

Sentimentalisering som didaktisk innholdskomponent i dialogbasert pedagogisk veiledning

Mette Birgitte Helleve

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet – Storbyuniversitetet, Norge

Korrespondanse: mebhe@oslomet.no

Abstract

In Nordic educational research, the field of educational guidance has received increasing attention in recent years. In this context, several scholars have written about emotions and their significance in guidance. This article partly builds on Helleves (2023) doctoral dissertation, which has contributed to the conceptualization of teacher students' emotional experiences as a kind of sentimentalization consisting of four components: intentionality, intersubjectivity, bodily feelings, and bodily traces. Additionally, it draws from an autoethnographic study of my experiences in incorporating teacher students' sentimentalization as a didactic content component in dialog-based educational guidance. The study's other theoretical perspectives are linked to Dan Zahavi's (2003) description of intersubjectivity and Peter Goldie's (2000, 2009) understanding of the intentionality of emotions. The results of this study reveal the connection between viewing student teachers' emotional experiences as a form of sentimentalization and incorporating these experiences as a didactic content component in educational guidance.

Keywords: pedagogical guidance, intentionality, intersubjectivity, embodied emotions dialogue, didactics.

Sammendrag

Innenfor nordisk forskning har pedagogisk veiledning som forskningsfelt fått økende oppmerksomhet de siste årene. I den sammenheng er det også flere som innenfor veiledningsfeltet har skrevet om følelser og deres betydning i veiledning. Denne artikkel bygger dels på Helleves (2023) doktorgrad som har bidratt med en konseptualisering av lærerstudenters emosjonelle erfaringer som en form for sentimentalisering bestående av de fire komponentene: *intensjonalitet, intersubjektivitet, kroppslige følelser og kroppslige spor*. I tillegg bygger den på et autoetnografisk studie av mine erfaringer med å invitere inn lærerstudenters sentimentalisering som didaktisk innholdskomponent i dialogbasert pedagogisk veiledning. Studiets teoretiske perspektiver er knyttet til Dan Zahavis (2003) beskrivelse av

intersubjektivitet og Peter Goldies (2000, 2009) forståelse av emosjoners intensjonalitet. Resultatet av denne studien viser sammenhengen mellom det å betrakte lærerstudenters emosjonelle erfaringer som en form for sentimentaliserings og det å trekke disse erfaringene inn som en didaktisk innholdskomponent i pedagogisk veiledning.

Nøkkelord: pedagogisk veiledning, intensjonalitet, intersubjektivitet, kroppslige følelser dialog, didaktikk.

Innledning

Innenfor nordisk forskning har pedagogisk veiledning som forskningsfelt fått økende oppmerksomhet de siste årene (Andreasen, 2020; Ørbæk & Engelsrud, 2022; Kvam, Roness, Ulvik, Helleve, & Smith, 2024). I den sammenheng er det også flere som innenfor veiledningsfeltet har skrevet om følelser og deres betydning i veiledning (Andreasen, 2020; Grelland, 2023; Helleve, et.al; 2019; Jakhelln, 2011). Men på tross av den økende interessen for tematikken vet vi fortsatt lite om hvilken berettigelse og betydning dialogbasert pedagogisk veiledning kan ha når det gjelder det å imøtekomme studentenes emosjonelle erfaringer underveis i lærerutdanningen.

Ifølge Grelland (2023) spiller følelser en avgjørende rolle i enhver veiledningsprosess. De oppstår uunngåelig i samspillet mellom veisøker og veileder og er forbundet med begge parter opplevelse av selve prosessen. Disse følelser kan være både positive og stimulerende, men kan også forstyrre og være vanskelige å forholde oss til både for veileder og for veisøker. Det å tematisere og være i dialog om de emosjonelle aspektene ved det å være lærerstudent eller ved læreryrket generelt er noe vi sjelden gjør. Når det skjer vil det ofte være i uformelle og tilfeldige sammenhenger, som for eksempel i lunsjen med en god kollega, med venner eller med familien (Helleve et al., 2019).

Tidligere forskning har vist at den emosjonelle siden ved lærerstudentenes vei gjennom lærerutdanningen er et underkommunisert tema i både nordisk og internasjonal pedagogisk forskning (Bjørkelo, Sunde, Fjeld & Lønningen, 2013; Chen, 2016; Helleve, 2023; Jakhelln, 2009; Winther, 2024). I tillegg finnes det flere studier som understreker viktigheten av at lærerutdanningen anerkjenner og ivaretar studentenes emosjonelle erfaringer underveis i studiet deres (Chen, 2016; Kelchtermans, 2005; Lee & Yin, 2011; Schutz & Zembylas, 2009 Ørbæk & Engelsrud, 2022).

For å unngå at studenters emosjonelle erfaringer fremstår som enkeltstående og løsrevne prosesser og for å imøtekomme utfordringen med å betrakte disse erfaringene som en mulighetsbetingelse for lærerstudenters profesjonsutvikling, vil jeg i denne artikkel drøfte følgende overordnet problemstilling: *Hvorfor og hvordan kan lærerstudenters sentimentaliserings ha relevans som didaktisk innholdskomponent i pedagogisk veiledning?*

Begrepet sentimentaliserings, som vil bli definert under, fremstår i denne artikkel som en konseptualisering av studenters emosjonelle erfaringer underveis i lærerutdanningen. Studenters sentimentaliserings påvirker deres overbevisninger, den bidrar til å gi mening til det de opplever i relasjoner, den styrer deres oppmerksomhet og hjelper dem med å bestemme hva de mener er viktig eller likegyldig – sentimentaliserings er veien til det å få egenkontakt. Studentenes sentimentaliserings viser dem vei inn i det profesjonelle livet deres. Når det gjelder koplingen mellom lærerstudenters sentimentaliserings underveis i lærerutdanningen og det å betrakte denne sentimentaliserings som innholdskomponent i pedagogisk veiledning, så er det et område som i begrenset omfang er tematisert i pedagogisk forskning.

Bakgrunn

Denne artikkelen bygger på funn fra Helleve (2023) sin doktorgradsavhandling, som er basert på et fenomenografisk studie av lærerstudenters emosjonelle erfaringer underveis i lærerutdanningen. Avhandlingens viktigste teoretiske bidrag er konseptualiseringen av studentenes emosjonelle erfaringer som en form for sentimentaliserings bestående av de fire komponentene: intensjonalitet,

intersubjektivitet, kroppslige følelser og kroppslige spor. Studiens øvrige teoretiske perspektiver er knyttet til Dan Zahavis (2003) beskrivelse av intersubjektivitet og Peter Goldies (2000, 2009) forståelse av emosjoners intensjonalitet. I denne artikkel har jeg trukket disse overordnede teoretiske perspektiver inn i en undersøkelse av sammenhengen mellom lærerstudenters emosjonelle erfaringer som en form for sentimentalisering og det å betrakte disse erfaringene som en didaktisk innholdskomponent i pedagogisk veiledning. I tillegg bygger denne artikkel på et autoetnografisk studie av mine egne erfaringer med å invitere inn lærerstudenters sentimentalisering som didaktisk innholdskomponent i dialogbasert pedagogisk veiledning.

Teoretiske perspektiver

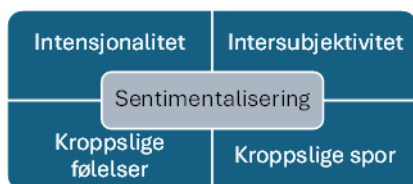
Denne studiens teoretiske antakelser er kort formulert at: (1) Studenters emosjonelle erfaringer underveis i lærerutdanningen kan betraktes som en form for sentimentalisering. (2) Denne sentimentaliseringen kan ha betydning for studentenes dannelsesprosess og egenkontakt (3) og kan med fordel trekkes inn i pedagogisk veiledning som didaktisk innholdskomponent. I det følgende vil jeg først beskrive det terminologiske skille mellom følelser og emosjon. Deretter vil jeg beskrive lærerstudenters emosjonelle erfaringer som en form for sentimentalisering bestående av de fire komponentene: *kroppslige følelser, intersubjektivitet, intensjonalitet og kroppslige spor*. Deretter vil jeg i lyset av Bakhtins dialogisme avgrense min forståelse av dialogbasert pedagogisk veiledning. Til sist vil jeg med referanse til Bjørndal og Lieberg (1997) og Østrem (2015) ramme inn begrepet *didaktisk innholdskomponent* i en veiledningskontekst.

Om forholdet mellom følelser og emosjoner

Begrepet "emosjon" stammer fra det latinske ordet "movere", som betyr "å bevege", kombinert med prefikset "e" for å gi betydningen "bevege bort" et (Helleve, et al., 2019). I følge Nyeng (2006) finnes det et viktig terminologisk skille mellom følelser og emosjoner innen ulike teorier om emosjoner. Dette skillet innebærer at følelser refererer til den bevisste opplevelsen av en emosjon, altså det vi kan sette ord på, som sult, frykt, tristhet, glede eller forventning. Emosjoner derimot, inkluderer også det vi ikke nødvendigvis kan uttrykke med ord. For eksempel kan vi være stresset, forelsket eller misunnelig uten å være fullt bevisste på det. Emosjoner defineres som plutselige endringer i bevisstheten forårsaket av interne eller eksterne bevegelser. Begrepet impliserer en impuls til handling, en følelse av at kroppen vår blir satt i bevegelse (Damasio, 2002). Ifølge Grelland (2023, s. 98), er følelser alltid prerefleksive, hvilket vil si at mennesket ikke kan frembringe eller stanse en følelse med ren vilje. Men det vi derimot kan gjøre med vår refleksive bevissthet er å forholde oss og prøve å forstå våre følelser. Det er på mange måter en stor fordel at våre følelser er prerefleksive da det medfører at de da derfor alltid er ekte og ærlige (Grelland, 2023). Vi kan forkludre dette ved å anvende ulike strategier for å dempe eller undertrykke følelser, men i utgangspunktet er det ikke mulig å manipulere våre følelser. Følelsene blir vekket til live når våre verdier møter virkeligheten vi er en del av. Ettersom våre følelser er et verdiuttrykk er det også slik at våre følelser avdekker hvem vi er (Grelland, 2023, s. 99). Det er dette forholdet jeg vil gå nærmere inn på i denne artikkel ved å drøfte hvordan dialogbasert pedagogisk veiledning kan bidra til å ivareta studentenes emosjonelle erfaringer som mulighetsbetingelse for deres profesjonsutvikling.

Lærerstudenters emosjonelle erfaringer som sentimentalisering

Når vi forsøker å undersøke hva emosjonelle erfaringer består av, vil vi oppdage at de henger tett sammen med våre verdier (Grelland, 2023). Det samme gjør seg gjeldende for sentimentalisering, som på samme måte som følelser generelt er en måte å forholde seg til virkeligheten på. Sentimentaliseringen er et subjektivt svar på de fenomener vi alle møter i vår virkelighet. Med referanse til Helleves doktorgradsavhandling (2023) kan lærerstudentenes emosjonelle erfaringer konseptualiseres som en form for sentimentalisering. Under vises en modell over studentenes sentimentalisering.



Modell 1: Emosjonelle erfaringer som en form for sentimentalisering

Som det kommer frem av overordnet modell kjennetegnes studentenes sentimentalisering som en prosess bestående av de fire komponentene: *intensjonalitet*, *intersubjektivitet*, *kroppslige følelser* og *kroppslige spor*.

Sentimentalisering som intensjonalitet, intersubjektivt erfaringsrom, kroppslige følelser og kroppslige spor.

Begrepet intensjonalitet rommer mye mer enn den dagligdagse betydningen av det å ha en hensikt. Intensjonalitet viser til det at menneskets bevissthet alltid er rettet mot noe eller noen som står imot oss. Det gjelder da også underveis i et utdanningsforløp som lærerutdanningen og i pedagogisk veiledning. Det betyr at mennesket tenker, tror, håper, føler om noe eller noen. Intensjonalitet kommer til uttrykk som komplekse opplevelser og i våre fortellinger om våre liv, som i denne sammenhengen, under veiledning i en utdanningskontekst.

Når Goldie (2000) betrakter emosjonelle erfaringer som intensjonelle, er det i den forstand at de retter seg mot et objekt. I tråd med denne forståelsen involverer emosjoners intensjonalitet alltid et subjekt som har retning mot et objekt. Emosjonelle erfaringer er derfor alltid "mot" eller "om" noe eller noen i en bestemt sammenheng (Goldie, 2000). Goldie (2000) argumenterer for at de elementer som er forbundet med en emosjonell erfaring som tanker, følelser, kroppslige forandringer og kroppslige uttrykk er koplet sammen og kommer til syne som en fortellende struktur. For Goldie (2000) er emosjonelle erfaringer komplekse, episodiske, dynamiske og strukturerte. Kompleksiteten er forbundet med det at de involverer tanker, persepsjon, følelser, og kroppslige forandringer, i tillegg til den enkeltes disposisjoner for å registrere de ulike komponentene. Den episodiske og dynamiske delen er forbundet med det at de kan vokse og avta, komme og gå avhengig av hvilke situasjoner personen befinner seg i. Til sist er disse erfaringer strukturerte fordi de utgjør en del av en fortelling, en utfoldende sekvens av handlinger, hendelser, tanker, følelser som selve emosjonen er en del av. På den bakgrunn hevder Goldie at en emosjonell erfaring ikke kan atskilles fra selve den fortellingen den er en del av (Helleve, 2023). Det er denne fortellingen som pedagogisk veiledning kan bidra til å få frem og dermed danne grunnlag for veisøkers og veileders videre refleksjon.

Intersubjektivitet, er lik intensjonalitet, et emne som er dypt forankret i fenomenologi og eksistensfilosofi. Zahavi (2003) argumenterer for at intersubjektivitet er en integrert del av det intensjonelle forholdet, og kan ikke reduseres til et enkelt møte mellom to individer. I stedet beskriver det den grunnleggende eksistensen mellom mennesker i en felles verden. Det faktum at vi lever i en delt verden gjør at vi alltid forholder oss til andre mennesker, og derfor anses intersubjektivitet som en naturlig innstilling, forankret i subjektets kroppslige tilstedeværelse (Zahavi, 2003). Innenfor fenomenologien forstås intersubjektivitet som en vedvarende relasjon mellom subjekter, der subjektivitet og intersubjektivitet blir betraktet som en enhet. Dette innebærer at den intersubjektive dimensjonen av menneskelivet ikke er vesentlig forskjellig fra den subjektive dimensjonen, men gir en mer korrekt og fullstendig forståelse av hva subjektivitet egentlig er (Zahavi, 2003, s.79).

Å forstå sentimentalisering som et intersubjektivt anliggende innebærer å erkjenne at intersubjektivitet ikke er noe vi kan velge til eller fra, velge å oppnå eller ignorere. Den er et grunnleggende premiss for menneskets felles eksistens. Intersubjektivitet er ikke en bro vi bygger mellom oss; den

eksisterer allerede som broen i seg selv (Helleve, 2022, 2023). Dette gjør seg også gjeldende i pedagogisk veiledning hvor kroppslige og intersubjektive erfaringer oppstår i et relasjonelt rom.

Når studenters sentimentalisering er forbundet med *kroppslige følelser*, er det i form av en forståelse av at den kroppslige komponenten eller det vi kan kalle de fysiologiske reaksjoner knyttet til en følelse, er en del av følelsen og ikke et resultat av den. De kroppslige følelsene involverer bevisstheten fra innsiden, som en kroppslig tilstand i tråd med måten kroppsfølelsen endrer seg på (Goldie, 2000). Kroppslige følelser er dermed en intim og velkjent del av alle emosjonelle erfaringer – uten kroppslige følelser er der heller ingen emosjonelle erfaringer (Helleve, 2022, 2023). Som eksempel kan følgende navngitte kroppslige følelser hentet fra studentenes vei gjennom studiet nevnes: frustrasjon, kjærlighet, usikkerhet, å være imponert, glede, utilstrekkelighet og å være rørt (Helleve, 2019). Andre følelsesegenskaper er forbundet med ulike former for eksistensiell angst: angsten for å miste sin verdighet, for ikke å bli anerkjent som et individ og for å komme til å gjøre noe som er veldig galt. Disse erfaringene har det til felles at de alle er forbundet med følelsen av ikke å være god nok, ikke å leve opp til egne eller andres forventninger og til det å fremstå som en person som ikke er berettiget til å være en del av en lærerprofesjon (Helleve, 2021, 2023). Disse emosjonelle erfaringer fremstår som kroppslige spor og kroppslige følelser og oppstår i intensjonaliteten, i de intersubjektive møter og er slik sett et resultat av studentenes sentimentalisering.

Grelland (2023, s.106) setter opp et viktig skille mellom følelsesspråket og følelsesutfoldelsen. De kroppslige sporene kan sidestilles med dette følelsesspråket. Det er det kroppslige uttrykket som forteller personen at følelsen er til stede. Det å forstå sentimentalisering som *kroppslige spor* handler om hvordan emosjoner har direkte innvirkning på det nevralt kretsløpet, ansiktsmuskulatur og ansiktsuttrykk. I tillegg påvirker sentimentalisingen vårt autonome nervesystem som regulerer hjerte, lunger, muskler, svetteproduksjon, spyttproduksjon, blærer, tarmer og blodtilstrømning (Helleve, et al., 2019). Det betyr at sentimentalisingen involvere hele studentens autonome nervesystem, deres puls, fordøyelse, svetteproduksjon, muskler og deres søvn. Det betyr at det å få kontakt med disse kroppslige sporene krever en form for kroppslig innsikt. Sentimentalisingen retter seg mot det studenten møter i livet. Det betyr at den oppstår i studentens relasjonelle liv, men kommer til uttrykk gjennom deres kropp. Gjennom studentenes kroppslige tilstedeværelse i sosiale relasjoner får de kontakt med både egen og andres sentimentalisering. I så henseende er sentimentalisering både et relasjonelt og et kroppslig anliggende.

Om forholdet mellom sentimentalisering og det å være sentimental

For å unngå assosiasjoner til sentimentalitet, det å være sentimental og overdreven følsomhet vil jeg i det følgende avklare forholdet mellom sentimentalisering og sentimentalitet. Det å være sentimental vil i noen sammenheng bli betraktet som noe negativt og svulstig. Dette synet definerer sentimentalitet som en form føleri. Som en overfladisk og uforpliktende empati som trekker personlige og private forhold inn på feil premiss (Helleve, 2023). I mitt arbeid med begrepet sentimentalisering har jeg beveget meg bort fra begrepet *sentimentalitet* og *det å være sentimental* til begrepet *sentimentalising* i kombinasjonen af begrepene *sentiment* og *mentalising*. I denne kombinasjonen finnes en ny tilgang til å det å konseptualisere den emosjonelle fasen ved studentenes erfaringer. Begrepet *sentiment* er definert som et subjektivt svar på en person, ting eller situasjon og er relatert til ord som følelser, persepsjon, sanser, overbevisning og perspektiv. Når jeg velger å trekke inn begrepet *sentimentalising*, er det altså ikke ensbetydende med det å være sentimental eller som en tilbøyelighet til å sentimentalisere. Derimot forstår jeg begrepet som en helhetlig prosess, hvor studentene gjennom kroppene sine registrerer, kjenner, forstår og anerkjenner den emosjonelle fasen ved sine erfaringer (Helleve, 2023).

Om pedagogisk veiledning i lys av dialogismen

Jeg er inspirert av Bakhtins (2009) teori om at dialogen er selve grunnlaget for all mellommenneskelig forståelse. Dette gjelder også i en veiledningssammenheng. På den bakgrunn betrakter jeg forholdet både mellom veileder og veisøker som dialogisk. I tråd med Bakhtins (2009) dialogisme vil også den pedagogiske

veiledningen bærer med seg flere stemmer og blir dermed et møtested for konstruksjon av ny mening og forståelse. Det betyr at i en veiledningssamtale vil både veisøker og veileders stemme ha betydning og begge parter fremstår som medskaper av mening (Bjerkholt, 2017, s.216). I pedagogisk veiledning kommer det frem et mangfold av det meningspotensialet som våre ytringer og for den saks skyld også våre emosjoner bringer med seg. Både våre ytringer og våre emosjoner knytter kontakt mellom det sosiale, det kulturelle og det individuelle. Bakhtin betrakter hele den menneskelige eksistens som dialog. Bakhtin definerer opplevelsen av selvet gjennom den dialogiske relasjonen til den annen. For Bakhtin (1981) er dialogismen forbundet med undersøkelsen av hvordan meningsdannelse oppstår med andre, gjennom de forskjeller, konflikter og anstrengelser som oppstår underveis i samhandling. Her utgjør veiledningen den arena hvor både veileder og veisøker gjennomgår stadige forandring og utvikling gjennom forhandlinger og fortolkninger.

I pedagogisk veiledning som en dialogisk prosess, står deltakerne, altså både veisøker og veileder i et dialektisk forhold til hverandre og til den kulturelle konteksten, som i dette tilfelle lærerutdanningen, veiledningen oppstår i. Alle deltakerne er derfor medansvarlige for selve meningsinnholdet og tolkingen av dette innholdet. I en dialogisk inspirert veiledning er det ikke bare snakk om at veiledningen foregår «på egne vilkår» men derimot på deltakernes felles vilkår (Bjerkholt, 2017, s.220). Meningen ligger ikke bare i den enkelte veisøkers utsagn, men oppstår og skapes i dialogen som et resultat av både veisøkers og veileders sentimentaliserings. I pedagogisk veiledning preget av en dialogisk tilnærming vil både veisøker og veileder være involvert i en aktiv, intensjonal og pådrivende deling av ytringer som retter seg mot hverandres bevissthet. Man kan betrakte det som en form for både holdning, handling og samhandling, hvor dialogen kommer til live i mellomrommet mellom aktørene. Når det gjelder pedagogisk veiledning handler dette forholdet om mellomrommet mellom veisøker og veileder. Dialogen som er relasjonelt fundert, handler i høy grad om det å dele. Delingen bidrar til å bekrefte relasjonen på et emosjonelt plan. Det kan også handle om å dele et ståsted, noen perspektiver, hendelser og vurderinger av et forhold til omverdenen. Det dialogiske i pedagogisk veiledning handler altså om på en personlig måte å dele både direkte og kroppslige ytringer. Bare på den måten vil delingen oppleves autentisk. Det er denne autenticiteten som er det primære utgangspunktet for å kunne dele dialogen. Man kan si at pedagogisk veiledning handler om at både veisøker og veileder må kunne våge å by på seg selv og være seg selv og på den måten være villig til å sette seg selv litt på spill ved å åpne sine sanser og på en måte gi seg hen i dialogen. På den måten vil både veisøker og veileder kunne oppleve mening i veiledningen.

En dialogbasert inngang til veiledning som pedagogiske fagfelt er preget av en erkjennelse av at vi alle eksisterer som gjensidige forutsetninger for hverandre. Denne erkjennelsen forutsetter å tenke individ og fellesskap samtidig og gjensidig (Dysthe, 2012). Her vil den enkelte, veisøkeren på den ene siden og veilederen på den andre siden, møtes i et intersubjektivt rom hvor den enkelte opphører å være et isolert individ, men et selv som møter seg selv og verden gjennom den andre (Helleve, 2023). Menneskets dialogiske natur viser seg på den intersubjektive møteplassen og fremmer det sosiale og dyadiske fremfor det individuelle (Dysthe, 2012). På den måten opplever jeg at det dialogiske er basert på de intersubjektive møter, som også finner sted i pedagogisk veiledning.

Gjennom dialogen vil ytringer, i forholdet mellom veisøker og veileder, alltid være preget av en forestilling om og våre forventninger til den responsen vi venter å få. På den måten blir alle ytringer formet med en tanke på den som skal ta imot (Igland og Dysthe, 2001). Her ser vi en tydelig kopling til sentimentaliserings som intensjonalitet jeg har beskrevet ovenfor, som referer til det at vår bevissthet alltid er rettet mot noe eller noen. Det betyr at meningsskaping ikke er et individuelt anliggende, men derimot et kollektivt og relasjonelt anliggende hvor mening blir konstruert og rekonstruert når mennesker møtes i et intersubjektivt rom. Dette mener jeg også gjør seg gjeldende i pedagogisk veiledning.

Pedagogisk veiledning som subjektivering

Hensikten med å diskutere begrepet pedagogisk veiledning er for å vise hvordan de didaktiske valgene som blir tatt i et veiledningsforløp har betydning for studentenes utvikling av egen yrkesmessige identitet. I denne sammenheng er det studentens vei inn i lærerprofesjonen, i det å bli et subjekt i lærerrollen, uten

å miste seg selv (Nome, 2012), som kan betraktes som veiledningens mål. Dette målet vil jeg nyansere ved å trekke inn begrepet *subjektivering*. Biesta (2011) hevder at når gjelder utdanning og dermed også lærerutdanning har den tre overlappende funksjoner: *kvalifisering, sosialisering og subjektivering*. Ifølge Biesta (2011) er det at de tre funksjoners kontaktflate, det at de overlapper hverandre og står i relasjon til hverandre viktigere enn de tre funksjoner hver for seg. Biesta (2011) argumenterer for at disse tre områdene virker sammen og at det er utdanningens, i dette tilfelle lærerutdanningens ansvar, å sørge for å finne en balanse mellom dem. Veiledningens mål handler om å legge til rette for at studentene og de nyutdannede blir autonome og profesjonelle i fremtidig læreryrke. Veiledningen skal bidra til at veisøker blir subjekt i sin utdanning og i sin egen rolle som lærer. Subjektiveringen handler om veisøkers meningsskaping, selvstendighet, myndighet og ansvarlighet. Det er i den sammenheng at jeg vil hevde at dialogen om veisøkers sentimentalisering i seg selv kan bidra til at veisøker finne sin egen stemme og få innsikt i hvem hen er og ønsker å være.

Avgrensning av didaktikkbegrepet i en veiledningskontekst

Didaktikken i en pedagogisk veiledningskontekst har et praktisk formål som på den ene siden retter seg mot planlegging, gjennomføring og evaluering av selve veiledningen. På den andre siden retter didaktikken seg også mot sider ved veiledningen som omhandler kritiske begrunnelser og refleksjon over relasjonen mellom de seks kategorier i den didaktiske relasjonsmodellen, (Innhold, Metode, Mål, Deltakerforutsetninger, Evaluering og Rammefaktorer), samt sirkelen rundt modellen som referer til skolen overordnede mål og øvrige styringsdokumenter (Bjørndal & Lieberg, 1978; Engelsen, 1997). Didaktik i en veiledningskontekst refererer både til tiden før, under og etter veiledningen (Østrem, 2015). Forberedelsen av veiledningen er sentrert rundt tolkning av hvilket innhold som best kan bidra til å skape en åpning for veisøkers refleksjon over hvilken vei hen ønsker å gå i egen dannelsesprosess, egenkontakt og profesjonsutvikling. Det er i den sammenheng jeg i denne artikkel argumenterer for hensikten med det å trekke inn sentimentalisering som innholdskomponent i veiledningen.

Metodologi

Vitenskapsteoretiske forankring

Det metodologisk utgangspunkt for denne studien vil jeg plassere innenfor epistemologisk konstruktivisme hvor man fastholder et skille mellom den kunnskapskonstruksjonen som skjer på det epistemologiske området, uten at det samme gjør seg gjeldende på det ontologiske området. Utover det foregår studien i et spenningsfelt mellom to kvalitative forskningstradisjoner. På den ene siden bygger artikkelen på resultatet fra Helleve (2023) sin doktorgradsavhandling, som er basert på et fenomenografisk studie. På den andre siden bygger denne studien på resultatet av en analytisk autoetnografisk tilnærming til egne erfaringer hentet fra veiledning av lærerstudenter i praksis.

Fenomenografisk utdanningsforskning

Fenomenografien er en empirisk forskningstilnærming som har til hensikt å undersøke hvordan mennesker på ulike måter tenker og forstår verden på. Selve begrepet *fenomenografi* består av ordene *fenomen* som betyr «det som viser seg» og *grafi* som betyr «å beskrive i ord eller bilde». Fenomenografi er relatert til et kunnskapsfelt som defineres ved å ha beskrivelser eller formidling av erfaringer som gjenstand for studien (Ornek, 2008), slik det også har vært tilfellet i denne studien. Når det gjelder fenomenografisk utdanningsforskning, er tanker, forventninger, følelser og håp, eller det vi kan kalle forskningsdeltakernes intensjonelle og subjektive erfaringer av interesse for forskeren. På den bakgrunn er det studentenes subjektive beskrivelser og formidling av sine erfaringer gjennom lærerutdanningen som utgjør denne studiens empiriske materialet. Den fenomenografiske undersøkelsen tar sikte på å beskrive overordnet meningsstruktur basert på individuelle oppfatninger. Individuets oppfatninger løftes dermed fra individet og kategoriseres ut fra hva som forener individuelle oppfatninger (Uljen, 1989;

Ornek, 2008). Fenomenografi har sin tilhørighet innenfor en hermeneutisk tradisjon slik at forskningsresultatene betraktes som et resultat av ulike tolkningsprosesser basert på forskerens tolkning av det samlede materialet.

Empirigrunnet for den fenomenografiske delen av denne studien

Det samlede empiriske materialet for denne studien består av både praksisrapporter, loggbøker, en gruppesamtale, og ett gruppeintervju og 11 dybdeintervju. Dette i tillegg til feltnotater hentet fra en tredagers veiledningsworkshop som ble gjennomført i forbindelse med arbeidet med artikkel 1 (Helleve, 2019). I arbeidet med artikkel 2 (Helleve, 2022) og 3 (Helleve, 2021) er materialet utelukkende basert på kvalitative forskningsintervju. Utvalget for hele avhandlingen er lærerstudenter rekruttert fra en tilfeldig norsk lærerutdanningsinstitusjon. Til sammen har 40 studenter i alderen 19 - 32 fra ulike årstrinn i lærerutdanning blitt valgt ut. For å sikre at et representativt utvalg, ble deltakerne valgt ut i samsvar med aldersfordelingen og kjønnsfordeling i studentgruppen i norsk lærerutdanning. Alle deltakere var norske statsborgere og alle snakket flytende norsk.

Analyse i den fenomenografiske delen

Analysen av studiens empiriske materiale er analysert ved hjelp av en abduktiv tilnærming hvor det teoretiske rammeverket har utviklet seg i takt med utviklingen av forskningsspørsmålene, innsamlingen, analysen og tolkningen av det empiriske materialet. Gjennom den abduktive analysen av materialet har jeg pendlet mellom teori og selve det empiriske materialet som består av studentenes beskrivelser av deres erfaringer, slik som de har kommet til uttrykk i intervjuene. I tråd med en fenomenografisk tilnærming har hensikten med studien nettopp vært å konseptualisere og teoretisere over studentenes erfaringer.

Autoetnografisk utdanningsforskning

Ett kjennetegn ved en analytisk autoetnografisk forskningstilnærming er at forskeren, i dette tilfelle meg, er direkte involvert i det forskningen dreier seg. I kvalitativ forskning generelt og særlig innenfor en både fenomenografisk og en autoetnografisk tradisjon handler refleksivitet ikke om å forsøke å fjerne deltakernes forståelse og forkunnskaper, men å være ærlig på å definere hvilke forkunnskaper eller forforståelser som har hatt betydning i møtet mellom deltakerne.

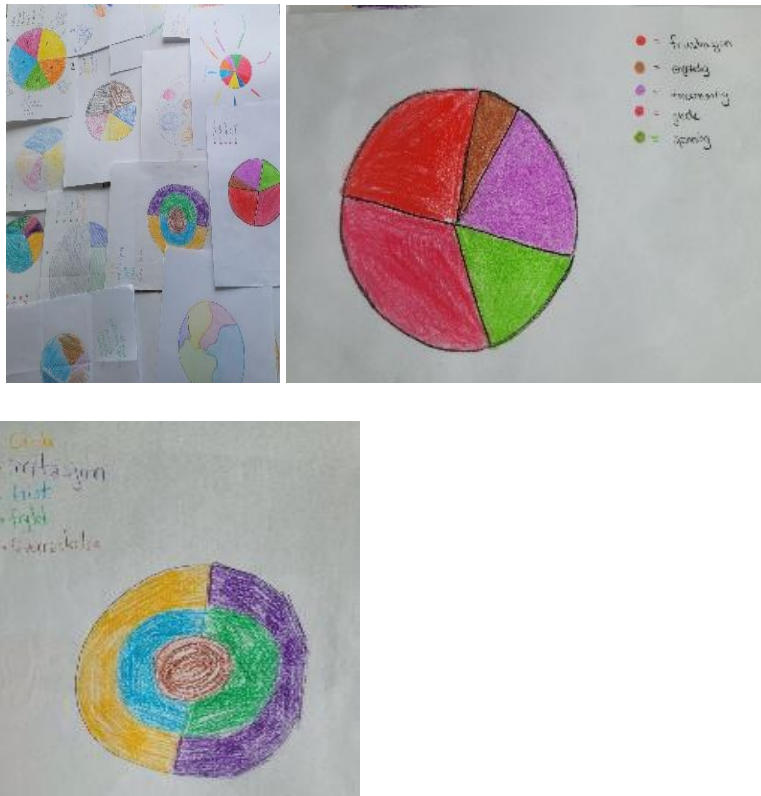
Innenfor begge forskningsstradisjoner vektlegges erfaringsbasert kunnskap slik at det å forstå og erkjenne gjennom erfaring forstås som et bidrag til kunnskapsutvikling (Karlsson et al., 2021, s 23). Samtidig vektlegges også den teoretiske analysen av det konkrete fenomen som blir utforsket. Begrepet autoetnografi består av tre deler: auto, etno og grafi (Karlsson et al., 2021, s. 9). "Auto" refererer til forskerens egne erfaringer med et konkret fenomen, som i dette tilfellet innebærer hvordan sentimentaliserings kan inkluderes som en didaktisk komponent i pedagogisk veiledning. "Etno" dreier seg om å knytte den erfaringsbaserte kunnskapen til en sosial, kulturell og politisk kontekst, her pedagogisk veiledning i lærerutdanningen. "Graf" handler om hvordan forbindelsen mellom auto og etno uttrykkes, altså hvordan selve undersøkelsen formidles skriftlig. I denne sammenheng har jeg brukt selvrefleksjon og skriving for å utforske mine erfaringer med å innlemme sentimentaliserings som innholdskomponent i pedagogisk veiledning. En slik refleksiv erfaringsforskning innebærer å ta forskerens egne erfaringer på alvor og anta at disse erfaringene inneholder implisitt praksiskunnskap som kan være betydningsfull og relevant for andre. Den analytiske tilnærmingen kommer til uttrykk ved at jeg har valgt å analysere mine erfaringer ut fra et teoretisk rammeverk.

Empirigrunnet for den autoetnografiske del av denne studien

Det empiriske grunnlaget for den autoetnografiske delen av studien er både forbundet med de erfaringer jeg har hentet etter arbeidet knyttet avhandlingen og fra mitt arbeid knyttet til veiledning av studenter i praksis på universitetsskoler fra våren 2023 til våren 2025. I disse veiledningsøkter har jeg valgt å trekke frem studentenes sentimentaliserings som didaktisk innholdskomponent. Her har jeg jobbet med ulike øvelser som har hatt til hensikt å trekke frem og sette ord på studentenes emosjonelle erfaringer knyttet

til rollen som student i praksis. Den ene øvelsen jeg vil trekke frem her, har jeg kaldt for *Emosjonssirkelen*. I denne øvelsen blir studentene bedt om først å tegne en sirkel på et ark foran seg. Heretter blir de bedt om å identifisere fem ulike følelser de har vært i kontakt med underveis i praksis. Så blir hver student bedt om å gi hver følelse en farge og deretter tegne de fem følelsene inn i sirkelen slik at de samsvarer med hvor mye plass de hadde tatt i deres bevissthet.

Eksempler på emosjonssirkler:



Med referanse til sentimentaliseringskonseptet tok veiledningen videre form. De fem identifiserte følelseskategorier representerte de kroppslige følelser som den ene av de fire komponentene ved sentimentaliseringsprosessen. Når det gjelder sentimentalisering som intensjonalitet, intersubjektivitet og kroppslige spor inviterte jeg i veiledningen til en dialog om hvert komponent. Jeg begynte med å etterspørre hvilke kroppslige spor hver enkelt følelse hadde medført. Dette med spørsmål som hvor i kroppen studenten kunne kjenne f.eks kjedsomhet, tristhet og glede. Når det gjelder intensjonaliteten etterspurte jeg hva det var deres bevissthet hadde rettet seg imot og hva som hadde vekket den pågjeldende følelse. Dette handler om å beskrive og kontekstualisere den eller de situasjoner hvor følelsene har blitt vekket til live. Deretter etterspurte jeg hvem som hadde vært en del av det intersubjektive rommet som følelsen hadde oppstått i og hvordan det insubjektive møtet hadde påvirket studentens tanker om seg selv og hvordan de tenkte møtet hadde påvirket den andres tanker om seg selv i det pågjeldende møtet. Underveis i hver veiledning har jeg invitert til en dialog om hva studenten tenker kan være hensikten med at de har følt for eksempel kjedsomhet, tristhet og glede. Etter hver veiledningsøkt ble studentene bedt om å skrive et loggnotat om hva de ville være ekstra oppmerksomme på i fremtiden (- se under Resultater). På bakgrunn av innholdet i hver enkelt dialog har jeg analysert prosessen med henblikk på å svare på studiens problemstilling.

Analyse i den autoetnografiske del

Som analyse modell har jeg valgt å følge Lindseths (2020, s. 97) tre refleksjonstrinn: opprinnelig og konkret refleksjon, kritisk refleksjon og teoretisk refleksjon.

1. *Opprinnelig og konkret refleksjon*: Disse to trinn innebærer å sette ord på mine egne erfaringer med undervisning og veiledning, spesielt i forhold til studiens tematikk. Her reflekterer jeg på en direkte og personlig måte om hvordan jeg har jobbet med og opplevd fenomenet sentimentalisering i pedagogisk veiledning.

2. *Kritisk refleksjon*: Dette trinnet innebærer å beskrive og drøfte hvordan intensjonen om å inkludere studentenes sentimentalisering som en innholdskomponent i en dialogbasert pedagogisk veiledningskontekst kan omsettes i praksis. Her har jeg undersøkt de praktiske aspektene og utfordringene ved å innlemme denne komponenten i veiledningen, og vurderer hvordan den kan operasjonaliseres effektivt.

3. *Teoretisk refleksjon*: Dette trinnet innebærer analysen av mine erfaringer i lys av studiens teoretiske rammeverk. Jeg kobler mine praktiske erfaringer og kritiske refleksjoner til relevante teorier og konsepter, og bruker disse til å forstå og forklare mine observasjoner og innsikter. Ved å følge disse tre refleksjonstrinnene, har jeg strukturert min analyse og diskusjon på en måte som både er personlig og teoretisk fundert.

Refleksivitet

Min forforståelse er preget av mine erfaringer med veiledning av studenter både i rollen som PP-rådgiver, lærerutdanner i pedagogikk, fagansvarlig for ulike veilederutdanninger, som prosessveileder med oppdrag i ulike kommuners veilederteam og i universitetsskole samarbeid, hvor studiens tematikk har vært fokusert. Jeg har derfor mange års erfaring med å veilede og undervise studenter i ulike sammenheng hvor emosjoners relevans i pedagogisk veiledning har vært tematikk. I de ulike rollene har jeg ofte kommet i kontakt med studenter som uoppfordret har bedt om å få snakke med meg om sine erfaringer knyttet til det å bli emosjonelt berørt underveis i studiet, enten i forbindelse med eksamen, praksis, undervisningen eller samarbeid med andre studenter. Disse erfaringene har vist meg at studentene ofte er emosjonelt aktivert og trenger en åpning for å gi disse erfaringene plass. I innsamlingen av materialet har jeg opplevd at alle studentenes svar og beskrivelser har vært autentiske, ærlige og oppriktige. Mitt håp er at beskrivelsen av disse erfaringer rommer en implisitt praksiskunnskap som kan vekke kontakt, gjenkjennelse og resonans hos fagfolk som jobber i lærerutdanningen og innenfor det pedagogiske veiledningsfeltet.

Etiske vurderinger

I det følgende vil jeg beskrive en overordnet utfordringen som ligger implisitt i hele tematikken for denne studien. Når et emosjonelt perspektiv blir en del av utdanningssammenhengen, for eksempel gjennom pedagogisk veiledning i lærerutdanning, er det en risiko for at lærerutdanningen beveger seg mot en terapikultur. Dette kan føre til at studentenes beskrivelser av sine erfaringer oppfattes som et tegn på emosjonell sårbarhet. Det kan også skape et uklart skille mellom studentenes private liv og deres profesjonelle utdanning. Det er derfor viktig å påpeke at jeg i denne studien ønsker å unngå å betrakte studentenes profesjonsutvikling som noe som krever terapeutisk intervensjon. I stedet ønsker jeg å få frem at sentimentalisering som en form for sosial interaksjon som åpner for å trekke frem de sosiale og kulturelle faktorene som former og støtter lærerstudentenes emosjonelle erfaringer (Helleve, 2023).

Resultat

Samlet resultat fra den fenomenografiske delen av studien

Det samlet resultat fra Helleves (2023) doktorgradsavhandling er i tråd med fenomenografien uttrykt i beskrivelseskategorier basert på analysen og tolkningen av den innsamlede empirien. Disse beskrivelseskategorier har resultert i en konseptualisering av studentenes emosjonelle erfaringer som henholdsvis:

- global bevissthet som et emosjonelt anliggende
- angst som en mulighetsbetingelse i lærerutdanningen
- en form for sentimentalisering

Det er konseptualiseringen av studentenes emosjonelle erfaringer som en form for sentimentalisering, som er avhandlingens viktigste teoretiske bidrag, og derfor også den jeg har valgt å trekke med meg videre inn i denne studien. Gjennom det empiriske materialet og det teoretiske rammeverket fremgår det at emosjonelle erfaringer er en uunngåelig del av studentenes vei gjennom lærerutdanningen og generelt en avgjørende del av menneskelig tilknytning og interaksjon. Fremtidige lærere må forberede seg på å bli emosjonelt berørt i sitt pedagogiske arbeid. For at lærerutdanningen skal kunne forberede studentene på dette, må lærerutdannere inkludere studentenes emosjonelle erfaringer som et pedagogisk ansvarsområde. Det er i denne sammenheng at pedagogisk veiledning fremstår som en relevant arena.

Som et ledd i å det bringe studentenes sentimentalisering inn i veiledningen som didaktisk innholdskomponent vil jeg med referanse til studiens teoretiske rammeverk, i nedenstående diagram, foreslår noen mulige spørsmål som kan bidra til å innlede en dialog om studentenes sentimentalisering, som henholdsvis intersubjektivitet, intensjonalitet, kroppslige spor og kroppslige følelser. Disse spørsmålene har til hensikt å invitere lærerstudenter til en dialog om deres sentimentalisering, med henblikk på lede dem på vei i egen dannelsesprosess.

Spørsmål knyttet til intersubjektiviteten:	Spørsmål knyttet til intensjonaliteten:	Spørsmål knyttet til kroppslige spor	Spørsmål knyttet til kroppslige følelser
• Hvem var du sammen med? • Hvem var en del av relasjonen? • Hvordan tenker du man kan få tilgang til andres emosjoner? • Registrerte du på hvilken måte du hadde innvirkning på situasjonen? • Hva tenker du var ditt bidrag i relasjonen?	• Hvilken situasjon var du i? • Hva var det som møtte deg? • Hvilke forventinger hadde du til det som møtte deg? • Hvordan handlet du? • Hvorfor tror du, du handlet som du gjorde? • Husker du sist du var emosjonelt berørt i forbindelse med utdanningen din?	• Hva kjente du i kroppen din? • Hvordan kom dine emosjoner til uttrykk i kroppen din? • Hvor i kroppen kjente du dine emosjoner? • Hvordan får du tilgang til dine egen emosjoner?	• Kan du identifisere dine følelser i situasjonen? • Kan du sette ord på noen følelser? • Hvilke følelser har vært de mest dominerende for deg underveis i studiet?

Disse forslagene til spørsmål er ikke ment som noen form oppskrift, men som noen eksempler som gjennom dialogen potensielt kan åpne for en refleksjon over studentenes sentimentalisering. På bakgrunn av svarene og den etterfølgende dialogen forbundet med disse svarene, vil den pedagogiske veilederen kunne ha et godt utgangspunkt for å kunne bidra til å styrke lærerstudentenes forutsetninger for å jobbe med egne emosjonelle erfaringer som et ledd i en refleksjon over egen danning, egenkontakt og profesjonsutvikling. I noen sammenhenger vil det ikke være nok bare å identifisere selve sentimentaliseringsprosessen, men kan med fordel koples opp til relevante pedagogiske temaer som f.eks læring, TPO, inkludering, demokrati, elevmedvirkning og klasseledelse. Når først studentens sentimentalisering inntar rollen som innholdskomponent i veiledningen er veien videre mot de øvrige fem didaktiske kategoriene i den didaktiske relasjonsmodell åpnet.

På den bakgrunn har jeg valgt å re-kontekstualisere studentenes sentimentalisering og i denne studien trukket begrepet videre inn i pedagogisk veiledningskontekst.

Samlet resultat fra den autoetnografiske delen av studien

Resultatet for den autoetnografiske delen ved denne studien er hentet fra et utvalg på 20 ulike emosjonssirkler der følgende følelses kvaliteter var de mest dominerende:

Takknemlig, Sliten, Tvil, Oppgitt, Glad, Frustrasjon, Engstelig, Spenning, Stolthet, Stress, Utmattelse, Nysgjerrig, Motivert, Sinne, Engasjert, Irritasjon, Trist, Frykt, Overrasket, Følelse av ikke å få det til,

Mestring, Spent, Trøtt, Sorg, Avsky, Fornøyd, Avslappet, Nervøs, Lost, Betydningsfull, Kontrollert, Bekymret, Kjedsomhet, Feig, Urolig, Verdsatt, Fokusert.

Resultatet kan betraktes som et eksempel på hva som kan karakterisere studentenes emosjonelle erfaringer i praksis som en konkret avgrenset kontekst i lærerutdanningen. Denne del av studien bidrar til å underbygge hvordan studentenes kroppslige følelser blir vekket til live i de intersubjektive møtene (Zahavi, 2003) de er en del av underveis i sin praksis.

I tillegg er resultatet hentet fra 20 loggnotater studentene har skrevet etter veiledning med utgangspunkt i *Emosjonssirkelen*. Her fremkom det at studentene i fremtiden ønsket å være ekstra oppmerksomme på:

- å reflektere over hva som er hensikten med deres emosjoner
- å være bevisst på at deres emosjoner kan påvirke andre rundt dem både positivt og negativt
- at det er lov å vise følelser, gjøre feil og endre mening
- at det er fint å være åpen og ærlig
- det er viktig å snakke om emosjoner og å tørre å være sårbar
- at bruke mine erfaringer som et utgangspunkt for refleksjon
- at det føles godt å få anledning til å snakke om hvordan man har det

Resultatet har synliggjort hvordan studentenes sentimentaliserings bidrar til at de stiller reflekterte spørsmål knyttet til egen prosess. I tillegg viser resultatet at studentenes kroppslige følelser kan gi dem anledning til å komme i kontakt med den siden av dem selv, som forteller dem hvem de ønsker å være både som menneske og som lærer i møtet med elevene.

I tillegg synliggjør resultatene studentenes behov for oppfølging og veiledning når de gjennomfører praksis i. På den bakgrunn har denne studien vist et eksempel på hvordan et konkret veiledningsforløp med utgangspunkt i studenters sentimentalisering kan bidra til å stimulere deres forståelse av hvem de selv er og hvem de ønsker å være i rollen som lærer.

Drøfting

I denne drøftingsdel vil det samlede resultatet fra de to studiene bli drøftet opp imot denne studiens overordnede problemstilling: *Hvorfor og hvordan kan lærerstudenters sentimentalisering ha relevans som didaktisk innholdskomponent i pedagogisk veiledning?* Hensikten med å undersøke og drøfte denne problemstillingen er for å bidra til at studentenes sentimentalisering kan betraktes som en ressurs og en vei inn til studentenes egen innsikt i hvem de er og hvem de ønsker å være i rollen som lærer.

Resultatet av denne studien har vist at det å betrakte lærerstudenters emosjonelle erfaringer som en form for sentimentalisering og det å trekke disse erfaringene inn som en didaktisk innholdskomponent i pedagogiske veiledning kan ha avgjørende betydning for å bidra til at studentene ikke mister seg selv. Det å skape rom for studenters sentimentalisering i pedagogisk veiledning handler om å forstå studenters emosjonelle erfaringer som et pedagogisk, kroppslig og relasjonelt fenomen. Det handler om å rette oppmerksomheten henimot spørsmålet om hvordan studentens erfaringene har blitt vekket til live i interaksjon mellom individet og omgivelsene samt å undersøke hvordan de kan være et meningsfullt utgangspunkt for pedagogisk veiledning. En slik forståelse medfører et ønske om å prøve å leve seg inn i hvordan det er å erfare og hvordan det kjennes å ha kontakt med egen sentimentalisering.

Denne studien har gjennom både det empiriske materialet og teoretiske rammeverket vist hvordan studentenes sentimentalisering er en uunngåelig del av deres vei gjennom lærerutdanningen, av deres subjektivitet (Biesta, 2011) samt en like uunngåelig del av menneskets tilknytning, intensjonalitet (Goldie, 2009) og intersubjektivitet (Zahavi, 2003) med andre mennesker. For å støtte og styrke fremtidige læreres forutsetninger for å møte den emosjonelle kompleksiteten som ligger i læreryrket åpner resultatene fra denne studien for det å betrakte studentenes sentimentalisering som en relevant innholdskomponent i pedagogisk veiledning både underveis i utdanningen og i etterkant gjennom veiledning av nyutdannede. Både i tiden underveis i utdanningen og i tiden som nyutdannet vil studentene

og de nyutdannede bli emosjonelt berørt. For at lærerutdanningen skal kunne forberede studentene på dette og ivareta et ansvar for studentens fremtidige liv på skolen, mener jeg lærerutdanningen bør skape rom for at studentene blir tilbudt pedagogisk veiledning både individuelt og i grupper underveis i utdanningen og i tiden som nyutdannet. Dette vil forde at den enkelte lærerutdanning må tilegne seg veiledningskompetanse og samtidig velge å artikulere det personlig epistemologiske praksisnivået som pedagogisk og kroppslig innhold i lærerutdanningen. Dette vil innbefatte det å tematisere studentenes emosjonelle erfaringer som et eget pedagogisk ansvarsområde, først og fremst for å ivareta studentens interessefelt, engasjement og undring underveis i utdanningen.

På bakgrunn av studiens samlede resultater fremgår det at det er både i intensjonaliteten, i de intersubjektive møter, i de kroppslige sporene og i de kroppslige følelser, altså i studentenes sentimentaliseringsprosess at lærerutdanningen kan finne en vei til et innhold som åpner studenten mot verden og verden mot studenten. Men det fordrer at lærerutdanningen etterspør og inviterer studentene inn i en refleksjon over deres sentimentaliseringsprosess. Både gjennom en dialog om selve begrepsinnholdet i konseptualiseringen av studentenes sentimentaliseringsprosess og gjennom for eksempel *Emosjonssirkelen* som forslag til konkret veiledningsøvelse vil veileder kunne bidra til studentenes meningsskaping, selvstendighet, myndighet og ansvarlighet.

For å bidra til en større forståelse for hvordan, hva og hvorfor emosjonelle erfaringer oppstår i det relasjonelle landskapet, trenger lærerstudentene pedagogisk støtte gjennom pedagogisk veiledning for å styrke deres emosjonelle og kroppslige sensitivitet og bevissthet. Samlet sett viser denne studiens resultater at det blant annet er gjennom sentimentaliseringsprosess at studentene selv og lærerutdanningen kan få kontakt med studentenes egen fortelling om hvem de tenker de er og hvem de ønsker å være i rollen som lærer. Gjennom dialogbasert pedagogisk veiledning vil lærerutdanningen kunne få anledning til å møte og ivareta studentene underveis i deres skolehverdag. Et slikt arbeid fordrer at veilederen har kunnskap om hva emosjoner og sentimentaliseringsprosess er – og gjennom den kunnskapen oppøver seg høy grad av emosjonell sensitivitet. Enhver veileder bør selv ha et velutviklet emosjonelt begrepsapparat som kan bidra til å identifisere og gjenkjenne emosjoner hos seg selv og andre. Emosjoner påvirker våre overbevisninger, de bidrar til å gi mening til det vi opplever i relasjoner (Helleve, 2023), de styrer vår oppmerksomhet og hjelper oss med å bestemme hva vi mener er viktig eller likegyldig – de er veien til å ikke miste oss selv og få egenkontakt. Emosjoner viser oss vei i livet. Lærerstudenter er omringet av og vevd inn i emosjoner fra alle kanter og trenger derfor hjelp til å få sortert og reflektert over alle disse emosjonelle erfaringene.

Det er i denne delen av veilederansvaret jeg mener veilederen spiller en avgjørende rolle. I pedagogisk veiledning preget av en dialogisk tilnærming vil både veisøker og veileder være involvert i en aktiv, intensjonal og pådrivende deling av ytringer som retter seg mot hverandres bevissthet. Man kan betrakte det som en form for både holdning, handling og samhandling, hvor dialogen kommer til live i mellomrommet mellom aktører. Når det gjelder pedagogisk veiledning handler dette forholdet om mellomrommet mellom veisøker og veileder. Dialogen som er relasjonelt fundert, handler i høy grad om det å dele. Delingen bidrar til å bekrefte relasjonen på et emosjonelt plan. Det kan også handle om å dele et ståsted, noen perspektiver, hendelser og vurderinger av et forhold til omverdenen. Det dialogiske i pedagogisk veiledning handler altså om på en personlig måte å dele både verbale og kroppslige ytringer. Bare på den måten vil delingen oppleves autentisk. Det er denne autenticiteten som er det primære utgangspunktet for å kunne dele dialogen. Man kan si at pedagogisk veiledning handler om at både veisøker og veileder må kunne våge å by på seg selv og være seg selv og på den måten være villig til å sette seg selv litt på spill ved å åpne sine sanser og på en måte gi seg hen i dialogen. På den måten vil både veisøker og veileder kunne oppleve mening i veiledningen.

Avslutning

En overordnet utfordring

Her til slutt vil jeg trekke frem en overordnet utfordringen som ligger implisitt i hele tematikken for denne studien. I det øyeblikket et emosjonelt perspektiv, som studentenes sentimentalisering blir trukket inn i en veiledningskontekst oppstår faren for å legge opp til en form for terapikultur hvor studentenes beskrivelser av egen sentimentalisering risikerer å fremstå som et uttrykk for at de er følelsesmessige sårbare. Likedan ligger det en risiko for å tilsløre skillet mellom studentenes private liv og den pedagogiske veiledningen som er en del av en offentlig virksomhet. Jeg føler derfor behov for å påpeke at hensikten med denne studien er å unngå å betrakte studentenes profesjonsutvikling som et område som forventes å kreve ulike former for terapeutisk intervensjon eller på andre måter å bidra til noen former for usunn fokusering på den enkelte students selvopptatthet. Dette innebærer en oppfordring om å betrakte sentimentalisering som en form for sosialitet og et relasjonelt anliggende i motsetning til en mer psykologiserende individualisering. I tråd med et sosiologisk og pedagogisk perspektiv på sentimentalisering tenker jeg at pedagogisk veiledning underveis i lærerutdanningen med fordel kan forsøke å tematisere de sosiale og kulturelle forhold og faktorer som bidrar til å forme, understøtte og legitimere lærerstudenters sentimentalisering.

En oppfordring

Svaret på studiens problemstilling underbygger hvordan sentimentalisering og kroppslige erfaringer i seg selv viser veien til studenters interessefelter, engasjement, verdier og undring underveis i utdanningen. På den bakgrunn underbygger studien også betydningen av at studentens emosjonelle og kroppslige involvering i egen livsverden ikke bør ignoreres, men derimot ha berettigelse som didaktisk innholdskomponent i pedagogisk veiledning. Det er også her at lærerutdanningen kan ha en avgjørende rolle for å bidra til at studentene ikke mister seg selv, men derimot lytter til og ta studentenes erfaringer på alvor og bringer dem med inn i det pedagogiske arbeid i lærerutdanningen.

På bakgrunn av studiens resultater tenker jeg at studentenes sentimentalisering vil være relevant å tematisere på de fleste arenaer i lærerutdanningen, både i vanlig klasseundervisning generelt, men også i praksisoppfølgingen og i den individuelle veiledningen av studenter knyttet til arbeidet med ulike arbeidskrav, i fagoppgaver og i masteroppgaver. Som en viktig del av dette arbeid er det lærerutdannerens oppgave og ansvar å sørge for at selve læringsmiljøet rundt studenten er trygt og inkluderende nok til at studentene kan dele beskrivelser av egne emosjonelle erfaringer. Når det gjelder veiledning av studenter og nyutdannede lærere antar jeg at det å trekke inn begge grupperes sentimentalisering inn som innholdskomponent i den pedagogiske veiledningen vil kunne bidra til at studentene vil føle større grad av tilfredshet med studiet og de nyutdannede lærere vil velge å fortsette i jobben. Denne antakelsen kunne det være interessant å forske på. Med det reduserte søkertall til lærerutdanningen tenker jeg at lærerutdanningen med fordel kan undersøke hvor godt utvikling av hele personen blir ivaretatt på studiet. Her tenker jeg på i hvilken grad lærerutdanningen klarer å ta hensyn til både intellektuelle, sosiale og emosjonelle aspekter ved studentenes personlig og faglig utvikling når vi designer og gjennomføre lærerutdanningene våre.

Litteratur

- Andreasen, J. K., Andreasen, E. M., & Kovac, V. B. (2020). Emosjonell kompetanse i gruppeveiledning. Nordvei – Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk. Vol. 5, e3049.
- Bakhtin, M. (1981). The dialogic imagination: four essays. University of Texas Press Slavic series no. 1.
- Bakhtin, M. (2009). Problems of Dostoevsky's poetics. Emerson, C., & Booth, W. C. Manchester University Press.

- Biesta, G. J. (2011). Theorising civic learning: Socialisation, subjectification and the ignorant citizen. *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*, 85-98.
- Bjørkholt, E. (2017). Profesjonsveiledning – Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). Nye veier i didaktikken?: En innføring i didaktiske emner og begreper. Oslo: Aschehoug.
- Børtnes, J. (2001). Bakhtin, dialogen og den andre. i O. Dysthe, (red.). *Dialog, samspill og læring*. Abstrakt forlag.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77.
- Damasio, A.R. (2002). Følelsen av hva som skjer - Kroppens og emosjonenes betydning for bevisstheten. Pax forlag A/S, Oslo.
- Dysthe, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. Kap 2. i O. Dysthe. *Dialogbasert undervisning- kunstmuseer som læringsform*. Fagbokforlaget.
- Engelsen, B.U. (1997). Kan læring planlegges? Gyldendal.
- Goldie, P. (2000). *The emotions – A philosophical exploration*. Oxford University Press.
- Goldie, P. (2009). Getting Feelings into Emotional Experience. *Emotion Review*. Vol.1, No.3, 232–239.
- Grelland, H. H. (2008). Om følelsene og deres betydning i veiledning. I boka *Til den andres beste*. En bok om veiledningens etikk.
- Helleve, M.B. (2019), Lintorp, T., & Martiniussen, L. S. (2019). Å utvikle se i rollen som veileder: Om den emosjonelle dimensjonen ved veiledning. Oslo: Pedlex.
- Helleve, M. B. (2019). Nurturing global consciousness through internationalization. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 3(4), 18–33.
- Helleve, M. B. og Æsøy, K (2021). When anxiety matters as a condition of possibility – about student-teachers' anxiety experiences towards becoming a teacher. *Encyclopaideia - Journal of Phenomenology and Education*. Vol. 25, Number 60, 95–106.
- Helleve, M.B. (2022). A Conceptualization of the Emotional Phase of Preservice Teachers' Experiences as a Pedagogical Phenomenon. *Journal of Teacher Education and Educators*. Volume 11, Number 2, 211-229.
- Helleve, M.B. (2023). Lærerstudenters emosjonelle erfaringer som pedagogisk fenomen. [Doktorgradsavhandling]. Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier. OsloMet – Storbyuniversitetet.
- Jakhelln, R. (2011). Alene-sammen. Nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling.
- Iglund, M. & Dysthe, O. (2001). Mikhail Bakhtin og sosiokulturell teori. I: Dysthe, O. (red.), *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- Kvam, E. K., Roness, D., Ulvik, M., Helleve, I., & Smith, K. (2024). *Veiledning og profesjonell utvikling i skolen*. Fagbokforlaget.
- Lee, J. C. K., & Yin, H. B. (2011). Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective. *Journal of Educational Change*, 12(1), 25-46.
- Nome, D.Ø. (2012). Kroppen som dannelsesarena. *Tidsskrift for Psykisk helsearbeid*. 9 (2). Universitetsforlaget.

- Ornek, F. (2008). An overview of a theoretical framework of phenomenography in qualitative education research: An example from physics education research. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, Volume 9, Issue 2, Article 11.
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur, Lund.
- Winther, H. (2024). Kroppens sprog- om sårbarhed, mod og åbenhjerted lederskab i pædagogisk praksis. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 8(1), 21-29. [4].
<https://tidsskrift.dk/FPPU/issue/view/10960/2192>
- Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- 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.
- Østrem, S. (2015). *Veiledning som redskap i profesjonell utvikling: Om yrkesfaglig veiledning for lærere*. Cappelen Damm akademisk.