

Praksisveiledning som interaffektive møter – et fenomenologisk og enaktivt kunnskapsgrunnlag for refleksjon i veiledning

Trine Ørbæk & Eva Bjerkholt

Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge

Korrespondanse: trine.orbak@usn.no

Abstract

The article's knowledge contribution is to expand the cognitive knowledge base in the field of supervision to also include the importance of *embodied* cognition in teaching and supervision. By applying phenomenological and enactive theory to analyse reflection notes and interviews with teacher students after practice periods, three situations are presented that highlight the students' affective and interaffective experiences, as well as the significance these experiences have for the students' choices in teaching and supervision situations. The article discusses how phenomenological and enactive perspectives contribute to an understanding of supervision as interaffective encounters and thereby contribute to the discussion of how embodied cognition can be central to the further development of the research and knowledge base in the field of supervision. The article contributes with the concepts of affectivity, interaffectivity, bodily resonance, emotions, bodily memories and kinesthetic consciousness that can be used in a professional language to reflect on the importance of the body and emotions for interaction and meaning-making in teaching and in practice supervision.

Key words: Mentoring, teacher education, practicum, embodied cognition, kinesthetic awareness, affectivity, interaffectivity, emotions, body memory, bodily resonance

Abstrakt

Artikkelens kunnskapsbidrag er å utvide det kognitive kunnskapsgrunnlaget i veiledningsfeltet til også å inkludere betydningen av *kroppsliggjort (embodied)* kognisjon i undervisning og veiledning. Ved å anvende fenomenologisk og enaktiv teori til å analysere refleksjonsnotater og intervjuer med lærerstudenter etter praksisperioder, presenteres tre situasjoner som synliggjør studentenes affektive og interaffektive erfaringer, samt hvilken betydning disse erfaringene får for studentenes valg i undervisnings- og veiledningssituasjoner. Artikkelen drøfter hvordan fenomenologiske og enaktive perspektiver bidrar med en forståelse av veiledning som interaffektive møter, og med det bidrar inn i

Published: 12.09.2025

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2025 The author(s)

This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

DOI: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v10i2.4381>

diskusjonen om hvordan kroppsliggjort kognisjon kan være sentral i videreutvikling av veiledningsfeltets forsknings- og kunnskapsgrunnlag. Artikkelen bidrar med begrepene affektivitet, interaffektivitet, kroppslig resonans, emosjoner, kroppslige minner og kinestetisk bevissthet som kan anvendes i et profesjonsspråk til å reflektere over kroppens og emosjonenes betydning for samspill og meningsskaping i undervisning og i praksisveiledning.

Nøkkelord: Veiledning, lærerutdanning, praksis, kroppsliggjort kognisjon, kinestetisk bevissthet, affektivitet, interaffektivitet, emosjoner, kroppslige minner, kroppslig resonans.

Veiledningsfeltets kognitive kunnskapsgrunnlag

Veiledningsfeltets teoretiske kunnskapsgrunnlag har i flere årtier vært preget av en tradisjonell kognitiv tilnærming til veiledning (Skagen, 2010; Sundli, 2001). Dette innebærer at kognitive perspektiver som begrepsforståelse, teoretiske, praktiske og verdimessige begrunnelser og refleksjon har vært sentralt i veiledningsfeltets teoretiske kunnskapsgrunnlag. Dette kunnskapsgrunnlaget har i stor grad vært basert på den kognitivt orienterte veiledningsstrategien «Handling og refleksjon» som ble utviklet av Handal og Lauvås (Handal & Lauvås, 1990; Lauvås & Handal, 2014), en strategi som har dominert forståelsen av veiledning i mer enn 30 år (Skagen 2010; Sundli, 2001, Bjerkholt, 2017). En av konsekvensene av et slikt begrenset teoretisk kunnskapsgrunnlag er at kroppslige og emosjonelle perspektiver i liten grad har blitt vektlagt, samt at forståelsen av kognisjon ikke inkluderer kroppslige og emosjonelle erfaringer (Kindeberg, 2011; Bjerkholt et al., 2020). Vi ser nå en tendens i forskningslitteraturen at denne ensidige kognitive teoretiske kunnskapsdominansen utfordres ved at veiledere, lærerutdannere og forskere trekker inn ontologiske og epistemologiske perspektiver som bidrar til å utvikle et kroppsliggjort kognitivt perspektiv på veiledning (Larsen & Ulla, 2021; Søndena & Bjerkholt, 2025; Ørbæk, 2024). I denne artikkelen løfter vi fram veiledning i et fenomenologisk og enaktivt perspektiv (Behnke, 2008; Fuchs, 2016, 2017; Gallagher, 2023; Szanto, 2020; Varela et al., 1991). Det gir oss mulighet for å undersøke hvilken betydning subjektive og intersubjektive erfaringer av spillet mellom kropp, bevegelser, emosjoner og refleksjon kan ha i undervisning og veiledning, og som innhold i praksisveiledning, her eksemplifisert i en lærerutdanningskontekst.

Forskning om kroppsliggjort kognitiv kunnskap i lærerutdanning

Studenters og læreres kroppslige erfaringers betydning i profesjonskvalifiseringen i lærerutdanningene og i videre profesjonsutvikling gis økende oppmerksomhet innen utdanningsforskning både nasjonalt og internasjonalt (Ørbæk & Engelsrud, 2022; Ørbæk, 2024; Kelchtermans 2007; Kelchtermans & Ballet, 2002; Klykken, 2024; Larsen & Ulla, 2021; Østern et al., 2021). Reviewartikkelen (Hegna & Ørbæk, 2021) viser at studiene innenfor utdanningsforskningen er rettet mot kroppens betydning i møte mellom lærerutdannere og studenter, mellom lærere og elever og i møte mellom lærerstudenter og elever i praksisperioder (Andrews, 2016; Berg, 2018; Craig et al., 2018; Forgasz & McDonough, 2017; Hellesnes, 2019; Mitchell & Reid, 2017). Andrews (2016) framhever hvordan lærere, ved å bli bevisst på egen kropp i undervisningssituasjonen, kan oppdage hvordan deres kropp kommuniserer med elever via eksempelvis gester, kroppsholdning og bevegelser. Berg (2018) viser at lærerne beveger seg i rommet, nærmer seg eller fjerner seg fra elever, står stille eller forflytter seg, og får fram hvordan følelser og følelsesuttrykk er inkludert i, eller del av deres klasseledelse. Berg (2018) får gjennom sine studier fram hvordan kropp, personlighet og profesjonalitet sammen utgjør en vesentlig del av, og er til stede i, lærernes pedagogiske praksis. I sin metastudie sammenvever Craig et al. (2018, s. 338) begrepene «thinking-feeling-doing-being» for å synliggjøre hvordan den kroppslige kunnskapen får betydning for spillet mellom lærere og elever, og med det argumenterer for at den kroppslige kunnskapen må få større oppmerksomhet i lærerutdanningen (Craig et al., 2018). Ifølge Mitchell og Reid (2017) er det viktig at det foregår undervisning i lærerutdanningen som inviterer studentene til å reflektere over hvordan det å bevege seg i rommet og å være i relasjon til elevene kjennes, gjøres og kan forstås. Ifølge Forgasz og McDonough

(2017) kan det å la studenter og lærere få mulighet til blant annet å omfavne usikkerheten de merker i kroppen i ulike undervisningsøyeblikk, og å reflektere over denne usikkerheten, bidra til at både lærere og lærerstudenter kan bruke kroppslige erfaringer til å videreutvikle sin profesjonskunnskap. Det mangler imidlertid, ifølge Hegna og Ørbæk (2021) og Ørbæk og Engelsrud (2022), forskning om hvilken betydning kroppsliggjort kognitiv kunnskap har i veiledningsfeltets kunnskapsgrunnlag og dermed også i veilederutdanningene.

Problemstillingen for denne artikkelen er: Hvordan kan fenomenologiske og enaktive perspektiver bidra til ny forståelse av veiledning som interaffektive møter, og til å utvikle et profesjonsspråk som kan anvendes til å reflektere over kroppens og emosjonenes betydning for samspill og meningsskaping i undervisning og i praksisveiledning i en lærerutdanningskontekst? For å undersøke denne problemstillingen stiller vi følgende tre forskningsspørsmål: I hvilke situasjoner i praksisperiodene blir lærerstudentene oppmerksomme på sine affektive og interaffektive erfaringer? Hvilken betydning får disse erfaringene for hvilke valg de tar i situasjonen? Hvordan kan disse erfaringene bidra til å utvikle begreper som kan synliggjøre veiledningens kroppsliggjorte kognitive kunnskapsgrunnlag?

Et fenomenologisk og enaktivt perspektiv på kroppsliggjort kognisjon

Sentralt i fenomenologisk og enaktiv teori er en forståelse av at vår bevissthet om verden skapes gjennom våre levde, kroppslige erfaringer, og utvikles gjennom et pågående kroppslig, emosjonelt og reflektivt samspill med våre omgivelser, og i møte med andre (Behnke, 2008; Fuchs, 2016, 2017, 2021; Gallagher, 2023; Szanto, 2020; Varela et al., 1991). Et slikt perspektiv, som i de siste 30 årene har blitt omtalt under paraplybegrepet kroppsliggjort kognisjon (*embodied cognition*) (Gallagher, 2023), utfordrer det klassiske kognitive perspektivet om at hjernen er bevissthetens senter, og åpner opp for en forståelse av at vår bevissthet er grunnleggende kroppslig og handlingsbasert. Et fenomenologisk perspektiv gir gode muligheter til å undersøke subjektive og intersubjektive levde, kroppslige erfaringer fra ulike veiledningssituasjoner. Et enaktivt perspektiv bidrar til å undersøke hvilke handlinger som skjer i disse situasjonene (Newen et al., 2020). Samlet bidrar fenomenologisk og enaktiv teori til å kunne undersøke hvordan veiledning konstitueres gjennom det pågående samspillet mellom deltakernes kropp, emosjoner og refleksjoner.

For å utvikle kunnskap om kroppsliggjort kognisjon i en veiledningskontekst i lærerstudenters praksisperioder, anvender vi begrepene affektivitet, interaffektivitet, kroppslig resonans, emosjoner, kroppslige minner og kinestetisk bevissthet. Vi støtter oss på Fuchs (2016, 2017, 2021), Szanto (2020) og Behnke (2008) i at det sosiale samspillet mellom mennesker alltid er interaffektivt. Fuchs (2016) vektlegger at i våre møter med våre omgivelser skapes det *kroppslige resonanser* i oss som kommer til uttrykk i affekter (eksempelvis svette, skjelving og uro) og emotiver (bevegelser og å gjøre seg klar til å bevege seg) som uttrykker våre subjektive emosjonelle opplevelser av å delta i situasjonen. Et slikt sirkulært samspill som subjektet inngår i med omgivelsene beskriver Fuchs (2016, s. 197) med begrepet *embodied affectivity*. Ifølge Fuchs (2016) er emosjoner en måte å oppfatte en situasjon på der emosjonene gir situasjonen mening og verdi som den ikke ville hatt uten emosjonen, for eksempel at noe framstår som interessant, attraktivt eller skremmende. Dette er i tråd med Szanto (2020) som viser at emosjonene navigerer mellom det som har betydning for oss selv, det som har betydning for andre, og det som har betydning innenfor en samfunnsgruppe. Det vil si at det emosjonelle inntrykket vi har av å være i en undervisnings- eller veiledningssituasjon, utløser en spesifikk kroppslig resonans, som både skaper affekter og gjør at kroppene forbereder seg på å bevege seg – handle (emotiver) i situasjonen.

Ifølge Fuchs (2016) skjer det en annen form for sirkulært emosjonelt samspill når vi møter andre mennesker, noe han gir begrepet *embodied interaffectivity*. Fuchs (2016) viser at når to eller flere personer møtes, vil den ene personen få et kroppslig inntrykk av den/de andre, som skaper kroppslige resonanser (affekter og emotiver) som uttrykker dette inntrykket, som videre skaper kroppslige resonanser hos den/de vi møter. I tillegg til personens egen kroppslige resonans i møte med den andre skjer det, ifølge Fuchs (2016, s. 199), også en mellomkroppslig resonans (*interbodily resonance*) mellom

subjektene som møtes. For Fuchs (2016) handler dette om at vi får en kroppslig opplevelse av å være sammen med nettopp *denne* personen, til forskjell fra andre personer. Interaksjonen består da både av subjektive erfaringer av samspillet og den delte intersubjektive erfaringen av dette spesifikke samspillet med den andre personen. For eksempel når en veileder møter blikket til en student vil veilederen (og studenten) ha en subjektiv opplevelse av å se og bli sett av hverandre, samtidig har veilederen og studenten en intersubjektiv opplevelse av å møte blikkene til hverandre (og ikke til hvem som helst andre). I dette interaffektive samspillet er Behnke (2008) særlig opptatt av at erfaringene er *kinestetiske*, at de inkluderer både opplevelsen av bevegelsen og følelsen av å være i bevegelse. Ved å bli klar over våre affektive og interaffektive erfaringene i møte med situasjoner og andre utvikler vi, ifølge Behnke (2008, s. 147), en *kinestetisk bevissthet*, en form for kroppslig mottakelighet og respons, som anses som en forutsetning for å la seg bli engasjert i interaffektive samspill. Forstår vi veiledere som kinestetisk bevisste, betyr det å anerkjenne dem som kroppslige subjekter med en iboende sensitivitet der man legger merke til egne affektive og emotive erfaringer i møte med omgivelsene og studenter, og er mottakelige for studentenes affektive og emosjonelle erfaringer i møte med veilederen.

Et gjentatt affektivt og interaffektivt samspill med omgivelsene og andre skaper *kroppslige og mellomkroppslige minner* (Fuchs, 2017) som inngår som en kroppslig kunnskap som aktiveres neste gang personen kommer i tilsvarende situasjoner, eller møter personene igjen. Sett i lys av Fuchs' (2016) og Behnke (2008), vil det i veiledningssituasjoner alltid være et pågående samspill mellom veilederes og studenters emosjoner som skaper affekter og emotiver som kommer til uttrykk i hvordan veilederne og studentene føler seg, hvordan de beveger seg i forhold til hverandre, samt opplevelsen av det interaffektive samspillet i veiledningssituasjonen. Disse kroppslige og mellomkroppslige minnene aktiveres og videreutvikles hver gang studenten og veilederen møtes. I lys av Fuchs (2016) og Szanto (2020) kan en oppmerksomhet på, og refleksjoner rundt, emosjoner i veiledningssituasjoner bidra til å synliggjøre hva som anses å ha betydning for veiledere og studenter på et subjektivt, intersubjektivt og profesjonelt nivå.

Dette fenomenologiske og enaktive perspektivet på kropp, bevegelser, emosjoner og refleksjon anvender vi i artikkelen som linse for å belyse studentenes affektive og interaffektive erfaringer fra egen undervisning og fra praksisveiledning. Vi skal nå gjøre rede for hvordan vi har utviklet tre situasjoner som vi videre anvender som grunnlag for den avsluttende drøftingen.

Å forske på affektive og interaffektive erfaringer i undervisnings- og veiledningssituasjoner

Studien inngår i forskningstradisjonen Scholarship of Teaching and Learning (SoTL) (Boyer, 1990). Forskning innenfor Scholarship of *Teaching* retter seg mot forskning på veilednings- og undervisningspraksiser i høyere utdanning, og forskning innen Scholarship of *Learning*, inkluderer forskning på studenters læring (Booth & Wollacott, 2015). Denne studien plasserer seg innenfor begge disse retningene. Studien er del av et større strategisk forskningsprosjekt ved et norsk universitet der vi har undersøkt hvilken betydning kropp, bevegelse og emosjoner har for veiledning, undervisning og læring i skole og lærerutdanning (Ørbæk, 2021; Bjerkholt et al., 2020). Deltakerne har blitt rekruttert gjennom dette prosjektet. Førsteforfatter og studentene kjenner hverandre godt gjennom undervisning og veiledning. For å unngå gjenkjenning av enkeltstudenter hadde andreforfatter, som ikke har noen relasjoner til studentene, ansvar for innsamling av samtykkeskjemaer, gjennomføring av gruppeintervjuene, anonymisering, utvikling av kodenøkler og for oppbevaring av forskningsmaterialet for denne studien. Materialet er oppbevart i henhold til retningslinjene til Sikt.

Å skrive og snakke om affektive og interaffektive erfaringer – refleksjonsnotater og intervju som forskningsmateriale

For å utvikle kunnskap om hvordan studentene skriver og snakker om det de hadde gjort, tenkt og følt på kroppen i egen undervisning og i veiledningssituasjoner, produserte vi i perioden høst 2018 til vår 2020 et

datamateriale som inkluderer 28 refleksjonsnotater og fem mikrofenomenologiske gruppeintervjuer. Refleksjonsnotater er et materiale som anses som egnet for å få kunnskap om profesjonsutøveres praksiserfaringer (Hammersley & Atkinson, 2004; Postholm, 2010; Wackerhausen, 2015). Mikrofenomenologiske gruppeintervjuer anvendes innenfor utdanningsforskning for å samle rike beskrivelser av kroppslige og emosjonelle erfaringer fra spesifikke situasjoner fra et førstepersons perspektiv (Irrarázaval 2020; Petitmengin et al., 2018). I lys av Fuchs (2016, 2017) sin forståelse av språk som et kroppsliggjort fenomen, antok vi at det å la studentene få i oppgave å bli oppmerksomme på sine affektive og interaffektive erfaringer, kombinert med det å skrive og snakke om disse erfaringene, kunne bidra til at de ville utvikle et mer presist språk for å få fram sine kroppsliggjorte kognitive kunnskaper fra undervisnings- og veiledningssituasjoner i praksisperiodene.

Analyse

I analyseprosessen var vi inspirert av, og fulgte, Lindseths (2017, 2020) refleksive analyseprosess. Den består av tre trinn: opprinnelig og konkret refleksjon, kritisk refleksjon og teoretisk refleksjon. Vi erfarte at de tre trinnene ikke var helt adskilte, men en hjelp til å systematisere materialet og nivåene i analysene. I det første trinnet anvendte vi komponentene fra teorien om affektive og interaffektive erfaringer som bakteppe for å søke i datamaterialet etter studentenes konkrete beskrivelser av, og refleksjoner over, sine affektive og interaffektive erfaringer fra undervisnings- og veiledningssituasjoner i praksisperiodene. Etter denne lesningen sto vi igjen med ni refleksjonsnotater og fire intervjuer som oppfylte disse kriteriene. Deretter søkte vi etter rike beskrivelser av hva studentene hadde tenkt, gjort og følt i den spesifikke situasjonen. I denne gjennomlesingen ble vi oppmerksomme på at mange av de affektive og interaffektive erfaringene studentene skrev og snakket om, kunne knyttes til ulike (for studentene) uforutsette hendelser i klasserommet, der undervisningen tok en annen vending enn planlagt. Disse diskrepanserfaringene, som Lindseth (2020) benevner dem som, kom fram som konkrete historier der studentene beskrev konteksten for undervisning eller veiledning. De skildret sine affektive og interaffektive erfaringer fra disse situasjonene, deres kritiske refleksjoner over disse erfaringene, samt at studentene omtalte praksisveiledningen før, under eller etter disse situasjonene. I lesningen av dette materialet anvendte vi også emosjonell koding (Lustick, 2021) som analytisk grep for å reflektere over hvordan våre kroppslige minner av tilsvarende situasjoner kunne få betydning for hva vi ble engasjert av i møte med datamaterialet. Vi benyttet også våre emosjoner som et analytisk verktøy for å få fram det som lå mellom linjene i det studentene skrev og snakket om (Forfatter 1, 2022). Det var spesielt tre situasjoner der studentene, som vi har gitt de kjønnsnøytrale navnene Iben, Kim og Frøy, presenterte erfaringer vi ble engasjert av. Disse situasjonene har vi skrevet fram som sceniske beskrivelser (Berg, 2018; Ørbæk, 2024) som uttrykker studentenes kroppslige erfaringer, samt deres refleksjoner over disse erfaringene. Vi har gitt disse situasjonene titlene «Kroppens tvetydighet», «Uformell veiledning - Praksisveilederens støttende blikk» og «Når usikkerheten gjør kroppen nummen». Framskrivningen av funnene følger samme struktur. Først presenterer vi situasjonen som en scenisk beskrivelse i et språk som ligger tett opp til studentenes valg av ord og uttrykk. Deretter analyserer vi situasjonen med våre ord, som vi videre ser i lys av begrepene affektivitet, interaffektivitet, kroppslig resonans, emosjoner, kroppslige minner og kinestetisk bevissthet.

Funn

Kroppens tvetydighet

Kim – utdrag fra refleksjonsnotat:

I denne praksisperioden har jeg erfart at det er viktig å lære seg hva man skal gjøre om noe uforutsett skjer i klasserommet. I en time jeg underviste i, var det en elev som ikke ville jobbe. Jeg var borte flere ganger, og ble oppgitt og frustrert over meg selv, fordi jeg ikke fant noen gode metoder så jeg klarte å få han i gang. Det jeg ikke tenkte over i denne situasjonen, var kroppsspråket mitt. I etterkant av timen kunne praksisveilederen min fortelle at hun hadde sett på kroppsspråket mitt at jeg var blitt oppgitt. Dette er noe som blir lett synlig

for de andre elevene, og for eleven jeg prøvde å hjelpe. Dette kan også lett misforståes, fordi elevene kan tro jeg var oppgitt over eleven som ikke ville jobbe, selv om jeg egentlig var frustrert fordi jeg ikke klarte å hjelpe han. Dette fikk meg til å innse hvor viktig det er å være oppmerksom på kroppsspråket man bruker i klasserommet. En ulempe dersom kroppsspråket blir misforstått, eller at kroppsspråket viser noe annet enn det du sier, er at elevene kan bli utrygge på deg. Dette er uheldig, og går igjen utover relasjonen til elevene. Når jeg ser på denne situasjonen i et metaperspektiv, er det lettere å legge merke til ting jeg ikke så i situasjonen, fordi jeg var påvirket av følelser og kroppslige reaksjoner der og da. Å reflektere over disse situasjonene har gjort meg mer bevisst på hvordan jeg bruker kroppen og blikket i klasserommet, og på hvordan kroppsspråk kan tolkes av elevene. Jeg har også innsett hvor ofte situasjoner kan misforståes. Å ha et slikt metaperspektiv er også viktig for å kunne utvikle meg videre, og for å forstå de situasjonene jeg har stått i.

I denne situasjonen beskriver Kim hvordan hen kroppslig og emosjonelt opplevde å stå i en for hen uforutsett situasjon i klasserommet der en elev ikke begynte å arbeide med oppgavene hen hadde gitt. Utfordringen for Kim var at hen ikke fant måter for å kunne hjelpe eleven i gang, noe som skapte frustrasjon og oppgitthet i undervisningsøyeblikket. Disse følelsene kom til uttrykk i Kims bevegelser, og ble oppfattet av elever og praksisveileder. Selv om Kim var frustrert og oppgitt over seg selv, kunne uttrykket for denne oppgittheten og frustrasjonen forstås som rettet mot eleven som ikke kom i gang med å jobbe. En slik misforståelse, når «kroppsspråket viser noe annet enn det du ser», antar Kim skaper en utrygghet i hens relasjon til elevene. At praksisveileder gjorde hen oppmerksom på denne situasjonen i veiledningen bidro til at Kim reflekterte over «følelser og kroppslige reaksjoner» i denne situasjonen. En slik refleksjonsprosess bidro til at Kim utviklet en bevissthet om at kropp, bevegelser og følelser samspiller i møte med elever i uforutsette situasjoner, og at uttrykket for dette samspillet kan ha flere tolkninger fra de andre i klasserommet. Å bli bevisst dette tolkningsrommet oppleves som viktig for Kim, siden det får betydning for hens valg i møte med elevene.

I dette eksempelet får vi fram hvordan uforutsette situasjoner i klasserommet skaper kroppslige resonanser (Fuchs, 2016) hos lærerstudenten som kommer til uttrykk gjennom affekter (kroppslige reaksjoner) og emotiver (bevegelser), som videre skaper kroppslige resonanser hos elevene og praksisveilederen. I dette pågående interaffektive samspillet mellom deltakerne i rommet (Fuchs, 2016) antar Kim at de andre opplever at hen er frustrert og oppgitt over elevens arbeidsinnsats, mens hen er oppgitt over seg selv. Det oppstår en spenning mellom hva elever og praksislærer opplever kroppslig og emosjonelt og hvordan de reflekterer over og tolker situasjonen, og Kim sin erfaring fra den samme situasjonen. Det at praksisveileder løfter fram denne situasjonen til refleksjon for lærerstudenten bidrar til å gjøre studenten oppmerksom på at de affektive og emotive uttrykkene i situasjonen har betydning for hens utvikling av relasjoner til elever. Ved å sette av tid til å analysere det interaffektive samspillet studentene står i, og ta disse analysene inn i de formelle veiledningssamtalene, kan man åpne for å reflektere om kroppens tvetydighet og om hvordan studentene kan forberede og øve seg på å møte elever i slike situasjoner. Ved å anse undervisning som interaffektive møter, dveler ved, og reflektere over denne type erfaringer i praksisveiledningen, kan veiledning bidra til å utvikle studentene kinestetiske bevissthet (Behnke, 2008), og dermed bidra til å videreutvikle kvaliteten i studentenes relasjonskompetanse.

Uformell veiledning – praksisveilederens støttende blikk

Iben – basert på gruppeintervju

Jeg synes praksissituasjonen er litt kunstig. Det er en forventning både fra universitetet, praksislærerne og elevene om at jeg skal late som om jeg er ferdigutdannet. Også blir jeg vurdert av praksisveilederen som om jeg er det. For å være ærlig så er det utfordrende å fokusere på dilemmaer i egen undervisningspraksis når praksislæreren kun vurderer det planlagte undervisningsopplegget ditt, og ikke hva jeg gjorde i klasserommet, eller hvordan jeg møtte elevene. Det er synd. For, det var nettopp når noe skjedde i min egen undervisning, noe nytt som jeg ikke var helt forberedt på, at jeg merka dilemmaene på kroppen. Når de situasjonene oppstod, visste jeg ikke hva jeg skulle gjøre. Jeg ble stressa og kikket bort på praksisveilederen min for å få øyekontakt. Å få det bekreftende blikket fra praksisveilederen støttet meg i de valgene jeg tok i disse

situasjonene. Det fikk meg til å flytte fokuset tilbake til elevene igjen. Men, siden det er vanskelig å vite hvilke valg jeg kan ta i nye situasjoner, er det viktig å få støtte i situasjonen. Og, ved å reflektere sammen med praksisveilederen over disse situasjonene etterpå, kunne jeg ha lært mer om hva jeg kan gjøre neste gang.

I denne situasjonen synliggjøres hvordan Ibens opplevelser av hvilke forventninger universitetet, praksisveileder og elevene har til hens undervisning, og til praksisveilederens vurdering av denne undervisningen, får betydning for hva hen vektlegger i egen undervisningspraksis. Manglende forventningsavklaring mellom universitetet, praksisveilederne og studentene bidrar til å rette fokuset mot det Iben opplever hen blir vurdert ut fra – undervisningsopplegget –, samtidig som det hen opplever som viktig – klasseledelse og relasjonen til elevene - ikke blir vektlagt. Å stå i dette spenningsfeltet mellom ytre forventninger og egne ønsker for hva hen vil lære, skaper usikkerhet, spesielt i situasjoner der Iben står i dilemmaer der hen ikke vet hvilke valg hen skal ta. Iben møter disse situasjonene, og sin egen usikkerheten, ved å ha blikkontakt med praksisveileder. Praksisveilederens gjengjeldende blikk oppleves som støttende til de valgene studenten tar i relasjon til elevene i undervisningsøyeblikket, og bidrar til at hen blir trygg nok til å ha fokus på elevene og klasseledelse. Iben savner imidlertid at disse situasjonene ble belyst i de mer formelle veiledningssamtalene. For, ifølge Iben, kunne det å ha reflektert mer over disse situasjonene sammen med praksisveileder, bidratt til å utvikle kunnskap om hvordan hen kunne ha møtt tilsvarende situasjoner seinere.

I denne situasjonen synliggjøres hvordan lærerstudentens emosjoner navigerer mellom det hen opplever har betydning for seg personlig, det som har betydning for praksisveileder og det som Iben og praksisveileder erfarer har betydning for utøvelsen av lærerprofesjonen (Szanto, 2020). Diskrepansen mellom det som oppleves har verdi for studenten, og det hen oppleves som betydningsfullt for praksisveilederen, skaper kroppslige resonanser hos Iben som kommer til uttrykk som usikkerhet i undervisningsøyeblikk der noe (for Iben) uforutsett skjer. Praksisveilederens bekreftende blikk i disse situasjonene bidrar til å trygge Iben i situasjonene, og til å få hen til å bli sikrere på at egne valg er i tråd med hva som forventes av hen som kommende lærer. Ved å være kroppslig til stede i disse interaffektive møtene med studenten i klasserommet, anvender veilederen sin kinestetiske bevissthet (Behnke, 2008) til å bli oppmerksom på dilemmasituasjoner Iben erfarer, og anerkjenne hens valg i de uforutsette situasjonene. Utfordringen, slik studenten beskriver det, er at disse situasjonene ikke blir løftet fram i de formelle veiledningssamtalene. Dermed frarøves lærerstudenten og praksisveileder muligheten til å reflektere over hvilken betydning Ibens affektive og interaffektive erfaringer fra disse situasjonene kan ha for hens utvikling av relasjoner til elevene, og til det å takle å stå i uforutsette situasjoner i klasserommet. Grunnen til at veileder ikke benyttet anledningen til å belyse denne episoden i veiledningssamtalen kan være mange. Det kan ha sammenheng med manglende kunnskap og innsikt om hvor betydningsfullt slike affektive og interaffektive erfaringer kan bli for studentenes profesjonsutvikling. Det kan videre ha sammenheng med at studentene, praksislærerne og lærerutdannerne ikke har et presist profesjonsspråk for å beskrive, analysere og kritisk granske slike erfaringer.

Når usikkerheten gjør kroppen nummen

Frøy – utdrag fra refleksjonsnotat:

En skoletime er veldig innholdsrik, og det er mange faktorer man må tenke på og mye å holde kontroll på. På grunn av dette vil fokuset på kroppen ofte bli glemt. Likevel er det ikke til å unngå at kroppen griper inn og våre kroppslige erfaringer vil styre våre valg. Som i denne situasjonen.

I praksisperioden underviste jeg på 8.trinn i norsk og KRLE. I den ene klassen var den en elev som kom fra et annet land og han uttrykte ofte et negativt syn i forhold til kvinner, la oss kalle han Per. I den ene norsktimen jeg ledet skulle elevene sitte og jobbe med tegneserier. Ti minutter inn i timen spurte Per om han kunne gå på do, og jeg spurte hvorfor han ikke hadde gått i pausen. Han sa at han ikke gadd og jeg svarte at han kunne vente. Jeg følte meg veldig usikker på svaret mitt, men jeg hadde fått høre av praksisveilederen at de alltid så an situasjonen og prøvde å unngå toalettbesøk i timene. Noen få minutter senere reiser Per seg og går ut av klasserommet. Jeg følger etter han ut i gangen, og hjertet mitt dunker hardt. Usikkerheten rundt situasjonen er stor, og jeg vet ikke hva jeg skal gjøre. Jeg ber han stoppe og sier at han ikke bare kan gå på den måten. Per

fortsetter å gå mens han løfter armen og viser meg fingeren. Alene står jeg igjen i gangen og føler meg rådvill. Kroppen føles nummen, og jeg føler meg varm. Jeg har gått fra klassen og er redd for hva de holder på med når jeg er borte, for kontaktlæreren var heller ikke til stede akkurat nå. Jeg føler meg splittet og vet ikke om jeg skal følge etter eleven, eller om jeg skal gå tilbake til klassen. Redselen for å gjøre noe feil er stor, og jeg er litt skjelven i bena.

Rolig går jeg tilbake til klasserommet, men jeg føler meg helt tom innvendig og lur på hvordan jeg skal fortelle dette til kontaktlæreren. Er det jeg som har gjort noe feil? Kommer noen til å bli sure på meg? Alt føles kaotisk og jeg føler jeg har ødelagt sjansen for å skape en relasjon til denne eleven. Det er jo tross alt mitt ansvar som voksen å skape en relasjon til elevene. Tiden går og Per kommer ikke tilbake, men det gjør kontaktlæreren. Jeg forteller hen hva som har skjedd og hen leter etter Per uten å finne han. Heldigvis blir ikke læreren sint på meg, men jeg er redd for at Per har dratt fra skolen og at det er min feil. Jeg føler meg mislykket og lur på om jeg i det hele tatt burde bli lærer. Etter en halvtime kommer Per heldigvis tilbake og han setter seg på plassen sin. Jeg turte ikke gå bort til han for å prate om det, og det endte med at vi behandlet hverandre som luft resten av timen, noe som ikke føltes greit i det hele tatt.

Etter dette var jeg redd for å møte på han igjen, jeg kjente hjerte dunke hver gang jeg gikk gjennom 8.klassegangen. Jeg angret så mange ganger på at jeg ikke snakket med han og ordnet opp da det skjedde. Det at situasjonen mellom eleven og meg var uoppløst skapte mye uro hos meg, og jeg bekymret meg for neste time jeg skulle undervise i klassen skulle gå. Det gikk heldigvis mye bedre enn forventet, og vi fikk en mye bedre relasjon etter å ha pratet om situasjonen som hadde oppstått. Jeg følte lettelse over dette og innså at jeg kan bli en god lærer likevel.

I denne situasjonen løfter vi fram at praksisveilederens veiledning i forkant av undervisning får betydning for hvilke valg Frøy gjør i undervisningsøyeblikket. Å unngå at elever skulle gå på toalettet ble styrende for hvordan Frøy relaterte seg til eleven som ville gå ut. Å vurdere slike situasjoner hadde Frøy ingen erfaring med, og praksisveilederen var ikke til stede da dette skjedde. Frøy valgte å nekte eleven å gå ut, et valg som bidro til at eleven allikevel går ut av klasserommet, mens han viser hen fingeren. Dette møtet med eleven kjenner Frøy godt i kroppen. Hen får hjertebank, blir varm og nummen. I tillegg blir valget mellom å følge etter eleven eller å gå tilbake til klasserommet et dilemma som gjør at knærne skjelver. Hen er redd for om hen har gjort noe feil, og hvordan læreren vil reagere på det som har skjedd. Opplevelsen av denne situasjonen utløser en tvil hos Frøy om hen kan og vil bli lærer. Læreren blir ikke sint når Frøy forteller hva som har skjedd. Praksislæreren løfter heller ikke fram situasjonen i den påfølgende veiledningssamtalen. Studenten fortsetter å bekymre seg for om det var hens feil at eleven forsvant. Selv om lettelsen kjentes i kroppen da eleven kom tilbake, fortsatte uroen for at hen hadde gjort noe feil i dagene etterpå. Først når hen hadde fått snakket med eleven faller hen til ro.

Denne situasjonen illustrerer hvordan studentens usikkerhet relatert til det interaffektive (Fuchs, 2016) møtet med en av elevene, og hens usikkerhet i forhold til hvordan håndtere denne situasjonen, skaper affekter og emotiver både hos Frøy og eleven (Fuchs, 2016) som får betydning for hens vurdering av sine muligheter til å bli en profesjonell lærer i framtida. De kroppslige resonansene (Fuchs, 2016) studenten kjenner på i situasjonen, som å bli varm og usikker på hvordan hen skal bevege seg, er krevende å stå i. Hen er også bekymret for hvordan læreren vil reagere på de valgene hen gjorde. Denne usikkerheten kommer til uttrykk i refleksjonsnotatet som opplevelse av tomhet, kaos og uro som har satt seg som kroppslige og mellomkroppslige minner (Fuchs, 2016) som blir aktivert hver gang studenten risikerer å møte på eleven i gangen. Det at situasjonen ikke ble ytterligere belyst i veiledningssamtaler kan forstås som at affektive og interaffektive erfaringer ikke nødvendigvis inngår som innhold i profesjonsveiledningen.

Veiledning som interaffektive møter

Vi skal nå anvende funnene fra disse tre situasjonene til å diskutere hvordan fenomenologiske og enaktive perspektiver kan bidra til ny forståelse av veiledning som interaffektive møter, og til å utvikle et profesjonsspråk som kan anvendes til å reflektere over kroppens og emosjonenes betydning for samspill og meningsskaping i undervisning og i praksisveiledning i en lærerutdanningskontekst.

Å utvikle studentenes kinestetiske bevissthet

Funnene viser at studenter blir oppmerksomme på sine affektive og emotive erfaringer (Fuchs, 2016) i uforutsette situasjoner (Lindseth, 2020), der det de har forventet tar en annen retning, eller noe uforutsett trer inn i veiledningsøyeblikket. Disse situasjonene opplever studentene at det er krevende å stå i. Funnene får fram hvordan emosjonene kjennes i kroppen hos studentene og at disse emosjonene kommer til syne både gjennom å bli «nummen», «varm», og en følelse av å være «oppgitt» og «frustrert». Disse emosjonelle erfaringene får betydning for hvilke valg studentene tar i de ulike undervisnings- og veiledningsøyeblikkene. Dette synliggjør, i lys av Szanto (2020), hvordan studentenes opplevelse av de emosjonene navigerer mellom det som har betydning for studentene personlig, det som studentene opplever har betydning for elevene de underviser, og det som studentene opplever har betydning for hvordan de kan utvikle seg som lærere. Gjennom å reflektere over de kroppslige og emosjonelle erfaringene fra disse situasjonene (Fuchs, 2016, 2017) utvikler studentene en kinestetisk bevissthet (Behnke, 2008) de anvender til å bli mottakelige for det som blir sagt, det som ligger mellom ordene. De utvikler også strategier for å kunne møte tilsvarende situasjoner senere. Dette er en kroppslig kunnskap studentene kanskje har lite kunnskap om og innsikt i, og som de har øvd lite på, men som alltid er til stede som en sansing både om konkrete bevegelser i rommet og om å sanse «noe» i møte med elevene. Denne kinestetiske bevisstheten (Behnke, 2008) er både håndgripelig erfart og farget med affektive, emotive og interaffektive grunntoner (Fuchs, 2016, 2017; Szanto, 2020).

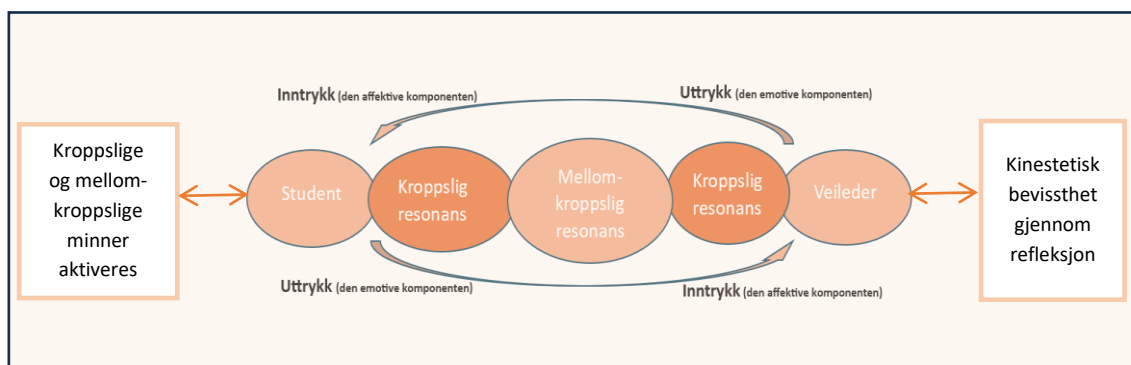
Disse funnene er i tråd med studien til Andrews (2016) som framhever at det å bli bevisst egen kropp i undervisningssituasjonen kan bidra til at studentene blir oppmerksomme på hvordan deres kropp samspiller med elevene gjennom bl.a. gester, kroppsholdninger og bevegelser i klasserommet. Videre viser situasjonene, i likhet med det som Berg (2018) løfter fram i sin studie (2018), at klasseledelse inkluderer en bevissthet om det interaktive spillet mellom elevene og lærerstudentene og en bevissthet om at emosjonene alltid er til stede som en sansing i og av møtene med og mellom elevene. Situasjonene er også eksempler på hvordan kropp, personlighet og profesjonalitet alltid er til stede i lærernes og dermed også lærerstudentenes pedagogiske praksis, slik Berg (2018) også viser. Funnene i denne studien er i tråd med Craig et al. (2018, s. 338) som illustrerer hvordan studentenes kroppslige kunnskap utvikles gjennom «thinking – feeling – doing – being» i egen undervisningspraksis. Det synliggjør, slik Forgasz og McDonough (2017) og Mitchell og Reid (2017) også får fram, betydningen av å legge til rette for at studentene får mulighet til å utforske og reflektere over kroppslige og emosjonelle erfaringer fra diskrepanssituasjoner i egen undervisningspraksis, og i den avsatte tiden praksislærerne og studentene har til formalisert, planlagt veiledning skjermet fra annen virksomhet.

Alle de tre studentene gir uttrykk for at det er av betydning for deres læring og profesjonsutvikling at affektive og interaffektive erfaringer fra uforutsette situasjoner i klasserommet blir belyst i de formelle veiledningssamtalene. Det er disse formaliserte veiledningssituasjonen som gir mulighet for å gå i dybden ved blant annet å analysere og kritisk drøfte slike betydningsfulle erfaringer. I denne studien viser funnene at det kun er i den første situasjonen at praksisveilederen trekker den uformelle veiledningen som skjedde i undervisningsøyeblikket inn i den formelle veiledningen. Dette er i tråd med øvrig forskning på praksisveiledning (Edwards & Protheroe, 2003, 2004; Korthagen & Kessels, 1999; Korthagen et al., 2001). Edwards og Protheroe (2003, 2004) hevder at praksislærere i liten grad trekker inn slike hendelser og studerer disse sammen med studentene i de formelle veiledningssamtalene. Det kan ha sammenheng med at praksisveiledernes forståelse av kroppens og emosjonenes betydning i klasserommet og i veiledning kan være utilstrekkelig, og at de mangler et profesjonelt språk de kan anvende for å analysere og drøfte disse erfaringene. Disse erfaringene utgjør deler av det vi ofte kaller fortrolighetskunnskap eller taus kunnskap (Polanyi, 1966; Schön, 1983, 1987). Edwards og Protheroe (2003, 2004) og Korthagen og Kessels (1999) peker på at denne formen for kunnskap er en type fortrolighetskunnskap som det er lite kultur for å sette ord på og drøfte i lærerkvalifiseringen. Det innebærer at studentene, ifølge blant andre Korthagen og Kessels (1999) og Korthagen et al. (2001), ikke får mulighet til at affektive og interaffektive

erfaringer i praksisperioden blir fanget opp av praksislærerne som betydningsfulle, og belyst og drøftet i de formelle veiledningssituasjonene.

Forslag til begreper som kan inngå i et profesjonsspråk

På bakgrunn av disse funnene introduserer vi begrepene affektivitet, interaffektivitet, kroppslig resonans, emosjoner, kroppslige minner og kinestetisk bevissthet som forslag til begreper som bør inngå i lærerutdanningens- og veiledningsfeltets kunnskapsgrunnlag. Disse begrepene kan bidra til å artikulere og dermed reflektere over områder innenfor læreres relasjonskompetanse som i dag, i større eller mindre grad, inngår i læreres taue kunnskap (Edwards & Protheroe, 2003, 2004). Ved at lærere blir kjent med disse teoretiske perspektivene, vil det kunne bli lettere å snakke om og artikulere tidligere taus kompetanse. Forskere som Benke, Gallagher, Szanto og ikke minst Fuchs har bidratt til å utvikle mer presise begreper om disse kroppslige og mellomkroppslige fenomenene noe som er et viktig kunnskapsgrunnlag for å få til profesjonelle undersøkende og analytiske samtaler. Et profesjonsspråk som kan anvendes til å utforske de interaffektive erfaringene i undervisning og veiledning er et viktig utviklingsområde innen utdanningsforskning. I figur 1 nedenfor sammenfatter vi hvordan disse begrepene henger sammen og bør inngå i et profesjonsspråk for veiledning i et kroppsliggjort kognitivt perspektiv. I undervisnings- og veiledningssituasjoner aktiveres studentenes og veilederens kroppslige og mellomkroppslige minner fra tilsvarende situasjoner. Det vil si at de møter en situasjon med en kroppslig kunnskap om hvordan de kan møte *den* spesifikke situasjonen og *den* eleven/studenten/veilederen. Det kroppsliggjorte interaffektive samspillet som skjer i møtet mellom deltakerne, skaper subjektive kroppslige resonanser som skaper affekter og emotiver, som videre får betydning for hvordan deltakerne erfarer hverandre i øyeblikket. I tillegg kjenner deltakerne på det mellomkroppslige samspillet som skaper mellomkroppslige resonanser som er unikt for nettopp *deres* relasjon. Ved å reflektere over de kroppslige og mellomkroppslige resonansene utvikler studentene en kinestetisk bevissthet om hvordan de kan møte tilsvarende situasjoner neste gang. Et slikt fenomenologisk og enaktivt perspektiv på, og i, veiledning synliggjør hvordan studentenes praksis utvikles gjennom en bevisstgjøring av samspillet mellom deres kropp, emosjoner og refleksjoner i ulike undervisnings- og veiledningsøyeblikk.



Figur 1: Veiledning som interaffektive møter, forslag til begreper til et profesjonsspråk

Med dette bidrar vi med et fenomenologisk og enaktivt perspektiv på veiledning som utfordrer det gjeldende forståelsen av begrepet kognisjon, samt veiledningsfeltets kunnskapsgrunnlag relatert til forskning om det emosjonelle, kroppslige og interaffektive perspektivet i veiledning. Med dette ønsker vi å bidra med en forståelse av veiledning som interaffektive møter og dermed til videreutvikling av veiledningsfeltets forsknings- og kunnskapsgrunnlag, samt inn i diskusjonen om hvordan kroppsliggjort kognisjon kan være sentral i videreutvikling av veiledningsfeltets kunnskapsgrunnlag.

Kroppsliggjort kognisjon som kunnskapsgrunnlag i veiledning

Veilederutdanningene og veiledningsfeltet har i mer enn tre tiår vært dominert av en kognitiv tilnærming der refleksjon har stått sentralt (Lauvås & Handal, 1990, 2014). Imidlertid har refleksjonen i denne

tilnærmingen i liten grad hatt fokus på affektive og interaffektive erfaringer, og det kunnskapsfeltet denne artikkelen løfter fram. Funnene i denne studien synliggjør hvordan studentene selv ikke tar opp sine affektive og interaffektive erfaringer fra egen undervisning i de formelle veiledningssamtalene. Grunnen til at de ikke tar dette opp kan ha sammenheng med at de kjenner på at de er avhengig av, og underlegen, veilederen sin vurdering som autoritet. Praksislærers ansvar for å vurdere hvorvidt studentens praksis kan godkjennes, bidrar til at studenten opplever at hen må vurdere hva hen kan risikere ved å ta opp denne type erfaringer i veiledningen. En slik posisjon vil ha stor betydning for hva studentene selv erfarer at de kan eller tør å bringe inn av innhold i de formelle veiledningssamtalene. Slike kroppsliggjorte kognitive erfaringer, og deres betydning, blir sjelden gjenstand for refleksjon, hverken innen forskning på lærerutdanningene eller innen forskning på profesjonsveiledning. Vi mener at veiledning som interaffektive møter i et kroppsliggjort kognitivt perspektiv bør være et kunnskapsgrunnlag for å videreutvikle den undersøkende og analytiske tilnærmingen som skal prege veiledningssamtalene, og at denne artikkelen kan være med å bidra til å få økt og mer nyansert forståelse av relasjoner mellom mennesker i lærerutdanningene og i veilederutdanningene (Ørbæk & Bjerkholt, 2025). Veiledning som bidrar til å bevisstgjøre studentene på hvordan de affektivt og interaffektivt erfarer undervisningen og veiledningssituasjonen har potensiale til at studentene sammen med praksislærerne kan øve på og utvikle verdibaserte, kunnskapsinformerte og hensiktsmessige strategier som de kan benytte i lignende situasjoner. Dette inkluderer eksempelvis hvordan den akademiske kulturen eller skolekulturen veves inn og skaper forutsetninger for det som foregår i relasjonen, kommunikasjonen og innholdet i veiledningssituasjonen (Bjerkholt, 2013, 2017; Skagen, 1998). Disse affektive og interaffektive erfaringene skapes og utvikles i et pågående dynamisk samspill med den konteksten veiledningen er del av. Når veiledningen foregår i praksisperioden, i praksisveiledning, inkluderer veiledningen også et summativt evalueringsaspekt i og med at praksisveileder skal godkjenne studentenes praksis ut fra gitte mål for praksisperioden. Dette evalueringsaspektet har betydning for studentenes profesjonsutøvelse i praksisperiodene, for relasjonen mellom praksislærer og student, for studentenes vurdering av egen undervisning, for studentenes forventninger til veiledning, for hva praksislærerne og studentene samtaler om i veiledningssituasjonene og for studentenes læringsutbytte av veiledningen (Skagen, 1998).

Ved å velge et fenomenologisk og enaktivt perspektiv på kropp, bevegelse, emosjoner og refleksjon ønsker vi å åpne for en diskusjon om hvilken betydning subjektive og intersubjektive erfaringer av samspillet mellom kropp, bevegelser, emosjoner og refleksjoner har i veiledningssituasjoner, her eksemplifisert i praksisveiledningen i en lærerutdanningskontekst. Vi inviterer til en diskusjon om kroppens og emosjonenes betydning for samspill og meningsskaping i veiledningssituasjoner. Vårt kunnskapsbidrag er å synliggjøre betydningen av å forstå veiledning i undervisning, uformell veiledning og veiledning som mer formaliserte møter som interaffektive møter. Funnene i denne studien viser hvordan et slikt kunnskapsgrunnlag kan hjelpe praksisveiledere til å belyse affektive og interaffektive dimensjoner i relasjoner i veiledningssamtaler, utvikle studentenes kinestetiske bevissthet og med det bidra til at veiledningen belyser den kroppslige kunnskapen som alltid er i spill i møte mellom mennesker. På denne måten kan et fenomenologisk og enaktivt perspektiv bidra til å utvikle kunnskap om hvordan praksisveiledere kan utvikle studentenes relasjonskompetanse i møte med elever, medstudenter, foresatte og andre lærere. En kunnskap som vi mener i større grad må inkluderes som et teoretisk og praktisk tema i lærerutdanningen. Kunnskapsfeltet om undervisning og veiledning som interaffektive møter må også i mye større grad inkluderes i profesjonsveiledningens, og dermed også praksisveiledningens kunnskapsfelt. Det kan bidra til at veilederne får nødvendig kompetanse i å analysere veiledning som interaffektive møter, og til å utvikle den dybdekunnskapen om relasjoner i veiledning og undervisning som disse teoretiske perspektivene bidrar med.

Videre studier

I denne artikkelen har vi vist hvordan kroppsliggjort kognitiv kunnskap er et sentralt kunnskapsområde i profesjonsveiledning generelt og i praksisveiledning med studenter i praksisperiodene spesielt. Nettopp

det at praksisveiledere kan bidra til å ikke bare øke studentenes kompetanse i å reflektere over begrunnelser og valg i undervisningsøyeblikket, men også gjøre dem oppmerksomme på de affektive og interaffektive møtene som skjer gjennom en skoledag, kan styrke studentenes kompetanse i å utvikle strategier for å håndtere uforutsette situasjoner på en profesjonell måte. Dette er et kunnskapsområde i lærerens profesjonsutvikling som har blitt ansett som privat og personlig. Som lærere, lærerutdannere og veiledere må vi ha et åpent og profesjonelt forhold til, sette ord på, bevisstgjøre, analysere og reflektere over disse erfaringene sammen med studentene og kollegaer. Siden de kroppslige minnene fra undervisnings- og veiledningssituasjoner blir aktivert hver gang veileder og student møtes, har erfaringene fra disse interaffektive møtene betydning for kvaliteten på veiledningen. Vi ønsker med dette å bidra til en diskusjon om hvilken betydning kroppsliggjort kognitiv kunnskap kan ha for relasjoner i veiledning og som innhold i veiledningssamtaler. Ved å utvide forståelsen av kognisjon til også å inkludere kroppsliggjort kognisjon ønsker vi å inspirere til videre studier om veiledning som interaffektive møter.

Referanser

- Andrews, K. (2016). *The choreography of the classroom: Performance and embodiment in teaching* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet Illinois Urbana-Champaign.
<https://core.ac.uk/download/pdf/158313614.pdf>
- 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.
- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom: en kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere*. [Doktorgradsavhandling]. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. <http://hdl.handle.net/11250/2438209>
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm akademisk.
- Bjerkholt, E., Ørbæk, T. & Kindeberg, T. (2023). An outline of a pedagogical rhetorical interactional methodology - researching teachers' responsibility for supporting students' desire to learn as well as their actual learning. *Teaching in Higher Education*, 28(2), 238–253.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1792876>
- 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., You, J., Zou, Y., Curtis, G., Verma, R., Stokes, D. & Evans, P. (2018). 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>
- Edwards, A. & Protheroe, L. (2003). Learning to See in Classrooms: What Are Student Teachers Learning about Teaching and Learning While Learning to Teach in Schools? *British Educational Research Journal*, 29(2), 227–242. <https://doi.org/10.1080/0141192032000060957>
- Edwards, A. & Protheroe, L. (2004). Teaching by proxy: understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education*, 30(2), 183–197.
<https://doi.org/10.1080/0305498042000215511>
- 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>
- Fuchs, T. (2016). Intercorporeality and Interaffectivity. *Phenomenology and Mind*, 11, 194–209.
https://doi.org/10.13128/Phe_Mi-20119

- 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.
- Fuchs, T. (2021). *In Defense of the Human Being. Foundational Questions of an Embodied Anthropology*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780192898197.001.0001>
- Gallagher, S. (2023). *Embodied and Enactive Approaches to Cognition*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009209793>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Ethnography. Principles in Practice*. Routledge.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1990). *På egne vilkår. En veiledningsstrategi for lærere*. Universitetsforlaget.
- Hegna, H. M. & Ørbæk, T. (2024). Traces of embodied teaching and learning: a review of empirical studies in higher education. *Teaching in Higher Education*, 29(2), 420–441. <https://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, Special Issue Bodily Learning*, (3), 1–24. <http://hdl.handle.net/11250/2629164>
- Irrarázaval, L. (2020). *Outline of the Workshop*. <https://www.researchgate.net/project/Micro-phenomenology>
- Kelchtermans, G. (2007). Macropolitics caught up in micropolitics: the case of the policy on quality control in Flanders (Belgium). *Journal of Education Policy* 22(4), 471–491 <https://doi.org/10.1080/02680930701390669>
- Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education* 18, 105–120. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1)
- Klykken, F. H. (2024). Undervisning som kroppslig og romlig praksis – en videoetnografisk undersøkelse. I A. M. Sæverot, A.M., H. Sævero, M. Ulvik & A. G. S. Antun (Red.) (2024). *Uttrykk som gjør inntrykk. Læring for estetisk danning*. Universitetsforlaget. DOI: <https://doi.org/10.18261/9788215069463-24-05>
- Kindeberg, T. (2011). *Pedagogisk retorik: den muntliga relationen i undervisningen*. Natur & Kultur Akademisk
- Korthagen, F. A. J. & Kessels, J. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational researcher*, 28(4), 4–17.
- Korthagen, F. A. J., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. New York: Routledge.
- Larsen, A. S. & Ulla, B. (2021). Tillit med besvær. I A. S. Larsen, G. S. Luthen, & B. Ulla (Red.). *Tillit, Tenkning og Trøbbel i profesjonsveiledning*. Gyldendal.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Lindseth, A. (2017). Refleksiv praksisforskning. I C. T. Halås, I. G. Kymre & K. Steinsvik (Red.), *Humanistiske forskningstilnærminger til profesjonspraksis* (s. 242–260). Gyldendal Akademisk.
- 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>
- Lustick, H. (2021). Our data, ourselves: a framework for using emotion in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 34(4), 353–366. <https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1760393>

- 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>
- Newen, A., de Bruin, L. & Gallagher, S. (2020). *The Oxford Handbook of 4E cognition*. Oxford University Press.
- Petitmengin, C., Remillieux, A. & Valenzuela-Moguillansky, C. (2018). Discovering the Structures of Lived Experience. Towards a Micro-phenomenological Analysis Method. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 18, 691–730. <https://doi.org/10.1007/s11097-018-9597-4>
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. The University of Chicago Press.
- Postholm, M. P. (2010). Refleksjon: En nøkkelaktivitet i læreres læring. I B. Aamotsbakken (Red.), *Læring og medvirkning* (s. 45–59). Universitetsforlaget.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Skagen, K. (1998). *A mind free from distraction: a micro-sociological study of supervision conferences in teacher training*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.
- Skagen, K. (2010). Hva slags veiledning trenger nyutdannede? I E. K. Høihilder & K.-R. Olsen (Red.), *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage* (s. 34-55). Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Sundli, L. (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis: mellom refleksjon og kontroll*. [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning.
- Szanto, T. (2020). Why Should We Give a Damn? On Sharing Emotions. *The Philosopher*, 108(4), 30–36.
- Søndena, K. & Bjerkholt, E. (2025). Praktisk yrkesteori: En fetisj i veiledning? I E. Bjerkholt, N. Aa. Vasseljen, A. K. Dahl & G. S. Steinnes (Red.) (2025), *Profesjonsfaglig veiledning for individuell og kollektiv utvikling*. Cappelen Damm Forskning.
- Varela, F. J., Thompson, E. & Rosch, E. (1991). *The embodied mind, cognitive science and human experience*. MIT Press.
- Wackerhausen, S. (2015). Erfaringsrom, handlingsbåren kunnskap og refleksjon. I J. McGuirk & J. S. Methi (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 81–100). Fagbokforlaget.
- Ørbæk, T. (2021). Å utvikle lærerstudenters profesjonskunnskap gjennom kroppslig læring. I T.P. Østern, Ø. Bjerke, A.G. Sørsum & G. Engelsrud (Red.) *Kroppslig læring. Perspektiver og praksiser*, Universitetsforlaget. s. 224-275.
- Ørbæk, T. (2024). Learning through a separation process: An embodied a/r/tographic inquiry. *Nordic Journal of Art and Research*, 13(3), 1–23. <https://doi.org/10.7577/ar.5329>
- Ørbæk, T. & Bjerkholt, E. (2025). Kroppslig profesjonskunnskap i ph.d.-veiledning – en mikrofenomenologisk casestudie. I A. R. Mpoxnes, E. Bjerkholt, T.D. Krogen og L. Opdahl (Red.), *Veiledningens kunnskapsgrunnlag – veiledningspraksis, veilederutdanning og kollektive prosesser*. (kap. 3, s. 45-46). Cappelen Damm Akademisk.
- Ørbæk, T. & Engelsrud, G. (2022). Det merkes i kroppen at 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., Bjerke, Ø., Engelsrud, G. & Sørsum, A. G. (Red.). (2021). *Kroppslig læring. Perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.