



Det merkes i kroppen at det «koker i hodet». Lærerstudenters refleksjoner fra møter med elever i egen praksisundervisning

Trine Ørbæk & Gunn Engelsrud

SAMMENDRAG

Hva kropp og følelser har med kunnskap å gjøre, har fått økende oppmerksomhet både i nasjonal og internasjonal forskning. Diskusjonene om kroppslig kunnskap har pågått innen utdanningsforskningen siden 1996, men fremdeles mangler det forskning om hvilken betydning kroppslig kunnskap har i lærerutdanningen. I denne artikkelen brukes refleksjonsnotater fra 16 grunnskolelærerstudenter som forskningsmateriale for å undersøke problemstillingen: Hvilken betydning har kunnskap om det kroppslige samspillet mellom lærerstudent og elever for lærerstudentenes profesjonsutvikling? Forskningsspørsmålene som stilles, er: Hvilke kroppslige erfaringer i møte med elever i egen praksisundervisning skriver grunnskolelærerstudenter om i refleksjonsnotatene sine? Hvilken betydning tillegger studentene de kroppslige erfaringene sine i valgene de tar i undervisningsøyeblikket? Analysen får fram hvordan studentenes bevegelser, kropp, berøringer og blikk i møte med elevene får betydning for hva studentene tenker, føler og gjør i undervisningsøyeblikket. Den får også fram at studentenes kroppslige resonanser skapes og uttrykkes i dette interaffektive samspillet med elevene. I diskusjonen tar forfatterne opp hvordan studentenes kroppslige erfaringer kan få en tydeligere plass i undervisningen i lærerutdanning. Studien viser at det trengs mer forskning for å utvikle kunnskap om kroppslige erfaringers betydning for profesjonsutøvelse og profesjonsutvikling som lærer (og lærerstudent).

Nøkkelord: lærerutdanning; lærerstudenter; kroppslig resonans; interaffektivitet; fenomenologi

Trine Ørbæk,
Universitetet i
Sørøst-Norge, Norge,
e-post: trine.orbak@usn.no

Gunn Engelsrud,
Høgskulen på
Vestlandet, Norge,
e-post: guen@hvl.no

ABSTRACT

I feel it in my body when my “head is spinning”. Student teachers’ reflections from their own practicum in meeting with the pupils

Bodily knowledge has received increasing attention in both national and international research and discussions in education research have been ongoing since 1996. However, teacher education still lacks focus on bodily knowledge as part of student teachers’ professional development. This article uses reflection notes from 16 student teachers to investigate the following: What is the significance of knowledge about the bodily interaction between student teachers and pupils for the student teachers’ professional development? The research questions are as follows: What bodily experiences from their encounters with pupils during practicum do primary and lower secondary school student teachers write about in their reflection notes? How much significance do student teachers attach to their bodily experiences in the choices they make at the point of teaching? The analysis demonstrates how the students’ movements, bodies, touches and gazes in the encounter with pupils impact what they think, feel and do at the point of teaching. The analysis also brings forth how the student teachers’ bodily resonances are created and expressed in the interaffective interaction with pupils. Finally, the authors discuss how the student teachers’ bodily experiences can be integrated as a topic in teacher education. The study demonstrates that more research is needed in order to develop knowledge about the importance of bodily experiences in teaching and learning.

Keywords: *teacher education; student teachers; bodily resonance; interaffectivity; phenomenology*

Innledning

Ved å være 100 % til stede i min egen kropp i klasserommet, og ta «tempen» på elevene underveis i undervisningen, fikk jeg med meg så mange flere elever i diskusjoner. Flere rakk opp handa for å komme med innspill, og det var et helt fantastisk og fruktbart samspill i klasserommet den timen. Jeg klarte å nærme meg den trygge, engasjerte, tydelige og empatiske læreren jeg vil bli.

—Utdrag fra refleksjonsnotat 5–15

Artikkelens tema er grunnskolelærerstudenters kroppslige erfaringer i møte med elever i egen praksisundervisning. Som sitatet over viser, er det å være ordentlig til stede i undervisningsøyeblikket noe studenten *gjør* og *er* med kroppen. Gjennom et kroppslig samspill skaper studentene og elevene kontakt. Dette kjennes godt! Ved å være her og nå merker studenten at det å «ta tempen» på elevene i klassen er noe de gjør i egen kropp. I artikkelen følger vi tematikken ved å bruke et fenomenologisk perspektiv. Vi undersøker studentenes refleksjoner fra møtene deres med elever. Refleksjonene bruker vi så som en inngang til å diskutere om og hvordan refleksjon gir kunnskap om det kroppslige samspillet, og hvordan det kan brukes til å forstå lærerstudentenes profesjonsutvikling mer allment.

Vi starter med et glimt fra forskningen om kroppens rolle i kunnskapsutvikling allment og i lærerutdanning.

Forskning om kropp og kunnskap

Allment

Om kroppen eller kroppslige erfaringer kan forbindes med kunnskap, er et spørsmål som har gått igjen som en kilde til undring, uenigheter og tvil i mange forskningsfelt. Å avvise at kroppen har noe med kunnskap å gjøre, blir nok ikke oppfattet som legitimt i dag. Samtidig lever forestillingene, som er kjent helt fra filosofen Rene Descartes (1559–1659), om at sansene og kroppen ikke gir pålitelig kunnskap (Descartes, 2006). I sin tid ga Descartes forrang til den matematiske kunnskapen frambrakt via tenkning. Sikker og ubetvilelig kunnskap ble dermed ansett som en kunnskap som var frakoblet menneskets kroppslige deltakelse i verden (Descartes, 2006; Engelsrud, 2020). Som vi antyder, har dette synet endret seg i forskningen, særlig etter det som går under paraplybegrepet «the bodily turn» (Korsmayer, 2007) (her oversatt til den kroppslige vendingen), som har referanse til britisk samfunnsvitenskap i 1980-årene. I forlengelsen av denne kroppslige vendingen har det blitt produsert tusenvis av artikler som viser hvordan kroppslig kunnskap blir til i identitetskonstruksjon og i produksjon av kjønn og makt i samfunn og utdanning, samt hvordan den har gitt visse kropper mer verdi enn andre (Hill & Azzarito, 2012; Søndergaard, 2006).

Innen fenomenologiske forskningstradisjoner har begreper som «den levde kroppen» fått stor betydning for at kropp og kunnskap ses som interavhengige, og for at det er gjennom kroppen at mennesker, i form av og på bakgrunn av «sansinger, fornemmelser, erfaringer og følelser» (Anttila, 2019, s. 58), blir klar over hva de gjør, og hvem de er, og ikke minst hvem andre er i relasjon til en selv (Zahavi, 2021). Forskere innenfor en fenomenologisk forskningstradisjon anser kroppslig kunnskap for å være både personlig, erfaringsbasert og intersubjektiv, og som å kunne bidra til mellommenneskelig forståelse (Anttila, 2019; de Jaegher, 2021; Fuchs, 2021). I denne korte innledningen tar vi opp noe av den store allmenne interessen for kroppen i flere forskningsfelt.

I lærerutdanning

Som sagt, forskere og filosofer har gjort mange forsøk på å erstatte kunnskapsynet der kroppen ekskluderes fra kunnskap. Eksempelvis tar Estola og Elbaz-Luwisch (2003), Latta og Buck (2008) og Uitto et al. (2015) opp at å anse kroppen som kunnskapskilde både har vært marginalisert eller avvist innen utdanningsforskningen. Videre viser McWilliam (1996) til at diskusjonen de foregående forfatterne tar opp, har pågått i forskningslitteraturen siden 1996. Hun argumenterer for at «the language of the body» i klasserommet er mer enn

kroppsspråket¹, og hevder at lærerens levde kropp er grunnlaget for å kunne være til stede i møte med studenter som et «sight and site» (McWilliam, 1996, s. 8) for lærerens profesjonsutøvelse. Hun forteller at studentene i undersøkelsen hun har gjort, beskriver hvordan underviserne deres ser ut, prater og beveger seg i klasserommet – at de anerkjenner læreren som «a body of knowledge» (McWilliam, 1996, s. 8). Det er de kroppslige væremåtene som gjør seg gjeldende for studentenes engasjement i faget. En måte å anerkjenne kroppens betydning på finner vi i McWilliams (1996) beskrivelser av «den pedagogiske kroppen» som får betydning for samspillet mellom lærerutdanner og student, og som er det studentene husker. Ifølge McWilliam (1996) må kroppen få mer oppmerksomhet i forskningen, og spesielt oppfordrer hun til studier som kan utvikle kunnskap om hva lærernes tidligere kroppslige erfaringer har å si for undervisningen deres, og hvilken betydning kroppen har i utfordrende undervisningssituasjoner.

Forskningslitteraturen i dag er samstemt om at kroppslig kunnskap er viktig, men det mangler, ifølge Østern og Engelsrud (2014, 2019), forskning om rollen kroppslig kunnskap har i grunnskolen, lærerutdanningen og annen høyere utdanning. De etterspør spesielt forskning fra ulike undervisningspraksiser der teorier om kroppen brukes og vises didaktisk (Østern & Engelsrud, 2019). I en reviewartikkel (Hegna & Ørbæk, 2021) kommer det fram at flere forskere arbeider med spørsmål om hvilken betydning kunnskap om kroppen har og bør ha i klasserommet, og bruker teoretiske rammeverk fra (kropp)sfenomenologiske perspektiver, Bourdieus habitusbegrep og Deweys erfaringsbegrep. Reviewartikkelen (Hegna & Ørbæk, 2021) viser at tematikken i denne forskningen er rettet mot kroppens betydning i møte mellom lærerutdanner og student, mellom lærer og elev og i møte mellom lærerstudenter og elever i praksisperioder (Andrews, 2016; Berg, 2018; Craig, You et al., 2018; Forgasz & McDonough, 2017; Hellesnes, 2019; Mitchell & Reid, 2017).

For eksempel tar Andrews (2016) opp hvordan lærere, ved å bli klar over egen kropp i undervisningssituasjonen, kan oppdage hvordan de kommuniserer med elever med ulike gester, bevegelser. Dette viser i sin tur hvordan kroppen skaper tiden og dynamikken mellom seg og elevene. I doktorgradsavhandlingen sin viser Berg (2018), slik det gjengis i reviewartikkelen, at lærerne beveger seg i rommet, nærmer seg eller fjerner seg fra elever, er stille eller forflytter seg, og viser hvordan følelser er innarbeidet i lederskapet deres. Det er med de kroppslige bevegelsene sine at lærerne kommuniserer tydelig med enkeltelever og elevgrupper. Det er ved å merke seg selv

1 Det finnes en omfattende forskningstradisjon om *body language* (som adferd) og hva det viser til av indre egenskaper eller følelser. Se for eksempel artikkelen «Critical skill of teaching: learning the cognitive and emotional states of our students during class» (Lujan et al., 2021) for hvordan lærerutdannere blir oppfordret til å lese studentenes kroppsspråk for å bli oppmerksomme på studentenes kognitive og emosjonelle tilstand og med det få kunnskap om studentenes kognitive innsats i timene. I denne tradisjonen forstås kroppsspråk og emosjoner som et kognitivt og subjektivt fenomen, noe studentene har i seg og som de kan uttrykke i et «kroppsspråk» lærerutdannerne kan forstå.

i relasjonen til elevene at lærerne blir klar over væremåten sin og kan utvikle kunnskap om verdien av å bruke de kroppslige erfaringene sine som tema for faglige dialoger. Berg (2018) får fram hvordan kroppen, personligheten og profesjonaliteten ikke er adskilte fenomener, men alltid sammenhengende til stede i lærerens pedagogiske praksis.

I en metastudie, som også har fått plass i samme reviewartikkel, sammenvever Craig, You et al. (2018, s. 338) begrepene «thinking-feeling-doing-being» for å synliggjøre hvordan den kroppslige kunnskapen samspiller mellom lærer og elever og inngår som «the lifeblood of instruction», og argumenterer for at kroppslig kunnskap bør inngå som tematikk i lærerutdanning (Craig, You et al., 2018). Metastudien får også fram hvordan kroppen, selv om dette var tematikk i flere av studiene, ble lite anerkjent som kunnskapsform (Craig, Evans et al., 2017; Craig, You et al., 2017; Craig, Zou et al., 2018; Craig, Verma et al., 2018).

Ifølge nevnte reviewartikkel skildrer Forgasz og McDonough (2017) at det nettopp er når studenter og lærere våger å omfavne usikkerheten de merker i kroppen, og møte usikkerheten med oppmerksomhet, og ikke avvisning, at både lærere og lærerstudenter kan bruke kroppslige erfaringer til å utvikle profesjonskunnskapen sin. Reviewartikkelen beskriver også hvordan Hellesnes (2019) gjennomførte en analyse av en lærer og elev i «elevsamtalen». Her viser hun hvordan plassering i rommet gir ulike opplevelser både for eleven, foreldrene og læreren: Ved å sette seg på hver sin side av et bord skapes mer avstand enn ved å sette seg ved siden av hverandre. Hellesnes får fram at når personene kan sitte ved siden av hverandre, oppstår en opplevelse av symmetri og gjensidighet som øker den opplevde kvaliteten på samtalen. Ifølge Mitchell og Reid (2017), også hentet fra reviewartikkelen, er det viktig at det foregår en undervisning i lærerutdanningen som inviterer studentene til å reflektere over hvordan det å bevege seg i rommet og å være i relasjon til elevene sine gjøres og forstås.

Samlet viser forskningen vi har valgt å trekke fram, at studenters og læreres kroppslige erfaringer i undervisning og profesjonsutvikling gis oppmerksomhet innen utdanningsforskning både nasjonalt og internasjonalt. Det er enighet om at kroppslig kunnskap er viktig. Til tross for dette mangler det ifølge Østern og Engelsrud, 2019 forskning om hvilken betydning kroppslig kunnskap har i grunnskolen, lærerutdanningen og annen høyere utdanning. De etterspør spesielt forskning fra ulike undervisningspraksiser der teorier om kroppen brukes og vises didaktisk (Østern & Engelsrud, 2019). I denne artikkelen har vi derfor utviklet problemstillinger som skal kunne gi mer kunnskap om det studenter erfarer i møte med elever, og spør overordnet om dette: Hvilken betydning har kunnskap om det kroppslige samspillet mellom lærerstudent og elever for lærerstudentenes profesjonsutvikling?

For å belyse dette spørsmålet undersøker vi hva studentene legger vekt på når de skriver refleksjonsnotater. Forskningsspørsmålene vi stiller, er: Hvilke kroppslige erfaringer i møte med elever i egen praksisundervisning skriver grunnskolelærerstudenter om i refleksjonsnotatene sine? Hvilken betydning tillegger studentene de kroppslige erfaringene sine i valgene de tar i undervisningsøyeblikket?

Teori

Vi starter med å understreke at undervisning er en sosialt interaktiv situasjon der lærere og elever er vevd sammen med hverandre. Forskere som Elisabeth Behnke (2008) og Thomas Fuchs (2016) beskriver dette sosiale samspillet mellom mennesker som *interaffektivt*. Med det sikter de til at i dette samspillet justerer menneskene bevegelsene sine til hverandre og bindes sammen slik at «the other's body extends onto my own, and my own extends onto the other» (Fuchs, 2016, s. 201). Det betyr at det kan være vanskelig å vite sikkert om det som erfares, tilhører meg eller deg, læreren eller eleven. Som Behnke skriver (2008), bare det å stå ved siden av et annet menneske merkes i egen kropp, noe skjer. Det skapes et følelsesmessig inntrykk i kroppen ved å delta i dette interaffektive samspillet, og det innebærer også «embodied action tendencies» (Fuchs & Koch, 2004, s. 5).

Videre introduserer Fuchs og Koch (2014) begrepet *kroppslige resonanser*. Begrepet viser til det som merkes og skjer i kroppen, for eksempel å svette eller bli rødflammet ved nervøsitet (affektiv komponent, jf. Fuchs) og ved å fryse til is eller flykte i fryktsituasjoner (emotiv komponent, jf. Fuchs). Fuchs og Koch (2014) vektlegger at i møter mellom mennesker skapes affekter og emotiver der kroppen både uttrykker seg og forbereder seg på en bevegelse og handling rettet mot noe eller noen. Affekter og emotiver er til stede også om kroppen står i ro. Følger vi Fuchs (2016), vil disse to komponentene samspille i det interaffektive møtet som foregår mellom lærer og elev og mellom elever. Det å forstå møtene som interaffektive betyr at det foregår en veksling mellom de erfaringene den enkelte gjør (subjektive), og det som er delt mellom dem av (den intersubjektive) erfaringen av samspillet. En annen forsker, Hanne de Jaegher (2015), tar opp at selve interaksjonen er en «tredje part» i samspillet: Når en lærer møter blikket til en elev, vil læreren (og eleven) ha en subjektiv opplevelse av å se og bli sett av hverandre, samtidig som læreren og eleven har en intersubjektiv opplevelse av å møte hverandres blikk (og ikke hvem som helst andres). Interaksjonen blir selve forholdet. Gjentatte interaffektive samspill skaper minner for personene og inngår som en prerefleksiv, praktisk kunnskap som handler om hvordan møtene med andre er erfart (Fuchs, 2017). Slike erfaringer er ofte ikke snakket om, slik vi senere skal diskutere. Relatert til en klasseromskontekst vil, hvis vi følger Fuchs (2016), slike interaffektive minner aktiveres når lærere og elever møtes igjen eller opplever tilsvarende situasjoner med andre senere i livet.

I det interaffektive samspillet er Behnke (2008) særlig opptatt av at erfaringene er *kinestetiske*. Dette er erfaringer som inkluderer både opplevelsen av bevegelsen og følelsen av å være i bevegelse. Ifølge Behnke (2008, s. 147) åpner det å kunne bli klar over de affektive og emotive erfaringene våre i ulike situasjoner opp for en kinestetisk bevissthet. Hun framstiller kinestetisk bevissthet som en forutsetning for også å kunne «lytte til» andres kropp. Forstår vi lærere som kinestetisk bevisste, betyr det å se dem som kroppslige subjekter med en iboende sensitivitet der man legger merke til egne affektive og emotive erfaringer i møte med elever og dermed

også kunne være mottakelige for andres kroppslige erfaringer i ulike situasjoner. Som vi kommer tilbake til i diskusjonen, er dette en kroppslig kunnskap lærere og lærerstudenter har øvd lite på, men som alltid er til stede som en sansing både om konkrete bevegelser i møte med andre, men også som å sanse «noe» i møte med andre (Behnke, 2008). Den kinestetiske bevissthet fra interaffektive møter er både håndgripelig erfart og farget med affektive og interaffektive grunntoner, slik Behnke (2008, s. 152) skriver:

a tacit baseline whose exact quality may vary with the social or cultural setting, [it] is at least minimally friendly, providing the taken-for-granted background of normal, everyday courtesy against which such breaches as road rage or air rage stand out. This interkinaesthetic civility weaves a fabric of reciprocity that entails permeability to the project of the other, a felt transfusibility across a buffer zone of mutual dignity and respect. (Behnke, 2008, s. 152)

Her framhever hun altså at den kinestetiske bevisstheten er en form for mottakelighet og respons i møte med andre og en forutsetning for å la seg engasjere i interaffektive samspill.

Samlet sett har vi introdusert fenomenologiske begreper som gir oss et blikk for å forstå materialet studentene har skapt. Vi vil nå gjøre rede for hvordan materialet er produsert, ved å vise den metodiske veien vi har valgt.

Metode

Metodisk er vi inspirert av Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) (Boyer, 1990) der undersøkelser av både undervisningspraksiser i høyere utdanning, undervisningskvalitet og forskning på studenters læring inngår (Booth & Wollacott, 2015). Her har vi valgt refleksjonsnotater som forskningsmateriale, og under redegjør vi for dette valget.

Refleksjonsnotater som forskningsmateriale

Refleksjonsnotater anses av flere forskere som et egnet materiale for å få kunnskap om profesjonsutøvers praksiserfaringer (Dahl & Alvsvåg, 2013; Dysthe et al., 2010; Postholm, 2010; Wackerhausen, 2015). Som allerede sagt er forskningsmaterialet vårt refleksjonene et utvalg studenter har gjort over sine kroppslige erfaringer. Siden materialet framkommer gjennom det studentene har skrevet, betyr det at materialet kunne vært annerledes hadde språkdrakten vært muntlig. I og med at det å skrive er vesentlig i lærerutdanning, vil vi hevde at skriftlige refleksjoner kan bidra med kunnskap om i hvilke situasjoner studentene blir oppmerksomme på kroppen i egen praksis, og om hvilken vekt studentene legger de kroppslige erfaringene i valgene de tar i undervisningsøyeblikket.

Vi har valgt refleksjonsnotater, som var ett av fem obligatoriske arbeidskrav for 16 studenter i emnet *Pedagogikk og elevkunnskap* høsten 2018, som forskningsmateriale. Førsteforfatter, som var emnesansvarlig, utformet arbeidskravet ut fra læringsutbyttebeskrivelsene i emnet og for praksis, med mål om å utvikle studentenes kompetanse i å reflektere over egen praksis. Refleksjonene skulle utdypes med grunnlag i teori og forskning. Studentene fikk i oppgave å beskrive og reflektere over to–tre kroppslige erfaringer fra møter med elever i praksisperioden. Studentene ble oppfordret til å skrive i jeg-form og inkludere følelsene sine i teksten. De ble også bedt om å knytte erfaringene til egen profesjonsutvikling og reflektere over erfaringene i lys av relevante teoretiske perspektiver og begreper. I tidligere undervisningstimer hadde førsteforfatter introdusert studentene for ulike teoretiske perspektiver på kropp og emosjoner, som begreper om kroppen som et objektivt, subjektivt og et intersubjektivt fenomen (Fuchs, 2016; Merleau-Ponty, 2004). Studentene hadde i tillegg gjennomført praktiske øvelser som besto av å gå inn i et klasserom, oppstart av en time, det å bruke tavla og å avslutte en time.

Studentene deltar også i et større forskningsprosjekt sammen med førsteforfatter, der de bidrar med å skape forskningsmateriale gjennom intervjuer, spørreundersøkelser, observasjoner, refleksjonsnotater, undervisningsopplegg samt obligatoriske arbeidskrav og eksamensbesvarelser. Siden det er førsteforfatters forskningskollegaer som utvikler dette forskningsmaterialet med studentene, vet ikke førsteforfatter hvilke 16 av de 24 studentene i klassen som inngår i studien. Men, førsteforfatter og studentene kjenner hverandre godt gjennom undervisning og veiledning fra forrige studieår, et samspill som har vært kjennetegnet av nærhet og tillit, slik førsteforfatter har lagt opp til og erfart det. En slik tillit er en forutsetning for å kunne utvikle et materiale der kroppslige erfaringer er tematikk. For at det allikevel ikke skulle oppstå et problem med gjenkjenning av enkeltstudenter, fikk en kollega ansvar for innsamling av samtykkeskjemaer, anonymisering, utvikling av kodenøkler og for oppbevaring av forskningsmaterialet for denne studien. Materialet er oppbevart i henhold til retningslinjene til Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Analyse

Vi fulgte en refleksiv analyseprosess, som ifølge Lindseth (2017, 2020) består av tre trinn: opprinnelig og konkret refleksjon, kritisk refleksjon og teoretisk refleksjon. Vi opplevde ikke trinnene som adskilte, men som en hjelp til å arbeide med progresjon i analysene. Det første trinnet innebar at vi søkte etter refleksjonsnotater som inneholdt studentenes konkrete beskrivelser av og refleksjoner over sine kroppslige erfaringer fra møter med elever i egen praksisundervisning (studiens første forskningsspørsmål). Etter denne runden sto vi igjen med tolv refleksjonsnotater som oppfylte dette kriteriet.

I den neste fasen leste vi de tolv notatene med komponentene fra teorien om interaffektive erfaringer som bakteppe. Ved å følge Fuchs og Koch (2014) leste vi

notatene og la merke til våre egne kroppslige resonanser i møte med tekstene. Vi lette så etter tekstutdrag i de tolv refleksjonsnotatene der studentene beskrev bevegelsene sine i møte med elever, og der det var inkludert beskrivelser av situasjoner hvor studentene var opptatt av elevenes følelser og uttrykk. Majoriteten av notatene inneholdt felles kroppslige erfaringer. Gjennom en tematisk analyse der vi anvendte begrepene kroppslig resonans og interaffektivitet og de to emotive og affektive komponentene (Behnke, 2008; Fuchs, 2016), laget vi hovedtemaet: «Bevegelser, berøring og blikk» med følgende undertemaer: «Å sette seg på huk versus henge over skulderen», «Å berøre og bli berørt – spontane og strategiske valg» og «Kroppens gode blikk versus å få det vondt inne i seg». I disse analysene viser vi både til ord og uttrykk studentene har brukt (innrammet av hermetegn), vi gjenforteller, reflekterer og aktiverer teorien som vi har gjort rede for.

Vi søkte videre i de tolv refleksjonsnotatene etter rike beskrivelser av hva studentene hadde tenkt, gjort og følt i spesifikke undervisningssituasjoner, og studentenes refleksjoner over disse situasjonene. Vi lot oss engasjere av notater der studentene beskrev de kroppslige erfaringene sine fylldig og rikt (Behnke, 2008). Grunnen var at vi, i tillegg til å analysere tekstens innhold, her også kunne ha mulighet til å analysere hva som kunne ligge mellom linjene i tekstene studentene skrev (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 49). Det var spesielt to refleksjonsnotater som engasjerte oss. I analysene av Ainos og Carys tekster tok vi med oss begrepene om kroppslig resonans og interaffektivitet (Behnke, 2008; Fuchs, 2016). I analyseprosessen prøvde vi oss med flere overskrifter som kunne si noe på et overordnet nivå om tematikken i hvert av refleksjonsnotatene. Vi kom fram til at overskriftene: «Kroppen gjør motstand» og «Å kjenne elevene på kroppen», som vi videre analyserte i lys av begrepene kroppslig resonans og interaffektivitet, bidro med innsikt om det vi ønsket å synliggjøre.

Funn

Bevegelser, berøringer og blikk

Å sette seg på huk versus henge over skulderen

I samtlige refleksjonsnotater beskriver studentene kroppslige erfaringer om hvordan de beveget seg til, fra og sammen med elevene i klasserommet. Det å bevege seg rundt i klasserommet opplevde flere som en måte å være en støtte til elevenes konsentrasjon om arbeidsoppgavene de hadde gitt dem. Ved å bevege seg til og fra elevene underveis i timen erfarte studentene at «relasjonen til elevene ble tryggere», at elevene «responderte bedre» på hva studentene sa og gjorde, og at det var lettere å «få elevene til å starte arbeidet». Studentenes opplevelse av å være «til stede i egen kropp i klasserommet» og å kunne «ta tempen» på elevene underveis i undervisningen skapte engasjement og samspill i klasserommet. Det medførte at studentene merket når de måtte endre undervisningen underveis for at elevene skulle klare å holde på konsentrasjonen, som i situasjonen som blir beskrevet her:

Hvis jeg merket at ungene trengte å bevege på seg, så var jeg ikke lenger redd for å kjøre på med «just dance» midt i timen, selv om dette overhodet ikke var planlagt.

Flere av studentene skriver om det å sette seg ned på huk ved siden av elevene som et godt valg, særlig når de opplevde at «noe» ikke stemte for elevenes jobbing med arbeidsoppgavene. Å sitte «på samme høyde som elevene» ble erfart som en god inngang til å komme i kontakt med eleven, i motsetning til det «å henge over skulderen», som flere av studentene beskriver som hemmende for å etablere en god kontakt med eleven. Å henge over skulderen innebærer å stille seg over og utenfor situasjonen med eleven, mens det å sette seg på huk gir eleven rom og mulighet til å være sidestilt. Det er gjennom kroppen at kontaktforholdets grunnlag skapes, noe studentene er klar over og også handler ut fra. I situasjonene de beskriver seg selv som uoppmerksomme på handlingene fra kroppen, ga praksislærer og medstudenter innspill til refleksjon om kroppens plassering og bevegelsesmåte.

Å berøre og bli berørt – spontane og strategiske valg

Flere av studentene skriver også om bevegelser som «noe som bare skjedde» uten at de tenkte over det i undervisningsøyeblikket. Ved å reflektere over disse situasjonene i etterkant ble det etter hvert lettere for dem å legge merke til ting de ikke så mens de var i situasjonen. Da var de «påvirket av følelser og kroppslige reaksjoner der og da», slik en av studentene uttrykker seg. En bevegelse som studentene ofte ikke tenkte over at de gjorde, var det at de tok på og berørte elevene i ulike situasjoner.

For mange var det å legge «en lett hånd» eller «en klapp på skuldra» en «naturlig» måte å skape en god kontakt med elevene på mens de gikk rundt i klasserommet. Flere omtaler det å bruke berøring som en metode for å «bryte opp bråk og uroligheter i klassen», slik en student beskriver det:

En dag i praksis var det en elev som vandret rundt for å prate med de andre i klassen. Da opplevde jeg hvor mye en liten dytt i skulderen kunne hjelpe. Jeg gikk bort til eleven, tok handa mi på skulderen til eleven, og eleven gikk rett tilbake til plassen sin. Det ble ingen sure miner hverken fra min side eller fra elevens side. Dette syns jeg var ganske morsomt, men effektivt.

Her bruker studenten berøring som en måte å forhindre at en elev skal forstyrre de andre i klassen, samt for å få eleven til å være på plassen sin. Ved å berøre eleven justerte studenten hvor eleven fikk lov til å bevege seg i klasserommet og ikke. Berøringene var ofte ikke planlagt, som i denne situasjonen, der en elev var på vei ut av klasserommet for å «banke opp» elever som har kastet snøball på vinduet:

Eleven reiste seg opp for å gå ut døren, og uten å tenke meg om la jeg hånden på skulderen hans og skjøv han tilbake på stolen imens jeg pratet beroligende. Selv var jeg redd, for hva om dette ikke var greit for han? Eleven ble rolig i denne situasjonen, noe jeg tror skyldes den gode relasjonen jeg har skapt til han.

Uten å tenke over det berørte studenten eleven for å hindre en slåsskamp i skolegården, en bevegelse hen ikke tenkte over før den var utført. Studenten ble redd for om dette ikke var greit, idet hen hadde «skjøvet» eleven tilbake på stolen. Men berøring av elever kunne i enkelte undervisningssituasjoner også gjøre vondt verre, som her, da en av studentene var alene med klassen:

Gutten slo seg helt vrang de siste minuttene av timen. Han tok frem matpakka si som han ikke hadde spist, og tok en plastpose med et eple i og begynte å slå denne posen hardt ned i pulten gjentatte ganger. Jeg kjenner jeg blir helt rød i kinnene og blir kjempestressa. Jeg ber han om å roe seg ned og prøver forsiktig å ta en hånd på skulderen hans. Vi hadde tidligere fått beskjed om at han kan bli voldelig, og jeg var derfor veldig forsiktig fordi jeg faktisk var redd for å bli slått til. Han bare fortsatte, og hele klassen lo.

Studentenes erfaringer med berøring er tvetydige, både vold og god berøring skjer. Å berøre og å bli berørt er en del av det daglige arbeidet og har en egen kroppslig spontanitet som respons. Strategisk berøring forekommer også i tekstene. Studentene skriver om berøring som et middel til å komme i kontakt med elever og som en måte å respondere på elevenes bevegelser i ulike utfordrende undervisningssituasjoner. Om berøringen bidrar til å bedre situasjonen eller ikke, kommer ifølge studentene an på om de har utviklet et «godt blikk» med eleven/e i tidligere undervisning eller ikke.

Kroppens gode blikk versus å få det vondt inni seg

Studentene skriver om «blikk». I starten av en time søker de å få et «overblikk i klassen» og anvender blikket for å få øye på hvordan elevene responderer på undervisningen. Videre bruker de blikket sitt til å gi uttrykk for at de bryr seg om elevene. Ved å «la blikket gli over klasserommet» i oppstarten av timen legger studentene merke til elevenes kropp, bevegelser og blikk og om det er endringer i hvordan elevene beveger seg i rommet. Elever som trenger en «en ekstra velkomst», blir møtt med et «nikk» for å skape ro i klasserommet før undervisningen starter. For å kunne endre seg underveis i timen trengte studentene å følge med på hvordan elevene responderte på oppgavene studentene ga dem. En av studentene beskriver dette på følgende måte:

Spesielt når jeg underviser i matematikk, er jeg blitt ekstra oppmerksom på ansiktsuttrykket og kroppsspråket til elevene. Elevene er veldig flinke til å vise med kroppen om det er noe de ikke forstår, og spesielt om det er noe

som er *altfor* enkelt. Hvis ting er vanskelig, er det noen som gir et blikk der du skjønner at dette ikke var bra forklart. Noen gir opp og legger hodet ned i pulten, og andre kommer med lyder, ofte «uffelyder». Hvis ting er for lett for dem, er det noen som ser ned i boka og begynner å jobbe på egen hånd. Andre gir blikk.

Mange av studentene skriver at de opplever utfordringer med elever de kaller de «ekstroverte elevene». Studentene retter seg mot «dem som rekker opp hånda og er mer muntlig aktive», og elevene som «trenger ekstra oppfølging». Elever som faller utenfor disse kategoriene, er det «fort gjort» å ikke «gi noen blikk i løpet av timen», med mindre studentene opplever at «noe» ikke stemmer.

Å ha et blikk for elevene innebærer også å være oppmerksom på når en «elev sliter med å få til skolearbeidet», når en elev har «misforstått» oppgaven, og når studentene opplever at en elev «ikke har det noe bra». Studentene skriver om hvordan de «merker på kroppen» at noe ikke stemmer, og de får «ordentlig vondt inni» seg når de blir klar over elever som har utfordringer.

Studentene beskriver følelsene som ekstra påtrengende i situasjoner der undervisningen ikke var godt nok planlagt. Det kan vi kjenne igjen. Flere forteller om situasjoner der de er usikre på om de fikk til å undervise i timen. Videre er mange vare på når stemningen i klassen er «annerledes» eller når enkeltelever er «urolige». Om slike situasjoner skriver flere at «kroppsspråket ble dårligere», og at det var utfordrende å være «rolig og kontrollert». Kroppen «trakk seg sammen», de «ble varme», og de fikk «en klump i magen». Stemmen ble ofte «lavere» og «lysere». Når timene «gikk bra», var «ryggen rett», stemmen «tydelig og klar», og de kjente en «ruslignende» opplevelse i kroppen som gjorde dem «i stand til å være naturlig i klasserommet» og «å tørre å åpne» seg opp og være seg selv i møte med elevene.

Flere av studentene skriver også om hvordan de, først i møte med elevene, la merke til egen kropp, som i denne beskrivelsen av en engelsktime:

Full av entusiasme begynner jeg å forklare elevene mine om forskjellen på egen- navn og fellesnavn, entall og flertall. Jeg er så oppslukt av selve undervisningsopplegget mitt at det går nesten 15 minutter før jeg oppdager at det er kun et fåtall av elevene som har øynene rettet opp mot meg. De få stakkarene som kikket min vei, så rett og slett ut som forskremte rådyr, resten av klassen kikket enten ut av vinduet, tulla med sidemannen eller lå med panna godt planta nedi pulten.

Flere av studentene beskriver hvordan de, om de var mer opptatt av å gjennomføre undervisningsopplegget de hadde planlagt, enn å være oppmerksomme på elevene, eller om de ønsket at alt skal «gå riktig og raskt for seg» i timen, mistet kontakten med elevene. En av studentene beskriver det slik:

Jeg merket at elevene henvendte seg annerledes til meg når de spurte om noe. Det var som om de var til stede, men likevel fraværende. Det var en urolig stemning i rommet, selv om elevene satt rolig på hver sin pult. Når jeg henvendte meg til dem, merket jeg at jeg ikke følte jeg nådde inn til dem på samme måte som tidligere.

Noen av studentene beskriver også hvordan de, ved å arbeide med arbeidskravet, fikk en «vond følelse» da de innså at det var undervisningsformen deres som var grunnen til at elevene ble «urolige» og «usikre», som i dette eksempelet:

Derfor er det vondt å oppleve at man selv går for fort frem for noen elever uten å legge merke til det selv. Jeg antar at dette handler om at jeg er relativt ny i lærerutdanningen og i undervisningssituasjoner. Det må i hvert fall være et steg i riktig retning å bli oppmerksom på dette.

Ved å åpne for «det vonde» får studenten fram at ved å vedkjenne seg den vonde følelsen beveger studenten seg fra en lukket til en åpen kropp i møte med elevene, og at denne åpenheten bidrar både til kontakt med elevene og til å endre undervisningen. Kontrasten er situasjoner som bidrar til at de finner løsninger på utfordringen, som gir en «god følelse inni» kroppen.

Oppsummering

Samlet sett får studentene fram hvordan de justerer sin egen og elevenes bevegelser, kropp, berøringer og blikk i møte med elevene gjennom hele undervisningen, og at de uttrykker seg og forbereder seg på en bevegelse og handling rettet mot elevene. Studentenes valg skaper og skapes av det pågående interaffektive samspillet. Vi leser studentenes tekster inn i en interaffektiv grunntone. Med det mener vi at tekstene inneholder erfaringer av å være rettet mot elevene. Det uttrykkes i hvordan studentene beveger seg til, fra og sammen med elevene, og hvordan studentene opplever følelsesmessig å være i situasjonen. Studentene viser hvordan de kinestetisk er bevisst egen profesjonsutøvelse, for eksempel at de er klar over at en time som «går bra», skaper en annen kroppslig resonans (Fuchs, 2016) i dem enn om timen «går dårlig». Det interaffektive samspillet blir en måte å «ta tempen» på egen undervisning, et verktøy for å vurdere om det de gjør, er i tråd med de forventningene de som kommende lærere har til seg selv i møte med elever.

Studentene opplever at måten de står og går i klasserommet på, betyr noe for hvordan elevene responderer på dem, og studentene beskriver møter med elever og eget undervisningsopplegg gjennom hvordan de beveger seg (emotiver), og hvordan de føler seg i situasjonen (affekter) (Fuchs, 2016). Vi anser at det studentene skriver fram, er et uttrykk for at det som skjer i undervisningen deres, handler om det Behnke (2008) skildrer som en sensibilitet for subtile interaffektive fenomener.

I de neste to temaene, «Kroppen gjør motstand» og «Å kjenne elevene på kroppen», møter vi Aino og Cary som på hver sin måte kjenner hvordan de kroppslige resonansene blir ekstra sterke i uforutsette undervisningssituasjoner.

1. Kroppen gjør motstand

Utdrag fra Ainos refleksjonsnotat:

Det var en ting spesielt hvor jeg følte på kroppen at dette ville jeg ikke gjøre. Det var da jeg var ferdig å undervise og elevene skulle sette i gang med oppgaver. Praksislærer hadde sagt til meg at jeg måtte gå rundt i klasserommet og snakke med elevene og hjelpe dem å komme i gang. Dette er noe jeg alltid har hatet selv da jeg var elev. Jeg hatet at læreren sto over skulderen min og så på hva jeg holdt på med, og kom og avbrøyt meg når jeg jobbet. Dette følte jeg veldig på og syns derfor at det ble veldig unaturlig og ekkelt å gå rundt og se på elevene, for å se at de kom i gang. På grunn av denne følelsen gjorde vi en anonym undersøkelse der vi spurte elevene om akkurat dette. De fleste svarte at de likte at vi gikk rundt, og andre svarte at de ikke brydde seg. Det fikk meg til å føle meg bedre, med det er fremdeles unaturlig for meg å gjøre det. Det er nok en estetisk erfaring jeg har fra tidligere, som har festet seg i minnet mitt.

Aino beskriver her hvordan interaffektive minner (Fuchs, 2016) om å ha vært elev får betydning for møter med elever i egen praksisundervisning. Minnene om en lærer som sto «over skulderen», ble aktivisert da praksislærer ba Aino om å gjøre de samme bevegelsene i klasserommet. Utfordringen var at Aino ikke ønsket å utsette elevene sine for en situasjon hen selv erfarte at hindret jobben med oppgaver. Dette skapte en spenning mellom praksislærerens ønsker og Ainos minner. Imidlertid viste en spørreundersøkelse at de fleste elevene likte at læreren gikk rundt, og at en del av elevene ikke brydde seg om at læreren hang over skulderen på dem. Ved å få tilgang til at elevene ikke hadde tilsvarende erfaringer som Aino med at læreren går rundt, fikk det Aino til å føle seg bedre. Nettopp det å få tid og rom til å reflektere over egne kroppslige erfaringer i møte med elever gjorde Aino bevisst sine subjektive opplevelser av det interaffektive samspillet samt at Ainos egen historie og minner fortsatt er aktive i kroppen. Ved også å lytte til elevenes subjektive erfaringer av det interaffektive samspillet i egen undervisning kunne Aino justere følelsene sine rundt det å gå rundt i klasserommet.

I det neste temaet skal vi vise et valg Cary gjør i en time under observasjon av en medstudents undervisning, og der det er «noe» som ikke stemmer med en av elevene.

2. Å kjenne elevene på kroppen

Utdrag fra Carys refleksjonsnotat:

En av medstudentene mine hadde en naturfagstime der temaet var nervesystemet, og jeg satt foran i klasserommet for å observere. Plutselig kommer det et spørsmål fra en av elevene om man kan dø av blodpropp. Studenten svarer at man kan det, men det er mest sannsynlig bare gamle som gjør det. Elevene begynner å diskutere seg imellom, og enkelte av elevene ser nærmest livredde ut. Spesielt legger jeg merke til en av elevene, som tvinner fingrene rundt hverandre og ser ned i fanget. Etter undervisningen fikk elevene grønn tid i fem minutter, som innebærer at de har fritid. Jeg følte noe ikke stemte helt med denne ene eleven, og gikk derfor bort til henne. Før jeg rakk å si noe, ser hun på meg med blanke øyne og sier: «Er det derfor pappa døde da, kanskje? Hvis en blodpropp har gjort at han fikk problemer med hjertet?» Jeg kjente det knøt seg inni meg, og fikk lyst til å kaste armene mine rundt henne. Derimot valgte jeg å stryke henne på armen mens jeg stilte henne spørsmål for å vise at jeg bryr meg.

Cary beskriver egne kroppslige reaksjoner på elevenes følelser i et sensitivt undervisningstema. Det knøt seg i kroppen da undervisningens tema medførte at en elev ble redd og trakk inn farens død. Ordene som ble sagt, skapte en kroppslig resonans hos elevene som kom til uttrykk i emotiver og affekter (Fuchs, 2016) som å diskutere og å se redde ut. Cary la spesielt merke til en av elevene som uttrykte seg litt forskjellig fra de andre i klassen ved å tvinne fingrene rundt hverandre og å se ned. Selv om Cary ikke gjorde noe så lenge situasjonen pågikk, satt hen igjen med en kinestetisk sansing (Behnke, 2008) av at «noe ikke stemte helt» med denne eleven. Etter en kort pause valgte Cary å gå bort til eleven, som spontant delte hva hun hadde på hjertet. Dette pågående interaffektive samspillet mellom eleven og Cary skapte kroppslige resonanser som kom til uttrykk både i tårer og i opplevelsen av at det knøt seg i kroppen. Det Cary beskriver, kan vi forstå i lys av begrepet kinestetisk empati (Behnke, 2008), som inkluderer en opplevelse av å ville bry seg om andre, beskrevet i denne situasjonen som et ønske om å «kaste armene rundt» eleven for å trøste henne. Situasjonsbeskrivelsen får fram hvordan Cary, med en interaffektiv grunntone, våger å møte eleven og er åpen for å bli beveget og berørt av det som skjer i dette møtet. En slik form for interkinestetisk empati (Behnke, 2008) gjorde det mulig for Cary å anerkjenne sine kroppslige resonanser (Fuchs, 2016) som erfaringer å være klar over at oppstår i møter og situasjoner med andre og her med elever i en sårbar livssituasjon.

Diskusjon

Vi har fått fram at det å være sammen med andre i et klasserom er tydelig merkbart i kroppen. Det er noe alle vet, og er slik sett ikke noe nytt. Bare det å gå inn i et

klasserom som student (og som lærer) kan få hjertet til å slå eller svetten til å piple fram. Studentene har skrevet innsiktsfullt og personlig om sine møter med elever i praksisundervisning, og de har også delt erfaringer med medstudenter og praksislærere. Tekstene vi har analysert, forteller oss også at studentene kan skrive om erfaringene sine. I den videre diskusjonen vil vi ta opp følgende spørsmål: Hvilken betydning har kunnskap om det kroppslige samspillet mellom lærerstudent og elever for lærerstudentenes profesjonsutvikling?

Som vi skrev innledningsvis, har «the bodily turn» i utdanningsforskningen vært diskutert siden 1990-årene. Likevel, som Østern & Engelsrud (2019) viser, har det manglet studier om hvilken betydning kroppslig kunnskap har i lærerutdanningen. Gjennom temaene og undertemaene vi har presentert i denne artikkelen, får vi fram hvordan studentene både er og blir oppmerksomme på kroppen, og at det som kommer fram av erfaringer, kvalifiserer som en kunnskapsform i egen profesjonsutvikling. De subjektive og intersubjektive kroppslige erfaringene er tydelige i studentenes møter med elevene og i valgene de tar i ulike undervisningssituasjoner. Fra et fenomenologisk perspektiv på kroppslig erfaring er dette grunnleggende i hverdagslivet, og uten å stole på kroppen kunne vi ikke ha orientert oss i verden. Slik er det også for studentene og deres liv i lærerutdanningen og i møtene med elever, praksisveiledere og medstudenter i egen undervisningspraksis. Funnene viser hvordan studentene, ved å være og å bli klar over det interaffektive samspillet de deltar i med elevene, utvikler en kunnskap om å få kontakt med og bry seg om elevene og at dette krever sensitiv tilstedeværelse og kinestetisk bevissthet (Behnke, 2008). Vi spør om ikke denne spesifikke kroppslige kunnskapsformen bør anerkjennes som grunntonen for profesjonsutøvelsen deres. Det er også, som tidligere vist, både Andrews (2016), Berg (2018), Craig, You et al. (2018) og Hellesnes (2019) opptatt av. Det å bevege seg til, fra og sammen med elever setter i gang følelser og tanker som får betydning både for valgene i øyeblikket og setter i gang lærerstudentenes refleksjoner i etterkant av undervisningen. Å være oppmerksom på bevegelser, berøringer og blikk øker studentenes opplevde kvalitet på sitt møte med elevene. Ved å gjøre kroppslig kunnskap til en tematikk i lærerutdanningen engasjerer vi studentenes kroppslige erfaringer og inviterer dem til å la seg engasjere i interaffektive samspill i praksissituasjoner. Å reflektere over kroppslige resonanser og det interaffektive samspillet gir studentene en mulighet til å inkludere kroppslig kunnskap som del av profesjonsutviklingen sin.

De kroppslige erfaringene studentene deler med oss, gir grunn til å diskutere om dette er et kunnskapsområde det ikke snakkes om i lærerutdanningen. Slik Østern et al. (2019) viser, er skolens og lærerutdanningens styringsdokumenter basert på kognitivistisk orientert læringsteori. I *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen* (Universitets- og høyskolerådet, 2018) er imidlertid begrepet kroppslig læring nå et sentralt begrep i kroppspøvfagsfaget, i emnet *Pedagogikk og elevkunnskap* skal studentene utvikle kunnskap om elevenes kognitive, emosjonelle, kroppslige og sosiale utvikling, og i emneplanen for KRLE skal studentene utvikle kunnskap om sentrale etiske og filosofiske problemstillinger som kroppsfokusering i barne- og

ungdomskulturen. Men, selv om kropp ikke har fått så stor plass i sentrale styringsdokumenter ennå, hvordan er det i praksis? Vi vil hevde at studentene, gjennom å få muligheten til å reflektere over sine kroppslige erfaringer i møte med elever, både får til å sette ord på de kroppslige erfaringene og å skrive om dem som en integrert del av profesjonsutviklingen sin. Ved å utvikle både tillit til at kroppen er kilde til kunnskap, og ved å stole på de kroppslige resonansene de kjenner, har studentene et «kompass de kan navigere etter» for å utvikle egen undervisning. Det betyr ikke å stole blindt på kroppen på en stivbeint og insisterende måte, men å kultivere en åpen og nysgjerrig væremåte overfor andre – ikke minst elevene.

Å velge et fenomenologisk blikk for å undersøke studentenes beskrivelser av sine kroppslige erfaringer gjorde at vi fikk fram kunnskap med begrepene kroppslig resonans og interaffektivitet (Behnke, 2008; Fuchs, 2016, 2017). Vi viste hvordan kroppslig kunnskap både er noe håndgripelig og i endring hele tiden ut fra hvem vi møter, som Behnke (2008) beskriver det: en kunnskap som alltid er i spill i møte med andre, også i klasserommet, slik vi får fram.

Referanser

- Andrews, K. (2016). *The choreography of the classroom: Performance and embodiment in teaching* [Doktorgradsavhandling, University of Illinois Urbana-Champaign].
<https://core.ac.uk/download/pdf/158313614.pdf>
- Anttila, E. (2019). Kroppslig læring og dans: En teoretisk-filosofisk bakgrunn (T. P. Østern, Overs.). *På Spissen forskning/Dance Articulated*, (3), 45–72. <http://dx.doi.org/10.18862/ps.2019.503.3>
- Behnke, E. A. (2008). Interkinaesthetic affectivity: A phenomenological approach. *Continental Philosophy Review*, 41(2), 143–161. <https://doi.org/10.1007/s11007-008-9074-9>
- Berg, M. S. (2018). *Kroppens betydning for lærerens lederskab* [Doktorgradsavhandling]. Københavns universitet.
- Booth, S. & Woollacott, L. (Red.). (2015). *The scholarship of teaching and learning: It's constitution and its transformative potential*. Sun Press.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Jossey-Bass.
- Craig, C., Evans, P., Stokes, D., Bott, S., & Abrol, B. (2017). Attracting, preparing and retaining teachers in high need areas: A science as inquiry model of teacher education. I M. Peters, B. Cowie, & I. Mentor (Red.), *A companion to research in teacher education* (s. 455–470). Springer Publishing.
- Craig, C., You, J., & Oh, S. (2017). Pedagogy through the pearl metaphor: Teaching as a process of ongoing refinement. *Journal of Curriculum Studies*, 49(6), 757e781. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1066866>
- Craig, C., Verma, R., Stokes, D., Evans, P. & Abrol, B. (2018c). The influence of parents on undergraduate and graduate students' entering the STEM disciplines and STEM careers. *International Journal of Science Education*, 40(6), 621–643. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1431853>

- Craig, C., You, J., Zou, Y., Curtis, G., Verma, R., Stokes, D., & Evans, P. (2018a). The embodied nature of narrative knowledge: A cross-study analysis of embodied knowledge in teaching, learning, and life. *Teaching & Teacher Education*, 71, 329–340. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.01.014>
- Craig, C., Zou, Y., & Curtis, G. (2018b). The developing knowledge and identity of an Asian-American teacher: The influence of a China study abroad experience. *Learning, Culture and Social Interaction*, 17, 1–20. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.09.002>
- Dahl, H. & Alvsvåg, H. (2013). Å fremme studenters evne til refleksjon – en pedagogisk utfordring. *UNIPED*, 36(3), 32–45.
- De Jaegher, H. (2015, 12.–14. mars). *An introduction to participatory sense-making* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=AiFuQD-ZWY4>
- De Jaegher, H. (2019). Loving and knowing: Reflections for an engaged epistemology. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 20(5), 847–870. <https://doi.org/10.1007/s11097-019-09634-5>
- Descartes, R. (2006). *Discourse on the method of rightly conducting one's reason and of seeking truth in the sciences*. Oxford World's Classics.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære*. Abstrakt.
- Engelsrud, G. (2020). Kropp-sinn; fysisk-psykisk: Et bidrag til avklaring av et grunnlagsproblem i helse- og sosialfagene. I D. Jenssen, M. Kjørstad, S. Seim, & A. Tufte (Red.), *Vitenskapsteori for sosial- og helsefag* (s. 138–160). Gyldendal.
- Estola, E. & Elbaz-Luwisch, F. (2003). Teaching bodies at work. *Journal of Curriculum Studies*, 35, 697–719. <https://doi.org/10.1080/0022027032000129523>
- 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.ezproxy1.usn.no/10.1080/17425964.2017.1286576>
- Fuchs, T. (2016). Intercorporeality and interaffectivity. *Phenomenology and Mind*, (11), 194–209. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190210465.003.0001>
- Fuchs, T. (2017). Collective body memories. I C. Durt, T. Fuchs & C. Tewes (Red.), *Embodiment, enaction, and culture. Investigating the constitution of the shared world* (s. 333–352). MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262035552.003.0018>
- Fuchs, T. (2021). *In defence of the human being: Foundational questions of an embodied anthropology*. Oxford University Press.
- Fuchs, T. & Koch, S. C. (2014). Embodied affectivity: On moving and being moved. *Frontiers in Psychology*, 5, 508–508. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00508>
- Hegna, H. M. & Ørbæk, T. (2021). Traces of embodied teaching and learning: a review of empirical studies in higher education. *Teaching in Higher Education*. <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2021.1989582>
- 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>

- Hill, J. & Azzarito, L. (2012). Researching valued bodies in PE: A visual inquiry with young people. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(3), 263–276. <https://doi-org.ezproxy1.usn.no/10.1080/17408989.2012.690381>
- Korsmeyer, C. (2007). The bodily turn. *The Philosophers' Magazine*, 39(3), 53–55. <https://doi-org/10.5840/tpm20073917>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Latta, M. M. & Buck, G. (2008). Enfleshing embodiment: «Falling into trust» with the body's role in teaching and learning. *Educational Philosophy and Theory*, 40(2), 315–329. <https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.1111/j.1469-5812.2007.00333.x>
- Lindseth, A. (2020). Dosenten i et FoU-perspektiv. Refleksiv praksisforskning som en vei mot dosentkompetanse. I C. C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (s. 75–101). Cappelen Damm Akademisk. <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/109>
- Lindseth, A. (2017). Refleksiv praksisforskning. I C. T. Halås, I. G. Kymre & K. Steinsvik (Red.), *Humanistiske forskningstilnærminger til profesjonspraksis* (s. 242–260). Gyldendal Akademisk.
- Lujan, H. L., Raizada, A. & DiCarlo, S. E. (2021). Critical skill of teaching: Learning the cognitive and emotional states of our students during class. *Advances in Physiology Education*, 45(1), 59–60. <https://doi.org/10.1152/advan.00219.2020>
- McWilliam, E. (1996). Admitting impediments: Or things to do with bodies in the classroom. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 367–378. <https://doi.org/10.1080/0305764960260306>
- Merleau-Ponty, M. (2004). *Merleau-Ponty. The world of perception*. Routledge.
- Mitchell, D. M. & Reid, J.-A. (2017). (Re)turning to practice in teacher education: Embodied knowledge in learning to teach. *Teachers and Teaching*, 23(1), 42–58. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1203775>
- Postholm, M. P. (2010). Refleksjon: En nøkkelaktivitet i læreres læring. I B. Aamotsbakken (Red.), *Læring og medvirkning* (s. 45–59). Universitetsforlaget.
- Søndergaard, D. M. (2006). *Tegnet på kroppen. Køn: koder og konstruksjoner blandt unge voksne i Akademia*. Museum Tusculanums Forlag.
- Uitto, M., Jokikokko, K. & Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985–2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124–135. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Universitets- og høyskolerådet. (2018). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5–10*. revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf (uhr.no)
- Wackerhausen, S. (2015). Erfaringsrom, handlingsbåren kunnskap og refleksjon. I J. McGuirk & J. S. Methi (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 81–100). Fagbokforlaget.
- Zahavi, D. (2021). Embodied subjectivity and objectifying self-consciousness: Cassam and phenomenology. *Analytic Philosophy*, 62(1), 97–105. <https://doi.org/10.1111/phib.12201>
- Østern, T. P. & Engelsrud, G. (2014). «Læreren-som-kropp.» I A.-L. Østern (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 67–85). Fagbokforlaget.

- Østern, T. P. & Engelsrud, G. (2019). Leder/Editorial. Kroppslig læring. *På Spissen forskning / Dance Articulated, Special Issue Bodily Learning*, (1), 1–5. <http://dx.doi.org/10.18862/ps.2019.501.1>
- Østern, T. P., Dahl, Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A.-L. & Selander, S. (Red.). (2019). *Dybdelæring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Universitetsforlaget.