

Hva mer kan veiledning være og bli?

En utforskning av tverrfaglige undervisningspraksiser i veilederutdanning

Agnes Westgaard Bjelkerud^{1*}, Gry Sagmo Aglen², Linn Terese Bern² & Dorthe Gunnhildsdatter Hagen²

¹ Institutt for pedagogikk ved lærerutdanningene, Universitetet i Innlandet, Norge

² Institutt for kunsthøgskolen og kulturstudier, Universitetet i Innlandet, Norge

*Korrespondanse. agnes.bjelkerud@inn.no

Abstract

What else might mentoring be and become if we open towards embodied listening? This question forms the entry to our transdisciplinary curiosity towards how we can intensify our teaching practice at the course *Mentorship training for practice teachers in kindergarten*. We enter the question through explorations of our teaching practices; What potentials might lie in implicating dramaturgical thinking and musical gestures in our teaching? By thinking with Erin Manning's concepts of *affirmation* and *minor gestures*, in this article we explore and elaborate on paying attention to bodily micro-processes in mentoring, where asking the question *what else might mentorship be and become?* opens mentoring and teaching practices towards what we do not yet know and can express clearly; and how this can direct our attention to what becomes of importance in mentoring processes. Hence, mentoring is connected to a pedagogical insistence towards affirming what emerges as matters of concern and encourages imperfection.

Keywords: Pedagogical supervision, embodied listening, affirmation, minor gestures and Erin Manning

Sammendrag

Hva mer kan veiledning være og bli dersom vi åpner veiledning mot kroppslig lytting? Spørsmålet danner inngang til vår tverrfaglige nysgjerrighet for hvordan vi kan utvikle vår undervisningspraksis ved *Veilederutdanning for praksislærere i barnehagen*. Vi går inn i spørsmålet gjennom utforskninger i egen undervisning; hvilke potensialer kan ligge i å implisere dramaturgisk tenkning og musiske gester, i våre undervisningspraksiser? Gjennom å tenke med Erin Mannings begreper *affirmasjon* og *mindre gester*, utforsker vi i denne artikkelen hvordan kroppslig lytting som mikroprosesser kan vies oppmerksomhet i veiledningspedagogikk. Ved å stille spørsmålet *hva mer kan veiledning være og bli?* åpner vi veilednings- og undervisningspraksiser mot det vi ennå ikke vet og kan uttrykke klart; og videre mot hvordan dette kan rette oppmerksomhet mot det som blir av betydning i veiledningsprosesser. Slik settes veiledningen

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.v10i2.4405>

i sammenheng med en pedagogisk innstilling mot å bekrefte det som blir betydningsfullt og oppfordring til å stå i det ufullkomne.

Nøkkelord: veiledningspedagogikk, kroppslig lytting, affirmasjon, mindre gester og Erin Manning

Innledning

Hva kan skje med veiledning – i første omgang i vår undervisning og i neste vending mellom veisøker og veileder, dersom vi åpner veiledning mot kroppslig lytting? Dette spørsmålet danner inngangen til denne artikkelen, og til vår tverrfaglige nysgjerrighet for hvordan vi kan utvikle veiledningspedagogisk tenkning og undervisningspraksis ved veilederutdanninger. I veiledning blir det gjerne oppfordret til å sette ord på praktiske erfaringer som del av lærings- og dannelsesprosesser og som ledd i kvalifisering for profesjonsutøvelse. Gjennom å tenke med begreper og perspektiver som vi låner fra filosofen og danseren Erin Manning (2008; 2016; 2020), utforsker vi i denne artikkelen det som kan pågå og oppstå av kroppslige mikroprosesser. Vi er opptatte av at det verbale språket ikke fullt ut kan uttrykke og favne opplevelser og sanselige fornemmelser i en veiledningssituasjon, og snarere virke simplifiserende i møte med opplevelsens og erfaringenes kompleksitet (Manning, 2008). Stedet vi går inn i dette spørsmålet er i våre undervisningspraksiser ved Veilederstudiet for praksislærere ved Universitetet i Innlandet, der vi er nysgjerrige på hvordan våre tverrfaglige bakgrunner, sammen med Mannings begreper, kan bidra til å sette veiledningspedagogikk i bevegelse.

Mannings engasjement med, og videreutviklinger innen, en prosessfilosofisk åre etter blant annet Alfred North Whitehead, Gilles Deleuze og Felix Guattari, kobler hennes arbeider til pedagogiske (Olsson, 2023; Sandvik, 2020; Waterhouse, Otterstad & Boucher, 2022) så vel som metodologiske (Flint, Cannon & Toledo, 2022; Osgood & Andersen, 2019; Westgaard Bjelkerud & Moxnes, 2024) potensialer. I denne artikkelen er det Mannings framskrivninger av begrepene affirmasjon og mindre gester vi tenker med i det å konseptualisere kroppslig lytting i våre undervisningspraksiser og i veiledning.

Om kroppslighet og lytting - i høyere utdanning og veiledning

Ifølge Hegna og Ørbæk (2021) har ikke kroppslighet blitt viet tilstrekkelig oppmerksomhet i forskning og pedagogisk praksis relatert til høyere utdanning. Likevel, hevder de, kan det se ut til at denne oppmerksomheten er i ferd med å øke. Blant annet har fag med tydelige estetiske innretninger bidratt i den økende oppmerksomheten mot kroppslighet (Almqvist, 2021; Lindqvist, 2019; Rustad & Engelsrud, 2022; Ørbæk, 2022; Ørbæk & Engelsrud, 2022; Østern, 2016; Østern m.fl. 2021). Ørbæk og Engelsrud (2022) forbinder den lave oppmerksomheten med lange filosofiske linjer fra filosofen René Descartes, der, enkelt formulert, kropp, sansing og følelser ikke var en ansett del av kunnskapsproduksjon.

Problematiseringer av skillet mellom tenkning og sansing, hode og kropp, i utvikling av kunnskap og forståelse, er blitt adressert og frambrakt gjennom flere vendinger, eller endringer i retninger for tenkning, i vitenskapelig sammenheng, blant annet gjennom det som er blitt kalt *kroppslige vendinger* (Korsmeyer, 2007; Sheets-Johnstone, 2009) og *den affektive vending* (Clough, 2007; 2008). Den førstnevnte kroppslige vendingen tar ofte sine utspring fra fenomenologiens subjekts- og kroppsforståelser, med blant annet Merleau-Pontys kroppsfenomenologi som kilde (Sheets-Johnstone, 2009; Iverson, 2012). Her virker kroppen som det vi kan forstå verden og virkeligheten gjennom (Østerberg, 1994). Innen *den affektive vendingen* anses kropp å bli til gjennom mer eller mindre synlige relasjoner og forbindelser, og dermed bli til gjennom prosesser av tilblivelse (Seigworth & Gregg, 2010, s. 3). Her springer forståelsen av hva en kropp er ut fra hva en kropp kan bli. Det vil si, ut fra før-individuelle virtuelle potensial eller krefter, som til sammen skaper kropp. Denne ontologiske tilnærmingen skiller seg fra den fenomenologiske subjektorienteringen, og følger spor fra blant annet Whiteheads prosessfilosofi (Deleuze, 1993; Manning, 2014; Stengers, 2011). I forbindelse med forskning knyttet til høyere utdanning har forskere innen denne vendingen vært opptatte av hva som inngår i relasjonelle

nettverk og derigjennom skaper kunnskapsproduksjon og forståelse (Bjørkøy, 2022; Mark, 2022; Moxnes & Osgood, 2019; Smithers, 2022; Ulla m.fl., 2019).

I norsk sammenheng, og i forbindelse med veiledningsfeltet problematiserer Ulla og Larsen (2021, s. 311) det overnevnte skillet mellom hode og kropp, sansning og tenkning. De vektlegger kroppens betydninger i produksjon av kunnskap og kjennskap i veiledningsfaglige drøftinger. Videre knytter de sin vektlegging av kroppens betydning til en oppfordring om å utvide veiledningsfeltets vitenskapsteoretiske og filosofiske grunnlag. Selv om studier viser økende grad av oppmerksomhet mot det kroppslige i relasjon til høyere utdanning (Hegna & Ørbæk, 2021) og profesjonelle og pedagogiske praksiser (Green & Hopwood, 2015; Ivanson, 2012; Leirpoll, 2023; Pedersen, 2022; Reinertsen, 2017), som begge har berøringspunkter med vårt prosjekt, viser imidlertid våre litteratursøk i ulike databaser at dette i mindre grad er inkludert og diskutert i relasjon til veiledningsfeltet og undervisning ved veiledningsstudier.

Gjennom artikkelen søker vi å bidra til utviding av veiledningsfeltets oppmerksomhet mot kroppslighet, gjennom å utforske *kroppslig lytting* i våre undervisningspraksiser. Som Kristiansen (2008), har også vi en tro på at lytting har betydning for veiledning, selv om vi strekker oss mot andre sider ved og innganger til lytting. I våre undervisningspraksiser i veilederstudiet har vi prøvd ut øvelser der det å lytte til hverandre, eller tone oss inn mot hverandre, gjennom kroppslig og åpen sansing har blitt viet oppmerksomhet. Vi vil komme mer eksplisitt tilbake til disse. Gjennom øvelsene har vi utviklet en nysgjerrighet for hva slike sanselige inntoninger og lyttinger kan gjøre med hva vi blir oppmerkssomme på i veiledning. I vår søken etter forståelser av lytting, er vi kommet over Snowbers (2005) poetiske utforskning av lytting og veiledning. Snowber (2005, s. 347) beskriver her en artistisk inngang der lytting handler om å “listen to language and movement, to hear its subtle whispers and bold proclamations”, og der lytting og veiledning tenkes som partnere i en dans der både veileder og veisøker transformeres gjennom veiledningen. Tilsvarende åpenhet mot det en ennå ikke kan vite, og der lytting anses som virksom for å skape og oppdage noe nytt, finner vi hos Davies i hennes begrep *emergent lytting* (2014; 2016). Ifølge Davies, som også følger den tidligere nevnte prosessfilosofiske åren, tar emergent lytting virke gjennom å åpne opp og skape bevegelse i normative antakelser og praksiser. Ifølge Davies (2016, s. 83) innebærer en slik form for lytting å ta noen sjanser og risikere noe. Dette bringer oss over til våre metodologiske utforskninger gjennom spørsmålene *Hva hvis...?* og *Hva mer...?*

Å stille spørsmålene *Hva hvis...?* og *Hva mer...?*

Hva hvis...? Vårt premiss er at veiledningens formål nettopp er å stille dette spørsmålet. Hva kan skje hvis vi åpner det som utfordrer for drøfting og utforskning? Hva kan skje hvis spørsmålene vi plages med stilles på en annen måte? Hva kan skje med hvordan vi nærmer oss det praktiske arbeidet hvis vi er villige til å gå inn i hva arbeidet gjør med oss? Veiledningens og utviklingens vilkår ligger på mange måter i det å stille dette spørsmålet.

Med prosessfilosofiens fabulative åpenhet kan, ifølge Manning (2016, s. 202), spørsmålsformuleringen *hva hvis?* knyttes til spekulativ aktivitet; en aktivitet der vi beveger oss i grenselandet der spørsmålet *hva hvis?* åpner for *hva mer?*, heller enn mot defineringens *Det er...* Spørsmålsinngangene *Hva hvis...?* og *Hva mer...?* virker i denne artikkelen som metodologiske innstillinger der vi i våre utforskninger søker å stille det åpent hva mer som kan bli til: Hva mer kan tenkes om veiledning når vi vikler tråder fra musikkpedagogikk og anvendt teater inn i tenkningen? Hva mer kan det bli mulig å tenke om veiledningspedagogikk hvis vi tenker med Mannings begreper? Hva mer kan åpne seg av tenkning og forståelse hvis vi i undervisning og veiledning stiller spørsmålet *Hva mer?* en gang til?

Vår kollektive interesse for utforskning av hva mer veiledning kan bli, er blitt til gjennom at vi over noen år har undervist sammen i emnet *Veilederutdanning for praksislærere i barnehagen*. Emnet er forankret i krav om veilederutdanning for praksislærere, og har som formål å gi allerede utdannede barnehagelærere videreutdanning innen veiledning slik at de som praksislærere kan støtte og utfordre barnehagelærerstudenter underveis i deres praksisstudier. I tillegg finner vi, gjennom våre tverrfaglige bakgrunner fra musikk, anvendt teater og pedagogikk, sammen i en felles nysgjerrighet for hvordan

sanselige og estetiske prosesser kan vendes inn i undervisningen, og derigjennom aktualisere undervisningen praktisk og estetisk mot det arbeidet praksislærerne vil utøve. Forsknings- og utviklingsprosjektet vi presenterer her har derigjennom til hensikt å utvikle en veiledningspedagogisk tenkning og praksis, der å utforske kroppslig lytting som del av veiledningspedagogikken, er hensikten. Mer konkret gjør vi dette gjennom å prøve ut ulike sammenføyninger mellom elementer fra musikk og anvendt teater og sette disse i arbeid med Mannings tenkning, for å skape flere og kanskje nye forslag for hvordan kroppslig lytting kan tenkes som del av veiledning. Med dette søker vi å sette tenkning om veiledning i bevegelse, som med Mannings (2008, s. 4) inngang til “thought in motion” virker som kreative forslag.

Å sette tenkning i bevegelse, påpeker Manning, skjer alltid i et miljø og midt i: “A movement of thought [...] always begins in the milieu, in the midst of experience. This is another way of saying that it begins in movement. For the world is nothing if not in continuous movement.” (Manning, 2016, s. 116). Her brukes ordet miljø med referanse til det franske ordet milieu sin doble betydning av både midte og omgivelser (Manning & Massumi, 2014, s. 33). I vårt arbeid med å utforske hva veiledning kan være og bli, går vi inn i våre miljø-midter, *midt-i*, av undervisningspraksiser, våre tanker, følelser og opplevelser med disse og med våre respektive fagfelts (mulige) artikuleringer, for å bevege begrepet veiledning i møter mellom våre undervisningspraksiser og Mannings begreper *affirmasjon* og *mindre gester*. Med dette iverksetter vi Mannings (2008) metodologiske oppfordring om å skape begreper og redigere “innenfra”; fra der hvor vi beveger oss og aktiveres i mellomspillet av sansninger, artikuleringer og uttrykk, og spekulerer med det som oppstår i disse midtene, for å foreslå noen måter å tenke om veiledning på. Dette krever et skifte i våre epistemologiske og ontologiske perspektiver knyttet til både forskning og undervisning, der vi tvinges til å tenke om dette som kollektive prosesser bortenfor dualistiske årsak-virkning logikker (Ramos, 2022), og der sansning og tenkning ses på som gjensidig avhengige av hverandre.

Affirmasjon og bekreftelse av det som kommer til

I veiledningens felt og i høyere utdanning ligger det forventninger om utvikling som økt kunnskap og kompetanse, til det bedre. En slik forventning kan knyttes til vår tids kunnskapsøkonomi og humankapital der menneskets kunnskap og kompetanse blir vektlagt. Slik vi ser det, er dette kanskje særlig aktuelt når veiledning skjer som del av et utdanningsløp der det normative aspektet knyttet til veisøkers utvikling er tydeligere formulert enn ved generell kollegaveiledning. En mulig fallgrube i veiledning, slik Sævereid (2018, s. 49) formulerer det, kan være “å utøse sine kunnskaper overfor den veisøkende, altså vise til hva som er gode veivalg i en gitt situasjon”. Mulighetene for veileder å havne i det Manning (2016, s. 202) kaller *interpretation-as-judgement* gjør seg gjeldende. Altså at veileder gjør tolkninger av veisøkers utsagn på en bedømmende måte med et utgangspunkt i det bestående og allerede kjente. Men dette kan også ses i sammenheng med den overnevnte familiære innstillingen om at veiledning som pedagogisk praksis, skal bevege veisøker og fagfeltet til det bedre. Det vi oppfatter at Manning tilbyr er et mulig vokabular for å utforske verdier av erfaringer som ikke søker en slik kunnskapsøkonomi, men heller strever etter åpenhet for det som er i prosess av å bli til. Og det er her vi foreslår og utforsker hvordan det å stille spørsmålene *Hva hvis...?* og *Hva mer...?* kan virke som veiledningens og utviklingens vilkår.

Istedenfor å gå inn i og møte ulike situasjoner gjennom tolkning-som-bedømmelse foreslår Manning (2016) å nærme seg dem gjennom det hun kaller *affirmation*. Med inspirasjon fra Nietzsche betegner Manning affirmasjon som en form for bekreftelse som sier ja til det som blir til. Affirmasjon anses ikke her som en handling, men som “... power of becoming active...” (Deleuze, 2006, s. 79), og kobles til prosessuell etikk og aktivitet for å finne opp nye former for liv og skaping av nye verdier (s. 174). Dette er en annen innstilling til bekreftelse enn det som ofte refereres til i pedagogisk sammenheng, der bekreftelse kobles til begrepet anerkjennelse og det å bekrefte for å etablere og befeste en mer stabil grunn og relasjon mellom to individer. Bekreftelse som affirmasjon, gis en annen ontologi. Det er snakk om en bekreftelse av bevegelse, slik Manning formulerer det i dette sitatet: «Affirmation is the push, the pull that keeps

things unsettled, a push that ungrounds, unmoors, even as it propels. (...) affirmation delights in the creativity of *what else...*" (Manning, 2016, s. 202, kursiv i original).

Affirmasjon skjer ikke nødvendigvis som en bevisst bekreftelse fra et individ, men springer ut fra det som kommer til. I prosessfilosofisk tankegang tenkes subjektet som kollektiv subjektivering (Manning 2014, 2020). Det vil si det er det som blir til *imellom* og *sammen med*, som er det som skaper vilkår for stadig pågående subjektiveringsprosesser, eller prosesser av *individuasjon* (Sauvagnargues, 2016). Det som virker i prosessen av kollektiv subjektivering strekker seg utover det menneskelige. Sandvik (2020, s. 34) tydeliggjør at en slik filosofisk tilnærming åpner for å spørre om hvordan "the joint forces of potentialities offered by the more than human, the senses, desires and imaginations experienced by humans" bringer noe til liv. Med Manning viser hun til at prosessfilosofien åpner for at erfaringer hverken begynner eller slutter med det menneskelige subjektet, men er knyttet til krefter, intensiteter, sansning som skaper vilkår for det som blir til og skapes.

Affirmasjon må derfor ikke forveksles med reaktivitet eller konformitet (Manning, 2016, s. 202), konsensus eller relativisme der "alt går" (Manning, 2020, s. 118). Affirmasjon virker, ifølge Manning (2016, s. 203), som noe aktivt, som skaper brudd og retning, der potensialene for *hva mer* oppstår. Fordi vi blir til gjennom affirmasjoner av det som kommer til, kan vi ikke vurdere på forhånd hva som blir av verdi, og som kan komme til å oppleves som verdifullt og viktig i veiledningen. Vi kan ikke vite hvilke sanseligheter og følelser som dukker opp underveis. På denne måten virker affirmasjon eksperimenterende og fabulerende. Lyttingen til eller affirmeringen av det som utfolder seg i det relasjonelle og i møtene mellom, knytter altså Manning (2020, s. 21) til en annen form for verdivurdering enn nytteverdi; til at kapasiteten til å være i bevegelse, i ubestemthet og det ufullstendige og tilsynelatende unyttige, i seg selv er viktig. Dette kaller hun det *unyttiges pragmatikk* og *politikk*, og understreker med dette hvordan vektlegging av det unyttige åpner for å tenke om verdsetting, for eksempel at hva som blir viktig i undervisning om veiledning og veiledning i seg selv, alltid vil måtte aktiveres på nytt, og alltid er vendt og tonet inn mot hvordan verdsettingen trer fram (Manning, 2020, s. 23; 120).

Mindre gester som merker og merkes, men ikke nødvendigvis kan vites

Det som ifølge Manning (2016) går forut for affirmasjon, som skaper stedet der affirmasjonen kan utspille seg, eller det som affirmasjonen responderer på, er det hun kaller *mindre gester* (minor gesture). Det *mindre* står ikke hos Manning (2016) i kontrast til det majoritære. Enhver mindre gest er på singulært vis forbundet til det som skjer, til hendelser og virker derfor midt-i det majoritære; slik molltangenter virker midt-i og sammen med durtangenterne på et piano. Når vi i denne artikkelen tar som utgangspunkt at det skjer mer i veiledning enn det å sette ord på, er det nettopp det mindre, som i denne artikkelen knyttes til kroppslige mikroprosesser, vi tenker på. Sandvik (2020, s. 36) påpeker at et fokus på mindre gester trekker det gjenkjennbare og verbale pedagogiske domenet til side og tilbyr "an acknowledgement of what can only be sensed within each event, disregarding any educational intentions." Det mindre viser altså her til de kontinuerlige små variasjonene i erfaringers midt-i; variasjoner som ikke er kontrollerte av forutgående strukturer, men som er åpne for og blir til gjennom bevegelse og endring (Manning, 2016, s. 1). Eller som også Deleuze & Guattari (2004) poengterer: all tilblivelse er minoritær, eller *mindre*. *Gesture*, på sin side, kan i oversettelse fra engelsk til norsk, bety en kroppslig bevegelse, å bevege en hånd eller hodet for å respondere på det en annen har uttrykt, eller selv uttrykke noe; å gjøre en gest. Å gjøre en gest kan i slik sammenheng også ses på som en intensivering, understrekning og forsterkning av et verbalt uttrykk. Men *gesture* kan også oversettes som et tegn eller signal, og ikke nødvendigvis ha noe direkte med kroppslige uttrykk å gjøre, men også være diskursivt og ubevisst drevet. Manning definerer ikke videre hva hun inkluderer i sin bruk av begrepet, snarere skriver hun at mindre gester kan ikke la seg vite. Hun er ikke opptatt av hva gestene representerer. Det er hva de mindre gestene gjør i erfaringens felt, som gjør dem mulig å kjenne (Manning, 2016, s. 65).

På samme måte som at affirmasjonen ikke tenkes ut fra et avgrenset individs ståsted, brytes også erfaringens ontologi fra en innstilling om erfaring som subjektiv (Manning, 2014). I dette ligger et forhold

til virkeligheten der mindre gester og bevegelse bidrar i skapingen av subjektivering og kroppslighet: “[...] what we know are edgings and contourings, forces and intensities.” (Manning, 2016, s. 163). Når Manning snakker om erfaringen er det derfor ut fra en tanke om at erfaring virker som et økologisk felt. At det vi erfarer og kan vite er drevet av krefter og intensiteter, eller mindre gester, og at dette holder oss i randsonene, omrissene, på kanten av å vite og ikke vite, må ses i sammenheng med det at Manning tenker om kropp som relasjonelle i de økologiske erfaringsfeltene, og at det vi kan kjenne eller vite er drevet av relasjonene (Manning, 2016, s. 191). Mindre gester blir i en slik sammenheng tenkning i relasjonelle hendelser, i praksiser forstått som økologiske (Manning, 2020, s. 12). Dette leder henne til påstanden om at kropp ikke eksisterer før sin bevegelse (Manning, 2014, s. 164). Det vil si, hverken objekter eller subjekter kan tenkes og oppfattes utenom de relasjonelle forbindelsene de står i, utenom tid og rom. Igjen er vi tilbake til at alt skjer, og blir til midt-i, ikke før eller etter:

It always happens in the middle. We always happen in the middle. Not first a thought, then an action, then a result, but a middling, “we” the result of a pull that captures, for an instant, how the thought was already action-like, how the body was always also a world. Not first a body then a world, but a worlding through which bodyings emerge. Not one then the other, but time-topologically, “we” a burst too vertiginous to articulate in the one-word-after-the-other language of “I”. Not mediation, not something that comes in between to parse the existing terms, but immediation, the withness of time, of body in the making. (Manning, 2019, s. 1)

Som vi har lagt ut over, og som dette lengre sitatet peker på, skapes tenkning og subjektivering i og fra midt-i, og videre at våre kropp er nødvendige for tilvirkningene. På denne måten kobles erfaringer til det som viser seg og blir tydelig gjennom det relasjonelle, samtidig som at tilvirkninger både skjer gjennom å affirmere det som blir aktuelt i sammenhengen og potensialene som kan ligge i det som ikke er så tydelig. Og det er her, i hendelsene eller tilspissingene der det bevisste og ubevisste, fortid, nåtid og fremtid, virker sammen, at de mindre gestene er virksomme og skaper bevegelse (Deleuze & Guattari, 2004; Manning, 2016, s. 24).

Utforskninger av kroppslig lytting gjennom å beveges midt-i og spørre Hva hvis...?

En inngang for oss til å utforske hva veiledning kan være og bli gjennom kroppslig lytting er gjennom praksiser hentet fra det som gjerne omtales som anvendt teater. *Anvendt teater* viser til en praksis der man bruker teateret og teater-baserte teknikker og virkemidler som verktøy for å oppdage, lære om og utforske samfunnsspørsmål utenfor teaterbygningen og teaterkunsten (Nicolson, 2005; Thompson, 2012, s. xiv). Eller sagt på en annen måte: bruk av teaterets virkemidler og arbeidsmåter for andre formål enn teaterforestillingen (Sinha & D’Souza, 2022). Teaterets virkemidler refererer i denne sammenhengen både til det å skape en fiksjon, med fabel og rollekarakterer, skuespillerteknikk, som stemmebruk og mimikk, og dramaturgisk tenkning og analyse. Teater er en kunstform der ensemblet står i sentrum, og det er helt sentralt for den anvendte teaterpraksisen at det er en kollektiv arbeidsform: det er noe som skjer i, med og for den gruppen mennesker som er involvert (Thompson, 2012). I norsk sammenheng har man brukt uttrykk som dramapedagogikk, drama og dramapedagogiske arbeidsmåter om hverandre med begrepet anvendt teater (Rasmussen, 2001; Gjærum & Rasmussen, 2012). Vi velger her anvendt teater, fordi vi nettopp henter virkemidler og begreper fra teaterkunsten og vender dem inn i veiledningspedagogikken. Vi skal i det følgende særlig se nærmere på hvordan vi bruker fiksjon og dramaturgisk tenkning som virkemiddel i veiledningspedagogisk sammenheng.

Å lytte til Hva hvis...

Teatret er lek med forestillingsevnen, det å være med å skape en fiksjon, nært beslektet med det «på lat» eller «på liksom» som vi kjenner fra barns lek. For å skape fiksjon i lek og teater spør vi: *Hva hvis...?* Dette «hva hvis», som er en invitasjon til forestillingsevnen og til lek med fiksjon, finner vi igjen i den vestlige, realistiske teatertradisjonen som bygger på Stanislavskijs skuespillerpraksis og teori. Men også teaterkunstens improvisasjonspraksiser springer ut av en fabulering og lek med «hva hvis». Johnstone

(1987) understreker betydningen av skuespillerens aksepterende holdning til den andres tilbud og bekræftelsen på at man er på, og sier ja til *hva hvis*, ved å fortsette med et nytt *hva hvis*. *Hva hvis...?* leder oss inn i innlevelsen og en spekulativ aktivitet: *Hva hvis det var meg? Hva hvis det var mitt liv? Hva hvis det var jeg som måtte velge?* Stanislavskij (1993) så på dette spørsmålet som så avgjørende at han kalte det «det magiske hvis». Magisk, fordi det inviterer inn i fiksjonen og fordi det lokker oss inn i en nysgjerrighet på andre menneskers liv og til å lytte etter hva som skjer og det som *kan* skje, både i den andre, i oss selv og imellom. Eller som Reinertsen (2021, s. 258) påpeker, virker fiksjon i veiledning som livgivende aktivisme. Noe som påkrever oppmerksomhet, aktivitet og lytting. Knytter vi Mannings (2008, s. 13) tanker om affirmasjon, “affirm all that appears”, til dette, kan vi kanskje tenke oss at de improvisatoriske prinsippene og øvelsene kan åpne for det som utfolder seg og si ja til dette. Med dette åpner spørsmålstillingen *Hva hvis...?* til det Manning (2016, s. 2) også oppfordrer til: å bevege oss i mellomrommet mellom det pragmatiske i handlingene og hendelsene her og nå, og det som overskrider det som er bundet til hendelsene og heller ligger i det spekulative, i det som er mer-enn. Mot *Hva mer...?* og til potensialene og deres iboende muligheter.

Når vi vender teaterets virkemidler inn i undervisningen og veiledningspedagogikk er nettopp *Hva hvis...?* noe vi tar med oss, ofte for å etablere fiksjon og åpne rom for fabulasjon og eksperimentering. Vi skaper situasjoner som er “som om” de er virkelige, og alle som deltar i dette er med på å skape fiksjonsuniverset gjennom å leve seg inn ved hjelp av: *Hva hvis dette var realiteten?* Dette gjør vi ved å bruke det vi kaller situasjonsspill. Situasjonsspill er små scener der vi som underviser spiller ut korte handlingsforløp for studentene som iscenesetter situasjoner som kan likne noe de har møtt, eller vil møte i sin praksis som veiledere. Vi spør i fellesskap: *Hva hvis jeg er veileder...? Hva hvis du...?* Og fabulasjonen kan folde seg ut både i utprøving og lytting til handlingsforløpet. Etter at vi har spilt ut en slik situasjon fabulerer vi i en kollektiv, verbal samtale. Vi kan også gjenta og endre forløpet etter studentenes forslag og instruksjoner. I disse utforskende samtalene identifiseres gjerne samme type bevegelse som beskrives som *en scene* i et teaterstykke: Med et tradisjonelt dramaturgisk blikk vil vi si at det er handlinger som beveger fra en situasjon til en annen. En kontinuerlig bevegelse mellom aksjon og reaksjon, der personene som er med beveger seg fra å ha en hensikt de handler etter for å nå et mål, til å oppnå eller ikke oppnå målet.

Skiftene som skjer der man forandrer handling eller handlingsretningen, kalles gjerne “vendepunkt”, med en dramaturgisk terminologi (Gladsø m.fl., 2015). Dette vendepunktet beskriver den overgangen, det korte øyeblikket, der en hensikt opphører, og en ny oppstår. Slike overganger innebærer å bevegelse av affekter som oppstår i en selv, hos den andre, og gjerne flere steder samtidig. Det kan være et ord, en følelse, en fornemmelse; en mindre gest som kommer til syne i disse overgangene og akkurat dette får gjerne ekstra oppmerksomhet i de utforskende samtalene med studentene.

Aksjon, reaksjon og vendepunkt er begreper som kan forstås som noe som peker på klare begynnelse, avslutninger og overganger, og i dramaturgisk analyse kan det også brukes slik. Men slik vi forstår det, og i en utøvende kunstnerisk praksis, kan det også vise til hvordan teateret er gjensidig og aktivt lyttende til alt som er til stede i situasjonen. En reaksjon er også en aksjon og en aksjon er en reaksjon, som beveger seg fra og i midt-i. Det er vevninger i samhandling som ikke kan skilles fra hverandre. Med Manning kan vi se at de sammenfildrede bevegelsene blir til ved affirmasjon, og vendepunkt kan forstås som en del av affirmasjonen; en aktiv bekræftelse som skaper brudd og retning, der potensialene for hva mer oppstår. *Hva mer* kan bli til?

Det vi er opptatte av i vår undervisning er ikke hvordan veiledningspedagogikken og undervisningen virker medierende på den måten at den viser hvordan veiledning kan eller skal gjøres. Heller er vi opptatte av hvordan fabulasjonene som ligger i det å stille spørsmålene *hva hvis...?* og *hva mer...?* kan åpne undervisningen mot det vi ennå ikke vet, sammen med mot til å kjenne og bli kjent med - lytte til - det nye som kan åpne seg når vi tør å stole på det som blir virksomt i mellomrommet mellom veileder, veisøker og det som er mer enn disse to. Når henvendelsen til studentene utforskende spør: *Hva mer erfarte dere? Hva mer kan skje?*, er noe av affirmasjonens henvendelse til stede i de språklige handlingene og åpner for en lyttende innstilling mot det mindre. Med Mannings linse ser vi disse øyeblikkene av vendepunkter og

bevegelser med fornyet interesse. De små variasjoner, rytmer, bevegelser - de mindre gestene – er noe studentene lytter til når de erfarer de ulike situasjonsspillene underviserne spiller ut. Studentene merker og merkes, slik også mindre gester kan merkes uten at vi har en bevissthet om hva det gjelder. Når vi så inviterer til aktiv utprøving der studentene selv “spiller ut” situasjonene, opplever vi at undervisningen åpnes ytterligere mot de mindre gestene og beveges ut i en affirmerende eksperimentering gjennom lytting til det som oppstår og blir betydningsfullt i øyeblikkene. Studentene blir oppmerksomme på bevegelsene i det som skjer, det som skaper vibrasjoner i en selv som også veves inn med den andres. Bevegelsen vi viste til over, veven av bevegelser midt-i, opphører om ikke partene tar imot hverandres utspill med en aksepterende holdning. Med ja, som både verbal, kroppslig og handlingsmessig respons på medspillerens utspill fortsetter bevegelsen som gir teateret, undervisningen og veiledningen liv.

Å bevege seg midt-i

Teaterspråket er kroppslig, romlig og relasjonelt, og de små bevegelsene har potensiale til å folde seg ut gjennom at det skapes rom og plass. Det anvendte teaterets performative og dramaturgiske tilnærming kan synliggjøre hvordan vi alltid er i relasjonelle bevegelser midt-i våre undervisningspraksiser. Hvordan noe alltid har begynt fra før, og fortsetter etter undervisning og veiledning. Og hvordan før og etter, fortid-fremtid sine doble-gester, som Manning (2008) kaller det, skaper aktuelle potensialer og tilsynkomster her og nå i undervisningen og veiledningen. Dramaturgi handler her om struktur, om begynnelser og avslutninger, om tempo, rytme og om muligheter for ulike situasjoner, hendelser og fortellinger til å bli fortalt, eller finne sted. Østern (2016, s. 273) beskriver i sin artikkel *Dramaturgens blick på veiledningens praktiske didaktikk* at både undervisning og veiledningssamtalen kan beskrives ved at den har et anslag, en dramaturgisk bue og en uttoning. I planlegging av undervisning kan man med et dramaturgisk blick ta i bruk ulike innganger for å se “hvordan faglige mål konkretiseres i varierte arbeidsformer, i tomrom som utfordrer studentene til utforskning og tolkning ved bruk av ulike modaliteter” (Østern, 2016, s. 268). Med en dramaturgisk tenkning i undervisningen søker vi å gi rom for å spørre og lytte til *hva hvis* og *hva mer*.

Gjennom en dramaturgisk tilnærming vendes undervisningspraksisen mot ulike aksjoner, bevegelser, handlinger, eller situasjoner i undervisningen av veilederstudentene. Aksjonene er aktiviteter (rammer, øvelser) hvor veilederstudentene selv er deltagere som skal gjøre en eller flere synlige *gjøringer*, der ulike veiledningspraksiser kan utforskes. Situasjonsspillene beskrevet ovenfor er et eksempel på en slik aksjon, de musiske øvelsene som vi skal se på senere kan være et annet. En del av den dramaturgiske tenkningen blir også til en regi som blir synlig og konkret gjennom bevegelse og plassering i rommet. Bevegelsene omfatter både underviseren og deltakerne. Regien beveger deltagerne helt konkret i overganger fra sittende til stående, til ulike grupper og tilbake til en orientering mot plenum. Bildene under (Figur 1) viser konkrete bevegelser og plassering i løpet av en dag med undervisning.



Figur 1: Illustrasjon av bevegelser i undervisning (Tegning og foto: Dorte Gunnhildsdatter Hagen)

Regien bidrar til å sette det kollektive og relasjonelle i bevegelse, og Mannings tanke om at erfaring virker og blir til gjennom økologiske felt, gjennom et samvirke, blir på et vis synlig. Tanke og kropp er i bevegelse. Aksjonen bekreftes av bevegelse ved affirmering av det som utfolder seg. Affirmasjonen beveger undervisningen og alle som tar del i den. Lærerkroppen er med på disse bevegelsene som en dramaturgisk akse, for å låne et begrep fra Østern og Engelsrud (2021), da ikke som at læreren er den alt dreier seg rundt, men forstått som at underviseren er en dramaturgisk akse ved å være den som “komponerer undervisningen” (Østern & Engelsrud, 2021, s. 55, vår oversettelse). Underviseren er som en dramaturgisk akse gjennom å ha planlagt etter en dramaturgisk inngang, med et lekent og inviterende anslag, en variasjon av handlinger i en dramaturgisk bue, og med en uttoning i etterkant. Men det er også like mye ved å være i og med gruppa i de dramaturgiske hendelsene og bevegelsene. Den dramaturgiske innstillingen åpner for å si *ja!* og *hva mer...?* til bevegelsene i rommet, ikke bare for underviseren, men for alle som deltar. Den kollektive bevegelsen gjør oss oppmerksomme på det å lytte etter det som blir til *imellom* oss og samtidig *sammen med oss*, og virker, med Mannings (2014; 2020) formuleringer, som vilkår for stadig pågående subjektiveringsprosesser. Bevegelsene i undervisningen begynner ikke med anslaget, den begynner ikke med planleggingen, den beveger seg fra undervisningspraksisens midter, i et midt-i som kommer til i de felles bevegelsene som finner sted og som vi er sammen i.

Utforskninger av kroppslig lytting og relasjonelt samspill gjennom musiske – mindre – gester

Gjennom en musikkpedagogisk inngang (Almqvist, 2021; Davidson, 2012), utforsker vi hvordan integreringen av kroppslig lytting i form av samspill og musiske gester kan berike og transformere undervisningen. I undervisningen undersøker vi *hva mer* veiledning kan være og bli gjennom å jobbe med en kroppslig tilnærming til lytting, og hvordan ulike musiske gester kan påvirke det relasjonelle samspillet som oppstår i ulike undervisningspraksiser i veilednerutdanningen. Musiske gester er bevegelser som knyttes til det å dirigere kor eller ensembler, altså å arbeide med direksjonsteknikk og direksjonsøvelser (Dahl, 2002; 2024; Garnett, 2009). Det dreier seg om hvordan en dirigent jobber med bevegelser for å få koret eller ensembleret til å respondere på de gestene som utøves – og hvordan dirigenten responderer på korets musikkutøvelse. I vårt arbeid handler det om å rette oppmerksomhet mot hvordan de mindre gestene kan påvirke veiledningssituasjoner på ulike måter, både i stemme og pust, og at dette igjen kan virke inn på det som oppfattes og uttrykkes. En inngang til å jobbe med direksjonsøvelser handler om å utforske egne kroppslige uttrykk (Litman, 2006). Det kan være store og små bevegelser med armene, hendene og fingrene, finne tyngdepunktet i kroppen ved å fokusere på beina og fotsålene eller å jobbe med bevegelser som på ulike måter påvirker andres inntrykk og uttrykk. Andre direksjonsøvelser går på å kjenne på hvordan en kan respondere kroppslig på impulser som kommer fra eksterne kilder. Det kan være å bevege seg til ulike musikkuttrykk, å respondere kroppslig på andres stemme, eller å bli ledet av andre i blinde. Det handler altså om de små kontinuerlige variasjonene som er åpne for bevegelse og endring, og som også angis som tegn eller signal.

Kroppslig lytting i relasjonelle samspill

I vårt arbeid handler en kroppslig, affektiv tilnærming gjennom musiske gester om å påvirkes og påvirke. Dette innebærer å være midt-i bevegelser, som Manning beskriver som “worlding through which bodyings emerge” (2019, s. 1). Formuleringen “edit from within” (Manning (2008, s. 4), handler om hvordan affekter og intensiteter som skaper relasjoner, sirkulerer mellom kropper. Den sanselige tilnærmingen til veiledning kommer til uttrykk gjennom bruk av direksjonsøvelser, der studentene utforsker hva som skjer i og mellom kropper når de gjør de ulike øvelsene. Å resonnere hverandre, som å bli oppmerksomme på møtenes mulige resonanser, gjennom en lyttende og kroppslig tilnærming, kan ha betydning for de relasjonelle samspillene (Tønder, 2021) som foregår i ulike veiledningssituasjoner. Koblet sammen med Mannings tenkning om mindre gester tenker vi at kroppslig lytting i veiledning innebærer å bli

oppmerksom og respondere på de ikke-verbale sanselig intensitetene som oppstår i og gjennom kroppsspråk og kroppslige uttrykk under veiledningssesjoner – i sammenheng med det som blir uttrykt verbalt. Kanskje kan vi si at det er det mindre som blir til i samsving med det majoritære, eller som Deleuze og Guattari (2004, s. 331) også peker på: det musiske og musikk som en kreativ aktiv operasjon som består i å bevege og reorientere. Det inkluderer å rette oppmerksomheten mot ansiktsuttrykk, kroppsholdning, gestikulering, pustemønstre og andre kroppslige signaler – i tillegg til forandringer i stemmebruken, både hos veisøker og veileder. Når vi tenker om dette gjennom Mannings linse blir kroppslig lytting utvidet mot også å bekrefte det relasjonelle samspillet mellom det menneskelige og det som er mer enn det menneskelige i situasjonen, mot for eksempel hvordan det som kommer opp i samtalene kan få pulsen til å øke. Eller som vi viste til med Sandvik (2020, s. 36) tidligere: å erkjenne det som bare kan sanses innenfor hendelsene i veiledningene. Slik vi ser det kan direksjonsøvelsen hjelpe oss med å gi pusten og pulsens tempo verdi og betydning.

I tillegg til undersøkelser som omhandler kroppslighet knyttet til veiledning og undervisning, finnes det studier som retter oppmerksomhet mot musiske gester knyttet til ensembler og dirigenter. Resultater fra en studie som omhandler påvirkninger av ansiktsuttrykk og dirigentens gester (Nápoles, Silvey & Montemayor, 2021) viser at dirigentens ansiktsuttrykk, bevegelser og gester, samt engasjement har betydning for forståelsen av innholdet i musikken som formidles til utøvere. Oversatt til våre undervisningspraksiser og utforskning, handler dette om at både veileders og veisøkers ansiktsuttrykk, engasjement og kroppsspråk har betydning for hvordan innholdet og tematikken i samtalene formidles og videre tolkes og forstås. I Jansson, Balsnes og Durrants (2022) undersøkelse om kordirigentens gester og betydningen av disse, vises det til at mye handler om sangernes mottakelighet for gester og ikke minst om dirigentens slagteknikk og gestiske ferdigheter. I tillegg pekes det på at sangere er mer oppmerksomme på gester når noe er uklart eller hvis noe er mer tiltalende, eller når noe utenom det vanlige skjer. Det å bli mer oppmerksom når noe utenom det vanlige skjer, er noe av det vi tar med oss inn i anvendelsen av musiske gester i veiledningsundervisning. Ifølge Manning (2016, s. 203) må affirmasjon ses i sammenheng med noe som “[c]reates the trajectory, and from there the potential of the *what else* emerges”. Med andre ord; når vi åpner veiledningen mot kroppslig lytting og relasjonelle samspill mellom studentene i arbeidet med musiske gester, kan dette bidra til at *noe annet* og *noe mer* oppstår i undervisningen i veiledningspedagogikk.

Musiske gester og Hva mer?

Hva mer kan veiledning være og bli gjennom eksperimentering og utforskning av egen undervisningspraksis ved bruk av praktiske direksjonsøvelser? Og hva mer kan affirmasjon skape av bevegelser i tenkingen om musiske mindre gester i veiledningspedagogikk? Å nærme seg veiledningspedagogikk gjennom direksjonsøvelser og kroppslige uttrykk i møtet med Mannings begreper, har lokket oss ut i en bevegelse og foreslår for oss andre måter å tenke om og utøve våre undervisningspraksiser på. Vi opplever nå at å rette blikket mot kroppslige inntrykk, avtrykk og uttrykk, affekter og intensiteter, gjennom å jobbe med ulike direksjonsøvelser, tas godt imot av studentene – selv om vi alle har vært spente på hva slags reaksjoner som har kunnet oppstå underveis. Kanskje de synes dette er helt på siden av hva de forventer en veilederutdanning skal inneholde? Vi registrerer vår puls og stemme, og erfarer midt-i starten av disse undervisningsøktene at pulsen er høyere enn i mer tradisjonelle forelesningssituasjoner. Vi merker også at stemmen ligger på et lysere nivå enn hva vi vanligvis har. Spenningen som oppstår i rommet i undervisningen når vi tar utgangspunkt i musiske gester og direksjonsøvelser, skaper resonanser mellom oss som er i rommet. Vi blir til gjennom det vi har vist til over som økologiske felt (Manning, 2016).

Hovedfokus i øvelsene er på hender og armer, på blikk, pust og stemme, men underveis blir også andre ting virksomme; nølinger i bevegelsene, latter, humor, sokkelester mot linoleumsgulv. Vi toner oss inn mot musiske elementer som puls, tempo og dynamikk – uten at disse begrepene blir lagt vekt på i instruksjonen. Noen av øvelsene handler om å bli kjent med bevegelsesmønstre og ulike tyngdepunkter rundt omkring i kroppen. I undervisningen legger vi merke til at det er høy energi i rommet i starten av

undervisningsøktene. Dette blir synlig gjennom at studentene fniser, har raske bevegelser med kroppen, de snakker fort og vi hører at stemmene deres ligger i lyse toneleier. Etter hvert som vi kommer i gang, kobles imidlertid kroppene mer på gjennom øvelsene. Det blir stillere i rommet. Når studentene snakker, er det i et roligere tempo og stemmeleiet har gått noe ned. Ut ifra det vi registrerer at utfolder seg i undervisningen, opplever vi at studentene har omtrentlig like prosesser som oss som underviser, gjennom disse øktene. Tempo, rytme og toneleie utvikler seg i samspill og resonans med kroppsbevegelser og verbale utsagn. Manning (2008, s. 4) hevder at “[r]hythm is prearticulated feeling in motion”, og det er nettopp i arbeidet med de små gestene i ulike rytmiske tempi eller hastigheter at følelsene settes i bevegelse. Ut ifra dette opplever vi at gjennom det kroppslige relasjonelle musiske samspillet kan det oppstå kommunikasjon og samvirke på flere plan – altså at veiledningen kan bli *noe mer*. Det virker som et relasjonelt samspill som utspiller seg i rommet og som gjør oss til noe mer enn det vi er som individ. Gjennom prosesser av individuasjoner, kobles kropp sammen på tvers og strekkes utover våre individuelle kropp (Manning, 2013, s. 16). Undervisningen med direksjonsøvelsene gjør det mulig for oss å tenke videre om hvordan også veiledningssamtaler og –prosesser blir steder der inntoner i kroppslige relasjonelle samspill skjer og blir til.

Hva mer kan veiledning være og bli...?

Ifølge Manning kan ikke mindre gester vites. Heller, skriver hun, er mindre gester det som “activates the work under precise conditions, what makes the attunements of an emerging ecology felt, what makes the work work.” (Manning, 2016, s. 65). I denne artikkelen har vi forsøkt å sette veiledningspedagogisk tenkning og praksis i bevegelse gjennom å aktivere disse ved å rette oppmerksomhet mot affirmasjon og mindre gester i våre tverrfaglige undervisningspraksiser. Vi har forsøkt å innstille oss mot det som “makes the work work”, og å få tak på det som kan merkes *midt-i* vår undervisning. Det vi avslutningsvis vil bringe fram er noen synspunkter som vi oppfatter er blitt tydeligere for oss gjennom den overnevnte aktiveringen.

Hva mer kan veiledning være og bli...? Dette er det overordnede metodologiske spørsmål for utforskningen vi har gjort i artikkelen, og stadig gjør i dette pågående prosjektet om veiledningspedagogikk. Gjennom artikkelens sammenføyninger mellom elementer fra musikk, anvendt teater og Mannings tenkning, utvikles en tilnærming til veiledning der kropp og hode, sansning og tenkning ikke adskilles – siden sansning, ifølge Manning (2008, s. 8) er en impuls for tenkning, og motsatt. Koblingen mellom sansning og tenkning, påpeker Manning videre, er det som situerer tenkningen i verden, altså er det som kobler vår tenkning sammen med der vi lever og det vi lever i. Eller sagt på en annen måte, koblinger mellom sansning og tenkning i veiledning situerer tenkningen veileder kan gjøre i møte med veisøker, i det som skjer i veiledningen. Som vi har nevnt tidligere er dette en form *worlding*, gjennom kropp, som vi tenker kan trekke oppmerksomheten over mot det som utspiller seg som viktig for veisøker.

Med søkelys på kroppslig lytting, som vi gjennom artikkelen har foldet ut som affirmasjon og fabulasjon av og med mindre gester, mener vi at veiledningspedagogikk kan åpnes mot *noe mer*. Dette *noe mer* er gjennom Mannings formuleringer ikke noe som kan avklares på forhånd, men som allikevel kan ha en innstilling mot en etisk, dyptgående og helhetlig, økologisk, praksis. Det å jobbe med kroppslige inntrykk og uttrykk i sammenheng med lytting har gjort oss som undervisere mer oppmerksomme mot våre kroppslige tilstedeværelser, mer lyttende og vare for gester, affekter og intensiteter som dukker opp, eller emergerer, i undervisningen. Vårt driv er at oppmerksomhet og utviklinger av kroppslig orienterte undervisningspraksiser kan gjøre noe med hvordan studentene som veiledere på sikt, tenker om og praktiserer veiledning. Og videre, at det kan sette veiledning i sammenheng med en pedagogisk og etisk innstilling mot affirmasjon av det som blir til og merkes gjennom kroppslig lytting, og som holdes åpent i det ufullkomne.

Referanser

- Almqvist, C. F. (2021). Towards the attainment of mindful bodily relations in music education. *Nordic Research in Music Education* 2(1). <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.3022>
- Bjørkøy, I. (2022). Et anslag knyttet til sangsamspill som performativ undervisningspraksis i barnehagelærerutdanningen. I L. Skregelig & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (s. 165–182). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.163.ch7>
- Clough, P. T. (Red.). (2007). *The affective turn: Theorizing the social*. Duke University Press.
- Clough, P. T. (2008). The Affective Turn: Political Economy, Biomedicine and Bodies. *Theory, Culture & Society*, 25(1), 1-22. <https://doi.org/10.1177/0263276407085156>
- Dahl, T. B. (2002). *Korkunst: en bok for dirigenter om sang, korarbeid og kommunikasjon*. Cantando.
- Dahl, T. B. S. (2024). *Å dirigere med en fugl på hånden*. Norsk Musikkforlag.
- Davidson, J. W. (2012). The role of bodily movement in learning and performing music: Application for Education. I G. E. McPherson & G. F. Welch (Red.). *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1* (s. 769-782). Oxford University Press.
- Davies, B. (2014). Listening to children. Being and becoming. Routledge.
- Davies, B. (2016). Emergent listening. I N. Denzin & M. Giardina (Red.), *Qualitative inquiry through a critical lens* (s. 73-84). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315545943>
- Deleuze, G. (1993). *The Fold: Leibniz and the baroque* (T. Conley, Overs.). Continuum.
- Deleuze, G. (2006). Nietzsche and philosophy (H. Tomlinson, Overs.). Bloomsbury.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2004). *A thousand plateaus: Capitalism and schizophrenia* (B. Massumi, Overs.). Continuum.
- Flint, M. A., Cannon, S. O. & Toledo, W. (2022). Editorial: Thought in Motion: Erin Manning's Imperatives for Educational Research and Qualitative Inquiry. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 13(3). <https://doi.org/10.7577/rerm.5140>
- Garnett, L. (2009). *Choral conducting and the construction of meaning: gesture, voice, identity*. Ashgate.
- Gjærum, R.G. & Rasmussen, B. (2012) Vitenskapsteori og kunnskapssyn i anvendt drama-/teaterforskning. I R. G. Gjærum & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 7- 19). Fagbokforlaget.
- Gladstø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L. & Skagen, A. (2015) *Dramaturgi. Forestillinger om teater* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Green, B. & Hopwood, N. (Red.) (2015). *The Body in Professional Practice, Learning and Education. Professional and Practice-based Learning*. Springer.
- Hegna, H. M. & Ørbæk, T. (2021). 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>
- Ivinson, G. (2012). The body and pedagogy: beyond absent, moving bodies in pedagogic practice. *British Journal of Sociology of Education*, 33(4), 489–506. <http://www.jstor.org/stable/23256164>
- Jansson, D., Balsnes, A. H. & Durrant, C. (2022). The gesture enigma: Reconciling the prominence and insignificance of choral conductor gestures. *Research Studies in Music Education*, 44(3), 509-526. <https://doi.org/10.1177/1321103X211031778>
- Johnstone, K. (1993). *Impro. Improvisation og teater*. Hans Reitzels forlag.
- Korsmeyer, C. (2007). The bodily turn. *The Philosophers' Magazine*, 39(3), 53–55.
- Kristiansen, A. (2008). Hva hører du når du lytter? Hvem blir du når du svarer? I S. Botnen Eide m.fl. (Red). *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk* (s. 59–72). Gyldendal Akademisk.

- Lindqvist, A. (2019). Bortglömda kroppar i ett akademiserat förskolläraryrke? Om förskollärestudenters läroprocess. *På Spissen forskning / Dance Articulated*, (1), 43-64.
- Litman, P. (2006). The relationship between gesture and sound: A pilot study of choral conducting behaviour in two related settings. *Visions of Research in Music Education*, 8(4), 1-27.
<https://opencommons.uconn.edu/vrme/vol8/iss1/4>
- Leirpoll, B. (2023). *Tid, berøring og inderlighet: Lesninger av utøvd barnehagefaglighet i lys av Walter Benjamins tankebilder* (Doktorgradsavhandling). Høgskolen i Innlandet.
- Manning, E. (2008). Creative Propositions for Thought in Motion. *Inflexions* 1(1).
https://www.inflexions.org/n1_manninghtml.html
- Manning, E. (2013). *Always more than one*. Duke University Press.
- Manning, E. (2014). Wondering the world directly – or, how movement outruns the subject. *Body & Society*, 20(3&4), 162-188. <https://doi.org/10.1177/1357034X14546357>
- Manning, E. (2016). *The minor gesture*. Duke University Press.
- Manning E (2019) Toward a Politics of Immediation. *Front. Sociol.* 3(42).
<https://doi.org/10.3389/fsoc.2018.00042>
- Manning, E. (2020). *For a pragmatics of the useless*. Duke University Press.
- Manning, E. & Massumi, B. (2014). *Thought in the act. Passages in the ecology of experience*. University of Minnesota Press.
- Mark, E. (2022). Shifting Focus. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 13(3).
<https://doi.org/10.7577/term.5148>
- Moxnes, A. R., & Osgood, J. (2019). Storying Diffractive Pedagogy: Reconfiguring Groupwork in Early Childhood Teacher Education. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 10(1), 1–13.
<https://doi.org/10.7577/term.5808>
- Nápoles, J., Silvey, B. A. & Montemayor, M. (2021). The influences of facial expression and conducting gesture on college musicians' perceptions of choral conductor and ensemble expressivity. *International Journal of Music Education*, 39(2), 260-271.
<https://doi.org/10.1177/0255761420926665>
- Nicholson, H. (2005) *Applied drama. The gift of theatre*. Palgrave Macmillan.
- Olsson, L. (2023). *Becoming Pedagogue: Bergson and the Aesthetics, Ethics and Politics of Early Childhood Education and Care*. Routledge.
- Osgood, J., & Andersen, C. E. (2019). A feminist new materialist experiment: Exploring what else gets produced through encounters with children's news media. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(4), 363-380. <https://doi.org/10.1177/1463949119888482>
- Pedersen, I. P. (2022). *Pedagogkroppen. En studie av kroppslig profesjonskunnskap(ing) i barnehagen* (Doktorgradsavhandling). Nord Universitet.
- Rasmussen, B. (2001) *Meninger i Mellom- perspektiv på en dramatisk kulturarena*. Tapir Akademisk Forlag.
- Ramos, A. (2022). Standing in the Midst: Intuition at the Fringes Possible. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 13(3). <https://doi.org/10.7577/term.5145>
- Reinertsen, A. B. (2017). Body as profession or What is it with Irma? *Cultural Studies ↔ Critical Methodologies*, 17(3), 244-250. <https://doi.org/10.1177/1532708616673658>
- Reinertsen, A. B. (2021). Veiledningsaktivisme. Å tenke med funksjon, forskjell og fiksjon. I A. S. Larsen, G. S. Luthen & B. Ulla (Red.) *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning* (s. 257-276). Gyldendal Norsk Forlag.
- Rustad, H. & Engelsrud, G. H. (2022). A dialogical encounter with teaching practice-based subjects in higher education. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 6(4), 59–70.

- Sandvik, N. (2020). 'When the whole sky falls down': Minor gestures towards play out of place/time in toddler groups. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(1), 33-45.
<https://doi.org/10.1177/1463949118799917>
- Sauvagnargues, A. (2016). *Artmachines. Deleuze, Guattari, Simondon* (S. Verderber & E. W. Holland, Overs.). Edinburgh University Press.
- Seigworth, G. J. & Gregg, M. (2010). An inventory of shimmers. I M. Gregg & G. J. Seigworth (Red.), *The affect theory reader* (s. 1-25). Duke University Press.
- Sinha, E. & D'Souza, K. (2022). Experiential learning through applied theatre in corporate training: a qualitative approach. *Journal of Management Development*. 41. Doi: 10.1108/JMD-05-2022-0102
- Sheets-Johnstone, M. (2009). *The corporeal turn: An interdisciplinary reader*. Imprint Academic.
- Smithers, L. E. (2022). The value of the useless: Erin Manning, impact, higher education research, progress. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 13(3). Doi:
<https://doi.org/10.7577/term.5146>
- Snowber, C. (2005). The mentor as artist: a poetic exploration of listening, creating, and mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(3), 345-353.
<https://doi.org/10.1080/13611260500107424>
- Stanislavskij, C. (1994). *An Actor prepares* (E. R. Hapgood, Trans.). Methuen Drama.
- Stengers, I. (2011). *Thinking with Whitehead: A free and wild creation of concepts* (M. Chase, Overs.). Harvard University Press.
- Thompson, J. (2012) *Applied Theatre. Bewilderment and Beyond*. Peter Lang.
- Tønder, E. (2021). Resonans i vejledning. I B. E. Karlsson & F. Oterholt (Red.), *Fenomener i faglig veiledning* (s. 43-56). Universitetsforlaget.
- Ulla, B., Sandvik, N., Larsen, A. S., Røe Nyhus M. & Johannesen, N. (2019). Sounds of Scissors: Eventicising Curriculum in Higher Education. I C. Taylor & A. Bayley (Red.), *Posthumanism and Higher Education* (s. 31-53). Palgrave Macmillan.
- Ulla, B. & Larsen, A. S. (2021). Misforståelser og trøbbel - en utvidet oppmerksomhet mot veiledningsfaglige grunnproblematikker. I A. S. Larsen, G. S. Luthen & B. Ulla (Red.), *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning* (s. 299-320). Gyldendal Norsk Forlag.
- Westgaard Bjelkerud, A. & Moxnes, A. R. (2024). Re-turning the Child in Educational Research Methodology. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 15(2).
<https://doi.org/10.7577/term.5808>
- Waterhouse, A.-H. L., Otterstad, A. M., & Boucher, K. (2022). Jeg skal sjekke: Urban buggy-wayfaring and adventurous lines with data-ing and reconfigurations of children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 23(3), 220-236. <https://doi.org/10.1177/14639491221117551>
- Ørbæk, T. (2022). Analysing students' experience of bodily learning – an autoethnographic study of the challenges and opportunities in researching bodily learning in own teaching practice. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 6/4, 92-104. <https://doi.org/10.23865/jased.v6.3872>
- Ørbæk, T. & Engelsrud, G. (2022). Det merkes i kroppen at det «koker i hodet». Lærerstudenters refleksjoner fra møter med elever i egen praksisundervisning. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 16(2), 41-60. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3184>
- Østerberg, D. (1994). Innledning. I M. Merleau-Ponty (Red.), *Kroppens fenomenologi* (s. V-XII). Pax Forlag A/S.
- Østern, A.-L. (2016) Dramaturgens blikk på veiledningens didaktikk. I A.-L. Østern & G. Engvik (Red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse: Skole, utdanning og kulturliv* (s-265-284). Fagbokforlaget.
- Østern, T. P. & Engelsrud, G. (2021) The teacher-body as a dramaturgical axis for composing a lesson. I A.-L. Østern (Red.), *Teaching and Learning through Dramaturgy. Education as an Artful Engagement* (s. 55-66). Routledge

Østern, T. P., Bjerke, Ø., Engelsrud, G. & Grut Sørum, A. (Red.) (2021). *Kroppslig læring: Perspektiver og praksiser*. Universitetsforlaget.