dem om deres erfaringer knyttet til opplevelsene av disse aktivitetene. Ifølge Creswell (1998) er en sentral side ved fenomenologisk forskning at erfaringer gir mening til de som opplever dem, uavhengig av hvordan vi som forskere tolker eller teoretiserer disse erfaringene. Dette har vært et svært viktig utgangspunkt

for oss å ta med oss inn i arbeidet med studentenes erfaringer, og har gitt oss en verdifull retning når vi har arbeidet med å beskrive innholdet i funnene våre. Studentenes formuleringer og språklige uttrykk har gjort det mulig for oss å forsøke å innta et emisk perspektiv. Gudmundsdottir (1992) viser hvordan et emisk perspektiv innebærer å systematisere og danne ulike kategorier ved hjelp av informantenes utsagn og språklige uttrykk.

Formålet med fenomenologisk analyse er å nå fram til en underliggende mening av en opplevelse eller erfaring (Moustakas, 1994). I bearbeidelsen av datamaterialet ble de viktigste uttalelsene som kunne beskrive fenomenet skrevet ned. Slik fikk vi fram de ulike meningsbærende enhetene som beskrev fenomenet (Moustakas, 1994). Gjennom sortering (*clustering*) av materialet vokste det fram kategorier, som et resultat av en stadig veksling mellom empiri og helhet. Ved å kategorisere data som er redusert til å omfatte de meningsbærende uttalelsene knyttet til fenomenet, ble dette samlet under tre kategorier. Studentenes utsagn ble dermed det som utgjorde innholdet i kategoriene, uten at vi tolket eller teoretiserte disse.

Når denne omfattende prosessen var gjennomført, satt vi igjen med tre meningsbærende kategorier: «Mot til å utforske det ukomfortable», «Forståelse for eleven» og «Vi har fått et språk for det kroppslige og emosjonelle i læringjernen». Disse tre meningsbærende kategoriene svarer til problemstillingen *Hvordan opplever lærerstudenter at performative læringsaktiviteter bidrar til utforskningen av dem selv som lærerpersoner?*

Funn og diskusjon

Mot til å utforske det ukomfortable

I materialet finner vi at studentene beskriver at det å skulle utforske seg selv som *lærerperson*, var noe de opplevde som krevende. Det å utforske seg selv som *lærerperson* krever mot, mot til å gå inn i det ukjente. Det å ha mot som lærer har studentene vage forestillinger om, men de knytter det først og fremst til formidling og undervisning, og da dette med å stå foran en klasse med elever.

En av intensjonene bak PEDLAB-prosjektet var nettopp at studentene skulle utfordres i sin utforskning på vei mot å bli lærer. I intervjuene ser vi at de gjør mange og sammensatte refleksjoner rundt utfordringene de ble satt i, og peker særlig på at det med å *gå ut av komfortsonen* var noe de opplevde både som krevende og ganske skummelt. Studentene har ikke så

veldig lang erfaring i å stå foran elever i et klasserom, men har vært ute i noen praksisperioder hittil i studiet. Når de er ute i praksis har de lært seg å opprettholde en slags trygghetsfølelse ved å holde seg strengt til et planleggings skjema. De beskytter seg ved å forutse så mye som mulig av det som kan skje, og kan på denne måten unngå å gjøre seg sårbare. I møte med øvelser i PEDLAB, derimot, ble denne tryggheten rokket ved. To av studentene beskriver opplevelsen sin på denne måten:

Med de dramaøvelsene nede i gymsalen, at man på en måte blir bevisstgjort på det at det er en bra ting å ikke være, liksom perfekt – fordi ingen er det. Og det er liksom også en sånn ting som man vet, men som det er fint å få bekrefta, på en måte. Jobbet det litt inn. Det er liksom, på en måte bra å ikke ha kontroll, for det er det jo ikke, men at det er forskjellige måter å ha kontroll på, kanskje heller. At man ikke trenger å ha den der «alle elevene sitter ved pulten sin, og ingen går noe sted du ikke vet om. Og du står foran tavla, men man kan ha kontroll i litt mer sånn kaotiske scenarioer også. Ja, du mista kontrollen, men det går fint. Tilbake til den der ikke trengte å være den perfekte læreren. Man trenger faktisk å stoppe opp og tenke over ting når man kommer ut i jobb, tror jeg. Og man kommer til å gjøre feil, og da tenke over hva man kan gjøre nest gang. (Student 2, gruppe 2)

Tror det også er det som er grunnen til at mange holder seg innenfor den lille komfortsonen sin, da. Fordi man er redd for å, på en måte miste den kontrollen. Jeg tror at også, det å på en måte ha kontroll, eller at mange setter likhetstegn mellom det å på en måte være en profesjonell lærer og det å på en måte ha kontrollen til enhver tid [...]. Jeg tror det der med å gå litt ut av komfortsonen, jeg. At det er viktig. For at du skal jo faktisk tørre å gå ut i en rolle når du er lærer, da. Og bare det å lære seg å gå ut i ei ny rolle som du ikke er vant til, og det å prøve å gjøre det fra starten av, kanskje? (Student 1, gruppe 2)

I disse sitatene beskriver studentene spenningsforholdet mellom kontroll og kaos veldig godt. Behovet for å ha kontroll kan være en kilde til trygghet, men det kan også tilsløre behovet for andre viktige egenskaper når kompleksiteten i klasserommet skal møtes. Studentene kaller det å møte kaotiske scenarioer «å gå ut av komfortsonen». Fels (2004) setter nettopp søkelyset på at det kaotiske er en del av det «virkelige læreryrket». Hun argumenterer sterkt for behovet for å trene på disse kaotiske situasjonene i lærerutdanningen. Bare ved å inkludere det «kaotiske» som et kjennetegn på undervisningssituasjoner, vil studentene bli presentert for det virkelige livet i skolen. Kompleksiteten i læreryrket vil dermed få et innhold (Fels, 2004). Gjennom performative læringsaktiviteter kan dette rommet for kaos

skapes og gi studentene et utgangspunkt for utforskning og for å tilegne seg egne erfaringer med å stå i det uforutsigbare.

I sitatene over beskriver studentene noe av kompleksiteten de opplevde gjennom de performative øvelsene på PEDLAB-dagen. De opplever både at deres antakelser og forventninger til det å være en lærer, utfordres i øvelsene de deltar i. Samtidig som de opplever det å gå ut av komfortsonen som noe ubehagelig, er det å miste kontrollen noe de også klarer å stå i og håndtere. Motet som de opplever at de har når de står i ubehagelighetene gir dem tro på at det å være perfekt i klasserommet ikke behøver å være et ideal. I stedet kan det uperfekte og sårbare være en styrke i møte med elevene. En student sier det slik:

Det var jo først og fremst de ulike på en måte kroppslige øvelsene som vi gjorde. Og det at man kanskje også så andre gjøre noe som man selv opplever som litt sånn flaut eller kleint, men at man på en måte var i det sammen. Og også når man på en måte gjorde det som en gruppe, og man hadde det gøy sammen at det, på en måte hadde overføringsverdi for min del, da – i klasserommet med at, hvis jeg også viser det til elevene mine, så vil de mest sannsynlig få en litt sånn lettere og fin stemning i klasserommet da. I tillegg til at jeg også vil vise elevene mine at de også kan drite seg ut ... rett og slett. (Student 1, gruppe 2)

Gjennom samtale om de kroppslige øvelsene beskriver studentene her hvordan de betrakter kroppen som kilde til kunnskap og erfaring. I sitatet over ser vi hvordan kroppens samspill med omgivelsene gir studentene en ny forståelse av hvordan deres erfaringer med det «upperfekte» kan få verdi når de som rollemodeller skal tre inn i elevenes livsverden (Merleau-Ponty, 1945/1994).

Student 1 i sitatet over snakker også om at erfaringer med å stå i uforberedte situasjoner gjennom dramaøvelsene, har gitt overføringsverdi til å møte lignende situasjoner i framtida. Studenten erfarer at det å «drite seg ut» og ikke være perfekt er noe frigjørende, og at det faktisk kan bidra til å forløse en lett og fin stemning i klasserommet. Fels (2004) er opptatt av forholdet mellom det perfekte og det uperfekte, når hun i sin forskning utfordrer lærerstudenters forestillinger og illusjoner om hva som kreves av den enkelte lærer. Idealet om planmessighet og forutsigbarhet for å unngå å mislykkes, er ikke et lærerideal som bør etterstrebnes. I stedet vil studenter skaffe seg verdifull erfaring ved å bli utfordret i det uperfekte ved læreryrket, og derigjennom eksponeres for det «virkelige» og sammensatte i læreryrket (Fels, 2004).

Studentenes refleksjoner kan også knyttes til det Stavik-Karlsen (2014) beskriver som å våge å være sårbar og dermed også mer autentisk i møte med elevene. Det å være litt usikker, å være utforskende, på utrygg grunn, våge å være spontan, tillate seg å ikke ta seg selv så høytidelig og å «tørre å drite seg litt ut». Erfaringene studentene har med seg fra spesielt gul og rød sone, i tillegg til iscenesettelsen i filmingen, får dem til å reflektere over den ubehagelige og positive opplevelsen av å våge å gjøre noe utenfor komfortsonen, men samtidig erfare at det går bra og at det ikke er så farlig likevel (Forgasz & McDonough, 2017; Haseman, 2019; Ørbæk & Engelsrud, 2019).

Forståelse for eleven

Vi ser som sagt en tendens til at studentene anerkjenner at de ikke kan ha kontroll på alt, og at dette har en verdi for dem i utforskningen av dem selv som *lærerpersoner*. Dette ser de blant annet i sammenheng med opplevelsen av å bli mer til stede for elevene. Gjennom øvelsene og læringsaktivitetene i PEDLAB opplever de at de ved å slippe noe av kontrollen i større grad kan gi dem en åpning til å komme eleven i møte ved å være tålmodig og lyttende, og også forstå bedre hvordan eleven har det og hvordan eleven oppfatter dem. Fra å tenke at de alltid må ha oversikt og ansvar og de riktige svarene parat, uttrykker de at de ved å slippe noe av kontrollen kan senke skuldrene og lytte til eleven, finne elevens perspektiv istedenfor å forsøke å løse alle utfordringer eleven sitter med.

Jeg også følte på den at det er lett å ta litt kontroll og ville ha oversikt over en situasjon, da. Men det å på en måte legge fra seg at det er jeg som lærer som skal løse alle problem, men heller lytte, da. (Student 1, gruppe 1)

I stedet for å prøve å løse konflikten, at jeg setter meg ned og hører på hva eleven føler og har å si. (Student 2, gruppe 1)

Denne tilstedeværelsen studentene forteller om i møte med elevene ser vi i sammenheng med Winthers (2014) begrep om den profesjonspersonlige kompetansen, der det er sentralt å utvikle evnen til både å være til stede i egen kropp, og til å lytte, sanse og å holde rommet. Å være til stede i sin egen kropp handler, ifølge Winther, om å lytte til kroppens erfaringer og ha evnen til oppmerksomt nærvær.

Nettopp ved å tillate seg å være til stede med elevene med hele seg, i et personavhengig møte, kan læreren framstå som et helt menneske,

en *lærerperson*. Ved å tillate seg en lyttende tålmodighet i møte med eleven blir det også lettere å se *bak* elevens atferd og derigjennom kunne møte det egentlige behovet i relasjonen. Det vil si behovet for å oppleve seg møtt i et autentisk nærvær.

I den røde sonen, hvor studentene skulle snakke til den tomme stolen, ble det tydelig for dem at det er mulig å oppleve en situasjon ulikt avhengig av hvilket perspektiv man tar, og både kroppen og følelsene kan påvirkes av hvilken stol du sitter i. Dette setter studentene ord på:

Da fikk jeg se hvordan jeg var i den situasjonen da, og at jeg kanskje kunne vært litt annerledes og det kan ha noe å si for den atferden eleven hadde. At jeg styrka eller påvirka den i stor grad. Fikk jeg liksom bevisstgjort meg på det da. Og satt meg inn i hvordan egentlig eleven har det. Det var da vi begynte å se den mentaliseringsevnen vår. Det var en veldig god opplevelse på det. (Student 1, gruppe 3)

Jeg har aldri egentlig satt meg selv i den, i elevens situasjon, at hvordan er det egentlig de har det. For det er sånn, at når du ser en elev som har veldig utagerende atferd så tenker du «herregud, nå må den eleven skjerpe seg» liksom, det er jo helt forferdelig liksom. Man kan tenke veldig fort sånn da, men nå føler jeg sånn «å, hva er det egentlig som, hva er det eleven sliter med nå» eller hvordan har den det egentlig. Det må være en annen årsak til at adferden er sånn. At man oppfører seg på den måten. Så jeg fikk liksom satt det i perspektiv da. Og litt mer forståelse. Det var kanskje stikkordet mitt for den dagen. Forståelse for eleven. (Student 1, gruppe 3)

Det er jo på en måte det med mentalisering, da. Og det å på en måte evne å kunne se seg selv utenifra. Og hvordan eleven ser på deg. Fordi, jeg tror – når jeg er ute i praksis selv da, så glemmer jeg litt det. Så det er veldig enkelt å bare være i sitt eget hode og på en måte reagere ut fra det en selv opplever, og glemme litt at det faktisk sitter ja, et barn på den andre siden, som ikke ønsker å være i den situasjonen selv, da. Ja, så jeg ble veldig bevisst det – på en måte det å faktisk ta seg ... det å finne den tålmodigheten, da – til å faktisk være litt i det ubehagelige øyeblikket, og prøve å finne ut hva som ligger bak, da. (Student 1, gruppe 2)

Å oppøve evnen til å se seg selv med andres blikk er en sentral del av å være en relasjonelt kompetent pedagog (Brandtzæg et al., 2016; Fonagy et al., 2012; Haugan, 2017; Juul et al., 2003). Denne mentaliseringen er en avansert oppgave, og ikke noe vi forventer av studenter tidlig i studieløpet, men vi er av den oppfatning at dette kan utvikles gjennom bevisst øving og refleksjon. Her mener vi at performative aktiviteter kan være godt egnet.

Vi har fått et språk for det kroppslige og emosjonelle i lærergjærningen

Performative læringsaktiviteter har til hensikt å involvere hele mennesket, og gjennom PEDLAB har vi forsøkt å legge til rette for utforskning av både emosjonelle, kroppslige og kognitive sider av studentenes egenerfarte opplevelser av elevmøter. Både i oppgaven i forkant av PEDLAB, der de skulle beskrive et møte som hadde gjort inntrykk på dem, og gjennom flere av læringsaktivitetene på selve PEDLAB-dagen, ba vi studentene om å sette ord på og reflektere over kroppslige og emosjonelle sider av situasjonen. Mange av aktivitetene ga kroppslige og emosjonelle opplevelser, som i seg selv er før-språklige, men som ved å bli satt ord på og snakket om blir bearbeidet og gitt et meningsinnhold som igjen legger til rette for refleksjon og tenkning (Anttila, 2020).

Og så fikk man satt litt ord på egne følelser da. Jeg har jo skrevet den fortellinga som vi leverte inn da, men det var jo litt greit å få sagt det med egne ord og muntlig, for da blir det litt sånn du hører selv hva du har følt da, enn når du bare har skrevet det ned på et ark, så har du kanskje ikke reflektert godt nok, men det var litt fint å bli bevisst og på hva en selv følte. (Student 2, gruppe 3)

Det er nok noe med det at når du kjenner det på kroppen så er det mye lettere å hente det fram igjen. (Student 3, gruppe 3)

Da fikk vi på en måte tenkt mer over det og bare ... Jeg vet ikke, bli bevisst over alt dette her det inngår i det å være lærer, og da ... Både dette med å se seg selv utenfra og ja, bli bevisst på det kroppslige, som ble sagt. Og det, ja – jeg har aldri vært bevisst på det før, selv om jeg har lest om det. Siden jeg faktisk fikk gjennomføre det nå, så ... jeg fikk en helt ny erfaring. (Student 3, gruppe 1)

Når studentene skriver fram opplevelsen fra et møte som gjorde inntrykk, også emosjonelt og kroppslig, innebærer det samtidig å bearbeide en kroppslig kjennbar og sanselig opplevelse som er før-refleksiv eller før-språklig, og gi den et nytt uttrykk. Vi ber dem altså om å formulere den kroppslige kunnskapen i ord. Dette kan føre til at den opprinnelige opplevelsen får et nytt språklig uttrykk, og at den samtidig får mening (Anttila, 2020).

I disse refleksjonene tilkjenner studentene at de innlemmer lærerkroppen i sin bevissthet rundt egne praksiserfaringer (Bjørnstad & Ellinggard, 2023; Hellesnes, 2019; Østern & Engelsrud, 2014; Østern et al., 2019).

De har lagt merke til at kroppen har betydning i møtet mellom lærer og elev, og at det er mulig å reflektere over både de tankemessige, følelsesmessige og kroppslige erfaringene, og dermed sette ord på dem og gi dem et meningsinnhold.

Avslutning

Hvordan opplever lærerstudenter at performative læringsaktiviteter bidrar til utforskningen av dem selv som lærerpersoner?

I denne studien har studentene gitt uttrykk for at utforskningen av dem selv som *lærerpersoner* gjennom deltakelse i PEDLAB har krevd mot (Forgasz & McDonough, 2017; Haseman, 2019): mot til å stå i det ukomfortable, mot til å slippe kontrollen, mot til å se seg selv med elevens blikk og mot til å være til stede med eleven i et autentisk nærvær. Ved å finne dette motet i seg selv og tillate seg å slippe kontrollen, har de erfart at de samtidig åpner opp for den kompleksiteten som ligger i det å være lærer (Fels, 2004). Studentene har satt ord på det vi ser som en villighet til å være mer sårbar i møter med elevene, og at de derigjennom kan nærme seg en mer autentisk måte å være lærer på (Forgasz & McDonough, 2017). Vi finner altså at de nærmer seg en autentisk og tilstedeværende *lærerperson*, for å si det med Stavik-Karlsen (2014).

Deltakelse i PEDLAB får fram komplekse refleksjoner hos studentene, og vi undrer oss over om vi ville fått fram slike personlige betraktninger gjennom tradisjonell undervisning i lærerutdanningen. Studentene viser at de tør å legge noe personlig i de performative aktivitetene, og at de samtidig kan være til stede i situasjonen og reflektere over den. Studentene utforsker seg selv som *lærerperson* og anerkjenner at en ikke kan ha kontroll på alt, og at det å være en rollemodell som ikke er «perfekt» vil ha verdi for elevene i klasserommet.

Læregjerningen må være personlig, og innholdet i denne må skapes av den enkelte lærer (Stavik-Karlsen, 2014). Det komplekse i klasserommet kan møtes gjennom performativ kunnskap og erfaringer med kreative samspill (Fels, 2004). Dette mener vi må få konsekvenser for lærerutdanningen, både metodisk og kunnskapsmessig.

Gjennom PEDLAB har vi utviklet et undervisningsopplegg som legger til rette for performative læringsaktiviteter i lærerutdanningens

pedagogikkfag. For studentene er slike læringsaktiviteter uvante, men de viser gjennom denne studien at de verdsetter undervisningsformen fordi den legger til rette for utforskning av egne erfaringer fra praksis. Studentene uttrykker at dette er noe de ønsker mer av. Selv om PEDLAB tar utgangspunkt i egne erfaringer fra praksis, vil vi understreke at alle læringsaktivitetene foregikk i grupper, og dermed ble praksiserfaringene drøftet og reflektert over i fellesskap. Dette mener vi er en styrke ved opplegget vårt i og med at studentenes individuelle erfaringer ikke bare ble forstått i lys av seg selv og sin egen opplevelse. De performative læringsaktivitetene som foregikk i et fellesskap, kan dermed sies å bidra som utviklingsgrunnlag for studentenes helhetlige forståelse av seg selv som *lærerperson*.

Ved å gjennomføre PEDLAB i pedagogikkundervisningen på campus får vi kontekstualisert læringsaktivitetene på en annen måte enn vi ville fått til i praksisfeltet. Studentenes utsagn og erfaringer fra prosjektet viser at campus er en godt egnet arena til å bearbeide erfaringer fra praksis gjennom alternative læringsaktiviteter, som dette prosjektet representerer. Vi håper at denne studien kan inspirere til videre utvikling av det performative i lærerutdanningen, som et bidrag til lærerstudentenes forståelse av kompleksiteten og mangfoldet i lærergjærningen og betydningen av det personlige i denne.

Referanser

- Anttila, E. (2020). Kroppslig læring og dans: En teoretisk-filosofisk bakgrunn. *Dance Articulated*, 5(3).
- Bjørnstad, G. B. & Ellingard, S. (2023). *Performative innganger til undervisning: Perspektiver på skapende læring med tverrfaglige tema*. Universitetsforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra: Relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal Akademisk.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications.
- Crossley, N. (1996). *Intersubjectivity: The fabric of social becoming*. Sage Publications.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Fels, L. (2004). Complexity, teacher education and the restless jury: Pedagogical moments of performance. *Complicity*, 1(1). <https://doi.org/10.29173/cmplct8716>
- Fonagy P., Bateman, A. & Luyten, P. (2012). Introduction and overview. I A. Bateman & P. Fonagy (Red.), *Handbook of mentalizing in mental health practice* (s. 3–42). American Psychiatric Publishing.

- Forgasz, R. & McDonough, S. (2017). «Struck by the way our bodies conveyed so much»: A collaborative self-study of our developing understanding of embodied pedagogies. *Studying Teacher Education*, 13(1), 52–67. <https://doi.org/10.1080/17425964.2017.1286576>
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosess. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, 266–276.
- Haseman, B. (2019). Foreword: «Scandiwegian awesomeness» in teaching, learning and research. I T. P. Østern & K. N. Knudsen (Red.), *Performative approaches in arts education: Artful teaching, learning and research* (s. xxi–xv). Routledge.
- Haugan, J. A. (2017). Mentalisering, sosioemosjonell læring og psykisk helse. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (kap. 9). Gyldendal Akademisk.
- Hellesnes, G. (2019). Elevsamtalens mellomkroppslige, relasjonelle og eksistensielle dimensjon. En lærers opplevelse av planlagte elevsamtaler i grunnskolen i dialog med kroppslige, relasjonelle og eksistensielle teoretiske perspektiver. *På Spissen forskning / Dance Articulated*, (3), 1–24. <http://hdl.handle.net/11250/2629164>
- Ivey, A. E., D'Andrea, M., Ivey, M. & Simek-Morgan, L. (2002). *Theories of counseling and psychotherapy: A multicultural perspective* (5. utg.). Allyn & Bacon.
- Juul, J., Solli, A. & Jensen, H. (2003). *Fra lydighet til ansvarlighet: Pedagogisk relasjonskompetanse*. Pedagogisk forum.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi* (B. Nake, Overs.). Pax Forlag. (Opprinnelig utgitt 1945)
- Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- NTNU. (u.å.). *MGLU2112 – Pedagogikk og elevkunnskap 2 (1-7)*. <https://www.ntnu.no/studier/emner/MGLU2112#tab=omEmnet>
- Stavik-Karlsen, G. (2014). Konturer av sårbarhetens pedagogikk. I A.-L. Østern (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 149–168). Fagbokforlaget.
- Thornquist, E. (2018). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: For helsefag* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Winther, H. (2014). Kroppen som læremester: Guide til kommunikasjonstrøning, lederskab og personlig utvikling i profesjonell praksis. I H. Winther (Red.), *Kroppens sprog i profesjonell praksis: Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation* (s. 165–180). Billesø & Baltzer.
- Zahavi, D. (2008). The phenomenological tradition. I D. Moran (Red.), *Routledge companion to twentieth century philosophy*. Routledge.
- Ørbæk, T. & Engelsrud, G. (2019). Sårbarhet som profesjonsetisk kompetanse? En metarefleksjon basert på undervisning i skapende dans i høyere utdanning. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 62–76. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1456>
- Ørbæk, T. & Engelsrud, G. (2022). Det merkes i kroppen at det «det koker i hodet». Lærerstudenters refleksjoner fra møter med elever i egen praksisundervisning. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(2), 41–60. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3184>
- Østern, T. P. & Engelsrud, G. (2014). Læreren som kropp. Kontakt, kommunikasjon og ledelse som lærer-kropp. I A.-L. Østern (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 67–85). Fagbokforlaget.
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A.-L. & Selander, S. (2019). *Dybde læring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Østrem, S. (2010). Profesjon og profesjonsutvikling. I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer. Sjansespill og samspill* (s. 141–156). Tapir Akademisk Forlag.