

Lærerstudenters emosjonelle erfaringer som pedagogisk fenomen

Mette Birgitte Helleve

OsloMet Avhandling 2023 nr 32

OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET



Lærerstudenters emosjonelle erfaringer som pedagogisk fenomen

Mette Birgitte Helleve

OSLOMET

Avhandling innlevert for graden philosophiae doctor (Ph.D.) i
Utdanningsvitenskap for lærerutdanning
Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
OsloMet – storbyuniversitetet

Høst 2023

CC-BY-SA versjon 4.0

OsloMet Avhandling 2023 nr 32

ISSN 2535-471X (trykt)

ISSN 2535-5414 (online)

ISBN 978-82-8364-511-8 (trykt)

ISBN 978-82-8364-539-2 (online)

OsloMet – storbyuniversitetet

Universitetsbiblioteket

Skriftserien

St. Olavs plass 4,

0130 Oslo,

Telefon (47) 64 84 90 00

Postadresse:

Postboks 4, St. Olavs plass

0130 Oslo

Trykket hos Byråservice

Trykket på Scandia 2000 white, 80 gram på materiesider/200 gram på coveret

Forord

Det å være stipendiat har stort sett vært en veldig fin erfaring. På mange måter kom utfordringen til meg, akkurat da jeg var klar til å ta den. Egentlig hadde jeg ikke forestillet meg at jeg var en sådan person som skulle skrive en avhandling. Samtidig føler jeg at denne prosessen har ventet på meg siden jeg var ferdig som folkeskolelærer fra Blaagaard statsseminarium i 1993. Jeg har vært nysgjerrig på avhandlingens tematikk veldig lenge, uten å ha vært i stand til å kunne formulere hva jeg egentlig har vært nysgjerrig på. Selvom jeg nå opplever å ha funnet mange gode svar, er der fremdeles mange ting jeg lurer på.

I arbeidet med avhandlingen har mitt bilde av leseren variert. I den siste delen som på mange måter har vært den mest intense, har jeg sett min veileder Anne Greve foran meg som min viktigste leser. Jeg føler nesten jeg har skrevet direkte til henne. Jeg har siden første gang jeg møtte Anne ønsket hennes stemme inn i mitt arbeid og jeg har følt hennes dialogiske nærvær som konstruktivt berikende. Anne har vært den eneste som har hatt fullstendig overblikk over hva det er jeg har holdt på med. Fra første stund har hun med sine pedagogiske ferdigheter og innsikt, henholdsvis utfordret og støttet meg i akkurat passe mengde og intensitet. Hun har hjulpet meg med å finpusse mitt akademiske språk og argumentasjon og til å få hele avhandlingen til å henge sammen. Hvis det ikke hadde vært for henne, er jeg usikker på hvordan dette hadde gått. Derfor er Anne Greve den første jeg vil rette en stor takk for hjelpen til. Utover Anne, er der også flere andre som har gitt meg uvurderlig støtte gjennom dette arbeidet. Dette gjelder blant andre Kristin Solli og Kristin Walseth. Disse to damer har vært en støtte underveis i prosessen. Både ved den tilliten som de har vist meg, ved å lytte og hjelpe meg det jeg har trengt hjelp til. Kristin Solli har som en av de få utover min veileder, lest hele tekster og hjulpet meg med å få den akademiske skriving på engelsk på plass. Så tusen takk Kristin og Kristin. I arbeidet med artikkel 3 har jeg hatt stor glede av å få min kollega Knut Ove Æsøy som medforfatter. Det var en glede og en lettelse å ha noen å skrive og snakke sammen med i arbeidet med den artikkel. Det har styrket meg i ønsket om å skrive sammen med andre i fremtiden. Det vil jeg gjerne takke ham for. Jeg vil også takke min forskergruppe og da særlig Hanne Rinholm og Øivind Varkøy for veldig god hjelp tilbakemelding på artikkel 3. Jeg vil også benytte anledningen til å takke Cathinka Neverdal med den store hjelpen med å språkvaske artikkel 1, kollega Trine Gjedde Dahl for å lese korrektur/språkvaske på kappen og til Anna Sofie Helleve for hjelp til transkribering av intervjuene. Det var til veldig stor hjelp.

Jeg vil også takke Gro Ellen Røkholt for i min tid som sorggruppeleder å være den første i min pedagogiske karriere, som anerkjente våre emosjonelle erfaringer og oppfordret til å drøfte disse erfaringer som et pedagogiske og relevant tema.

Etter hvert har jeg også blitt takknemlig for de mange runder og den dialogen jeg har hatt med redaktørene og reviewene forbundet med publiseringen av de 3 artiklene.

Jeg vil også takke OsloMet som har lagt til rette for stipendiatlivet. Mine studieledere Janne Herseth og Anne Bergljot Svenkerud som har gitt meg gode rammer og min instituttleder Vibeke Bjarnø har vist støtte og interesse for at jeg skulle få dette arbeid i havn. Pedagogikk seksjonen har vært en trygg base å ha, og jeg setter pris på all støtten jeg har fått. Spesielt en stor takk til min følgesveninne Anne Grethe Kaldahl, for å være ved min side gjennom hele denne prosessen. Jeg vil også takke Ingjerd Legreid Ødemark for at hun har lært meg å søke ordentlig i våre baser. Jeg vil videre takke forskerskolen NAFOL og alle jeg har møtt der. Troen på respons har økt betraktelig i løpet av disse årene.

Det har vært en glede å være en del doktorgradsprogrammet «Utdanningsvitenskap for lærerutdanning» på OsloMet under ledelse av både Halla Bjørk Holmarsdottir, Kristin Walseth og Annette Hessen Bjerke. En takk sendes også til alle mine medstipendiater. Her en særlig takk til Lise Lundh for vår produktive skriveopphold på Lesvos og til Randi Havnen for kompetent og kjærlig støtte. Det er godt å ha hatt dere å luften stipendiatlivet med.

Jeg vil også benytte anledning til å takke Finn Daniel Raaen og Marit Ulvik for interessante og viktige drøftinger i den første halvdel av arbeidet. I tillegg vil jeg takke Brita Bjørkelo, som bidro til min midtveisevaluering og Ingmar Mæland og Jan Arvid Haugan som slutlesere. Alle tre har bidratt under viktige milepæler i arbeidet. Takk for grundig lesing og oppmuntrende kommentarer.

Jeg vil også gjerne rette en stor takk til min kommisjon, Geir Aaserud, Merete Wiberg og Trine Ørbæk. Jeg er dypt takknemlig for måten dere har lest avhandlingen på og skrevet innstillingen på. Det å lese deres innstilling er den største opplevelse av faglig anerkjennelse jeg noensinne har opplevd.

Uten mitt møte med alle lærerstudentene som velvillig og vennligt har delt sine personlige erfaringer med meg, hadde ikke denne avhandling blitt til. Jeg er takknemlig for hvert et møte med dem.

Til slutt, men først og fremst, vil jeg takke min familie: Min mor, Jørgen, Rikke og Louise fordi jeg alltid har følt at I har haft troen på at jeg skulle få dette til. Min Arnfinn fordi han alltid stiller opp når det gjelder og samtidig er min største kritikker. Min Anna Sofie, Matias og Alfred som uansett er det viktigste av alt. Dere tre er på alle måter min drivkraft til alt.

Tåsen, august 2023

Mette Helleve

Sammendrag

Målet for avhandlingen er å supplere den empiriske dannelsesforskningen med en teoriudviklende undersøkelse av lærerstudenters emosjonelle erfaringer. Hensikten er å fremskaffe kunnskap om lærerstudentenes emosjonelle erfaringer i lærerutdanningen, samt drøfte hvordan disse kan ha relevans som pedagogisk fenomen.

Det overordnede forskningsspørsmålet til denne avhandlingen er: *På hvilken måte kan lærerstudenters emosjonelle erfaringer betraktes som et pedagogisk fenomen i lærerutdanningen?*

Denne overordnede problemstilling utforskes gjennom følgende to delspørsmål:

- *Hva karakteriserer lærerstudenters emosjonelle erfaringer underveis i lærerutdanningen?*
- *Hvordan kan disse erfaringene ivaretas i lærerutdanningen som mulighetsbetingelse for danning?*

Avhandlingens teoretiske perspektiver tar i hovedsak utgangspunkt i John Deweys (1980;1895) erfaringsbegrep og hans forståelse av emosjoner som en foranderlig, integrert og nødvendig fase av enhver erfaring. Ut over dette er det teoretiske rammeverket fenomenologisk informert, med utgangspunkt i Knud Ejler Løgstrups (1956;1984; 1987;1996) begreper om allestedsnærværelse og stemthet, i Maurice Merleau-Ponty's (2009) perspektiver på intensjonalitet og i Dan Zahavis (2003) perspektiver på intersubjektivitet. I tillegg består det teoretiske rammeverket av Peter Goldies (2000) forståelse av emosjoners intensjonalitet og til sist i eksistensfenomenologien med Søren Kierkegaards (2014) og Paul Tillich's (2000) definisjoner på begrepet eksistensiell angst. Med unntak av begrepet allestedsnærværelse, er disse teoretiske begrepene referert til i avhandlingens tre artikler.

Metodologisk plasserer avhandlingen seg i en kvalitativ og fenomenografisk forskningstradisjon. Avhandlingen er artikkelbasert og består av tre artikler og en kappe der de tre delstudienes funn sammenfattes og diskuteres opp imot avhandlingens overordnede problemstilling. Det empiriske materialet 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.

Det empiriske materialet er for det første hentet fra fire grupper av lærerstudenter, i alt 29 studenter over fire år i forbindelse med studentenes tremåneders praksisopphold i henholdsvis

Namibia og Uganda. Materialet fra denne studentgruppen består av praksisrapporter, loggbøker og en gruppesamtale i tillegg til feltnotater hentet fra en tredagers veiledningsworkshop. For det andre er empirigrunnet basert på kvalitative dybdeintervju med 11 lærerstudenter, om deres emosjonelle erfaringer gjennom lærerutdanningen.

Som et svar på avhandlingens overordnede problemstilling bidrar de tre delstudiene i avhandlingen med en konseptualisering av tre ulike innganger til å beskrive hva som karakteriserer lærerstudenters emosjonelle erfaringer underveis i lærerutdanningen. Disse tre innganger vises i konseptualiseringen av: 1) global bevissthet som et emosjonelt anliggende, 2) den emosjonelle fasen ved studenters erfaringer, som en form for sentimentalisering og 3) angst som en mulighetsbetingelse i lærerutdanningen.

Basert på avhandlingens resultater bidrar avhandlingen med konkrete forslag til hvordan lærerutdanningen kan ivareta studentenes emosjonelle erfaringer som mulighetsbetingelse for lærerstudentenes dannelse.

Summary

The overall aim of the thesis is to supplement empirical educational research on Bildung with a theory-developing exploration of student teachers' emotional experiences. The purpose of the study is to gain insight into student teachers' emotional experiences in teacher education, as well as to discuss how these can have relevance as a pedagogical phenomenon.

The overarching research question for this thesis is: *In what way can student teachers' emotional experiences be considered a pedagogical phenomenon in teacher education?*

This overarching research question is explored through the following two sub-questions:

- *What characterizes student teachers' emotional experiences during their teacher education?*
- *How can these experiences be taken care of in teacher education as a condition of possibility regarding the students' Bildung process?*

The study's theoretical perspectives are mainly based on John Dewey's (1980; 1895) concept of experience and his understanding of emotions as a changeable, integrated, and necessary phase of every experience. In addition to this, the theoretical framework is phenomenologically informed, starting from Knud Ejler Løgstrup's (1956;1984; 1987;1996) concepts of *omnipresence* and *attunement*, in Maurice Merleau-Ponty's (2009) perspectives on *intentionality*, and in Dan Zahavi's (2003) perspectives on *intersubjectivity*. Furthermore, in Peter Goldie's (2000) understanding of the *intentionality of emotions* and finally in existential phenomenology with Søren Kierkegaard's (2014) and Paul Tillich's (2000) definitions of the term *existential anxiety*. Except for the concept of *omnipresence*, these theoretical concepts are referred to in the thesis' three articles.

Methodologically, the study is placed in a qualitative and phenomenographic research tradition. The study is article-based and consists of three articles and a dissertation in which the findings of the three sub-studies are summarized and discussed against the thesis's overall research question. The empirical material has been analyzed using an abductive approach where the theoretical framework has developed in step with the development of the research questions, the collection, analysis, and interpretation of the empirical material.

The empirical material is firstly based on the experiences of four groups of student teachers, a total of 29 students over four years in connection with the students' three-month internships in Namibia and Uganda respectively. The material consists of practice reports, logbooks, and a group discussion in addition to field notes taken from a three-day guidance workshop.

Secondly, the empirical material is based on qualitative in-depth interviews with 11 student teachers, focusing on their emotional experiences during teacher education.

As an answer to the overall research question, the three sub-studies in the thesis contribute with a conceptualization of three different insights to describe what characterizes student teachers' emotional experiences during teacher education. These three insights are shown in the conceptualization of 1) global awareness as an emotional matter, 2) the emotional phase of students' experiences, as a kind of sentimentalization and 3) anxiety as a condition of opportunity in teacher education.

Based on the results of the thesis, the thesis contributes with concrete suggestions on how teacher education can take care of the students' emotional experiences as a condition of opportunity for the students' Bildung through teacher education.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	4
Summary.....	6
Liste over vedlegg	4
Artikler som inngår i avhandlingen.....	4
1. Innledning.....	5
1.1 Overordnet mål og problemstilling for avhandlingen.....	6
1.2 Oppsummert hensikt og forskningsspørsmål knyttet til de tre artiklene	7
Hensikt og forskningsspørsmål knyttet til artikkel 1	7
Hensikt og forskningsspørsmål knyttet til artikkel 2	8
Hensikt og forskningsspørsmål knyttet til artikkel 3	8
1.3 Kontekstualisering	8
1.4 Empirisk dannelsesforskning i lærerutdanning som pedagogisk erfaringsrom	9
2. Tidligere relevant forskning	11
2.1 Emosjoner som forskningsfelt	11
2.2 Om distinksjonen mellom følelser og emosjoner	13
Fra emosjoner som begrep til emosjonelle erfaringer	14
Fra en psykologisk til en fenomenologisk forståelsesramme på emosjoner	14
2.3 Identifikasjon av et behov for ny forskning.....	16
Lærerjobben som en emosjonelt ladet profesjon.....	17
2.4 Oppsummering	18
3. Teori	20
3.1 Teoretisk rammeverk.....	20
Emosjoner som en fase i en enhver erfaring	20
Om allestedsnærværelse gjennom verden i kroppen og kroppen i verden.....	22
Intensjonalitet	23
Emosjoners intensjonalitet	24

Intersubjektivitet som det å dele tilværelsen sammen med andre	25
Emosjoners intersubjektive relevans	26
Stemthet.....	27
Emosjoner som kroppslige følelser	28
Om kroppen som grunnlaget for menneskets eksistens og emosjonelle erfaringer	28
Angsten som et eksistensielt anliggende	30
4. Metodologi	32
4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming	32
Egen forskerrolle og forforståelse	32
Epistemologisk konstruktivisme	34
4.2 Fenomenografisk utdanningsforskning	35
Om min bevegelse fra en fenomenologisk tilnærming til en fenomenografisk	37
Et andreordens perspektiv	38
4.3 Datainnsamlingen	39
Empirigrunnlaget.....	40
En dialogisk tilgang i det kvalitative forskningsintervju	41
Prøveintervju	43
4.4 Forskningsdeltakerne.....	43
Utvalget av lærerstudenter	43
4.5 Analyse.....	44
Analysen i artikkel 1	45
Analysen i artikkel 2	45
Analysen i artikkel 3	46
Analysen i artikkel 2 og 3 som en abduktiv prosess	46
4.6 Studiens troverdighet, overførbarhet og etiske betraktninger.....	47
4.7 Logikken i kategorisystemet	48
4.8 Kategoriernes dekning og relevans	48

4.9 Overførbarhet.....	50
4.10 Etske vurderinger.....	51
4.11 Refleksivitet i det dialogisk informerte forskningsintervju	52
4.12 Studiens begrensninger	53
5. Artikkelsammendrag og studiens resultater	55
Avhandlingens bidrag til forskningsfeltet	55
5.1 Resultater fra den første delstudien - Global bevissthet som et emosjonelt anliggende	55
5.2 Resultater fra den andre delstudien - Den emosjonelle fasen ved studenters erfaringer, som en form for sentimentaliserings	57
5.3 Resultater fra den tredje delstudien - Angstrelaterte erfaringer som en mulighetsbetingelse for lærerstudentens dannings	59
6. Diskusjon og konklusjon.....	61
6.1 Lærerstudenters emosjonelle erfaringer som mulighetsbetingelse for dannings	61
Implikasjoner for lærerutdannings som pedagogisk danningsarena.....	61
Forslag til konkrete pedagogiske arbeidsmetoder i lærerutdannings.....	64
6.2 Utfordringer ved det å inkludere lærerstudenters emosjonelle erfaringer som pedagogisk fenomen i lærerutdannings.....	66
6.3 Et par presiseringer og noen forbehold	69
7. Avsluttende kommentarer	71
7.1 Videre forskning.....	71
Referanser.....	72

Liste over vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: NSD godkjenning

Vedlegg 4: Analyseeksempel

Vedlegg 5: eksempel på Memo

Vedlegg 6: Skjema over beskrivelseskategoriene hentet fra de tre artiklene

Artikler som inngår i avhandlingen

Artikkel 1

Helleve, M. (2019). Nurturing global consciousness through internationalization. *Nordic Journal of International and Comparative Education (NJICE)*. Vol. 3, No. 4

DOI: <https://doi.org/10.7577/njcie.3491>

Artikke 2

Helleve, M. (2022). A Conceptualization of the Emotional Phase of Preservice Teachers' Experiences as a Pedagogical Phenomenon. *Journal of Teacher Education and Educators (JTEE)*. Vol.11, No. 2, 211-229

Artikkel 3

Helleve, M 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 (EnCP)*. Vol.25, No. 60

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/12357>

1. Innledning

Forskning om emosjoner som egne tematikk har i de senere år fått økt oppmerksomhet innenfor samfunnsvitenskapen. Siden slutten av 1990-tallet har det utviklet seg det vi kan kalle den emosjonelle dreining innenfor filosofi, nevropsykologi, historie, sosiologi, antropologi og til en viss grad også innenfor utdanningsvitenskapen (Jacobsen, 2018). Når det derimot gjelder forskning på lærerstudenters emosjoner underveis i lærerutdanningen hevdes det flere steder at lærerstudentenes emosjoner stort sett blir ignorert i pedagogisk forskning (Bjørkelo, Sunde, Fjeld & Lønningen, 2013; Brinkmann & Friesen, 2018; Chen, 2016; Dolev & Leshemb, 2016; Jacobsen, 2018; Jakhelln, 2009; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011). Til tross for at lærerstudenters emosjonelle erfaringer kontinuerlig blir vekket til live i lærerutdanningen, finnes det bare et begrenset antall studier av lærerstudenters emosjonelle erfaringer som et relasjonelt fenomen innenfor pedagogisk forskning. Når det gjelder nordisk forskning så har betydningen av sammenhengen mellom kropp og emosjoner i lærerutdanning fått en økende interesse de siste årene (Berg, 2018; Hellesnes, 2019; Ørbæk, 2022; Ørbæk & Engelsrud, 2022).

Til tross for mange års pedagogisk utdanning oppdaget jeg da jeg begynte på lærerutdanningen som lærerutdanner i pedagogikk i 2008, hvor begrenset min pedagogisk-teoretiske forståelse var på emosjoners betydning og relevans i ulike former for pedagogisk virksomhet. Det vil si, jeg visste en god del om hvordan man kan forebygge, utrede og behandle emosjonelle vansker. Jeg visste også en del om sammenhengen mellom emosjon og motivasjon, fordi jeg er utdannet Cand.paed med fordypning i pedagogisk-psykologisk rådgivning hvor denne sammenhengen er et sentralt tema. Men begge de to tilnærmingene til emosjoner er forankret i psykologien og ikke i pedagogikken. På den bakgrunn meldte nysgjerrigheten seg og lysten til å gjøre en innsats for å undersøke lærerstudenters emosjoner i lærerutdanningen innenfor en pedagogisk forståelsesramme. Det å forstå lærerstudentenes emosjonelle erfaringer som pedagogisk fenomen er forbundet med det å betrakte erfaringer som et relasjonelt anliggende som blir vekket til live i interaksjon mellom individet og omgivelsene, samt å undersøke hvordan de kan betraktes som et utgangspunkt for det pedagogiske arbeidet knyttet til studentens danning.

Ut fra mitt overordnede tema om lærerstudenters emosjonelle erfaringer og deres relevans som pedagogisk fenomen i lærerutdanningen, har jeg utformet nedenstående modell for å illustrere avhandlingens forskningsfelt.



Modell 1: Avhandlingens forskningsfelt

Grunnen til at jeg har valgt å illustrere forskningsfeltet med et venndiagram, er for å få frem spenningsfeltet som de tre områdene danner hver for seg og til sammen. Det er i dette spenningsfeltet at avhandlingens overordnede problemstilling har tatt form. I artiklene har jeg undersøkt intervjudeltakernes beskrivelser av egne erfaringer. I kappen har jeg i tillegg forholdt meg til egne erfaringer knyttet til arbeidet med avhandlingen.

1.1 Overordnet mål og problemstilling for avhandlingen

Det overordnede målet for avhandlingen er å supplere den empiriske dannelsesforskningen med en teoriudviklende undersøkelse av lærerstudenters emosjonelle erfaringer. Hensikten er å bidra med en konseptualisering av lærerstudenters emosjonelle erfaringer samt drøfte hvordan de kan ha relevans som pedagogisk fenomen i lærerutdanningen.

Det er studentenes beskrivelser av sine emosjonelle erfaringer fra lærerutdanningen jeg har vært interessert i å utvikle kunnskap om og derfor har hatt lengst fremme i min bevissthet underveis i arbeidet med avhandlingen. Lærerstudentenes emosjonelle erfaringer foregår både på et indre plan, i deres kropp, men de viser seg også i verden, som kroppslige uttrykk. For å kunne både nyansere, innramme og begrepsfeste studentenes emosjonelle erfaringer har jeg beveget meg inn i en filosofisk tradisjon hvor emosjoner blir betraktet som et relasjonelt eksistensgrunnlag og et kroppslig anliggende.

Studien er utarbeidet i tråd med Shutz og Laneharts (2002) antakelse om at emosjoner er tett og intimt involvert i alle sider ved undervisning og alle i læreprosesser generelt og derfor er helt essensiell innenfor skole og utdanningsfeltets kontekstuelle ramme. Skoler, klasserom og

i dette tilfelle selve lærerutdanningen, er komplekse emosjonelle arenaer, hvor lærer og studenter konstant er involvert og i kontakt med egne og andres emosjoner.

I avhandlingen har jeg tilstrebet et dannelsorientert og almenpedagogisk perspektiv gjennom det å rette et begrunnet blikk på en konkret og lokal praksis, som i dette tilfellet er norsk lærerutdanning. På den bakgrunn har jeg utarbeidet følgende overordnede problemstilling for hele avhandlingen:

På hvilken måte kan lærerstudenters emosjonelle erfaringer betraktes som et pedagogisk fenomen i lærerutdanningen?

Denne overordnede problemstilling utforskes gjennom følgende to delspørsmål:

- *Hva karakteriserer lærerstudenters emosjonelle erfaringer underveis i lærerutdanningen?*
- *Hvordan kan disse erfaringene ivaretas i lærerutdanningen som mulighetsbetingelse for danning?*

På veien til å svare på den overordnede problemstillingen har jeg utarbeidet tre ulike forskningsspørsmål som har blitt besvart i de tre publiserte artiklene. Artiklene er publiserte i internasjonale tidsskrifter og er derfor skrevet på engelsk. I det følgende vil jeg kort beskrive hensikten med de tre studiene og forskningsspørsmålene som danner utgangspunktet for hver av de tre artiklene.

1.2 Oppsummert hensikt og forskningsspørsmål knyttet til de tre artiklene

Hensikt og forskningsspørsmål knyttet til artikkel 1

Delstudiets overordnede hensikt er tredelt. For det første ønsker jeg å vise et eksempel på hvordan lærerutdanningen gjennom et pedagogisk veiledningsforløp kan bidra til å ivareta lærerstudenters emosjonelle erfaringer. For det andre ønsker jeg å nyansere begrepet *global bevissthet* gjennom sammenhengen mellom de tre underområdene: *global sensitivitet*, *global forståelse* og *global selvrepresentasjon* som en form for *emosjonell sensitivitet*. For det tredje argumenterer jeg for at internasjonalisering, som en tre måneder lang praksis i utlandet i seg selv, ikke er tilstrekkelig for å stimulere til global bevissthet, men derimot fordrer et pedagogisk arbeid knyttet til studentenes emosjonelle sensitivitet. I denne studien har jeg jobbet ut ifra følgende problemstilling:

How can teacher education nurture the student's global consciousness through mentoring and field practice abroad?

Hensikt og forskningsspørsmål knyttet til artikkel 2

Hensikten med denne delstudien er å få en dypere forståelse av hva den emosjonelle fasen ved lærerstudenters erfaringer består av. Målet med studien er å konseptualisere den emosjonelle fasen ved lærerstudenters erfaringer på deres vei gjennom lærerutdanningen. Dette med henblikk på å skjerpe forståelsen av denne fasen som pedagogisk fenomen i lærerutdanningen. På denne bakgrunn har jeg undersøkt følgende forskningsspørsmål:

What characterizes the emotional phase of preservice teachers' experiences during Norwegian teacher education, and how can it be conceptualized?

Hensikt og forskningsspørsmål knyttet til artikkel 3

Hensikten med denne delstudien er å utforske lærerstudenters emosjonelle erfaringer som er preget av angst. Målet er å drøfte hvordan disse angstrelaterte erfaringer kan bidra som en mulighetbetingelse i studentenes dannelsingsprosess. I studien blir angst som eksistensielt fenomen betraktet som didaktisk innholdskategori i det pedagogiske arbeid med lærerstudenter. På den bakgrunnen har følgende forskningsspørsmål blitt undersøkt:

What characterizes the emotional part of student teachers' experiences which are marked by anxiety?

1.3 Kontekstualisering

Den kontekstuelle bakgrunnen for avhandlingen er norsk grunnskolelærerutdanning som pedagogisk arena. Helt grunnleggende forstår jeg i tråd med Leo Komischke-Konnerup (2018) pedagogikk som en allmennmenneskelig praksis som hører med til menneskets åpning mot det praktiske, handlende og felles liv i skole og utdanning. Forstått som vitenskap handler pedagogikk alltid om denne fellesmenneskelige praksisverden. Pedagogikk er en vesentlig del av lærerutdanningen. Den er til stede alle vegne hvor lærerstudenter, lærerutdannere og representanter fra praksisfeltet underveis i lærerutdanningen samhandler på studentens vei mot å bli lærer. Pedagogikken i lærerutdanningen er dypt forankret i relasjonen mellom lærerutdanner, praksisfelt og student. All pedagogisk virksomhet er forbundet med måten vi snakker sammen på og er sammen på. Når vi er stille, lytter, hever et øyebryn, nikker bekræftende eller ser vekk, vil pedagogikken dukke opp (van Manen, 1982). Pedagogen i lærerutdanningen er den som er ansatt for å gjøre en jobb når det gjelder det å vise studenten veien inn i en profesjonell verden som lærer. For at en pedagogisk relasjon kan betraktes som pedagogisk, mener van Manen (1982) derimot at der finnes en garanti som sikrer at uansett hva som skjer, så stiller pedagogen opp så godt han eller hun kan hvis studenten trenger det.

Overordnet betrakter jeg lærerutdanningen som en virksomhet preget av både det historiske, kulturelle, sosiale og politiske landskapet utdanningen er en del av. I tillegg er lærerutdanningen influert av både medier, presse og pedagogisk trender. I denne sammenhengen kommer jeg ikke til å gå nærmere inn på disse mer overordnede vurderinger knyttet til lærerutdanningens identitet og samfunnsmessige rolle. Derimot har jeg rettet oppmerksomheten mot det vi kan kalle et individnivå av det som foregår i lærerutdanningen. Det som foregår underveis i en lærerutdanning er en kompleks menneskelig aktivitet som kan betraktes fra mange ulike perspektiver. Når jeg velger å betrakte lærerutdanningen som en pedagogisk arena, er det som et sted som potensielt kan ha betydning for studentenes fremtidige og selvbestemmende medvirkning i en praktisk og felles skolehverdag sammen med fremtidige elever, kollegaer, foreldre og samarbeidspartnere.

1.4 Empirisk dannelsesforskning i lærerutdanning som pedagogisk erfaringsrom

Samlet sett kan den pedagogiske forskningen sies å være delt i to leire (Von Oettingen, 2018). I den ene leiren har vi den evidensbaserte forskningen med en sterk empirisk forankring hvor man er opptatt av å undersøke hva som har effekt når det gjelder læringsutbytte, for å styrke lærernes dømmekraft og skolepolitiske beslutninger. Innenfor denne tradisjonen samles det inn empiri for å undersøke «... *hvad som virker for hvem og på hvilken måte*» (Von Oettingen, 2018, s.9). I den andre leiren finnes en mer normativ og teoretisk orientert tilgang til pedagogisk forskning. Her er interessen for hva som virker og ikke virker mere nedtont, og i stedet blir oppmerksomheten rettet mot det å utvikle normative kategorier og tolkninger av hva skole, danning, undervisning og didaktikk er, kan og bør være. I denne leiren er forskningen mere opptatt av å undersøke hvordan dannelsesfilosofien kan styrke lærerens dømmekraft og eventuelt kritisere utdanningspolitiske tendenser. Denne siste leiren står sterkest i en kontinental tradisjon hvor den første står sterkest i en angelsaksisk tradisjon.

I denne avhandlingen har jeg hatt til hensikt å rette et allment pedagogisk perspektiv på lærerutdanningen med henblikk på å bygge bro mellom empiri, teori og praksis eller mellom utdanningsforskning og pedagogikk. Denne ambisjonen plasserer avhandlingen i en tredje forskningstradisjon innenfor pedagogisk forskning som kalles *empirisk dannelsesforskning* (Von Oettingen, 2018). Som navnet antyder, handler denne retningen om å forsøke å belyse dannelsesprosesser gjennom empiri og plasserer seg derfor i skjæringspunktet mellom den empiriske pedagogikken og den normative/teoretiske pedagogikken. Når det gjelder avhandlingens forankring som empirisk dannelsesforskning er det relevant å stille spørsmål til hva ved denne avhandlingen som tilgodeser det empirisk-praktiske og hva som tilgodeser det

teoretisk-normative. Den empirisk-praktiske siden av dette arbeidet ligger i første omgang i selve det empiriske materialet for avhandlingen, både i studentenes beskrivelser av deres erfaringer og i måten materialet har blitt samlet inn på, analysert og fortolket på. I tillegg blir den empirisk-praktiske siden ved materialet tilgodesett gjennom den praksisoppfølging og det pedagogiske veiledningsforløpet som har blitt gjennomført. Den teoretisk-normative delen blir tilgodesett gjennom avhandlingens teoretiske rammeverk og den abduktive prosessen som har foregått parallelt under hele forløpet.

I avhandlingen har jeg gjennom et empirisk materiale, forsøkt å beskrive dele av lærerstudentenes dannelsesprosess underveis i lærerutdanningen ved å rette oppmerksomheten på den emosjonelle fasen ved deres erfaringer som pedagogisk fenomen.

2. Tidligere relevant forskning

2.1 Emosjoner som forskningsfelt

I det følgende kapittel vil jeg gi en kort oversikt over eksisterende perspektiver på emosjoner i forskningslitteraturen samt beskrive mitt forsøk på å posisjonere meg i forskningsfeltet om emosjoner og emosjonelle erfaringer. Gjennomgangen har ikke som mål å gi en fullstendig oversikt all kunnskap på feltet, men å forankre avhandlingen i en forskningskontekst og indentifisere et forskningsbehov på feltet.

Når det gjelder emosjoner i seg selv som egen tematikk, har dette tema særlig blitt behandlet i forskningslitteraturen innenfor en psykologisk vitenskapelig tradisjon. I de senere årene har emosjoner også fått økt oppmerksomhet innenfor den bredere samfunnsvitenskapen.

Emosjoner kan betraktes som et av de mest komplekse fenomener ved menneskelige erfaringer. Dette kommer blant annet til syne gjennom de mange, varierte og ofte motstridende teorier om emosjoner som eksistere i forskningslitteraturen. Det finnes mange forskjellige svar på hva emosjoner er og selv innenfor den samme vitenskapelige disiplinen er det uenighet om de mest grunnleggende fasetter ved emosjoner. Både innenfor filosofien, psykologien, biologien, antroposofien og nevropsykologien finnes det ulike ambisjoner om å kategorisere emosjoner (Reeve, 2015).

De første studier av emosjoner slik vi forstår begrepet emosjon i dag, begynte ifølge Reeve (2015) med bla René Descartes, *Les passions de l'âme* (1649) hvor lidenskap ble beskrevet som en energisk og opprørsk emosjon forbundet med en sterk kroppslig reaksjon. Ifølge Reeve (2015) handlet emosjoner for Descartes (1649) om lidenskap som en bevegelse fra å være rolig og uengasjert til stede i livet til å være overveldet kroppslig involvert i en hendelse eller situasjon. Denne bevegelsen kan betraktes som en hendelse som driver den enkelte fra passivitet til hektisk aktivitet og som samtidig tar kontroll over og styrer alle tanker og handlinger. Senere har emosjoner ifølge Reeve (2015) blitt beskrevet i evolusjonsstudier av Charles Darwin i *The Expression of the Emotions in Man and Animals* (1872). Darwin deltok på slutten av 1800-tallet i debatten om hvorfor mennesker handler på den ene eller den andre måten (Reeve, 2015). Han argumenterte for at menneskets emosjonelle reaksjoner var medfødt og hadde til hensikt å styrke menneskets forutsetninger for å tilpasse seg miljømessige muligheter og utfordringer.

Spørsmålet om definisjon, funksjon, antall, i hvilken grad vi kan regulere emosjoner, samt spørsmålet om hvor generelle eller spesifikke emosjoner er fortsatt aktuelle og relevante spørsmål i emosjonsforskningen. På samme måte er også spørsmål om hvorvidt emosjoner er universelle, om de er kommunisert gjennom ansiktsuttrykk som alle kulturer deler og om de er medfødt eller lært i en sosialiseringssprosess og derfor er sosial betinget. Alle disse spørsmålene finnes det enda ikke har endelige svar på og det er spørsmål som kontinuerlig blir undersøkt både innenfor medisin, historie, biologi, antropologi, psykologi, nevropsykologi, filosofi og sosiologi.

I et forsøk på å definere begrepet emosjon har Izard (2010) spurt 34 ledende emosjonsforskere innenfor det nevropsykologiske og kognitive forskningsfeltet om å definere begrepet emosjon og har på bakgrunn av svarene funnet frem til at alle kan samle seg om at emosjoner engasjerer og involverer våre følelser, vårt kroppslige energinivå og vår kommunikasjon.

I følge Izard (2010) er det innenfor nevropsykologien og kognitive tradisjoner enighet om at en emosjon består av de fire komponentene: 1) følelse, 2) kroppslig respons, 3) formål og 4) ekspressiv atferd. Emosjonen koreograferer disse fire komponentene til en sammenhengende reaksjon på en fremlokkende hendelse (Reeve, 2015). Dette betyr at når det skjer en endring ved en av de fire komponenter, vil dette umiddelbart anses å endre karakteren på de tre andre komponentene.

Bo & Jacobsen (2017) påpeker at innenfor sosiologien er det en fellesnevner at studier av emosjoner betoner deres sosiale karakter. Det betyr at i et sosiologisk perspektiv på emosjoner rettes oppmerksomheten mot det at de utfoldes i konkrete sosiale sammenhenger og sanksjoneres av en rekke samfunnsmessige normer og reaksjonsmønstre samt ofte er uttrykk for dyptføyte sosiale relasjoner til andre mennesker. Innenfor sosiologien blir emosjoner altså betraktet som et fenomen som relaterer seg til andre, deles av og med andre, formes i spesifikke omgivelser og situasjoner, hvorunder de også oppleves, erfares og tar form (Bo & Jacobsen, 2017). I et sosialt og kulturelt perspektiv på emosjoner er andre mennesker vår viktigste kilde til emosjonelle erfaringer (Reeve, 2015). Gjennom sosial interaksjon fanger vi andre menneskers emosjoner. Vi blir på en måte «smittet» av andre menneskers emosjoner ved å være vitne til deres mimikk og generelle feedback. I tillegg deler vi og gjenopplever vi våre egne emosjoner gjennom kommunikasjon med andre, det vi kan kalle sosial deling av emosjoner. Disse betraktninger har også i nyere tid blitt spesifisert og bekreftet innenfor nevropsykologien gjennom teorier om speilnevroner (Hart, 2011).

Overordnet sett hevder Goldie (2009) og Lund & Chemin, (2015) at en vesentlig side ved kompleksiteten knyttet til det å definere emosjoners egenart handler om hvorvidt den kroppslige komponenten ved en emosjon skal betraktes som selve emosjonen eller om den er en konsekvens av en evaluering eller vurdering av en gitt situasjon, slik rådende kognitive tilnærminger vil hevde (Ekman, 2011; Izard, 2010). Innenfor en slik kognitiv tilnærming forståes emosjoner i den forstand at hvis vurderingen av en situasjon endrer seg, vil også emosjonen endre seg. Den mer filosofisk tilnærming hevder derimot det motsatte. Her vil den kroppslige komponenten ved en emosjon bli betraktet som selve emosjonen. Ifølge Lund & Chemin (2015) viste denne siste tilnærming seg for første gang i 1884 hvor William James publiserte essayet "What is an Emotion?" (i James, 2012). Her argumentere han for at emosjoner ikke først oppstår som en mental persepsjon som igjen resultere i en kroppslig følelse, men derimot at det er våre kroppslige følelser som er emosjonen. Med andre ord: vi føler glede fordi vi smiler og ikke omvendt. Samtidig, i Danmark kom Carl G. Lange (1834–1900) til de samme konklusjonene. Disse måter å definere emosjoner på er i dag kjent som James-Lange teorien (Lund & Chemin, 2015). James-Lange teorien har i nyere tid blitt bekreftet og spesifisert innenfor for nevropsykologien (Damasio, 2002). Konsekvensen av disse betraktninger på emosjoner har resultert i en ambisjon om å legemliggjøre hjernen og ikke betrakte hjernens aktivitet som et rent kognitivt og mentalt anliggende (Lund & Chemin, 2015).

2.2 Om distinksjonen mellom følelser og emosjoner

Problemet med spørsmålet om hva emosjoner er at vi alle på en måte vet hva emosjoner er og det derfor er irrelevant å spørre. Selve ordet retter fokus på noe som på en gang er veldig personlig og knyttet til vår identitet. Samtidig kjenner vi også at ordet ikke bare viser til noe som handler om oss selv, det handler også om våre relasjoner til andre. Når vi skal svare på hva emosjoner er, sidestiller mange av oss det umiddelbart med følelser. Vi vet for eksempel hva glede og frykt er, fordi følelsesaspektet ved disse to emosjoner er såpass opplagte.

I følge Nyeng (2006) finnes det innenfor ulike teorier om emosjoner et vesentlig terminologisk skille mellom følelser og emosjon. Kort sagt handler dette skille om at følelser viser til den opplevde siden ved en emosjon. Følelser er noe man er bevisst på og som man kan sette ord på, som for eksempel sult, frykt, tristhet, glede eller forventning. Emosjoner derimot, omfatter også det man ikke kan sette ord på. Som når vi mennesker for eksempel er stresset, forelsket eller misunnelig uten selv å være det helt bevisst.

Hos de kognitivt orienterte emosjonsteoretikerne betraktes følelser ofte som noe rent affektivt, mens emosjoner er noe dypere og mer avgjørende for menneskets opplevelse av livsmening (Nyeng, 2006). Selve ordet emosjon refereres innenfor denne retningen til en antakelse om at det finnes spesifikke kroppslige prosesser i forbindelse med at en emosjon vekkes. Den kroppslige komponenten forstås som biologisk forankret, som en energi som forbereder kroppen på å tilpasse seg ulike situasjoner. Innenfor denne retningen har emosjoner direkte forbindelser til kroppen og til kroppslige handlinger som påvirker vårt autonome nervesystem og reguleringen av hjerte, lunger og muskler. I tillegg har emosjoner direkte innvirkning på det nevralt kretsløpet, ansiktsmuskulatur og ansiktsuttrykk, som rødmen i kinnene når man blir flau eller når sinnet får pulsen til å stige.

Grunnen til jeg i avhandlingen har valgt å bruke begrepet *emosjon* og *emosjonelle* erfaringer og ikke *følelser* og *følelsesmessige* erfaringer er fordi jeg er opptatt av den kroppslige komponenten ved en erfaring. Denne komponenten opplever jeg blir bedre fanget inn i begrepet emosjon ved det at hvis jeg sidestiller emosjoner med følelser, vil jeg kunne risikere å redusere innholdet i begrepet *emosjoner*, slik at den kroppslige komponenten blir tonet ned.

[Fra emosjoner som begrep til emosjonelle erfaringer](#)

Tydeligvis er emosjoner et begrep, men samtidig er emosjoner også et fenomen ved det at det har en opplevelsesmessig side som kommer til uttrykk i den enkeltes erfaringer. Det var først et godt stykke ut i min prosess at jeg oppdaget forskjellen på det å beskjeftige meg med emosjoner som begrep og emosjoner som fenomen, for til slutt å ende opp med å innse at jeg ikke har undersøkt emosjoner i seg selv, men derimot emosjonelle erfaringer.

Jeg innså på et tidspunkt hvordan mine forskningsspørsmål hovedsakelig kretset om hvordan emosjoner kjennes for den enkelte, hvordan emosjoner vokser frem i interaksjon mellom individer og grupper og ikke minst på hvilken måte de utgjør en avgjørende og meningsfull side ved forskningsdeltakernes erfaringer. I den sammenheng har jeg beveget meg fra det å undre meg over hvilken funksjon emosjoner har til i større grad å stille spørsmål som omhandler hvordan den enkelte student emosjonelt har erfart sin vei gjennom lærerutdanningen.

[Fra en psykologisk til en fenomenologisk forståelsesramme på emosjoner](#)

Artikkel 1 var min inngang inn i forskningsfeltet og har bidratt til å gi avhandlingen retning. Arbeidet med artikkel 1 har vist eksempler på helt konkrete navngitte kroppslige følelser som

26 studenter har trukket frem fra sine erfaringer hentet fra lærerutdanningen. Disse kroppslige følelsene var: *frustrasjon, kjærlighet, usikkerhet, imponert, glede, utilstrekkelighet og rørt.*

Artikkel 1 atskiller seg fra de to andre artiklene ved det at den er forankret i en psykologisk forståelsesramme av emosjoner. Innenfor en slik forståelsesramme, er det særlig følelsenes innhold og funksjon, som blir undersøkt i en på forhånd definert kontekst (Nyeng, 2006). Innenfor en psykologisk forståelsesramme vil forskeren typisk være opptatt av hvordan ulike grader av emosjoner «... påvirker vår daglig problemløsning, og hvordan emosjoner kan brukes som en ressurs i vårt arbeidsliv, være et hinder for god og utviklende dialog eller utgjøre en kilde til bygging av vennskap og felleskap» (Nyeng, 2006, s.22). I artikkel 1 har jeg først undersøkt hvilke navngitte følelser studentene har beskrevet og deretter analysert beskrivelsene utfra innhold og funksjon for studentenes globale bevissthet med internasjonal praksis som definert kontekst. Den viktigste funksjonen arbeidet med artikkel 1 har hatt for avhandlingen samlet sett, er at den sammen med etableringen av mitt teoretiske rammeverk, har ledet meg mot en forståelse av forskjellen på en psykologisk og en fenomenologisk forståelsesramme på emosjoner. På bakgrunn av arbeidet med artikkel 1, hvor jeg beveget meg innenfor en psykologisk forståelsesramme på emosjoner, innså jeg etter hvert, at hvis jeg ble værende i denne forståelsesrammen, ville det begrense forståelsen av hva studentenes emosjonelle erfaringer består av utover følelseskomponenten og dens funksjon. Det betyr at arbeidet med artikkel 1 bidro til å avklare at en psykologisk og nevropsykologisk tilnærming til emosjoner var utilstrekkelig for å besvare den overordnede problemstilling for avhandlingen. I den sammenhengen har forskjellen på emosjoners psykologi på den ene siden og emosjoners fenomenologi og på den andre siden kommet til uttrykk. Dette henger igjen sammen med mitt ønske om å betrakte emosjoner som en grunnleggende del av menneskets eksistens og som mulighetsbetingelse i studentenes dannelsesprosess og ikke som et kompetanseområde som skal mestres, reguleres og behandles.

Innenfor den fenomenologiske forståelsesrammen på emosjoner er hensikten ikke å løfte frem bestemte navngitte følelseskvaliteter, som i den psykologiske forståelsesrammen, men derimot å forsøke å gå bak det erfarte ved å undersøke hva som er mulighetsbetingelsene for å få en erfaring. Samlet sett ønsker jeg i avhandlingen å vise hvordan den fenomenologiske forståelsesrammen på emosjoner åpner opp for det betrakte emosjoner som en uunngåelig del av vår eksistens, som en mulighetsbetingelse fremfor et kompetanseområde som skal mestres, reguleres og behandles.

For å unngå misforståelser er det viktig her å understreke at selv om jeg har jobbet ut ifra en fenomenologisk forståelsesramme på emosjoner, er det ikke ensbetydende med at jeg har jobbet ut ifra en fenomenologisk forskningstilnærming i de to studiene. Begge studiene er i artikkel 2 og 3 forankret i en fenomenografisk tilnærming. Dette skal jeg vende tilbake til i kapittel 4.

2.3 Identifikasjon av et behov for ny forskning

I det følgende vil jeg beskrive hvordan mine litteratursøk har bidratt til å identifisere et forskningsgap samt til å gi teoretisk retning på veien henimot å svare på avhandlingens overordnede problemstilling.

For å undersøke om min overordnede problemstilling for avhandling allerede var besvart i forskningslitteraturen utviklet jeg i samarbeid med en bibliotekar en søkerstrategi. Både kilder, databaser og søkeord ble testet før den endelige søkestrategien tok form. Målet med litteratursøket var å identifisere relevante vitenskapelige publikasjoner som tok utgangspunkt i prosjektets overordnede problemstilling, hvor de 3 sentrale begreper: emosjoner, pedagogikk og lærerutdanningen kommer frem. Jeg valgte da å starte søket i en kombinasjon mellom begrepet *emosjoner* og de to øvrige begrepene *pedagogikk* og *lærerutdanning* (på både norsk og engelsk). Elementene ble kombinert for å danne forskjellige søk utført i Oria, Eric og Google Scholar for å identifisere boktitler på engelsk og skandinaviske språk. Søkene var begrenset til publikasjoner på engelsk eller skandinavisk.

Søkene som fremgår her, er datert 2.4.18 og 3.4.18. Det ble gjort 25 funn: (Becker, Goetz, Morger, & Ranellucci, 2014; Brackett, Alster, Wolfe, Katulak, & Fale, 2007; Bjørkelo; Sunde; Fjeld; Lønningen, 2013; Cohen & Sandy, 2007, Dolev & Leshemb, 2016; Drew, 2006; Goleman, 1995; Hagenauer & Volet, 2014; Hargreaves, 2001; Jakhelln, 2009; Jennings & Greenberg, 2009; Nias, 1996; Lee, Huang, Law, & Wang, 2013; Lee & Yin, 2011; Palomera, Fernandez-Berrocal, & Brackett, 2008; Postareff og Lindblom-Ylänne, 2011; Saunders, 2013; Sánchez-Álvarez, Extremera, & Fernández-Berrocal, 2016; Shahinzadeh, Barkhordari, & Ahmadi, 2015; Stronge, 2007; Sutton og Wheatley, 2003; Taxer & Frenzel, 2015; Timoštšuk & Ugaste, 2012; Trigweel, 2012; Weare & Gray, 2003; Zembylas, 2002, 2003).

Disse artiklene behandler ulike temaer i kombinasjonen av både emosjoner, pedagogikk og lærerutdanning. Sammenfatningen av disse artiklene viste at ingen av artiklene i seg selv er basert på undersøkelser av lærerstudenters emosjonelle erfaringer underveis i deres studieforløpet. På den bakgrunn bekrefter resultatet av litteratursøket behovet for å dekke det

jeg vil kalle et forskningsmessig gap knyttet til akkurat den problemstillingen som blir undersøkt i avhandlingen. På tross av dette vil jeg allikevel kort presentere hvordan de 25 artiklene fordelte seg tematisk.

Lærerjobben som en emosjonelt ladet profesjon

Samlet sett bidrar de 25 artiklene til å underbygge at det å være lærer, i bred forstand involverer lærerne emosjonelt (Nias, 1996; Hargreaves, 2001; Bjørkelo, Sunde, Fjeld & Lønningen, 2013). Forskningen viser at læreres emosjoner har innvirkning på både deres undervisning (Hargreaves, 2001; Berg, 2018; Hellesnes, 2019; Ørbæk, 2022; Ørbæk & Engelsrud, 2022), deres generelle velbefinnende (Nias, 1996), deres motivasjon, energinivå og kreativitet, så vel som deres sosiale relasjoner med elever (Palomera, Fernandez-Berrocal & Brackett, 2008). I tillegg viser forskningen at både læreres og elevers emosjoner har stor innvirkning på atmosfæren i klasserommet og på elevenes faglige fungering.

Det første tema jeg vil trekke frem er sammenhengen mellom elevers emosjonelle intelligens og deres faglige utbytte og læring generelt (Brackett, Alster, Wolfe, Katulak, & Fale, 2007; Shahinzadeh, Barkhordari, & Ahmadi, 2015; Timoštsjuk & Ugaste, 2012; Zembylas, 2002, 2003).

Det andre tema dreier seg om sammenhengen mellom lærerens generelle velvære og fungering og det å håndtere livet generelt (Sánchez-Álvarez, Extremera, & Fernández-Berrocal, 2016).

Det tredje tema som dukker opp er forbundet med forskning som tyder på at emosjonell intelligens og fungering i større grad enn kognitiv intelligens og fungering er mulig å endre og utvikle gjennom hele livet (Dolev & Leshemb, 2016).

Et fjerde tema handler om læreres emosjonelle selvbevissthet og retter seg mot det å forstå andres emosjoner og å uttrykke interesse, omsorg og empati (Brackett et al., 2009).

Flere studier har vist at læreres emosjonelle og relasjonelle kompetanse, særlig knyttet til empati og det å etablere og opprettholde gode relasjoner er avgjørende for lærerarbeidet (Jennings & Greenberg, 2009; Stronge, 2007). Positive lærer-elev relasjoner har blitt trukket frem som et avgjørende element for undervisningens kvalitet.

Det femte tema retter seg mot de studier som viser til viktigheten av at lærerutdanning ta ansvaret for å erkjenne og ta vare studentenes emosjonelle liv i lærerutdanningen (Chen, 2016; Kelchtermans, 2005; Lee & Yin, 2011; Schutz & Zembylas, 2009).

Litteratursøkene underbygger samlet sett at forskning om læreres emosjoner har fått økt og berettiget mer oppmerksomhet siden slutten av 1990-tallet (Hargreaves, 1998) og omfanget av litteratur er økende. Dette skyldes i høy grad en erkjennelse av at lærerens emosjoner har betydning for lærerens atferd (Becker, Goetz, Morger, & Ranellucci, 2014; Hagenauer & Volet, 2014; Sutton & Wheatley, 2003), deres undervisning (Saunders, 2013; Trigweel, 2012), deres profesjonelle identitet (Lee, Huang, Law, & Wang, 2013), deres liv (Hargreaves, 2005; Schutz, 2014; Schutz & Zembylas, 2009; Taxer & Frenzel, 2015), elevenes atferd og læring (Brackett, Floman, Ashton-James, Cherkasskiy, & Salovey, 2013; Chang, 2013; Jennings & Greenberg, 2009) og på pedagogisk endring (Day & Leitch, 2001).

2.4 Oppsummering

Utover ovennevnte tidsavgrenset og innledende litteratursøk knyttet til avhandlingens problemstilling har mine øvrige litteratursøk foregått kontinuerlig fra 2015 og frem til 2023, både i forbindelse med arbeidet med de tre artiklene og i arbeidet med å ferdigstille kappen. Underveis i arbeidet med å slutstille kappen har jeg oppdaget at når det gjelder nordisk pedagogisk forskning, så har betydningen av kropp og emosjoner i lærerutdanning blitt viet økende interesse de siste årene (Berg, 2018; Hellesnes, 2019; Ørbæk, 2022; Ørbæk & Engelsrud, 2022).

I internasjonal forskning hevdes det emosjoner stort sett blir ignorert i internasjonal pedagogisk forskning (Brinkmann & Friesen, 2018; Chen, 2016; Jacobsen, 2018; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011) og at tematikken kan betraktes som et forsømt felt innenfor utdanningsforskningen (Akinbode, 2013; Hargreaves, 2001; Lund & Chemin, 2015; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011). Lærernes emosjonelle forutsetninger og deres emosjonelle bidrag inn i klasserommet, synes som egen tematikk å være underkommunisert i norsk og internasjonal lærerutdanning (Nias, 1996; Bjørkelo, Sunde, Fjeld & Lønningen, 2013; Dolev & Leshemb, 2016; Jakhelln, 2009).

Innenfor utdanningsvitenskapen er det tilsynelatende enighet om at den utdanningsvitenskaplige forskningen knyttet til det å utvikle og styrke undervisning både i skolen og i høyere utdanning, hovedsakelig har dreiet seg om læreres profesjonskunnskap, faglige ferdigheter, - kompetanse og - kapasitet (Chen, 2016). Det hevdes at både lærere og lærerutdannere har viet veldig lite oppmerksomhet til sin egen emosjonelle kompetanse og innsikt (Chemi og Borup Jensen, 2015; Cohen & Sandy, 2007), og begge parter, kun i få særlige tilfelle, får tilbud om å jobbe med egen utvikling på feltet (Jennings & Greenberg,

2009). På den bakgrunnen har det blitt foreslått at utvikling av emosjonell kompetanse burde være en del av den generelle lærerutdanningen (Drew, 2006; Palomera et al., 2008; Weare & Gray, 2003).

Samlet sett bekrefter alle litteratursøkene at forskning på læreres emosjoner generelt har økt de siste årene, men det finnes fortsatt bare et begrenset antall studier av lærerstudenters emosjonelle erfaringer som et relasjonelt fenomen innenfor pedagogisk forskning.

3. Teori

Avhandlingens teoretiske perspektiver har blitt valgt ut underveis og parallelt med en abduktiv analyse av det empiriske materiale og parallelt med at jeg har forsøkt å besvare mine forskningsspørsmål. Hensikten med avhandlingens teoretiske perspektiver er å skape et begrepsmessig utgangspunkt for å kunne forklare og forstå det empiriske materiale.

3.1 Teoretisk rammeverk

I dette kapittel vil jeg presentere de teoretiske perspektivene jeg har brukt for å analysere og forstå lærerstudentenes emosjonelle erfaringer. Presentasjonen av avhandlingens teoretiske perspektiver følger en form for begrepshierarki. Det betyr at de overordnede perspektiver vil komme først i dette avsnittet. Jeg vil presentere den del av teorien som har blitt anvendt i artiklene i relasjon til analysen av materialet og i mine refleksjoner og drøfting over de empiriske resultater.

Utover den del av John Deweys (1980) erfaringsbegrep som viser til det at alle erfaringer består av en emosjonell fase, forholder jeg meg i avhandlingen til et teoretisk rammeverk som hovedsakelig er fenomenologisk informert. Dette rammeverket består av begrepene *allestedsnærværelse*, *stemthet* fra Knud Ejler Løgstrup (1984, 1987), *intensjonalitet* fra Maurice Merleau-Ponty (2009), *intersubjektivitet* fra Dan Zahavi (2003,) Peter Goldies (2000) og Deweys (1895) forståelse av *emosjoners intensjonalitet og til sist eksistensiell angst* fra eksistensfenomenologien ved Søren Kierkegaard (2014) og Paul Tillich (2000).

Med unntak av begrepet *allestedsnærværelse*, er disse teoretiske begrepene referert til i avhandlingens tre artikler. I disse teoretiske begrepene er avstanden og dikotomien mellom subjekt og objekt opphevet. Dette bidrar til å underbygge på hvilken måte emosjoner, erfaringer og emosjonelle erfaringer kan betraktes som et relasjonelt anliggende og derfor også et område hvor pedagogikken kan spille en rolle.

Emosjoner som en fase i en enhver erfaring

Dewey (1980) beskriver emosjoner som en integrert og nødvendig fase av enhver erfaring. Dewey selv formulerte det slik:

It is not possible to divide in a vital experience the practical, emotional, and intellectual from one another and to set the properties of one over against the characteristics of the others. The emotional phase binds parts together into a single whole; "intellectual" simply names the fact that the experience has meaning; "practical" indicates that the organism is interacting with events and objects which surround it. (Dewey, 1980, s. 61)

Når Dewey i ovenstående sitat beskriver hvordan det ikke er mulig å dele opp en erfaring i en praktisk, emosjonell og intellektuell del, eller sette den ene erfaringsegenskap over den annen, så betrakter jeg det som et uttrykk for at alle erfaringer for Dewey er både emosjonelle, praktiske og intellektuelle, på én og samme gang, hvor det er den emosjonelle fasen som binder delene sammen til en enkelt integrert helhet. Hvorvidt det er ensbetydende med å kunne hevde at alle erfaringer da nødvendigvis er emosjonelle, kan sikkert diskuteres. Men slik jeg leser Dewey, forstår jeg at alle erfaringer inneholder en emosjonell fase og dermed kan alle erfaringer også sies å være emosjonelle.

Den emosjonelle fasen ved en erfaring er det som knytter de ulike delene i en erfaring sammen slik at det blir en helhet (Dewey, 1980), samtidig som den bidrar til å binde mennesker sammen i en indre og ytre felles verden. Det betyr at Dewey betrakter en erfaring som en integrert opplevelse hvor både erfaringens fysiske, kognitive, emosjonelle og sosiale aspekter alle er innlemmet i hverandre. Det at de fire aspektene for Dewey er innlemmet i hverandre, kan i en viss forstand betraktes som en anmodning om *ikke* å betrakte aspektene som isolerte enheter. På tross av dette har jeg imidlertid valgt å rette oppmerksomheten på akkurat det Dewey kaller for den emosjonelle fasen i erfaringsbegrepet hans, dog uten at det er ensbetydende med en intensjon om å isolere dette aspektet fra de andre. Derimot har jeg bare for en kort stund, underveis i dette arbeid med avhandlingen, valgt å trekke dette aspektet til siden, i et forsøk på å bidra til en dypere forståelse av hva denne fasen består av, for så igjen å forene det med de andre tre aspektene i avhandlingens drøftingsdel. Når Dewey beskriver den emosjonelle fasen ved erfaringen som bindeleddet og som den overordnede forutsetningen for at erfaringen kan fremstå som et hele, synes jeg det er berettiget å gjøre et forsøk på å nyansere hva denne fasen består av.

I Deweys tenkning starter erfaringene våre alltid i et kontinuerlig samspill mellom mennesket og omgivelsene. Dewey formulerer det slik: «An experience is a product, one might almost say a by-product, of continuous and cumulative interaction of an organic self with the world» (Dewey 1980, s.220). For Dewey er subjektet alltid en aktiv deltaker i en relasjonell omverden. I lys av Deweys erfaringsbegrep begynner enhver erfaring med en form for impuls som betegner en utover- og fremoverbevegelse for hele organismen (Dewey, 1980). Det er disse impulsene som setter mennesket i bevegelse og kan betraktes som de første trinn i en erfaring.

For Dewey (1980) hører våre erfaringer og dermed også våre emosjoner først og fremst til i våre handlinger, som noe vi deler. I følge Hohr (2010) betyr det at Dewey betrakter våre erfaringer og våre emosjoner som både et offentlig og et kulturelt fenomen. Det vil si at for Dewey er både erfaringer og emosjoner et relasjonelt anliggende og ikke et privat, individuelt eller mentalt anliggende. I tråd med denne forståelsen er denne studien basert på lærerstudenters beskrivelser av den delen av deres erfaringer som de har valgt å dele, som de er bevisste på og som de er i stand til å sette ord på. Selv om emosjoner tilhører selvet, så er de også en del av den interaksjonen som selvet er en del av. Dette står i motsetning til en forståelse av det emosjonelle feltet som noe som foregår på et mentalt nivå og som hører til i en privat og individuell verden.

Når det gjelder den delen av Deweys erfaringsbegrep som beskriver emosjoners rolle i å binde mennesker sammen i en indre og ytre felles verden, så er det her begrepene *allestedsnærværelse*, *intensjonalitet* og *intersubjektivitet* viser sin relevans. I det følgende vil jeg gjennom min avgrensning av disse tre begrepene beskrive denne relevansen.

Om allestedsnærværelse gjennom verden i kroppen og kroppen i verden

Grunnen til at jeg velger å trekke inn begrepet *allestedsnærværelse* er at jeg opplever at det bidrar til å beskrive hvordan Løgstrup (1984) betrakter verden som noe som skal forstås som en opplevd og erfart verden. Dette på samme måte som Deweys (1980) erfaringsbegrep beskriver hvordan erfaringer binder mennesker sammen i en indre og ytre felles verden.

Begrepet *allestedsnærværelse* bidrar i tillegg til å nyansere betydningen av persepsjon som det grunnleggende våre tanker og erfaringer er basert på. Selv om jeg ikke har brukt begrepet i de tre artiklene, synes jeg det bidrar til å danne et bakteppe for å forstå og tydeliggjøre betydningen av menneskets sammenfletting med verden gjennom kroppen som i seg selv også er et omdreiningspunkt ved de øvrige teoretiske begrepene jeg vil referere til i avhandlingen.

For Løgstrup (1984) handler *allestedsnærværelse* om det at vi alle beveges av inntrykk uten at vi kan gjøre noe fra eller til. Ifølge Sviland, Råheim & Martinsen (2009) er Løgstrups anliggende med begrepet *allestedsnærværelse* å beskrive hvordan sansning ikke bare er forbundet med «... *fysiologiske prosesser inne i den som sanser, men at fenomenet sansning også rommer det som sanses*» (Sviland et al., 2009, s.260). Å forstå sansning gjennom naturvitenskapelig forklaringer er forbundet med en idé om at når forutsetningen: «... *for vår sansning befinner seg indenfor vårt kranium, befinner sansningen seg indenfor vårt kranium*» (Løgstrup, 1984, s.23). Men det Løgstrup vil frem til, er at selve sansningen ikke finnes der

hvor betingelsene for den er. Det betyr at man ikke må forveksle de nevropsykologiske forutsetningene for sansningen med fenomenet i seg selv. I sansning som fenomen «*er vi utenfor og borte fra kraniet*» (Løgstrup, 1984, s.24).

I Løgstrups tilnærming til sansning gir det ikke mening å snakke om at sansningen er basert på inntrykk som mennesket mottar fra verden rundt. Han beskriver derimot sansningen som det å være innfelt, avstandsløs og «forviklet» med verden. Løgstrup brukte uttrykket «forviklet», for å uttrykke at vi er avstandsløse åpne til verden i sansningen (Løgstrup, 1984). Denne avstandsløse åpning til verden mener jeg også er et premiss for å forstå begrepene *intensjonalitet* og *intersubjektivitet* som jeg vil redegjøre for i det følgende.

Intensjonalitet

Begrepet *intensjonalitet* stammer fra det latinske verb *intendo* som betyr å sikte, holde ut eller strekke seg. Begrepet viser til det at menneskets bevissthet alltid er rettet mot noe eller noen som står imot oss. Det betyr at den intensjonaliteten det er tale om, rommer mye mer enn den dagligdagse betydningen av det å ha en hensikt. Derimot handler begrepet om det at vår bevissthet opptrer alltid som en bevissthet om noe, og retter seg mot noe. 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 (Johnsen, 2013), som i denne sammenhengen, i studentenes fortellinger om deres emosjonelle erfaringer gjennom lærerutdanningen.

I avgrensningen av begrepet *intensjonalitet* vil jeg ta utgangspunkt i Merleau-Pontys beskrivelse av begrepet. Merleau-Ponty betrakter kroppen som den integrerende instans mellom bevisstheten og omverdenen. Hans filosofiske arbeid var drevet av en ambisjon om å utviske dikotomien mellom kropp og sinn. Merleau-Ponty hevdet at det er igjennom kroppen at mennesket sikter, holder ut eller strekker seg mot verden og dermed erkjenner den. Han var inspirert av fenomenologiens grunnlegger, Edmund Husserls (1859-1939), når det gjelder det å tenke menneskets forbindelse til verden som et nærvær forankret i intensjonaliteten. For Merleau-Ponty er det igjennom kroppen vi sanser og forstår verden slik at meningsskapelse er forankret i den kroppslige eksistensen og dermed går forut for refleksjonen.

For Merleau-Ponty (2009) er intensjonalitet ikke forklart som en ensrettet mental aktivitet. Derimot betrakter han kroppen som både bevissthet og virkelighet i det samme konseptuelle rommet. I intensjonaliteten er det ikke noe skille mellom vår kropps oppfatning og vår bevisste oppfatning. Både kropp og sinn er naturlig knyttet til hverandre. Ingen av dem har

eksistert før den andre. Det som umiddelbart blir gitt til oss gjennom persepsjon, er det grunnleggende materialet som vår tanke er basert på. Dette leder meg videre til en beskrivelse av hvilken rolle emosjonelle erfaringer har i det intensjonelle landskapet.

Emosjoners intensjonalitet

Peter Goldies (2000) beskrivelse av emosjoners intensjonalitet bidrar til en dypere forståelse for hva som kjennetegner det han kaller emosjonelle erfaringer. For Goldie (2000) er emosjoner ikke bare en fase i en erfaring slik Dewey (1980) hevder. Derimot argumenterer han 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 i emosjonen som en fortellende struktur. Goldie (2000) hevder at når vi ønsker å tilegne oss en forståelse for menneskers emosjonelle liv, må det forstås som en del av en større fortelling som utfolder seg. I innsamlingen av det empiriske materialet for denne avhandlingen er det denne fortellingen jeg har forsøkt å få et innblikk i.

For Goldie (2000) er emosjoner komplekse, episodiske, dynamiske og strukturerte. Kompleksiteten er forbundet med det at en emosjon involverer tanker, persepsjon, følelser, og kroppslige forandringer, i tillegg til den enkeltes disposisjoner for å registrere de ulike komponentene. Den episodiske og dynamiske delen av en emosjon er forbundet med det at emosjoner kan vokse og avta, komme og gå avhengig av hvilke situasjoner personen befinner seg i. Til sist er emosjoner 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 emosjon derfor ikke kan atskilles fra selve den fortellingen den er en del av.

Når Goldie betrakter emosjoner som intensjonelle, er det i den forstand at de retter seg mot et objekt. Dette handler for det første om hvordan den enkelte på en tilstrekkelig finkornet måte klarer å fange opp hvilke følelser personen forbinder med det pågjeldende objekt. For det annet er det viktig å være oppmerksom på at objektet ikke trenger å eksistere i den fysiske virkeligheten. Det betyr at intensjonaliteten kan rette seg mot objekter som bare eksistere som en forestilling eller i fantasien.

Det å betrakte emosjoner som en form for intensjonalitet underbygger Goldie (2000) i en forståelse av at menneskets bevissthet er objektorientert. I tråd med denne forståelsen involverer emosjoners intensjonalitet alltid et subjekt som har retning mot et objekt. Emosjoner er derfor alltid "mot" eller "om" noe eller noen i en bestemt sammenheng

(Goldie,2000). Emosjoners intensjonalitet kommer til uttrykk i det empiriske materialet ved at studentenes erfaringer ikke oppstår i et vakuum, men blir vekket til live gjennom relasjonen til andre og ført tilbake til dem selv på en måte som viser til et dialektisk forhold mellom subjektivitet og sosialitet.

På tilsvarende måte karakteriserer Dewey (1895) den emosjonelle fasen ved en erfaring som en form for intensjonalitet. Han skriver:

But the full emotional experience also always has its 'object' or intellectual content. The emotion is always 'about' or 'toward' something; it is 'at' or 'on account of' something, and this prepositional reference is an integral phase of the single pulse of emotion; for emotion, as well as the idea, comes as a whole (Dewey,1895, s.17)

I dette sitatet beskriver Dewey hvordan den emosjonelle fasen ved en erfaring på samme måte som vår bevissthet er gjennstandsrettet, og dermed kan betraktes som en form for helhetlig intensjonalitet.

Intersubjektivitet som det å dele tilværelsen sammen med andre

Intersubjektivitet er på samme måte som intensjonalitet et tema forankret i fenomenologien og eksistensfilosofien. På den intersubjektive møteplassen, med lærerutdanningen som kontekst, møter den enkelte studenten fellesskapet med sin egen forståelseshorisont og sitt eget perspektiv på den ene siden, og på den andre siden, den andres forståelseshorisont og perspektiv. Det er her nye erfaringer blir skapt på en måte som ikke er forutbestemt. Her blir verden til i et felles «både – og» som til sammen danner utgangspunktet for utvikling og perspektivutvidelse. Zahavi (2003) hevder at intersubjektiviteten har en plass i selve det intensjonelle forholdet. Intersubjektivitet kan ikke reduseres til et konkret møte mellom to individer, men beskriver derimot selve eksistensen mellom mennesker i en felles verden.

Det at vi lever i en felles delt verden bidrar til at vi alltid forholder oss til andre mennesker. På den bakgrunn betraktes intersubjektiviteten som en naturlig innstilling som har sin forankring i subjektets kroppslige tilstedeværelse (Zahavi, 2003). For å komme dette nærmere vil jeg trekke inn et sitat fra Løgstrup:

Ligeså lidt som der finnes et subjekt uden verden, ligeså lidt findes der et jeg uden de andre. På lige så elementær måde som det at være til i verden hører også det at være til sammen med andre til den menneskelige tilværelses struktur. (Løgstrup, 1996, s. 29)

I sitatet over viser Løgstrup til en sammenheng mellom intensjonalitet og intersubjektivitet. Han beskriver hvordan mennesker forholder seg til seg selv gjennom det eller de som vi møter i verden. Menneskets forhold til oss selv utelukker altså ikke andre, men innbefatter alltid andre. Også når vi er ensomme eller alene, så er vi sammen med andre mennesker, samlivet har bare en annen, en mere mangelfull karakter (Løgstrup, 1996).

Intersubjektivitet forstås innenfor fenomenologien som en vedvarende relasjon mellom subjekter, hvor subjektivitet og intersubjektivitet eksplisitt blir sammentenkt og derfor betraktes som en enhet. Det betyr at for fenomenologien er den intersubjektive dimensjonen ikke noe vesentlig annet enn subjektivitetstanken, men en mere korrekt og fullstendig forståelse av hva subjektivitet egentlig er (Zahavi, 2003, s.79).

Emosjoners intersubjektive relevans

Emosjoner som et intersubjektivt anliggende er forbundet med Deweys (1980) forståelse av emosjoner som en fase i enhver erfaring, som noe vi deler og som hører til handlingens verden. I dette perspektivet blir emosjoner betraktet som et relasjonelt anliggende, hvor hver enkelt ikke forstås som et isolert selv, men et selv som møter seg selv og verden gjennom andre. På tilsvarende måte forstås intersubjektivitet innenfor fenomenologien som et vedvarende forhold mellom subjekter, hvor subjektivitet og intersubjektivitet eksplisitt betraktes som en enhet (Merleau-Ponty, 2009; Zahavi, 2003).

For å belyse hvordan emosjoner er intersubjektive referer Merleau-Ponty (2009) til at det eksisterer en slags bro mellom jeg´et og den andre. Denne «broforbindelsen» er basert på at jeg´et ikke er fullt ut synlig for seg selv fordi kroppen drar med seg en innside som kjennes fremmed (Merleau-Ponty, 2009). Det er denne felles menneskelige opplevelse av at kroppene våre bærer med seg denne fremmedheten, at intersubjektivitetens bro etableres. Det primære ved fenomenet intersubjektivitet er altså at det ikke er noe vi kan tilstrebe å oppnå eller noe vi kan velge til eller fra, men et grunnleggende premiss for menneskets felles eksistens. Intersubjektivitet er ikke en bro vi skal bygge mellom oss, den er der allerede, det er broen som er intersubjektiviteten i seg selv. For både Dewey, Løgstrup, Merleau-Ponty og Goldie oppstår kroppslige erfaringer i det sosiale rommet og er derfor både subjektive og intersubjektive.

På den bakgrunn har intersubjektivitet spilt en avgjørende rolle i analysen av avhandlingens materiale i den forstand, at også studentenes emosjonelle erfaringer blir dratt med langs denne broen. På denne broen som en intersubjektiv møteplass trer den emosjonelle fasen ved

studentenes erfaringer frem, i en opplevelse av at de kan gjenkjenne hverandres emosjoner som en del av en menneskelig verden.

Stemthet

Med henblikk på å nyansere emosjoners intensjonalitet og intersubjektive relevans vil jeg i det følgende trekke inn begrepet *stemthet*. Jeg opplever at stemtheten både preger og fargelegger inngangen inn i det intensjonelle og intersubjektive møterom. Begrepet er i denne sammenhengen hentet fra Løgstrup (1987) som igjen har hentet begrepet i Heideggers filosofi. *Stemthet* eller *stemningen* (på tysk *Stimmung*), omtales i engelsk litteratur som enten *attunement* eller *mood*. Stemthet refererer til det at menneskets relasjonelle kontakt med verden ikke er nøytral, men stemt, i den forstand at det umiddelbare i våre erfaringer med verden, vår sansning av verden, føres tilbake til vår eksistens. I sansningen stemmes vi med omgivelsene. Løgstrup (1987) mente at menneskers universelt gitte grundvilkår er sammenvevd med eller felt inn i omgivelsene, i pust, ernæring og i sansningen. Som fenomen, rommer sansningen både den som sanser og det som sanses, slik Løgstrup har beskrevet det i begrepet *allestedsnærværelse*. For Løgstrup beror bevisstheten ikke på seg selv. Derimot beror den på det han kaller sansenes stemthet. Innfelt i sansningen får vi næring til å leve, sinnet lades opp av omverdenen ved at sansene stemmes (Løgstrup, 1987). Sinnet kan ikke være til uten å bli stemt av alt hva vi møter. Våre sanser stemmes uavbrutt, dog uten at vi er bevisst stemtheten som blir vekket til live i oss. Vi kan ikke umiddelbart karakterisere stemtheten, fordi den er ubevisst for oss. Samtidig er stemtheten påvirkelig og justerbar i den forstand at nye erfaringer igjen vil bidra til å gi stemtheten nye retninger. Stemtheten rekker seg fremover mot fremtiden slik at den kan betraktes som en form for forutsetning for den enkeltes møte med kommende erfaringer. Samtidig er mennesket ifølge Løgstrup (1956) allerede stemt av tidligere erfaringer når vi befinner oss i nye situasjoner og stemninger. Slik sett rekker stemtheten både bakover mot fortiden og fremover mot nye erfaringer. På den måten er stemtheten både en forutsetning i forkant av nye erfaringer og en slags konsekvens eller følgevirkning ved en erfaring. Begrepet er i seg selv særlig relevant for denne avhandlingen, fordi det leder oss direkte inn i den delen av den emosjonelle fasen ved en erfaring som bidrar til å binde mennesker sammen i både den indre og ytre verden. Ifølge Sviland (2009) er stemtheten for Løgstrup en forutsetning for menneskets emosjonelle liv (Sviland et al., 2009). I den stemte sansningen ligger kilden til alle personlige uttrykk og dermed også utgangspunktet for vår kommunikasjon med andre. Stemtheten er forbundet med

den enkeltes møte med naturen, livet og andre mennesker og i denne sammenheng studentenes møte med lærerutdanning.

Emosjoner som kroppslige følelser

Når emosjonelle erfaringer 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. Kroppslige følelser involverer bevisstheten fra innsiden, som en kroppslig tilstand eller fra 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 emosjoner. Det å forholde seg til emosjonelle erfaringer som kroppslige følelser handler om hvordan emosjoner henger sammen med menneskets autonome nervesystemet og dermed pulsen, fordøyelsen, svetteproduksjonen, musklene og søvnen vår. Det betyr at også det å få kontakt med disse kroppslige følelsene krever en form for kroppslig innsikt. Emosjoner retter seg mot det mennesker møter i livet. Det betyr at de emosjonelle erfaringene oppstår i menneskets relasjonelle liv, men kommer til uttrykk gjennom kroppen. Gjennom vår kroppslige tilstedeværelse i sosiale relasjoner får vi kontakt med både egne og andres emosjoner.

Om kroppen som grunnlaget for menneskets eksistens og emosjonelle erfaringer

Som en oppsummering av denne den av teorikapittelet vil jeg kort beskrive forholdet mellom Deweys (1980), Løgstrups (1984) og Merleau-Pontys (2009) syn på kroppen som grunnlaget for både menneskets eksistens og for menneskets emosjonelle erfaringer. Det å kople disse tre filosofer sammen som til et helhetlig perspektiv er ikke mulig og heller ikke min ambisjon. I dette avsnittet har jeg derimot til hensikt å bygge på noe av det jeg oppfatter som fellestrekk og noen forskjeller ved noen av deres sentrale begreper. Hensikten er å bidra til å underbygge på hvilken måte kroppen har betydning for det å forstå lærerstudenters emosjonelle erfaringer.

Hverken Dewey, Løgstrup eller Merleau-Ponty var pedagoger, men alle tre var opptatt av å beskrive et dialektisk forholdet mellom kroppen og sansningen. Merleau-Ponty utforsket særlig menneskets som væren-i- verden, hvor Dewey og Løgstrup var opptatt av utdanning og læring. Løgstrup og Merleau-Ponty representerer en europeisk kroppsfenomenologi hvorimot Dewey representerer amerikansk pragmatisme og det Tanggaard og Brinkmann og (2010) beskriver som en form for idébasert konstruktivisme.

Dewey (1980) gir på samme måte som både Løgstrup (1984) og Merleau-Ponty (2009) uttrykk for en kroppsforståelse hvor mental og fysisk aktivitet ikke kan adskilles fra

hverandre, men tvert imot er avhengig av hverandre. Det er med utgangspunkt i deres felles ikke-dualistiske kroppsforståelse, forståelse av livsverden og syn på erfaring som en helhet bestående av fysisk og mental aktivitet, at jeg ser det som mulig å knytte Løgstrup, Merleau-Ponty og Dewey sammen. Merleau-Ponty uttrykker denne ikke-dualistiske eller holistiske kroppsforståelse slik:

De psykologiske motiver og de kropslige anledninger kan sammenflettes, fordi der ikke er en eneste bevægelse i den levende krop, der er absolut tilfældig, hvad angår psykiske intentioner, ikke en eneste psykisk akt, som ikke i det mindste har fundet sit udspring eller sin almene udformning i fysiologiske dispositioner. (Merleau-Ponty 2009: 29)

I dette sitatet beskriver Merleau-Ponty den tette, uatskillelige koplingen mellom det han kaller for den psykiske akt og menneskets kroppslige disposisjoner.

Alle tre vektlegger mennesket som et kroppslig og sanselig vesen, som samspiller med verden når erfaringer tar form. Ifølge Lars Løvlie (1989) er handlingen for Dewey den primære erfaringsenheten, hvor både sansningen og bevegelsen ligger i og ikke utenfor handlingen. På den bakgrunn fordrer en integrert erfaring en bevissthet rundt selve erfaringen, en aktiv deltakelse, samt en vilje til å gi seg hen til erfaringen. Både Løvlie (1994) og Hohr (2012) hevder at begrepet *persepsjon* er veldig tett opp til Dewey sitt begrep om *erfaring*, i så stor grad at det kan sidestilles som synonymymer. For Dewey (1980) er persepsjon, en form for rekonstruksjon av den umiddelbare opplevelsen, en forandring, skapelse og transformasjon og derfor ikke det samme som gjenkjennelse og gjenkallelse. Det å avklare akkurat når Dewey mener den umiddelbare opplevelsen opphører og blir en rekonstruksjon, er vanskelig å definere. Men det er på dette punktet at jeg vil antyde en forskjell på Deweys syn på persepsjon og Merleau-Pontys og Løgstrups forståelse av persepsjon. Ifølge Dewey får mennesket kunnskap om verden gjennom de impulser vi tar inn gjennom kroppen som et aktivt handlende menneske i verden, men samtidig trekker han også frem et kognitivt element som ligger forut for og som følger den umiddelbare opplevelsen, sansningen og bidrar til at den fremstår som persepsjon. For Dewey er både persepsjonen og erkjennelsen en konstruksjon, som betyr at han representere en form for epistemologisk konstruktivisme. Dette begrepet vil jeg vende tilbake til i avsnittet om min egen vitenskapsteoretisk posisjonering.

For både Løgstrup og Merleau-Ponty er sansningen derimot en realitet og ikke en konstruksjon. Løgstrup og Merleau-Ponty representere slik sett realismen som vitenskapsteoretisk forankring. For Løgstrup og Merleau-Ponty er skillet mellom kropp og

kognisjon ikke relevant. Både Løgstrup og Merleau- Ponty er i sin forståelse av persepsjon i høyere grad opptatt av å oppheve avstanden mellom kropp og kognisjon. For begge parter kan mennesket ikke atskilles fra verden. Verden har hele tiden grepet mennesket slik at vi ikke kan unnsnippe den. I følge Løgstrup (1984) gir sansningen oss en umiddelbar adgang til verden. Det vi sanser og opplever, er ikke noe vi skaper med vår forforståelse og ikke noe vi konstruerer. Den skjer uansett om vi vil det eller ei.

Angsten som et eksistensielt anliggende

Som det siste teoretiske perspektivet vil jeg i dette avsnittet redegjøre for angst som et eksistensielt anliggende. Ifølge Moxnes (2009) ser angst ut til å være den viktigste av alle emosjoner for oss mennesker og fremstår derfor også som sentral i all emosjonsteori og emosjonsforskning. Tillich (2000, s.75) skiller mellom eksistensiell angst og patologisk angst. Der finnes mange nivåer av angst, fra den fullstendig lammende og klinisk patologiske angsten til den vi alle har opplevd som oppstår i forskjellige situasjoner i livet og som vi alle lever helt fint med (Moxnes, 2009). I denne studien forstås angst som et eksistensiell anliggende. Eksistensiell angst er oftest diffust og kan manifestere seg uten direkte grunn. Sentralt i eksistensiell angst er at selv om det kan virke uklart og diffust, kan det ved noen anledninger gi en klar visjon som kan vekke mennesket til en mer autentisk måte å leve sitt liv på (Nordhelle & Sakhi, 2014).

Eksistensiell angst er en uunngåelig del av menneskeheten selv og oppstår når vi blir konfrontert med muligheten til å velge (Kierkegaard, 2014, s.100). Angsten vil komme til uttrykk som kroppslige reaksjoner. De situasjoner hvor angst oppstår, vil avhenge av hvilke verdier subjektet identifiserer med egen eksistens og identitet. Kierkegaard (2014, s.199) betrakter angst som en mulighetsbetingelse og drivkraft som gjør det mulig for individet å bli klar over seg selv. Slik spiller angst en nøkkelrolle når det gjelder det å finne ut av hvem vi ønsker å være i møtet med våre dypeste livsvilkår. Angst er på mange måter hovedbetingelsen for hvordan vi velger å forholde oss til verden. Selv om angst til tider kan oppfattes som begrensende og ødeleggende, kan vi likevel velge å betrakte den som en stemme fra vårt eget indre som kan vise oss en vei til egen eksistens.

Innenfor eksistensfilosofien er angsten skilt fra frykten og redselen ved det at angsten er objektiv og altomfattende. For både Kierkegaard (2014) og Tillich (2000) kan angsten som eksistensiell emosjonell dimensjon, til tross for at den kan oppleves som veldig negativ, vond og ubehagelig, bringe med seg et frigjørende mulighetspotensiale. Angsten kan dermed

betraktes som en ontologisk dimensjon, i den forstand at den handler om væren, eksistens, liv og død. Ved å betrakte angst som et eksistensielt anliggende, refererer jeg til en filosofisk antakelse om at tanken om døden ufravikelig styrer våre liv selv om vår bevissthet ikke direkte er rettet mot døden (Nyeng, 2006). Det betyr at selv om mennesket ikke konkret tenker på å skulle dø, så bidrar menneskets angst for døden uunngåelig til å stemme vår eksistens. Angsten som eksistensiell emosjon er oftest diffus og uten rasjonell grunn. Sentralt ved denne eksistensielle angsten er at selv om den kan fremstå som uklar og diffus, kan den ved noen anledninger gi et klarsyn som kan vekke mennesket til en mer autentisk måte å leve livet sitt på. Så selv om angsten kan oppleves som opprivende og til tider ødeleggende, kan man allikevel velge å betrakte den som en anledning til å finne vei henimot en form for personlig mening med livet.

I arbeidet med artikkel 3 i denne avhandlingen ble jeg oppmerksom på hvordan Tillich (2000) har beskrevet tre ulike former for eksistensiell angst. De tre formene er angsten for - vilkårlighet og død, - for skyld og fordømmelse og - for tomhet og meningsløshet. Alle tre former er etter Tillichs syn vevet inn i hverandre slik at en av dem har den mest dominerende fargen, men alle de tre formene deltar i fargeleggingen av angsten (Tillich, 2000, s.54). I denne sammenhengen har jeg lagt vekt på angsten for *skyld og fordømmelse*, som viste seg å være den mest dominerende form for eksistensiell angst i det empiriske materialet. Denne formen for angst bidrar til en opplevelse av å bli dømt, ikke til ytre straff, men til fortvilelse over å ha mistet sitt essensielle vesen. Denne ikke-patologiske angsten driver mennesket til å prøve å unngå angsten, ved å bestrebe seg på å handle slik at vi unngår skyldfølelse.

4. Metodologi

I dette kapittelet vil jeg beskrive og begrunne denne studiens metodologiske betraktninger knyttet til min vitenskapsteoretiske tilnærming, studiens fenomenografiske forankring og de forhold som dreier seg om studiens samlede kvalitet. Begrunnelsene for hvilke metoder jeg har brukt, er hentet ut ifra min oppfattelse av forskningsfeltets karakter og de grunnleggende måter studien har frembrakt kunnskap på.

4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Hensikten med dette kapittelet er å presentere min ontologiske og epistemologiske forskningsmessige tilnærming. Det å plassere seg selv som forsker i det vitenskapsteoretisk feltet er en forutsetning for å skape en rød tråd fra den overordnede hensikten og problemstillingen i et prosjekt, til avgrensning av teori og til innsamling og bearbeiding av et materiale. Forskerens posisjonering i et forskningsprosjekt kan i seg selv anses å være en del av selve forskningsprosessen (Phil, 2015), noe som jeg for mitt eget vedkommende har kjent på kroppen. I en kvalitativ studie vil forskerens historie, livsverden og blotte tilstedeværelse påvirke hele forskningsprosessen fra formulering av problemstilling og frem til presentasjonen av forskningen (Mæland og Jacobsen, 2011). Derfor er det viktig at forskeren har en åpen refleksjon om eget ståsted.

I denne studien betrakter jeg kunnskap som et kontekstuel begrep i den forstand at den kunnskapen som blir utviklet, først og fremst er nyttig og har betydning i den konteksten den oppstår i, som i dette tilfellet er lærerutdanningen. Overordnet sett er den kunnskapen som kommer til uttrykk i denne avhandlingen skapt på bakgrunn av et autentisk møte mellom forskningsdeltakerne og meg som igjen har vekket pedagogiske refleksjoner av teoretisk og erfaringsbasert karakter i meg. Når jeg i denne avhandlingen har beveget meg inn i lærerutdanningens pedagogiske felt har jeg beveget meg inn i et relasjonelt felleskap hvor alle levde erfaringer er innvevede i hverandre.

Egen forskerrolle og forforståelse

I avhandlingen har jeg både initiert selve prosjektet, vært den som har intervjuet deltakerne, den som har tolket materialet, og den som har fremstilt materialet. Derfor har min forforståelse selvfølgelig hatt stor betydning og innvirkning på måten jeg har nærmet meg de ulike stadier av forskningsprosessen. For å skape transparens når det gjelder min rolle som forsker, vil jeg her beskrive min bakgrunn og mine beveggrunner for å gå inn i dette forskningsarbeidet. Med en intensjon om å styrke avhandlingens pålitelighet vil jeg gjennom

dette forsøke å få frem egen refleksivitet knyttet til egen forskerrolle og forskeridentiteten. Som jeg har nevnt innledningsvis har jeg gjennom mitt eget utdanningsforløp erfart den generelle forsømmelsen av emosjoner som tematikk i min pedagogiske utdanning og i den pedagogiske forskningslitteraturen. Denne erfaring har vært et avgjørende utgangspunkt for arbeidet med denne avhandling. Et viktig premiss for min egen forforståelse er at jeg mener at blant elementene i elevers og studenters dannelsingsprosess er de emosjonelle erfaringer blant de viktigste.

Min egen utdanning som først folkeskolelærer fra Blaagaard statsseminarium Danmark i 1993 og deretter Cand.paed. fra Universitetet i Oslo med fordypning i pedagogisk/psykologiske rådgivning i 1999 har selvfølgelig preget min forforståelse både når det gjelder egne emosjonelle erfaringer hentet fra egen skoletid og min teoretiske kunnskap om pedagogikk som fagfelt. Min forståelse er også preget av mitt arbeid med min hovedoppgave om Hegels teori om anerkjennelse i lys av dialektikken som metodologisk utgangspunkt. I tillegg er min forforståelse preget av de 10 år har jeg jobbet som pedagogisk- psykologisk rådgiver og de årene fra 2008 hvor jeg har jobbet som universitetslektor i pedagogikk på lærerutdanningen på OsloMet. Når jeg tenker tilbake på min egen skoletid som elev i grunnskolen og på videregående skole, som student på lærerutdanningen, som nyutdannet lærer i klasserommet, som student på profesjonsstudiet i pedagogikk, som PP-rådgiver, som lærerutdanner i pedagogikk på lærerutdanningen og i rollen som stipendiat, på vei mot å bli forsker, er det første jeg kjenner, det første jeg tenker på, alle de emosjonelle erfaringer som har satt seg som kroppslige spor og preget min læring og danning på de ulike arenaer. Jeg har alltid vært oppmerksom på at mine emosjoner har vært en så stor del av min hverdag som jeg har hatt strategier for enten å skjule, forsøke å ignorere eller gi en form for uttrykk. Samtidig har jeg ofte kjent på at mine emosjoner har villet si noe til meg. I mitt yrkesliv som PP-rådgiver ble jeg ofte overrumplet av alle de emosjoner jeg ble konfrontert med i møtet med elever, foreldre, lærere og andre skolefolk som for eksempel rektorer. Her tenker jeg på deres avmakt, aggresjon, engasjement, kjærlighet, glede, avsky, sinne, frustrasjon, nysgjerrighet, likegyldighet og forakt. Jeg har sett pulsen i halsen på en mor i avmakt over sin opplevelse av at skolen ikke tar hennes barn på alvor, i lærerens gledestårer over en elevs mestring og i aggresjonen i en fars hevede stemme, intense blikk og knyttede never over skolens manglende evne eller vilje til å se og stoppe den mobbingen som hans sønn ble utsatt for. Jeg tenker på alle de elever og studenter jeg har observert i klasserommene, deres muskelsammentrekninger i ansiktet, deres stive ansiktsuttrykk og blikk. Jeg tenker på blekheten eller den intense

rødmen som skyller over ansikt, hals, bryst og skuldre på studenter til muntlig eksamen en lun juni dag og på studenter som besvimer eller kaster opp. Jeg husker skjelvende ark i hånden på elever og studenter, skjelvende kne som blir presset hardt mot et bord i håp om at de vil holde seg i ro. Jeg har sett stolthet i det hevede blikket, den ranke ryggen og de brede skuldrene. Jeg har også sett skam i den bøyde nakken og det nedslåtte blikket over å være den eleven som blir tatt ut av klassen for å skulle gå ut med en assistent. Alt dette som uttrykk for emosjonelle erfaringer jeg har hatt lyst til bedre å forstå og forholde meg til. Samlet sett opplever jeg at min erfaringsbakgrunn og forforståelse har vært en ressurs i denne studien, både når det gjelder utarbeidelsen av hele prosjektet, studiens forskningsspørsmål og i dialogen jeg har hatt med forskningsdeltakerne. I tillegg har min forforståelse og erfaringsbakgrunn hatt avgjørende betydning for å opprettholde min nysgjerrighet og drivkraft for å svare på avhandlingens overordnede problemstilling. Avhandlingens overordnet tema er i seg selv personlig og nært. Mitt samlede inntrykk av kontakten jeg har hatt med alle deltakerne er at den har vært preget av tillit. Alle deltakere har vært åpne og villige til å vise en sårbarhet som jeg har satt stor pris. I mitt ønske om å leve opp til den tilliten jeg har blitt møtt med, har jeg både i innsamlingen av materialet, i tolkninger og beskrivelser vært nøye når det gjelder etiske hensyn som kan oppstå underveis i forskningsprosessen. Underveis i min yrkeskarriere har jeg hatt mange samtaler med både studenter, lærere, elever, foreldre, kollegaer og veiledere som tematisk har kretset om emosjonell, kroppslig og relasjonell bevissthet og sensitivitet.

Epistemologisk konstruktivisme

I det følgende vil jeg beskrive min vitenskapsteoretiske forankring som epistemologisk konstruktivisme. I arbeidet med å plassere meg selv i det vitenskapsteoretiske feltet har jeg hatt nytte av Andersens (2005) fremstilling av forholdet mellom de fire vitenskapsteoretiske posisjonene: *realisme*, *moderat konstruktivisme*, *epistemologisk konstruktivisme* og *radikal konstruktivisme*, her fremstilt skjematisk:

		Ontologi	
		<u>Real</u>	<u>Konstruksjon</u>
Epistemologi	<u>Real</u>	Realisme	Moderat konstruktivisme
	<u>Konstruksjon</u>	Epistemologisk konstruktivisme	Radikal konstruktivisme

Figur 1: (Andersen, 2005)

Jeg skal ikke gå nærmere inn i alle de fire posisjonene, men bare forholde meg til epistemologisk konstruktivisme, hvor jeg vil plassere denne avhandlingen.

Når jeg har valgt å plassere denne studien innenfor epistemologisk konstruktivisme er det fordi jeg ønsker å fastholde et skille mellom den kunnskapskonstruksjonen som skjer på det epistemologiske området, uten at det samme gjør seg gjeldende på det ontologiske området. Dette står i motsetning til realismen hvor det ikke foregår noen former for konstruksjon hverken på det ontologiske eller epistemologiske område. Både fra en realisme-posisjon og fra en epistemologisk konstruktivistisk posisjon hevdes det at virkeligheten eksisterer reelt, uavhengig av erkjennelsen av den. I den epistemologiske konstruktivismen hevdes det at hverken den sosiale eller den fysiske virkeligheten er konstruert, det som er konstruert er derimot erkjennelsen av den sosiale og fysiske virkeligheten. Det betyr at det ontologiske er adskilt fra det epistemologiske, som i motsetning til radikal konstruktivisme, ikke gir anledning til å betvile virkelighetens realitet. Samtidig ligger der i epistemologisk konstruktivisme implisitt en ontologisk realisme. Altså i epistemologisk konstruktivisme er verden en realitet, men erkjennelsen av den er en konstruksjon. En tilnærming som samsvarer med fenomenografien som danner rammen om denne avhandlingen.

4.2 Fenomenografisk utdanningsforskning

Fenomenografien er en empirisk forskningstilnærming som har til hensikt å undersøke hvordan mennesker på ulike måter tenker og forstår verden på. Fenomenografien er ikke i seg selv en metode, selv om den kan assosieres med metodiske elementer. Den er heller ikke en egen epistemologi, selv om det er teoretiske perspektiver på erfaring, som kan avledes fra den. Derimot kan fenomenografien betraktes som en metodologi, ved det at den beskriver ulike metoder og begrunnelsene for dem særlig i en utdanningsmessig kontekst, som i dette tilfelle lærerutdanningen. Jeg liker måten fenomenografien ikke utgir seg for å være den

eneste måten å få tilgang til menneskers opplevelser og erfaringer på, men derimot en blant mange.

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 dermed relatert til et kunnskapsfelt som defineres ved å ha beskrivelser eller formidling av erfaringer som gjenstand for studien (Ornek, 2008), slik det også er 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. Det er studentenes subjektive beskrivelser og formidling av sine erfaringer gjennom lærerutdanningen som utgjør denne studiens empiriske materialet.

Fenomenografien er som kvalitativt, teoretisk og metodologisk rammeverk utviklet av Ference Marton (1986) og har først og fremst vært aktuelt innenfor pedagogiske studier. Fenomenografisk forskning «... *is a research method for mapping the qualitatively different ways in which people experience, conceptualize, perceive, and understand various aspects of, a phenomenon in, the world around them*» (Marton, 1986, s. 31). Ifølge Marton (1986) er fenomenografi en empirisk forskningstradisjon som ble designet for primært å svare på spørsmål om tenking og læring. Den fenomenografiske undersøkelsen tar sikte på å beskrive overordnet meningsstrukturer basert på individuelle oppfatninger. Individets oppfatninger løftes dermed fra individet og kategoriseres ut fra hva som forener individuelle oppfatninger (Uljens, 1989; Marton & Booth, 2000; Johansson (2009). Fenomenografi har sin tilhørighet innenfor en hermeneutisk tradisjon slik at forskningsresultatene betraktes som et resultatet av ulike tolkningsprosesser basert på forskerens tolkning av det samlede materialet.

Hovedresultatene innenfor fenomenografien uttrykkes i beskrivelseskategorier som forskeren utvikler basert på analysen og tolkningen av den innsamlede empirien. I mine analyser er beskrivelseskategoriene det som til sammen representerer variasjonene i studentenes emosjonelle erfaringer.

Fenomenografien har utviklet seg til å bli en empirisk forskningstradisjon, hvor den grunnleggende hensikten er å skape kunnskap som bygger på menneskers subjektive tanker om noe de er opptatt av eller som forskeren ønsker deres syn eller definisjoner av. Det betyr, at det individet erfarer, står i sentrum i fenomenografisk forskning. Her skilles det mellom individets perspektiv og bakgrunn og betydningen det har for hvordan et fenomen blir erfart, og ikke bare fenomenet i seg selv. I tråd med dette har jeg i denne studien undersøkt, forsøkt å

beskrive og analysert meg frem til de ulike måter studentenes emosjonelle erfaringer oppfattes på i min undersøkelse. Samlet sett ender jeg opp med tre ulike konseptualiseringene av studentenes emosjonelle erfaringer som til sammen fremstår som avhandlingens samlede resultat.

Om min bevegelse fra en fenomenologisk tilnærming til en fenomenografisk

Grunnen til at jeg i det følgende ønsker å trekke frem et par metodologiske forskjeller mellom fenomenologi og fenomenografi er fordi jeg i min første artikkel hevder å ha anvendt en fenomenologisk tilnærming, hvorimot jeg i de to siste har plassert arbeidet innenfor en fenomenografisk tradisjon. Underveis i min prosess har jeg i tråd med Ornek (2008) og Barnard (1999) blitt oppmerksom på et par markante forskjeller mellom fenomenologien og fenomenografien. Disse forskjellene kommer til uttrykk ved det at fenomenologien har til hensikt å undersøke essensen av et fenomen, hvor fenomenografien derimot har til hensikt å undersøke variasjonen av erfaringer med et fenomen. Jeg deler forståelsen av denne forskjellen og det er nettopp derfor jeg har beveget meg vekk fra en fenomenologisk tilnærming til en fenomenografisk.

Det som kjennetegner begge perspektiver, er at de ser på opplevelsen og erfaringen som intensjonelle, og derfor fordrer en relasjon mellom individet og omverdenen. I tillegg har de det til felles at de vektlegger og forfekter det Uljens (1989, s.77) kaller en holistisk forskningsansats. Van Manen og van Manen (2021) beskriver det å *gjøre* fenomenologi, eller det vi kan kalle «å anvende» en fenomenologisk forskningstilnærming som det å gi direkte beskrivelser av erfaringer på følgende måte:

Giving a “direct description” of experience is not just narratively reporting, copying, or telling a story. Rather, to de-scribe is to write directly (unravel or uncover) what remained hidden or concealed. Doing phenomenology on the phenomena means taking up the attitude of immediate seeing and practicing an attentive awareness to the things of the world as we live them rather than as we conceptualize or theorize them. (s.1071)

Men det er i den siste delen av denne avgrensningen at det for alvor ble klart for meg at min metodologiske tilnærming ikke kan betraktes som fenomenologisk. For det første fordi jeg gjennom den abduktive analysen av materialet har pendlet mellom teorier knyttet til studentenes emosjonelle erfaringer på den ene siden og selve det empiriske materialet som består av studentenes beskrivelser av deres erfaringer, slik som de har kommet til uttrykk i intervjuene, på den andre siden. I tråd med en fenomenografisk tilnærming har hensikten med

denne studien nettopp vært å konseptualisere og teoretisere over studentenes erfaringer. Dette med henblikk på å konseptualisere studentenes emosjonelle erfaringer.

I følge Ornek (2008) og Barnard (1999) er målet med fenomenografisk forskning å beskrive variasjonen i ulike måter å forstå, oppleve og erfare fenomener på gjennom en vektlegging av kollektiv mening. Det betyr for denne studiens vedkommende at jeg ikke har hatt en ambisjon om å undersøke hva essensen er i en emosjon eller essensen i studentenes emosjonelle erfaringer, men derimot variasjonen av lærerstudenters emosjonelle erfaringer og dermed rettet oppmerksomheten på studentens beskrivelser av deres refleksive erfaringer.

Et andreordens perspektiv

Fenomenografien anvender ifølge Marton (1981) det han kaller et *andreordens perspektiv* hvor det stilles spørsmål om menneskers oppfattelser, tanker og ideer om verden, eller deres erfaringer av den. Fenomenografien som forskningsmetode er dermed deskriptiv, empirisk og innholdsorientert ved det at den søker å beskrive hvordan fenomenet oppfattes av deltakerne i den konteksten deres erfaringer har tatt form.

Min intensjon har i tråd med fenomenografien vært å vektlegge de sider ved det empiriske materiale som kan føre frem til en felles identifisering og konseptualisering, basert på å få fram de ulike måter som lærerstudentenes har beskrevet sine emosjonelle erfaringer på. Det vil si at jeg har vektlagt å få frem den kollektive opplevelsen og et andreordens perspektiv, frem for den individuelle opplevelsen og et førsteordensperspektiv. Jeg har derfor ikke søkt å få kontakt med studentenes umiddelbare og avstandsløse erfaring, men med studentens begrepsbaserte beskrivelser og dermed hvordan de har rekonstruert sine erfaringer i tekst og språk. I tillegg har jeg bare fått tilgang til de beretningene som studentene har valgt å dele, og de som de er i stand til å formidle til meg, det vil si de erfaringer de selv er bevisst de har hatt, og de som de tenker er passende å dele. Dette henger sammen med at jeg bare har vært interessert i de erfaringene som studentene selv har beskrevet og gitt uttrykk for i språk og tekster. Hvis jeg skulle ha vært interessert i studentenes ubevisste emosjonelle erfaringer og de som de ikke ville være i stand til å formidle selv, ville det ha fordret både andre forskningsspørsmål og en annen forskningstilnærming enn det som har vært brukt i denne studien.

I denne studien har jeg undersøkt de erfaringer som studentene valgte å beskrive når de ble invitert til å beskrive erfaringer hentet fra deres vei gjennom lærerutdanningen, hvor de har følt seg emosjonelt berørt. Det er altså bare de erfaringene som de umiddelbart har kalt frem

fra sin erindring og som umiddelbart lever opp til deres vurdering av hva det vil si å føle seg emosjonelt berørt, de har valgt å beskrive. Det betyr at det kan være at de har hatt andre erfaringer som kunne være relevante for studien, men som ikke er en del av materialet fordi studentene har valgt ikke å trekke frem akkurat de erfaringer.

Innenfor fenomenografien står jeg/du og forsker/deltaker overfor hverandre som to subjekter, og samtidig, med referanse til begrepene *intensjonalitet* og *intersubjektivitet*, som to objekter som møtes i et intersubjektivt rom. I fenomenografisk forskning blir mennesket sett på som et aktivt vesen som i sitt intensjonelle møte med omverdenen gjør denne verden meningsfull (Johansson, 2009). I møtet mellom forsker og forskningsdeltaker blir de hverandres objekt idet de gjensidig blir den gjenstanden som representerer den gjenstandsrettede delen av bevisstheten. Samtidig som både forsker og deltaker blir den noen, det subjekt, som begge parter opplever er gjenstanden for hverandres ytringer. Fenomenografien har å gjøre med mellommenneskelig forståelse og med språket som konstituerende og meningsbærende komponent. Slik kan fenomenografien betraktes som en humanvitenskap hvor forskningsdeltakerne, i dette tilfellet studentene og jeg, ikke bare blir betraktet som forskningsobjekter, men også som forskningssubjekter.

Fenomenografien representerer en ikke-dualistisk tilnærming ved ikke å skille mennesket fra (dets) verden. Innenfor fenomenografien blir det sosiale livet ansett som en arena for meningsproduksjon, hvor mennesket finner sammen og finner seg selv. Likedan blir mennesket betraktet som en del av en tett sammenvevd verden hvor vi alle er uatskillelig forbundet med våre hverdagslige oppgaver, som i dette tilfellet de praktiske oppgavene knyttet til det å være lærerstudent underveis i en lærerutdanning og for den saks skyld, for mitt eget vedkommende, også som lærerutdanner på vei i et forskerutdanningsforløp. Med en fenomenografisk forskningstilnærming betraktes verden som det som yter oss motstand, det som setter oss i stand til å ville noe, oppnå noe og som gjør vår identitet mulig. Alt dette bidrar til at vi overskrider oss selv og vever oss sammen med andre mennesker.

4.3 Datainnsamlingen

Det å tematisere og skape et materiale om lærerstudentenes emosjonelle erfaringer fordrer etter min mening et dialogisk klima, som er basert på tillit og gjensidig anerkjennelse. Med henblikk på å invitere lærerstudentene til å beskrive og snakke om deres emosjonelle erfaringer gjennom lærerutdannelsen, har jeg valgt ulike kvalitative tilnærminger.

Empirigrunnet

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.

Det empiriske materialet har blitt samlet inn i to runder. Den første runden ble samlet inn over en fireårsperiode fra 2012–2015. Til arbeidet med avhandlingens første artikkel foregikk forarbeidet og innsamlingen av materialet mens jeg utviklet min prosjektbeskrivelse for avhandling i 2015. Jeg jobbet på det tidspunktet som lærerutdanner og hadde i en uke i mars hvert år, over en periode på 4 år, hatt ansvar for praksisoppfølging av lærerstudenter på utveksling i henholdsvis Namibia i 2012 og i Uganda i 2013–2015 for i alt 29 studenter. Underveis i dette arbeidet ble det tydelig hvordan både studentene og jeg selv ble sterkt emosjonelt og kroppslig berørt av å være til stede og dele erfaringer med både elevers, læreres og foreldres liv på skolene i de to landene. Denne erfaringen bidro til å lede innrammingen av prosjektet hen imot det å undersøke emosjoners relevans som pedagogisk fenomen. I denne første artikkelen jobbet jeg ut ifra en mere *common-sense* forståelse av hva emosjoner er. Jeg var opptatt av å identifisere studentenes navngitte følelser de hadde vært i kontakt med underveis i praksisoppholdet sitt og finne svar på hvorvidt studentenes følelser spilte en rolle, når det gjelder internasjonalisering og praksis i lærerutdanningen som institusjonell ramme. Underveis i arbeidet med artikkel 1, gikk det gradvis opp for meg at jeg ønsket å utvikle en dypere og mere nyansert forståelse for hva som karakteriserer studentenes emosjonelle erfaringer. På den bakgrunnen oppsto behovet for å gjennomføre dialogisk informerte dybdeintervju, som var mer avgrenset opp imot avhandlingens overordnede tematikk.

Den andre runden av innsamlingen består av dybdeintervju med 11 studenter over 10 dager i en periode på 4 uker høsten 2016. I gjennomsnitt varte hvert intervju omtrent to timer, og jeg endte opp med et samlet intervjumateriale på 21 timer. Alle intervjuene ble gjennomført i et stille, lukket rom for å forhindre forstyrrelser. Alle intervjuene begynte med at deltakerne skrev under på en samtykkeerklæring (se vedlegg). Hvert intervju fulgte den samme rytmen som besto av fire temaer som dannet rammen om intervjuet. Først forsøkte vi å danne en felles forståelse av intervjuets tematikk. Deretter begynte hvert intervju med en felles avklaring av forholdet mellom begrepene *emosjoner* og *følelser*. Heretter ble deltakerne invitert til å dele erfaringer fra lærerutdanningen hvor de hadde følt seg emosjonelt berørt. I

etterkant av intervjuene, da jeg hadde skrudd av opptakeren, brukte jeg tid sammen med deltakerne. Vi snakket sammen om intervjuets innhold og om prosessen. Til slutt minnet jeg deltakerne om deres mulighet til å trekke seg fra studien når som helst. Ingen av dem benyttet seg av denne muligheten. Tvert imot uttrykte alle deltakerne takknemlighet for å få anledning til å sette ord på sine emosjonelle erfaringer, både i sine loggbøker, praksisrapporter, i samtaler, under workshopen og i intervjuene. Både under praksisoppfølgingen og under intervjuene snakket studentene avslappet, enkelt og fritt om sine emosjonelle erfaringer.

Alle deltakerne har blitt anonymisert og fått fiktive navn. Alle intervjuene har i etterkant blitt lagret på en kryptert enhet og slettet fra mp3 spilleren.

Det empiriske utgangspunktet for denne studien retter seg mot den refleksive, bevisste og verbaliserte siden ved studentens emosjonelle erfaringer. Det betyr at når jeg har intervjuet lærerstudentene om deres erfaringer knyttet til lærerutdanningen, så er det ikke selve den intensjonelle erfaringen de beskriver for meg, men den måten de har mottatt, husker, bedømmer, tenker og vurderer sine erfaringer på. Det betyr, at det studentene i intervjuene har delt med meg, er en del av deres hverdags erfaringer hentet fra deres vei gjennom lærerutdanning. Disse hverdags erfaringene har studentene omdannet og formidlet videre til meg, hvilket fordrer det Dewey (1980) kaller en form for rekonstruksjon eller reorganisering av en erfaring.

En dialogisk tilgang i det kvalitative forskningsintervju

I løpet av de siste ti årene har forskningsintervjuet innenfor det kvalitative paradigmet blitt anerkjent som en interaksjonell prosess der både forsker og deltaker aktivt konstruerer og tolker prosessen og produserer mening (Kvale & Brinkmann, 2009; Tanggaard & Brinkmann, 2010; Tanggaard, 2009). Jeg har funnet inspirasjon i det å betrakte forskning og forskningsintervjuet som en form for dialogisk virksomhet. I tråd med Tanggaard (2009) betrakter jeg forskningsintervjuet i dette prosjektet som en dialogisk prosess til å samle inn personlige fortellinger om det personlige og sosiale liv på lærerutdanningen. Når det gjelder mitt arbeid knyttet til det kvalitative forskningsintervju, har min intensjon vært å få intervjuet så tett på en dialog som mulig. Men ettersom det er meg som har invitert til intervjuet, det er til mitt formål, og jeg er den som har innrammet grensene for intervjuet, så vil det alltid bare være snakk om en dialogisk tilgang til intervjuet og ikke en reel dialog. I forkant av intervjuene har jeg utarbeidet en semistrukturert intervjuguide (- se vedlegg 1). Hensikten med intervjuguiden var å hjelpe meg selv til å holde meg til studiets tematikk, til å holde

oversikt over innholdet i intervjuet og som en stikkordsliste i tilfelle av at jeg skulle gå tom for spørsmål underveis i intervjuet. Min erfaring med å bruke guiden er at jeg i begrenset omfang fulgte kronologien i spørsmålene men derimot lot innholdet i intervjuet følge samtaleens egen rytme. Til sist i hvert intervju gikk jeg fort listen igjennom for meg selv for å sikre meg at jeg hadde vært innen om alle spørsmålene. Det viste seg å være tilfellet ved alle intervjuene.

Ifølge Marton og Booth (2000) betraktes det fenomenografiske intervjuet ikke som hverken individuell- eller sosial-konstruktivisme. De hevder at språklige utsagn som kommer til uttrykk i det kvalitative forskningsintervjuet, har opphav i individers oppfatning av verden, og at disse utsagnene eksisterer allerede før de er formulert og derfor ikke blir konstruert i selve intervjuet. I hvilken grad verbaliseringen som foregår i et intervju kan betraktes som en konstruksjon eller ei synes jeg er vanskelig å avgjøre. Jeg tenker verbaliseringen kan skape en bevegelse som ikke nødvendigvis forandrer erfaringen, men som kan bidra til en følelse av at erfaringen blir med fullstendig og mer komplett enn den ville være uten verbaliseringen.

Marton og Booth (2000) hevder at det fenomenografiske intervjuet bør ha terapeutiske trekk, med mål om skånsomt å eksponere individers oppfatninger og hjelpe dem til å formulere sine oppfatninger. Underveis i intervjuene kjente jeg på det at intervjuet kunne sies å ha en terapeutisk betydning i den forstand at jeg oppdaget at studentene ved flere anledninger ga uttrykk for en glede og lettelse over å få anledning til å sette ord på deres emosjonelle erfaringer. Jeg fikk inntrykk av at dialogen mellom deltakerne og jeg ble stimulert av de oppfølgings spørsmål vi ga hverandre som igjen har ført til nye måter tenke på og dermed ny kunnskap hos både studentene som forskningsdeltakere og meg som forsker.

For å oppsummere dette avsnittet om det kvalitative forskningsintervju som en form for dialogisk virksomhet, handler det om at forskeren har en konstant vilje til å lytte og artikulere andres standpunkter og verdier med respekt for forskjeller. På den måten betrakter jeg det kvalitative forskningsintervjuet som en dialogisk relasjon basert på tillit til den andres ord, på konstruksjon av mening og til det å få en dypere forståelse, med henblikk på å overskride det vi allerede har forstått. Med denne avhandlingen ønsker jeg ikke å avslutte dialogen om lærerstudentenes emosjonelle erfaringer her, men heller invitere til en fortsatt dialog med både forskningsfeltet og lærerutdanningen om avhandlingens tematikk.

Prøveintervju

I forbindelse med gjennomføringen av dybdeintervjuene følte jeg et behov for å øve meg litt og valgte derfor å gjennomføre et prøveintervju. Hensikten med prøveintervjuet var å skaffe meg fornemmelse av hvordan intervjuene ville kunne utvikle seg, omtrent hvor lang tid de ville komme til å ta og få en fornemmelse av hvordan deltakerne ville kunne reagere på min tilnærming og selve det tematiske innholdet i intervjuene. Deltakeren var en tidligere student, som ved en anledning meldte sin interesse. Ved å gjennomføre prøveintervjuet fikk jeg også testet ut hva som var det beste mediet for å ta opp selve samtalen. Jeg brukte en mp3-spiller som hadde veldig god lyd kvalitet. For å fange opp informantens perspektiver og livsverden hadde jeg i utgangspunktet tenkt å prøve ut en dialogisk informert tilnærming. I etterkant av intervjuet ga deltakeren i prøveintervjuet spontant og på eget initiativ uttrykk for at hun ikke syntes at intervjuet hadde vært for nærgående. Hun opplevde intervjuet som en behagelig situasjon hvor hun fikk anledning til å sette ord på sider ved sine erfaringer hun ellers ikke ville velge å trekke frem, men samtidig følte hun trengte å snakke om. Denne tilbakemeldingen ga meg en god indikasjon på hvordan jeg kunne balansere pågåenhet og sensitivitet i de øvrige intervjuene. Prøveintervjuet ga meg en verdifull erfaring med hvordan jeg skulle strukturere og samtidig la intervjuet få form og dynamikk som en dialog, hvor målet først og fremst var at det var deltakernes tanker, opplevelser og erfaringer som skulle kunne komme til uttrykk. På bakgrunn av mine erfaringer knyttet til prøveintervjuet og etter samtykke med deltakeren har jeg valgt å bruke data fra prøveintervjuet i prosjektet mitt.

4.4 Forskningsdeltakerne

Utvalget av lærerstudenter

Utvalget for hele avhandlingen er alle 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.

Utvalget til artikkel 1 bestod av fire grupper av lærerstudenter, i alt 29 som var i alderen fra 21 til 27 år hvorav 21 var kvinner og 8 var menn. Studien ble gjennomført over fire år (fra 2012–2015) i forbindelse med studentenes tremåneders praksisopphold i henholdsvis Namibia og Uganda. Alle de 29 studentene som var utvalgt av lærerutdanningen til å reise, svarte positivt på forespørsel om å delta i denne delen av studien. Flere av studentene hadde internasjonal erfaring og har reist mye både til Afrika, Asia og Sør-Amerika. Alle hadde

interesse for det internasjonale og for noen har denne interessen ledet til utviklingsstudier, for andre til studier i tverrkulturell kommunikasjon og religion, og til utenlandsopphold gjennom internasjonale organisasjoner.

Utvalget til artikkel 2 og 3 bestod av 11 studenter i aldre mellom 19 and 32, 7 kvinner og 3 menn fra ulike årskull. Fire fjerdeårsstudenter, tre fra tredje år og tre fra andre år. Deltakerne var alle studenter jeg ikke tidligere hadde vært i kontakt med eller kjente til. Dette med unntak av prøveintervjuet hvor deltakeren var en tidligere student og nyutdannet lærer. Utvalget ble rekruttert i en tilfeldig lunsjpause i kantinen på en norsk lærerutdanningsinstitusjon. I det første møte med studenten fortalte jeg dem kort om mitt prosjekt og at jeg ønsket å snakke med noen studenter som var villige til å fortelle om sine erfaringer gjennom lærerutdanningen. Jeg informerte kort om at jeg jobbet med et forskningsprosjekt hvor jeg var interessert i den emosjonelle siden ved deres erfaringer. På denne innledende runden viste 15 studenter interesse.

De som var interessert og umiddelbart villige til å delta, ba jeg om å kontakte meg på e-post for å bekrefte sitt ønske om å delta og etablere kontakt med meg. Det viste seg at bare ti tok kontakt. Jeg kontaktet alle med et forslag om møtetid og jeg la ved en kort beskrivelse av prosjektet for å minne deltakerne om innholdet i prosjektet (se vedlegg 2).

I tråd med min dialogiske tilnærming til forskningsarbeidet generelt og til det kvalitative forskningsintervjuet, betrakter jeg alle lærerstudentene som har deltatt i denne studien som forskningsdeltakere og ikke informanter.

4.5 Analyse

Den analytiske prosessen er forbundet med å identifisere de sider ved det samlet materialet som konkret relaterer seg til tematikken for intervjuet og som samtidig er relevant for å kunne svare på forskningsspørsmålet. Dette handler i praksis om det å skille ut det som har betydning for å kunne svare på forskningsspørsmålet og det som ikke er relevant og derfor kan sorteres fra. I analysen har jeg først samlet inn beskrivelser av individuelle erfaringer.

I analysen og tolkningen har jeg sett etter likheter og forskjeller og dermed funnet variasjonen i beskrivelsene av måten studentens emosjonelle erfaringer framstår på. Deretter etter har jeg forsøkt å samle disse variasjonene og sammenstilt dem til ulike beskrivelseskategorier (- se vedlegg 11).

Analysen i artikkel 1

I analysen av det samlede materialet til artikkel 1 har jeg fulgt en fenomenologisk analysestruktur, basert på koding, kategorisering og kondensering (Postholm, 2010). Analysen av dette materialet atskiller seg fra analysen av materialet i de to øvrige artiklene. Grunnen til det er, at jeg i arbeidet med artikkel 1 (i motsetning til artikkel 2 og 3) tok utgangspunkt i et avgrenset teoretisk rammeverk. I tillegg hadde jeg i arbeidet med artikkel 1, mindre analyseerfaring og følte et behov for å holde meg til en mer systematisk og mindre intuitiv analysetilgang enn den abduktive analysen jeg har anvendt i arbeidet med artikkel 2 og 3.

Analysen i artikkel 2

I analysen av det empiriske materialet oppdaget jeg at det teoretiske rammeverket som besto av en beskrivelse av emosjoner som *intensjonalitet*, *intersubjektivitet*, *kroppslige følelser* og *kroppslige spor* ikke bidro til å avgrense den delen ved den emosjonelle fasen ved studentenes erfaringer som relaterte seg til studentenes tenkning, refleksjon og vurdering. Underveis i den abduktive analyseprosessen, begynte jeg å overveie om mentaliseringbegrepet kunne bidra i den sammenheng. Mentalisering kan betraktes som en form for emosjonell kunnskap (Allen, 2006) knyttet til en hovedsakelig ubevisst og intuitiv respons på sosiale interaksjoner. Mentalisering hjelper oss å regulere følelser ved å gi dem sammenhenger til å forstå uskrevne regler og til å forme vår forståelse av andre og oss selv. Det er derfor avgjørende i kommunikasjon og relasjoner. Mentalisering beskriver evnen til å se seg selv utenfra, og å se andre innenfra (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). Imidlertid innså jeg at begrepet *mentalisering* heller ikke var tilstrekkelig. Begrepet *mentalisering* vektlegger i seg selv mentale prosesser som dermed skiller tankegang og vurdering fra kroppen og sansene, mens studentenes beskrivelser stadig refererte til både kroppslige spor, kroppslige følelser, intensjonalitet, intersubjektivitet og refleksjon som en helhetlig kroppslig opplevelse, uten å skille mellom kropp og tenking.

Som et ledd i den abduktive analyseprosessen (- se under for nærmere forklaring) dukket begrepet *sentimentalitet* op i min bevissthet. Sentimentalitet og det å være sentimental vil i noen sammenheng bli betraktet som noe negativt og svulstig. Dette synet på begrepet kommer blant annet til uttrykk hos Hellesnes (1995) hvor han definerer sentimentalitet som en form for uklar og utflytende tenkning med manglende sans for proporsjoner, som forvandler følelser til føleri. Hellesnes betrakter sentimentalitet som en form for utvendig og uforpliktende empati, en sinnelagsfiksert og pseudo-intim form for moralsk latskap, som trekker privatlivet inn i alle

sammenhenger (Hellesnes, 1995, s.2). Men man kan også velge å betrakte begrepet synonymt med sensibilitet og følsomhet (Øye, 1998, s.43). Videre i analysen har jeg forfulgt denne siste betraktning og beveget meg fra begrepet *sentimentalitet* til begrepet *sentimentalisering* 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 *sentimentalisering*, 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. Som et resultat av den abduktive analysen knyttet til denne delstudien har jeg utviklet begrepet *sentimentalisering*, som vil bli ytterligere beskrevet i kapittel 6.2.

Analysen i artikkel 3

I analysen av materialet fremgår det at et gjentakende tema ved studentenes beskrivelser var angsten for å bli overveldet av egne emosjoner. De øvrige variasjonene av de temaene som kom til uttrykk i materialet, ble delt inn i tre overordnede kategorier av angst. Først i det vi har kalt *angsten for å miste sin verdighet*, dernest i *angsten for ikke å bli anerkjent som en person* og til sist *angsten for å gjøre noe veldig galt*. Kategoriene har det til felles at de omhandler følelser av å ikke være god nok, ikke leve opp til andres og egne forventninger, og å fremstå som noen som ikke er verdig å bli anerkjent som et individ. I materialet viser studentenes angstopplevelser veien til erfaringer de kan velge å lytte til for å få en nærmere forståelse av hva som virkelig betyr noe for dem i deres liv i utdanningen.

Analysen i artikkel 2 og 3 som en abduktiv prosess

Den analytiske prosessen som har preget arbeidet med artikkel 2 og 3 kan betegnes som en abduktiv prosess. Abduksjon er kjennetegnet ved det å være en veksel mellom teori og empiri. I det følgende vil jeg klargjøre hvordan jeg forstår denne sammenhengen. Den abduktive forståelsen har jeg hentet fra Järvinen og Mik-Meyers (2017) beskrivelse av begrepet som en søken etter teori som kan forklare empiriske funn. På den bakgrunnen betrakter jeg i tråd med Järvinen og Mik-Meyer (2017) en abduktiv kvalitativ analyse som et «... empirisk forankret teoriudviklende fortolkningsarbejde» (Järvinen og Mik-Meyer 2017, s.11). Selv om en abduktiv tilnærming har preg av både en induktiv og en deduktiv tilnærming så er det viktig å være oppmerksom på at det ikke er snakk om en blanding av de to, men et tredje alternativ i

seg selv (Alvesson og Sköldbberg, 2009). Abduksjon kan på mange måter betraktes som det Peirce kaller for en *kvalifisert gjetting* (Peirce, 1994). Pierce beskriver hvordan den abduktive gjetningen eller forslaget kommer til forskeren som i et lysglimt (Pierce, 1994, s.164). Det er denne kvalifiserte gjetningen som gjør abduksjonen til en helt sentral del av forskningsprosessen. Denne opplevelsen av at ideer og innsikt dukker opp som en form for lysglimt, har jeg erfart flere ganger underveis i arbeidet med denne avhandlingen. Underveis i prosessen har jeg valgt å skrive memoer. Disse memoene har jeg brukt som en anledning til å skrive ned hver jeg gang jeg har opplevd disse «lysglimtene».

I den innledende fasen av analysen har jeg foretatt en meningsfortetting, med inndeling i meningsenheter og kategorisering av materialet, tett forbundet med de ulike forskningsspørsmålene til de tre artiklene. Underveis i dette arbeid har jeg sett etter både fellestrekk og særtrekk, med henblikk på å frembringe et mett og nyansert bilde av ulike tendenser. Med henblikk på å holde blikket åpent for kompleksiteten, har jeg satt søkelys på mønstre og tendenser i empirien i større grad enn i enkeltutsagn eller detaljer.

Underveis i analysen reflekterte jeg over meningsenhetene i relasjon til deltakernes umiddelbare beskrivelser av sine erfaringer. I neste fase reflekterte jeg over tematiske kategorier i relasjon til delstudienes forskningsspørsmål.

Underveis i analysen søkte jeg etter teoretiske begreper som kunne beskriver min forståelse av de mønstrene som jeg oppdaget under tolkningen av intervjuene. Dermed tok den abduktive vekselvirkningen frem og tilbake mellom empiri og teori form. Dette når jeg ut ifra et empirisk funn har spurt teorien, hvordan det kan forstås, og omvendt ut ifra teorien spurt hvordan dette kan se ut i empirien. Analyseprosessen bidro til at jeg oppdaget nye teoretiske perspektiv som fikk nye sider til å tre frem i empirien, som jeg ikke hadde hatt blikk for når det empiriske materialet ble samlet inn. De mest markante eksemplene på dette er knyttet til forholdet mellom en psykologisk og en eksistensiell tilnærming til studentenes emosjonelle erfaringer, om begrepet sentimentalisering og inndragelsen av Tillich's begrep om angst for skyld og fordømming.

4.6 Studiens troverdighet, overførbarhet og etiske betraktninger

Generelt er overførbarheten og troverdigheten i fenomenografisk forskning basert på tre faktorer. Den første omhandler en vurdering av logikken i systemet og gyldigheten av kategorier som kommer frem fra analysen. Kategoriene må være logisk separate og eksklusive. Den andre faktoren er korrespondansen mellom resultatene og det som er kjent fra

tidligere studier på feltet. Den tredje handler om sannsynligheten for kategoriene kan betraktes som dekkende og relevante (Dahlin, 1999).

4.7 Logikken i kategorisystemet

Når det gjelder logikken i de ulike kategorisystemene som resultatene i avhandlingen består av, har jeg som en start markert stedene i det empiriske materiale som på en eller annen måte skapte en form for resonans til studienes forskningsspørsmål. Det vil si at jeg har først spurt meg selv: Hva i dette materiale kan gi en form for svar på forskningsspørsmålet? Som et forklarende eksempel på denne prosessen, begynte jeg i artikkel 3, utarbeidelsen av kategoriene ved å rette oppmerksomheten mot sider av materialet hvor studentene beskriver ulike erfaringer som kunne se ut til å være relatert til angst. Her markerte jeg beskrivelser som handlet om: Angsten for å komme til å såre elever eller andre, for å skulle forholde seg til andres angst, for å gjøre noe galt, for å miste ansikt, angsten for å heve sin egen stemme, be om hjelp, angsten for ikke å bli betraktet som et individ og for å bli møtt med nedlatende kritikk. I tillegg oppdaget jeg beskrivelser som handlet om angsten for angsten, angsten for å bli overmannet av prestasjonsangst og for at angsten skal ta fullstendig overhånd, bli altdominerende og skape smerte og lammelse, for å miste kontrollen over egen kropp og over seg selv. Til sist oppdaget jeg beskrivelser som handler om angsten for å fremstå som umoden eller dum, for ikke å bli tatt på alvor, for tomhet og isolasjon og for at innrømme at ting kan være vanskelig. For å samle variasjonene av disse beskrivelser ble det utarbeidet mere overordnet kategorier som: Angsten for å miste sin verdighet, angsten for ikke å bli anerkjent som et individ og den tredje angsten for å komme til å gjøre noe som er veldig galt. Disse kategoriene har det til felles at de alle er forbundet med følelsen av ikke å være god nok, ikke å leve opp til andres forventninger og det å fremstå som en person som ikke er verd andre menneskers anerkjennelse. De tre variasjonene av kategorier baserte jeg på min tolkning av studentenes beskrivelse av sine erfaringer, og utarbeidet som en form for innholdsfortetning og samlet beskrivelsene i en overordnet kategori som jeg mente fant gjenklang i Tillich's (2000) beskrivelse av en av tre former for eksistensiell angst, nemlig angsten for skyld og fordømmelse.

4.8 Kategoriernes dekning og relevans

I tråd med Van Manens (2014) beskrivelse av forskningens troverdighet avhenger den bla av om leseren klarer å kjenne seg igjen i studentenes beskrivelser av sine erfaringer og ut ifra disse være enig med/kunne stole på mine fortolkninger av dem. På den bakgrunn har jeg for å vurdere studiens troverdighet løpende vurdert muligheten for at andre forskere ville ha

kommet fram til samme konklusjoner og resultater som jeg har kommet frem til. For å svare på dette spørsmålet har jeg særlig forholdt mine resultater opp imot tidligere forskning og opp imot mitt teoretiske rammeverk.

Når det gjelder denne studiens kvalitet handler det altså om å vurdere hvorvidt teorigrunlaget for å produsere gyldig kunnskap har hatt potensial til å beskrive og analysere studentenes beskrivelser av sine erfaringer. Som et svar på det spørsmålet vil jeg mene at den abduktive tilnærmingen i seg selv har bidratt til at dette potensial har blitt ivaretatt. Samtidig kunne det være interessant å utfordre studiens gyldighet ved å undersøke om et annet teorigrunnlag ville kunne bidra til en annen konseptualisering enn den som er gjeldende for denne avhandlingen.

Hovedspørsmålet når det gjelder påliteligheten i en fenomenografisk studie er forholdet mellom det empiriske materialet hentet fra intervjuene og kategoriene, og hvorvidt de er dekkende for å beskrive måtene forskningsdeltakerne opplever et fenomen på. Jeg valgte å vise utdrag fra intervjuene for å støtte de kategoriene jeg har kommet frem til.

Gjennomgående i arbeidet med avhandlingen har jeg drøftet mine kategorier med min forskergruppe, veileder, medforfatter på artikkel 3 og gjennom reviewene som har foregått gjennom publikasjonsprosessen av studiens artikler. Underveis i disse drøftingene har jeg fått inspirasjon og fortsatt min abduktive tilnærming i jakten på relevante kategorier. I den sammenheng har min søken etter teori vært en kontinuerlig prosess, som jeg tenker vil fortsette også etter denne avhandlingen er levert. Denne prosessen har bidratt til at empirien har gitt mine teorivalg retning, samtidig med at teorien har hjulpet meg til å fortolke og perspektivere de empiriske funn. Analysene i arbeidet med artiklene og i arbeidet med kappen har foregått som en kontinuerlig og dialogisk prosess, gjennom lesninger på kryss og tvers, mange ganger og over lang tid. Teorien har fra analysens start bidratt til å avgrense to avgjørende områder. For det første har teorien bidratt til at jeg etter hvert har forstått at det ikke var emosjoner som eget begrep jeg har undersøkt, men derimot den emosjonelle fasen ved en erfaring. Denne avgrensningen har da igjen bidratt til at jeg har valgt å undersøke hva som kjennetegner den emosjonelle fasen ved studentenes erfaringer. Ved å samle disse kjennetegnene oppsto ønsket om å konseptualisere den emosjonelle fasen som et pedagogisk fenomen.

En metodologisk bekymring knyttet til denne studien har vært hvordan jeg på en meningsfull måte kan frembringe nye solide forskningsfunn ved å kombinere og sammenligne resultatene fra relativt få intervjudata med eksisterende forskning. For å vurdere kvaliteten på

kategoriernes dekning og relevans i dette arbeidet, er det viktig å være oppmerksom på at min intensjon ikke har vært å konseptualisere studenters emosjonelle erfaringer generelt, men bare på bakgrunn av de beskrivelsene av erfaringer som dette materialet består av. Det betyr at hvis jeg hadde undersøkt andre beskrivelser av emosjonelle erfaringer, i en annen kontekst og med et annet utvalg, kunne konseptualiseringene ha kommet til å ha sett annerledes ut.

For å unngå å falle i den opplagte fallgraven som ligger i det at når beskrivelseskategoriene blir utviklet underveis, kan det være en risiko for at resultatet bare avspeiler forskerens forutinntatte meninger har jeg forsøkt å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig for å unngå forskerforutinntatthet.

4.9 Overførbarhet

I denne studien har jeg valgt å nærme meg studentenes erfaringer gjennom et andreordensperspektiv, der studentenes erfaringer forblir på det beskrivende nivået, men presenteres gjennom mine utvalg, analyser og tolkninger av disse beskrivelsene. Med dette som utgangspunkt har jeg gjennom min analyse og fortolkning av det empiriske materialet først forsøkt å si noe generelt om hva som karakteriserer studentenes emosjonelle erfaringer som opplevelsesstruktur og deretter som pedagogisk mulighetsbetingelse. Empirien gjengir studentenes beskrivelser av de situasjoner, handlinger og erfaringer som de har valgt å dele med meg. Samtidig er det empiriske materialet også påvirket av min fortolkning av disse beskrivelsene. Når det gjelder denne studien overføringsverdi vil den ligge i en vurdering av hvorvidt resultatene fra både de tre delstudiene og svaret på avhandlingens overordnede problemstilling vil kunne vekke gjenklang hos andre innenfor dette forskningsfeltet og innenfor samme eller tilsvarende praksisfelt.

Med tanke på denne studiens representative begrensninger og potensiale for generalisering, tenker jeg et viktig forbehold er knyttet til det at jeg bare har konseptualisert studentens emosjonelle erfaringer på bakgrunn av beskrivelser hvor studentene selv har opplevd og klarer å beskrive situasjoner hvor de har vært emosjonelt berørt. Man kan forestille seg at jeg også kunne ha møtt studenter som ville ha hevdet at de ikke har vært emosjonelt berørt underveis i lærerutdanningen. I så tilfelle ville resultatet ha sett vesentlig annerledes ut enn det som er gjeldende på bakgrunn av akkurat dette materialet.

Underveis i arbeidet med avhandlingen har jeg opplevd å få mye positiv respons og prosjektet har blitt viet interesse fra flere hold. Både i min daglige kontakt med studenter, kollegaer og andre samarbeidspartnere og fra relevante aktører innenfor for forskningsfeltet og

forlagsbransjen med forespørsel om å skrive fagbøker med utgangspunkt i avhandlingens tematikk, delta i kursvirksomhet i flere kommuner og delta i politisk debattforum. På den bakgrunn er min umiddelbare opplevelse at mange fra lærerutdanningen, både studenter, praksisfeltet generelt, lærere og lærerutdannere vil kunne kjenne seg i igjen i både studentenes beskrivelser av sine erfaringer og i argumentasjonen for tematikkens relevans. Dette forholdet mener jeg bidrar til å underbygge at studien kan ha overføringsverdi for både for praksisfeltet og for forskningsfeltet.

Med referanse til studiens overordnede tematikk og samlede resultater antar jeg at avhandlingen kan være relevant for andre enn bare lærerutdanningen og lærerstudentene, men når det gjelder andre utdanninger som for eksempel barnehagelærerutdanning, sykepleieutdanning, vernepleierutdanning og andre utdanninger med et tydelig relasjonelt ansvar og involvering.

4.10 Ethiske vurderinger

I det følgende vil jeg trekke frem sider ved både innsamlingen og analysen av det empiriske materialet som potensielt kan være etisk utfordrende. Underveis i innsamlingen av materialet, både i møtet med studentene i praksis i utlandet, i gjennomføringen av workshopen og i intervjuene har jeg følt på det ansvaret som ligger i det å stå ansikt til ansikt med forskningsdeltakerne. Som en del av mitt forskningsansvar har jeg følt en forpliktelse til å gi et svar i rollen som både forsker og deltaker. Dette er et ansvar og et svar som begge er forbundet med både det å lytte, til det å ta den annens emosjoner innover meg og samtidig være villig til selv å dele mine egne emosjoner og erfaringer.

Underveis i intervjuene var jeg oppmerksom på at de kun vil være akseptable så lenge deltakerne var aktivt med og følte seg vel med å delta. For det annet har jeg vært oppmerksom på, at intervju basert på tillit, åpenhet, oppriktighet og gjensidig interesse for prosjektets tematikk i seg selv kan være en kilde til etiske problemer. Dette fordi at deltakerne i løpet av intervjuet kan glemme at det ikke er en fortrolig og privat samtale og dermed kan komme til å utlevere seg selv mere enn de selv ønsker (Fog, 2004). Her viser den tredje etiske utfordringen seg ved at ettersom det er meg som har invitert til intervjuet og selv inngår i det, så står jeg i fare for å bli for ledende og kan komme til «å legge ordene i munnen» på informantene. Dette i den forstand at informantene kan bli for ivrige etter å tilfredsstille det de forventer er mine behov og ønsker, og derfor ikke vil svare i samsvar med egne tenker og refleksjoner.

Samtlige deltakere har i både første og andre datasett signert en samtykkeerklæring. Ettersom det i den første delen av datamaterialet ikke inneholder lydopptak, er det i samråd med NSD bare det siste datasett, som består av de 11 dybdeintervjuene, som har konsesjon fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Arbeidet med å skriftliggjøre og formalisere deltakernes samtykke har blitt gjennomført før datainnsamlingen startet. Når avhandlingen er levert, vil hele datamaterialet bli slettet. I alle publikasjoner knyttet til prosjektet er alle involverte parter anonymisert.

4.11 Refleksivitet i det dialogisk informerte forskningsintervju

Som nevnt ovenfor betrakter jeg forskning som et felt hvor persepsjon, emosjon og erfaringer innlemmes og det kvalitative forskningsintervjuet som en dialogisk relasjon basert på tillit til den andres ord og på en felles på konstruksjon av mening. Dette utgangspunkt fordrer at forskeren har utviklet høy grad av refleksivitet. Dette innebærer i mitt tilfelle blant annet det å være særlig oppmerksom på betydningen av at jeg i dette arbeid har hatt en dobbeltrolle som både forsker og lærerutdanner. Alle forskningsdeltakerne har vært klar over og innforstått med at jeg har hatt denne dobbeltrollen. For å unngå at min rolle som lærerutdanner skulle risikere å ha betydning for min relasjon til forskningsdeltakeren, har jeg sørget for at alle deltakerne, bortsett fra studenten i prøveintervjuet, er studenter jeg ikke kjente til på forhånd. Det betyr at jeg ikke har forsket på egne studenter i den forstand at jeg ikke har møtt studentene på forhånd i rollen som pedagogikk lærer og jeg har ikke hatt noe undervisnings-veilednings- eller vurderingsansvar overfor utvalget av deltakere. Samtidig har jeg allikevel følt at de har vært «mine» studenter og de har kanskje følt at jeg har vært læreren «deres» ved bare det at de tilhører samme kategori av studenter som jeg vanligvis underviser og veileder og fordi jeg tilhører den kategori av pedagogikk lærere som de vanligvis blir undervist av. Dette forholdet har påvirket relasjonen i den forstand at min forforståelse basert på tidligere erfaringer fra møter og samtaler med studenter har preget samtalen og studentenes tidligere erfaringer med pedagogikk lærere kan ha preget deres forventninger og forståelse av hvem jeg er og hva jeg ønsker.

I kvalitativ forskning generelt og særlig i det dialogisk informerte forskningsintervju 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. Når det gjelder denne studien, vil jeg mene at min forståelse særlig er basert på mine tidligere erfaringer med studenter som ofte og gjerne 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. Det betyr at når jeg har etterspurt studentenes beskrivelser av egne erfaringer hvor de har vært emosjonelt berørt i lærerutdanningen, så har jeg implisitt gitt uttrykk for at det forventer jeg at de har vært på et eller annet tidspunkt. Utover mine egne erfaringer, mener jeg også at den forventningen er berettiget. Når studentene da i dialogen har blitt møtt med denne forventningen, kan man anta at de ønsker å leve opp til denne og da prøve å finne frem erfaringer som de tenker vil kunne innfri denne forventningen. Man kan også spørre seg om denne forventningen har bidratt til en form for selvpoppfyllende profeti, sådan at studentene har beskrevet situasjoner eller erfaringer som ikke egentlig har funnet sted. Min opplevelse tilsier at dette ikke er tilfellet. Jeg har følt at alle studentenes svar og beskrivelser har vært autentiske, ærlige og oppriktige. Konsekvensen av min forståelse tenker jeg har bidratt til at deltakerne har følt en umiddelbar aksept og interesse for deres emosjonelle erfaringer, som jeg tror har vært en styrke når det gjelder det å invitere studentene til å snakke om denne mer personlige siden ved deres erfaringer. Jeg har tenkt på det at hvis en annen forsker, uten samme erfaringsgrunnlag som jeg, hadde stilt de samme spørsmålene, så er det ikke sikkert at vedkommende hadde fått samme svar. De svarene jeg har fått, har kommet til uttrykk som et resultat av akkurat den relasjonen jeg og studenten har etablert i løpet av intervusjonene knyttet til det første datasett og i løpet av intervjuene knyttet til det andre datasettet. Min respons, mitt nærvær og mine valg av spørsmål, er det som har bidratt til akkurat de svarene og beskrivelsene jeg har fått underveis i prosessen. Dog vil jeg hevde resultatene for denne avhandlingen vil kunne skape gjenklang hos mange lærerstudenter og hos andre studenter fra andre utdanninger hvor relasjonene mellom profesjonsutøver og målgruppe spiller en vesentlig rolle.

4.12 Studiens begrensninger

Når det gjelder begrensningene i denne studien, er en bekymring knyttet til det forholdsvis begrensede utvalget og hvordan nye solide forskningsresultater kan genereres ved å kombinere og sammenligne relativt lite empirisk materiale på en meningsfull måte. Forskningsdesignet kan si å ha en åpenbar begrensning når det gjelder bredden i beskrivelsene av erfaringer ettersom studien har relativt få deltakere. Til tross for disse begrensningene anser jeg fortsatt resultatene som relevante. Det er rimelig å anta at lærere fra andre land og andre studenter i en pedagogisk prosess med et tydelig relasjonelt ansvar, vil kunne kjenne seg igjen i resultatene fra denne studien.

Når det gjelder ulempene og begrensningene som er forbundet med det at jeg har valgt en dialogisk informert forskningstilnærming, så tenker jeg at det kan være relevant å se litt nærmere på forholdet mellom nærhet og avstand til forskningsfeltet. Min dialogiske tilnærming kan ha bidratt til at jeg har kommet for tett på det empiriske materiale, i den grad at jeg ikke har klart å skape stor nok avstand til feltet. På den måten kan jeg ha risikert å bli blind på sider ved materialet som ligger for tett opp til mine egne erfaringer. Dette er dog et forhold jeg har forsøkt å være bevisst på hele tiden og derfor forsøkt å ta høyde for ved å drøfte mine analyser med både kollegaer og veiledere. Underveis i analysen oppdaget jeg at mitt eget bidrag i dialogen særlig var knyttet til et ønske om å gi uttrykk for min anerkjennelse av deltakerens fortellinger, men at det kanskje fylte mere enn det som var nødvendig.

5. Artikkelsammendrag og studiens resultater

I dette kapitlet vil jeg kort oppsummere avhandlingens samlede bidrag til forskningsfeltet samt synliggjøre resultatene hentet fra de tre delstudiene. Presentasjonen av de tre delstudienes resultater danner grunnlaget for den videre diskusjonen av studiens hovedfunn og implikasjoner for lærerutdanningens pedagogiske praksis.

Avhandlingens bidrag til forskningsfeltet

Avhandlingen i sin helhet bidrar med viktig kunnskap om hvordan lærerstudentenes emosjonelle erfaringer fremtrer, hvordan de viser seg i praksis og hvilke kjennetegn eller egenskaper som kan trekkes frem og undersøkes. Hele avhandlingen er forankret i antagelsen om at emosjoner har opphav i – og uttrykkes i sosial relasjoner (Fuchs, 2016) integrert i måten mennesker forholder seg til og samhandler med hverandre på (Farouk, 2012). Dermed står emosjoner i relasjon til den sosial kontakten de er en del av (Schutz et al., 2006). Det betyr at studentenes emosjonelle erfaringer eksisterer i samspill med de personer og det miljøet som har preget deres lærerutdanningen.

Denne studien tilbyr et empirisk og teoretisk bidrag til forskningslitteraturen. Studien bidrar med kunnskap om lærerstudentenes beskrivelser av sine emosjonelle erfaringer underveis i lærerutdanningen. Disse beskrivelsene har resultert i en konseptualisering av studentenes emosjonelle erfaringer som henholdsvis:

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

5.1 Resultater fra den første delstudien - Global bevissthet som et emosjonelt anliggende

Resultatene fra den første delstudien beskrevet i artikkel 1 (Helleve, 2019) svarer på den overordnede problemstillingen ved å synliggjøre hvilke følelses kvaliteter som var de mest dominerende (*- frustrasjon, - kjærighet, - usikkerhet, - å være imponert, - glede, - utilstrekkelighet og - å være rørt*) ved studentenes erfaringer i en internasjonal praksiskontekst som lærerutdanningen tilbyr.

Denne delstudien bidrar til å beskrive hvilket innhold og funksjon studentenes kroppslige følelser har hatt for deres utvikling av global bevissthet gjennom internasjonalisering i lærerutdanningen som en forhåndsdefinert virkelighet. I tillegg bidrar denne delstudien med å

gi et forslag til og et eksempel på hvordan lærerutdanningen kan bidra til å ivareta studentenes kroppslige følelser gjennom den beskrevne workshopen i praksisoppfølgingen. Denne delstudien bidrar til å underbygge både Løgstrups (1956) og Merleau- Pontys (2009) kroppsphenomenologi ved å synliggjøre hvordan studentenes kroppslige følelser blir vekket til live i de intersubjektive møtene (Merleau-Ponty, 2009; Zahavi, 2003) de er en del av underveis i sin praksis.

Resultatet kan betraktes som et eksempel på hva som kan karakterisere studentenes emosjonelle erfaringer i praksis som en konkret avgrenset kontekst i lærerutdanningen. Resultatet viser hvilken betydning studentenes kroppslige følelser har som innhold og funksjon når det gjelder deres emosjonelle sensitivitet, som en forutsetning for deres global bevissthet gjennom internasjonal praksis i lærerutdanningen som en forhåndsdefinert virkelighet. Resultatet i artikkel 1 viser til en sammenhengen mellom studentenes kroppslige følelser og deres didaktiske vurderinger. Delstudien er i tillegg et eksempel på hvordan et konkret veiledningsforløp med utgangspunkt i studenters kroppslige følelser bidrar til å stimulere studentenes emosjonelle sensitivitet og dermed globale bevissthet.

Resultatet synliggjør hvordan studentenes emosjonelle erfaringer bidrar til at de stiller reflekterte spørsmål til hvordan andre tenker samt åpner for en kritisk holdning til fortidens kolonialisering og frykt for selv å framstå som vestlige turister. I tillegg viser resultatet at studentenes emosjonelle erfaringer blir særlig aktivert når de møter urettferdighet i verden knyttet til de store forskjellene i utdanningssystemet og øvrige livsvilkår.

Resultatene for denne delstudien underbygger på hvilken måte 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 forbindelse med internasjonalisering, på lik linje med den oppfølging de får når de avholder praksis i Norge. På den bakgrunn har denne delstudien vist et eksempel på hvordan et konkret veiledningsforløp med utgangspunkt i studenters emosjonelle erfaringer kan bidra til å stimulere studentenes emosjonelle sensitivitet og dermed globale bevissthet.

I artikkel 1 har jeg brukt begrepet emosjoner, men i etterkant har jeg innsett at det egentlig er upresist ettersom jeg bare retter oppmerksomheten på den delen av den emosjonelle fasen som er forbundet med kroppslige følelser. Under arbeidet med artikkel 1 hadde jeg enda ikke

identifisert alle fire komponenter som til sammen utgjør den emosjonelle fasen ved studentenes erfaringer, som en form for sentimentalisering.

5.2 Resultater fra den andre delstudien - Den emosjonelle fasen ved studenters erfaringer, som en form for sentimentalisering

Resultatene fra den andre delstudien er beskrevet i artikkel 2 (Helleve, 2022). Det viktigste empiriske og teoretiske bidraget denne studien har frembrakt er å vise hvordan den emosjonelle fasen ved studentenes erfaringer kan betraktes som en form for sentimentalisering. Sentimentaliseringsbegrepet har jeg da valgt å konseptualisere som en helhet bestående av de fire komponentene; *intensjonalitet*, *intersubjektivitet*, *kroppslige følelser* og *kroppslige spor*. De fire komponentene bringer til sammen med seg et innhold som bidra til at sentimentalisering fremstår som noe mer enn bare summen av de fire komponentene. For å visualisere innholdet i begrepet sentimentalisering, har jeg utarbeidet følgende modell.



Modell 2: Den emosjonelle fasen ved lærerstudenters erfaringer som sentimentalisering.

Jeg betrakter modellen over sentimentalisering, som en relasjonsmodell hvor alle komponenter spiller en avgjørende rolle i den forstand at de skal forstås i en gjensidig relasjon til hverandre. Sentimentaliseringen fremstilles som selve utgangspunktet for at den emosjonelle fasen ved studentenes erfaringer blir vekket til live. Det er grunnen til at jeg har plassert dette begrepet i midten av modellen. Modellen har til hensikt å illustrere hvordan sentimentalisering gir gjensidig resonans til de øvrige fire komponenter.

Samlet sett refererer sentimentalisering til måten studentene gjennom kroppen beskriver at de kjenner, forstår og anerkjenner sine emosjonelle erfaringer som en enhet av kroppslige og kognitive prosesser, som ikke kan skilles fra hverandre. Sentimentalisering blir dermed et relasjonelt begrep som involverer både en selvrefleksiv, intersubjektiv, intensjonell og kroppslig komponent i form av både kroppslige spor og kroppslige følelser.

Sentimentalisering handler om å være følsom for andre og for en selv. Dermed rettes sentimentaliserings mot både opplevelsen av jeget og den andre på samme tid, der deltakerne er klar over at begge parter i en relasjon bruker en form for sentimentaliserings. Det å sentimentalisere fordrer bruk av flere funksjoner, som vedvarende kroppslig oppmerksomhet og bevissthet knyttet til tenkning, hukommelse og selvrefleksivitet. Konsekvensen av å bringe frem sentimentaliserings som selve utgangspunktet for den emosjonelle fasen, er at emosjon og kognisjon eksisterer hånd i hånd, i og utenfor kroppen, som hverandres forutsetninger. På den bakgrunn har jeg foreslått begrepet sentimentaliserings som et begrep som beskriver den emosjonelle fasen ved studentenes erfaringer. Modellen er et bidrag til å få en dyp og helhetlig forståelse av hva som karakteriserer studentenes emosjonelle erfaringer. I artikkelen drøfter jeg hvordan denne konseptualiseringen kan inngå som pedagogisk innholdskategori i lærerutdanningen og som et analyseredskap i en intensjon om å invitere lærerstudentene til en dialog om deres erfaringer og på den måten bidra til studentenes dannelsingsprosess.

Arbeidet med denne studien har bidratt til å underbygge at det ikke er mulig å isolere den emosjonelle fasen ved en erfaring uten å samtidig involvere de fysiske, kognitive og sosiale aspektene. På den bakgrunn bidrar konseptualiseringen av den emosjonelle fasen ved studenters erfaringer som en form for sentimentaliserings med å bekrefte Deweys erfaringsbegrep som en helhetlig konstellasjon av de fysiske, kognitive, emosjonelle og sosiale aspektene ved en erfaring.

Resultatet har bidratt til en nyansering av Deweys (1980) erfaringsbegrep i den forstand at konseptualiseringen av den emosjonelle fasen viser hvordan den involverer både en selvrefleksiv, intersubjektiv, intensjonell og kroppslig komponent i form av både kroppslige spor og kroppslige følelser. På den bakgrunn mener jeg at studien har bidratt til å underbygge Deweys påstand om at den emosjonelle fasen ved en erfaring både er bindeleddet til de tre øvrige aspektene (- de fysiske, - de kognitive og - de sosiale) ved en erfaring og samtidig den overordnende forutsetningen. Konseptualiseringen av den emosjonelle fasen ved studenters erfaringer har slik bidratt til å underbygge den innbyrdes avhengigheten mellom de fire aspektene ved Deweys (1980) erfaringsbegrep.

5.3 Resultater fra den tredje delstudien - Angstrelaterede erfaringer som en mulighetsbetingelse for lærerstudentens danning

Resultatene fra den andre delstudien er beskrevet i artikkel 3 (Helleve & Æsøy, 2021).

Resultatet svare på avhandlingens overordnede problemstilling ved konseptualiseringen av angstrelaterede erfaringer som en mulighetsbetingelse for lærerstudentens danning.

Delstudien synliggjør at et gjentakende tema ved studentenes beskrivelser var angst for å bli overveldet av egne emosjoner og dermed miste kontrollen over egen kropp. I artikkel 3 synliggjør resultatet at Tillichs (2000) definisjon av angsten for skyld og fordømmelse skapte en syntese av alle de angstrelaterede temaene som kom til uttrykk i materialet.

Angsten for skyld og fordømmelse oppstår tilsynelatende når studentenes verdier forbundet med deres ambisjoner om å bli lærer blir satt under press og en opplevelse av at deres identitet som fremtidige lærere blir truet. Angsten rammer studentene på et nivå, der noe i "kjernen" eller "essensen" av deres identitet påvirkes. Alle studentenes erfaringer forbundet med angst viste seg å bli vekket til live i en rekke intersubjektive møter, både i forbindelse med livet på campus, i klasserommet, men spesielt var angstopplevelsene knyttet til praksisperiodene i lærerutdanningen. Samlet sett er det en tydelig tendens i materialet til at alle angsterfaringene er forbundet med kroppslig ubehag som hjertebank, en følelse av kroppslig kaos eller tomhet, som de alle ønsker å bli kvitt og kontrollere. Dette resultatet bekrefter i tråd med Kierkegaard (2014) hvordan angst kommer til oss gjennom kroppslige reaksjoner eller bevegelser. Det bekrefter også hvordan følelsen av angst i kroppen er både ubehagelig og opprørende og fremmer et øyeblikkelig ønske om å bli kvitt, håndtere og kontrollere den kroppsfølelsen angst bringer med seg (Grau & Lykke, 2019). Men selv om disse opplevelsene gjør vondt, har de også vist deltakerne en vei inn i seg selv, til egne ønsker og mål. I overenstemmelse med Kierkegaards (2014) forståelse av angst, underbygger resultatene at situasjonene der angst oppstår, avhenger av hvilke verdier subjektet identifiserer med egen eksistens og identitet. Alle angsterfaringene som studentene beskriver, ser ut til å være knyttet til noe de ønsket å oppnå, og kan til og med betraktes som en pådriver for dem. Angsten deres har fortalt dem noe om hvem de vil være og hvilke aspekter ved livet som er avgjørende for dem. Dette aspektet støtter Kierkegaards (2014) forståelse av angstopplevelser som en mulighetsbetingelse. Til tross for at de oppleves som smertefulle og ubehagelige, så kan vi velge å betrakte dem som en ressurs og en indre stemme som kan gi lærerstudentene en fornemmelse av hvem de selv ønsker å være som fremtidig lærer. På den bakgrunn drøfter vi hvordan angsten kan betraktes som et frigjøringspotensial og en mulighetsbetingelse i

lærerutdanningen. Basert på resultatene av denne studien foreslår vi i at fremtidig lærerutdanning kan ta opp/tematisere erfaringer med angst, så vel som alle andre kroppslige følelser, som en didaktisk innholdskomponent i lærerutdanningen.

Artikkel og forskningsspørsmål:	Bidrag til diskusjon:	Beskrivelseskategorier hentet fra de tre artiklene
<p>Artikkel 1 Nurturing global consciousness through internationalization. How can teacher education nurture the student's global consciousness through mentoring and field practice abroad?</p>	<p>Teori utvikling: Konseptualisering av global bevissthet med fokus på global sensitivitet som et emosjonelt anliggende. Metode utvikling: Workshopen som forslag til en pedagogisk tilgang til emosjonelle dimensjonen ved studentenes erfaringer som didaktisk innholdskategori.</p>	<p>Global bevissthet som en intersubjektiv prosess knyttet til begrepene: Global - sensitivitet, - forståelse og selvrepresentasjon. - Stemthet som utgangspunkt for å stimulere studenters emosjonelle sensitivitet. - Synliggjøring av følelses kvalitetene: <i>frustrasjon, kjærlighet, usikkerhet, å være imponert, glede, utilstrekkelighet og å være rørt.</i></p>
<p>Artikkel 2 A conceptualization of the emotional phase of preservice teachers' experiences as a pedagogical phenomenon in Norwegian teacher education. What characterizes the emotional phase of preservice teachers experiences during Norwegian teacher education, and how can it be conceptualized?</p>	<p>Teori utvikling: Konseptualisering av den emosjonelle fasen ved studenters erfaringer Metode utvikling: Teoretisk modell som forslag til utgangspunkt for det å invitere lærerstudenter til en dialog om deres emosjonelle erfaringer underveis i lærerutdanningen.</p>	<p>Den emosjonelle fasen ved lærerstudenters erfaringer som: - som en form for sentimentalisering bestående av de fire komponentene: <i>intensjonalitet, intersubjektivitet, kroppslige følelser og kroppslige spor</i> - leder til tenkning og refleksjon - blir aktivert gjennom intensjonelle og intersubjektive møter - aktiverer kroppslige følelser - en kroppslig bevissthet om hvordan studenten ser og møter seg selv og verden</p>
<p>Artikkel 3 When anxiety matters as a condition of possibility – about student-teachers' anxiety experiences towards becoming a teacher. What characterizes the emotional part of student teachers' experiences which are marked by anxiety?</p>	<p>Teori utvikling: Konseptualisering av angst som en mulighetsbetingelse i lærerutdanningen. Metode utvikling: Dialogen som didaktisk innholdskomponent.</p>	<p>Om angstrelaterte erfaringer som: - Angsten for å miste seg selv - Angsten for ikke å bli anerkjent som individ - Angsten for å gjøre noe veldig galt - Angsten for skyld og fordømmelse - Om angsten som et uttrykk for studentens verdier basert på egen eksistens og identitet</p>

Tabell 1 gir en oversikt over hvilke bidrag de ulike artiklene gir som en inngang i en drøfting av avhandlingens overordnede problemstilling.

6. Diskusjon og konklusjon

I dette kapitlet vil hovedfunnene fra de tre artiklene til sammen bli drøftet opp imot avhandlingens overordnede problemstilling: *På hvilken måte kan lærerstudenters emosjonelle erfaringer betraktes som et pedagogisk fenomen i lærerutdanningen?*

Denne problemstillingen har blitt utforsket gjennom følgende to delspørsmål:

- *Hva karakteriserer lærerstudenters emosjonelle erfaringer underveis i lærerutdanningen?*
- *Hvordan kan disse erfaringene ivaretas i lærerutdanningen som mulighetsbetingelse for danning?*

Som et svar på avhandlingens overordnede problemstilling bidrar de tre delstudiene i avhandlingen samlet sett med tre ulike konseptualiseringer som beskriver hva som karakteriserer lærerstudentenes emosjonelle erfaringer som mulighetsbetingelse for deres danning i lærerutdanningen. Disse tre konseptualiseringer er beskrevet over i resultatdelen og knyttet til:

- *Global bevissthet som et emosjonelt anliggende,*

- *Den emosjonelle fasen ved en erfaring som en form for sentimentalisering*

- *Angstrelaterte erfaringer som en mulighetsbetingelse for lærerstudentens danning.*

I det følgende vil jeg drøfte på hvilken måte konseptualiseringen av studentenes emosjonelle erfaringer kan bidra som mulighetsbetingelse for lærerstudenters danning og hvilke implikasjoner det har for lærerutdanningen.

6.1 Lærerstudenters emosjonelle erfaringer som mulighetsbetingelse for danning

Implikasjoner for lærerutdanning som pedagogisk danningsarena

I avhandlingen har jeg valgt å betrakte lærerutdanningen som en form for danningsprosjekt. Den grunnleggende utfordring når det gjelder menneskets danning kan ifølge Dag Øystein Nome (2012, s.15) sies å handle om det å komme til verden uten å miste seg selv. Det å ikke miste seg selv, vil jeg hevde i denne sammenheng, er forbundet med den enkelte students forutsetninger for å være i kontakt med egne emosjonelle erfaringer. 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 den med inn i det pedagogiske arbeid i lærerutdanningen.

Jeg har i avhandlingen lagt mest vekt på den del av pedagogikken og pedagogisk forskning som henter sitt utgangspunkt menneskets subjektive og intersubjektive erfaringer. Dette utgangspunktet retter seg mot Humboldts (2016) definisjon av danning som en form for vekselvirkning mellom individets møte med noe som er noe annet enn en selv, en gjenstand, som reguleres i spenningsfeltet mellom subjektets *mottakelighet* og *selvvirksomhet* (Wiberg, 2018). I en pedagogisk sammenheng som lærerutdanningen er det lærerutdannerens oppgave å understøtte studentenes dannelsesprosess i møtet med «det andre» og i vekselvirkningen mellom deres mottakelighet og selvvirksomhet. Det er i dette spenningsfeltet at studentenes emosjonelle erfaringer blir vekket til live og danner grobunn for aktiv stillingtagen og handling.

Ifølge Bostad (2017) finnes det et avgjørende skille mellom kompetanse og danning. Kompetanse er knyttet til en form for formell nysgjerrighet og handler om ferdigheter og det å kunne anvender disse ferdigheter. Det å være kompetent beskrives som det å mestre eller kontrollere ulike sider ved menneskets handlingsrom (Hansen, 2010). Danning er derimot noe som ikke kan hverken kan kontrolleres, mestres eller beherskes. Bostad (2017) beskriver hvordan hun forbinder danningen med en form for eksistensiell nysgjerrighet som retter seg mot fellesmenneskelige anliggender som foregår gjennom en estetisk og filosofisk undringsprosess. Bostad (2017, s. 35) formulerer det slik: «*Den eksistensielle nysgjerrigheten finnes hos hver enkelt som en lunefull skygge - den følger ethvert menneske, men er mer eller mindre synlig, og dukker opp som et krav om å forstå selve livet*». Når jeg i denne avhandlingen har forholdt meg til hvilken betydning lærerstudentenes emosjonelle erfaringer kan og bør ha i lærerutdanningen, er det i lys av et slik dannelsesperspektiv og ikke et kompetanseperspektiv.

Ifølge Løvlie (2012) er Deweys filosofi en teori om danning/(education). For Dewey dreier all pedagogisk tenkning seg om danning, hvor pedagogikk kan betraktes som filosofisk praksis og filosofi som pedagogisk tenkning. Danning er for Dewey (1966) ensbetydende med erfaring og prosess. Den bærer med seg sosialisering av individet, men er samtidig også noe mer enn bare sosialisering. Danning har med selvavgrensning og andreorientering å gjøre og fordrer en form for vilje til å bli dannet. Ifølge Ingerid Straume (2013) krever prosessen et bevisst arbeid med seg selv og er forbundet med en form for anstrengelse, medvirkning og intensjon. Straume (2013) hevder at alle danningsteorier kjennetegnes av en struktur som kan samles i tre dimensjoner. Disse dimensjoner kaller hun: *det sosiale, bevegelsen og subjektet*. Det sosiale handler om det at danning er et relasjonelt fenomen som relaterer seg til ulike

former for kulturelle ressurser. Bevegelsen i dannelsingsprosessen oppstår når den som blir dannet, hvilket i denne avhandlingen er knyttet til lærerstudentenes dannelsingsprosess, møter noe nytt, noe ukjent, noe som gir opphav til undring, eller uro som igjen blir en kilde til nytenkning og vekst.

For å bidra til en større forståelse for hvordan, hva og hvorfor emosjonelle erfaringer oppstår i det relasjonelle landskapet, trenger lærerstudentene pedagogisk støtte for å styrke deres emosjonelle og kroppslige sensitivitet og bevissthet.

I denne avhandlingen har omdreiningspunktet, selve katalysatoren for dannelsingsprosessen, vært norsk lærerutdanning og det som foregår der. Subjektene har vært lærerstudentene og deres *mottakelighet* og *selvvirksomhet* i dette møtet. I tråd med Humboldts (2016) dannelsingsbegrep, har jeg i avhandlingen gått videre og spurt spesielt om hvilken betydning studentenes mottakelighet har for deres dannelsingsprosess og hvordan denne kommer til uttrykk. For å ramme inn mottakeligheten og for å svare på det spørsmålet, har jeg rettet oppmerksomheten mot studentens globale og emosjonelle sensitivitet, som en intersubjektiv prosess preget av stemhet. Når man ser nærmere på studentenes mottakelighet som en form for sensitivitet, hvor studenten åpner seg mot verden og verden åpner seg mot studenten, bidrar det til å beskrive dannelsingsprosessen som en dobbeltsidig åpning.

Samlet sett viser avhandlingens resultater at det blant annet er gjennom studentenes *globale bevissthet*, *deres sentimentalisering* og *gjennom deres eksistensielle angst* at studentene selv og lærerutdanningen kan få kontakt med studentenes mottakelighet og selvvirksomhet. Det å møte og ivareta studentene underveis i deres skolehverdag er derfor grunnleggende i den pedagogiske virksomheten som foregår på lærerutdanningen.

Over lang tid har det vært en økende oppmerksomhet rettet særlig på lærerstudenters faglige fungering. Dette kan bidra til at lærerutdanningen risikerer å forsømme studentenes emosjonelle forutsetninger som vi vet har stor betydning for og innvirkning på deres læring og danning (Day, Sammons, Stobard, Kington, & Gu, 2007).

Det er i det eksistensielle møtet med omgivelsene at den gode pedagogiske praksis kan utvikles (van Manen, 1982). Det å være sanselige nærværende (Løgstrup, 1996) og bevisst til stede åpner for at både lærerstudent og lærerutdanner kan få innsikt i saksforhold de ikke kan vite noe om på forhånd. Denne sanselige tilstedeværelse forbinder jeg med Løgstrups begrep om *allestedsnærværelse* og Mansilla og Gardners (2007) begrep om *global bevissthet* og det jeg selv har kaldt *sentimentalisering*. Denne prosessen er ikke i selv problemfri. Når vi lever

med sansene åpne, er vi også mer utsatte og mindre beskyttet i møtet med livet generelt og livet underveis i en lærerutdanning. Vi kan bli beriket, men vi kan også bli utfordret og til og med såret. Derfor kan det å bringe studentenes emosjonelle erfaringer inn i lærerutdanningen betraktes som en form for et vågestykke, ved det at både studenter og lærerutdannere setter sin egen sårbarhet på spill. Men det er etter min mening et vågestykke vi må kaste oss ut i for å gjøre lærerutdanningen relevant og betydningsfull for våre kommende lærere og deres kommende elever.

Samlet sett underbygger og bekrefter resultatene av denne studien tidligere forskning som argumenterer for viktigheten av at lærerutdanning ta ansvaret for å anerkjenne og ta vare på studentenes emosjonelle liv i lærerutdanningen (Chen, 2016; Kelchtermans, 2005; Lee & Yin, 2011; Schutz & Zembylas, 2009).

Chen (2016) hevder at:

Initial teacher education must help future teachers see the professional relevance and value of their emotional experiences and support them in analyzing those feelings as reflecting their identity and as well as the conditions they have to work in. (Chen, 2016, s.74-75)

Her understreker Chen (2016) betydning av at lærerutdanningen støtter studentene i å både analysere deres emosjoner og til å reflektere over dem.

Forslag til konkrete pedagogiske arbeidsmetoder i lærerutdanningen

I tråd med resultater fra tidligere forskning (Timoštsuk & Ugaste, 2012) og basert på resultatene av denne studien foreslår jeg at fremtidig lærerutdanning velger å betrakte lærerstudenters emosjonelle erfaringer som pedagogisk fenomen. I det følgende vil jeg skissere noen forslag til konkrete pedagogiske arbeidsmetoder som kan bidra til å trekke inn lærerstudentenes emosjonelle erfaringer i lærerutdanningen.

Det å forstå studenters emosjonelle erfaringer som et pedagogisk, kroppslig og relasjonelt fenomen er forbundet med det å rette oppmerksomheten henimot spørsmålet om hvordan disse erfaringene har blitt vekket til live i interaksjon mellom individet og omgivelsene samt å undersøke hvordan de kan være et meningsfullt utgangspunkt for det pedagogiske arbeid. 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 den emosjonelle fasen ved enhver erfaring. Det å kunne møte og ivareta studenter i hverdagslige sammenhenger er grunnleggende i den pedagogiske virksomheten som foregår på lærerutdanningen. For å imøtekomme dette behovet, foreslår jeg derfor at både workshopen presentert i artikkel 1 og konseptualiseringen av studentenes

sentimentalisering presentert i artikkel 2, begge kan bidra som et egnet pedagogisk utgangspunkt i lærerutdanningen for å invitere lærerstudenter til en dialog om deres emosjonelle erfaringer, med henblikk på lede dem på vei i egen danning.

I nedenstående diagram foreslår jeg noen potensielle spørsmål som kan bidra til å innlede en dialog om studentenes emosjonelle erfaringer. Spørsmålene er basert på studiens ustrukturerte intervjuguide, som ble brukt i innsamlingen av det empiriske materialet. Spørsmålene er utarbeidet i samsvar med studiens overordnede teoretiske rammeverk.

Spørsmål knyttet til intersubjektiviteten:	Spørsmål knyttet til intensjonaliteten:	Spørsmål til knyttet kroppslige spor	Spørsmål knyttet til kroppslige følelser
<ul style="list-style-type: none"> - Hvem var du sammen med? - Hvem var en del av relasjonen? - Hvordan tenker du man kan få tilgang til andres emosjoner? - Registrerte du hvordan du hadde innvirkning på situasjonen? - Hva tenker du var ditt bidrag i relasjonen? 	<ul style="list-style-type: none"> - 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? 	<ul style="list-style-type: none"> - 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? - Hvordan kan du tilgang til andres emosjoner? 	<ul style="list-style-type: none"> - 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?

På bakgrunn av svarene og den etterfølgende dialogen forbundet med disse svarene, vil lærerutdanneren kunne ha et godt utgangspunkt for å kunne bidra til å styrke lærerstudentenes forutsetninger for å jobbe med egne emosjonelle erfaringer som pedagogisk fenomen. Disse forslagene til spørsmål er ikke ment som noen form oppskrift, men som noen eksempler som potensielt kan invitere til en dialog.

Som jeg har nevnt tidligere kan den grunnleggende danningsteoretiske utfordring sies å handle om det å komme til verden og være i verden uten å miste seg selv (Nome, 2012). Underveis i lærerutdanningen er det å ikke miste seg selv forbundet med den enkelte students forutsetninger for å være i kontakt med egne emosjonelle erfaringer og dermed i kontakt med egen sentimentaliserings. Det er her lærerutdanningen kan bidra ved å la studentenes sentimentaliserings vise studentene veien mot det å bli et subjekt i rollen som lærer.

I lys av avhandlingens danningsteoretiske ramme underbygger studiens samlede resultat hvordan studentenes emosjonelle og kroppslige erfaringer i seg selv viser veien til deres interessefelt, engasjement, verdier og undring underveis i utdanningen. På den bakgrunn

underbygger avhandlingen betydningen av at studentens emosjonelle og kroppslige involvering i egen livsverden ikke bør ignoreres, men derimot betraktes som pedagogisk innhold for studentens danning.

I avhandlingen har jeg foreslått en tilgang hvor lærerutdanningen bidrar til å trekke inn studentenes emosjonelle erfaringer som et livsgrunnlag og inn i eksistensialistisk forståelsesramme. Jeg tenker at studentenes emosjonelle erfaringer 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 lærerutdannerens oppgave og ansvar så er det å sørge for at selve læringsmiljøet rundt studenten er trygt og inkluderende nok til at studentene kan dele beskrivelser av egne emosjonelle erfaringer. I noen situasjoner hvor studentens erfaringer vekker bekymring eller oppleves som vanskelig, fordrer det at lærerutdanneren er sensitiv overfor en sådan situasjon og da sørger for at dialogen vil kunne foregå under litt mer skjermede omstendigheter som for eksempel i en individuell samtale.

Med avhandlingens resultater bidrar jeg med kunnskap som kan brukes videre til en diskusjon om hvordan lærerutdanningen kan styrke studentens forutsetninger emosjonell innsikt. Det å rette oppmerksomheten mot studentenes emosjonelle erfaringer er viktig for å finne ut mer om forutsetningene for- og mulighetsrommet for at studentenes erfaringer kan prege lærerutdanningens innhold.

6.2 utfordringer ved det å inkludere lærerstudenters emosjonelle erfaringer som pedagogisk fenomen i lærerutdanning

Grunnskolen stiller store krav og har høye forventninger til læreren om å tilpasse undervisningen til elevenes faglige, kulturelle, relasjonelle og emosjonelle forutsetninger. Dette fordrer at læreren og dermed studenten og lærerutdanneren også selv har høy grad av bevissthet knyttet til egne faglige, kulturelle, relasjonelle og emosjonelle forutsetninger.

Til tross for at lærergjeringen har mange emosjonelle sider, så synes dette i liten grad å være gjenspeilet i lærerutdanningens undervisning og fagplaner. I hverken forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 og 5-10 (Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 og 5-10; 2016) eller programplan for MGLU Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 og 5-10 (OsloMet, 2021) er den emosjonelle siden ved læreryrket tematisert eller nevnt i det hele tatt. Når emosjonelle aspekter ved skolens

ansvar blir tematisert i norske styringsdokumenter for skole og utdanning, anvendes det generelt et kognitivt regulerings- og kompetanseperspektiv. Dette kommer blant annet til uttrykk i Fagfornyelsen (2021) hvor den emosjonelle siden ved skolens virksomhet, hovedsakelig blir oppført i begrepskonstellasjoner sammen med enten sosial/relasjonelle og emosjonelle ferdigheter eller kompetanse. I Meld.St.28 (2015-2016) blir emosjoner nevnt som en vei inn i en flerdimensjonal tilnærming til læring som «... foregår i samspill mellom kognitive og sosiale og emosjonelle ferdigheter (skills) som for eksempel utholdenhet, evne til å arbeide målrettet og takle motgang, nysgjerrighet, kreativitet og samarbeidsevne» (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s.14). I Fagfornyelsens (2021) overordnede del blir den emosjonelle siden av lærerens virksomhet også nevnt én gang i følgende sitat: «*Ved å arbeide for samhold og tilhørighet blant elevene skal læreren bidra til å utvikle en kultur for læring og gi elevene faglig og emosjonell støtte*» (Fagfornyelsen, 2021, s. 19).

Når den emosjonelle siden av skolens hverdag omtales i lys av et ferdighetsparadigme og som et kompetanseområde, opplever jeg at det bidrar til å redusere det emosjonelle området til noe målbart og instrumentelt. Et kompetansefokus, står i motsetning til måten emosjonelle erfaringer behandles på i avhandlingen, hvor de i stedet betraktes som et livsgrunnlag og virkelighetsdimensjon og derfor i større grad handler om innsikt, sensitivitet og bevissthet, fremfor for regulering, ferdigheter og kompetanseutvikling.

En av de store pedagogiske utfordringene kommende lærer står overfor, er å forstå egne emosjoner og emosjoners rolle i undervisningen og i klasserommet. Det å forstå egne emosjoner og bli mer bevisst på elevers emosjoner er en viktig forutsetning, ikke bare for lærerens egen praksis, men også for lærerens profesjonelle utvikling (Bahia et al., 2013; Chen, 2016). I følge Chemi og Borup Jensen (2015) har forskningen på emosjoner i stor grad satt søkelys på eleven og mindre på læreren. Det beskriver de som en utfordring, da de antar at lærerens emosjoner har likeså stor innvirkning og betydning for elevenes læringsmiljø som elevenes emosjoner har. Denne antakelsen er jeg enig i. Skoler og klasserom er komplekse emosjonelle arenaer hvor våre kommende lærere vil erfare emosjonelle krav fra både elever, kollegaer, foreldre og ledelse. Det å forholde seg til disse kravene på en profesjonell måte til gagn for elevene, fordrer at kommende lærere har innsikt i og forståelse for egne og andres emosjoner som et ledd i deres pedagogiske praksis. Dette utgjør en utfordring for lærerutdanningen som handler om å ta ansvar for å bidra til å styrke kommende læreres teoretiske og erfaringsbaserte kunnskap og forutsetninger på det emosjonelle feltet. For å

kunne møte denne utfordringen vil det kreve at også lærerutdanningen påtar seg et emosjonelt medansvar overfor studentene.

I avhandlingen har jeg med referanse til de tre artiklene vist forslag til hvordan lærerutdanningen kan bidra til å redusere risikoen for at studentene forlater utdanningen uten å ha forholdt seg til egne emosjonelle erfaringer. Samtidig er det viktig for meg å understreke at mitt forslag om å trekke lærerstudenters emosjonelle erfaringer inn i undervisningen som pedagogisk fenomen ikke har til hensikt å fungere som en form for hverken kartlegging eller vurdering av studentenes forutsetninger på det emosjonelle området. I Meld. St. 20 (2009–2010), s. 10) ligger det er en bekymring for at elevenes emosjonelle utvikling skal fremstå som et målbart område, på lik linje med elevens faglige utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2015–2016, s.28). Denne bekymringen deler jeg, og som før nevnt, ønsker jeg ikke å betrakte studentens sentimentaliserings som et didaktisk målområde, men derimot som et pedagogisk innhold, som kan bidra til å tematisere feltet, uten å omgjøre det til et kompetansefelt som skal vurderes.

I den sammenheng har jeg også lyst til å forsøke å sette ord på en overordnet utfordringen som ligger implisitt i hele tematikken for denne avhandlingen. I det øyeblikket et emosjonelt perspektiv blir trukket inn i en utdanningssammenheng, oppstår faren for, i dette tilfelle, å trekke lærerutdanningen inn i en form for terapikultur eller som en del av et terapeutisk samfunn, hvor studentenes beskrivelser av sine erfaringer 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 lærerutdanningen som er en del av en offentlig virkelighet. På den bakgrunnen er det viktig å være oppmerksom på at hensikten med avhandlingen 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, hvor veien kan være kort inn i en form for sykkelighetsdiskurs. Dette innebærer en fordring om å betrakte sentimentaliserings som en form for sosialitet i motsetning til en mer psykologiserende individualisering som jeg vil hevde preger både fagfornyelsen og deler av den pedagogiske forskningslitteraturen knyttet til feltet. Dette er ikke ensbetydende med at jeg ikke anerkjenner emosjoners psykologiske aspekter, men jeg tenker i tråd med et mer sosiologisk og pedagogisk perspektiv på emosjoner, at lærerutdanningen med fordel i fremtiden kan forsøke å tematisere de sosiale og kulturelle forhold og faktorer som bidrar til å forme, understøtte og legitimere lærerstudenters emosjonelle erfaringer.

Denne avhandlingen har gjennom både det empiriske materialet og teoretiske rammeverket vist hvordan emosjoner er en unngåelig del av studenters livsverden gjennom lærerutdanningen, samt en unngåelig del av menneskets tilknytning, intensjonalitet og intersubjektivitet med andre mennesker. Derfor må fremtidige lærere forberede seg på at de må basere sin pedagogiske virksomhet på det å bli emosjonelt berørt. For at lærerutdanningen skal kunne forberede studentene på dette og ivareta et ansvar for studentens fremtidige liv på skolen, mener jeg lærerutdannere må velge å artikulere det personlig epistemologiske praksisnivået som et 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 interessefelter, engasjement og undring underveis i utdanningen. Ørbæk (2022) overfører disse refleksjonene til undervisning i lærerutdanning. Hun beskriver hvordan det alltid pågår et mellomkroppslig samspill mellom lærerutdanner og lærerstudenter hvor deres emosjoner vekkes til live. I den sammenheng viser Ørbæk (2022) og til at våre emosjoner alltid «... navigerer mellom det som har betydning for oss personlig, det som har betydning for andre, og det som har betydning innenfor en samfunnsgruppe» (Ørbæk, 2022, s. 5). I en undervisningssituasjon betyr dette at både lærerutdannere og lærerstudents emosjonelle erfaringer bidrar til å synliggjøre hvilke normer og verdier begge parter legger vekt på og også hvilke normer og verdier lærerutdanningen representerer i seg selv.

6.3 Et par presiseringer og noen forbehold

Når det gjelder konseptualiseringen av global bevissthet vil jeg påpeke at man ikke trenger å reise hverken til Namibia eller Uganda for at den globale bevisstheten kan bli stimulert. Dette kan i likeså stor grad skje i møtet med mangfoldet i din egen nabokommune. Selv om begrepet *global* umiddelbart kan gi assosiasjoner til politiske og geografiske forhold, så fremstår begrepet i denne sammenheng som en pedagogisk-psykologisk verdi og kategori. Å være global bevisst handler om det å være sensitiv og om å registrere og ha forståelse for hendelser både inni og utenfor oss selv. På den bakgrunn kan begrepet sidestilles med sentimentalisering.

Når det gjelder konseptualiseringen og modellen over studentenes sentimentalisering knyttet til studien for artikkel 2, vil jeg presisere tre viktige forbehold. Det første forbeholdet handler om at det er viktig å være oppmerksom på at konseptualiseringen og modellen i seg selv bare viser til noen overordnede aspekter som til sammen beskriver mulighetsbetingelsene for at studentenes sentimentalisering kan bli vekket til live i lærerutdanningen. Den beskriver ikke

hele kompleksiteten ved alle emosjonelle erfaringer. Denne kompleksiteten kommer til uttrykk gjennom selve valøren, intensiteten, betydningen, konsekvensen av subjektets erfaring, som igjen er forbundet med den enkeltes forutsetning for å registrere, bevisstgjøre og beskrive alle de fem aspektene og deres innbyrdes forbindelse. Kompleksiteten ved emosjonelle erfaringer, avhenger altså av den enkeltes forutsetninger for å sentimentaliseres. Dette forbeholdet underbygges av Goldies (2000) teori om at emosjoner som komplekse, episodiske, dynamiske og strukturerte. Samtidig er denne kompleksiteten forbundet med kvaliteten på det intersubjektive møtet, på alle de uendelig mange varianter av intensjonelle møter, av alle de ulike mulige kroppslige endringene og kroppslige følelser. Hele den kompleksiteten berører denne avhandlingen i begrenset omfang. Det andre forbehold er forbundet med at noen emosjoner kan bringe med seg så sterke kroppslige spor, som vi på tross av deres styrke allikevel ikke klarer å registrere. Goldie (2000) påpeker at vi alle kan bli sterkt emosjonelt berørt og kroppslig aktivert, uten at vi selv er bevisste på det. Som et konkret eksempel kan for eksempel stress, forelskelse eller redsel skape så overveldende og kraftfulle kroppslig aktivitet at den enkelte først vil kunne registrere stresset, forelskelsen eller redselen enten når den enkelte har kommet litt på avstand av emosjonen slik at en refleksjon kan finne sted eller på annen måte utfordret til å forsøke å identifisere emosjonen. Det betyr at på tross av sterk kroppslig aktivitet kan en emosjon forbli uidentifisert.

Det tredje forbeholdet handler om den rollen intersubjektivitet har for sentimentalisering. Det er viktig å være oppmerksom på at den rollen det intersubjektive møtet har i dette materialet trenger ikke å gjelde ved beskrivelsene av andre erfaringer. Man kan for eksempel forestille seg situasjoner hvor intersubjektiviteten ikke er i spill, ved det at erfaringen kanskje ikke involverer et møte mellom to mennesker. Vi kan for eksempel forestille oss at den emosjonelle fasen ved en erfaring kan bli vekket til live ved bare det å sanse, registrere en lyd, en lukt eller en stemning. Men i materialet for denne avhandlingen ble altså ikke den form for erfaringer tematisert og er derfor heller ikke en del av studiets resultat.

På bakgrunn av presiseringen og de tre forbehold betyr det samlet sett at modellen over studentenes sentimentalisering altså gir ikke et fullstendig bilde av hele kompleksiteten som er forbundet med studentenes emosjonelle erfaringer. Modellen fremstår hovedsakelig som et forslag til en måte å beskrive et utgangspunkt og en vei å forfølge, for å få innsikt i en variant av de kombinasjoner som er forbundet med sentimentalisering og dermed et utgangspunkt for å vise interesse for og invitere til dialog om studentens livsverden.

7. Avsluttende kommentarer

I dette kapittel vil jeg forsøke å oppsummere avhandlings samlede bidrag til forskningsfeltet. Samlet sett bidrar avhandlingens resultater med en nyansering og beskrivelse av hva som karakteriserer lærerstudenters emosjonelle erfaringer og hvordan disse erfaringene inngår som et pedagogisk og relasjonelt fenomen i lærerutdanningen. I tillegg bidrar avhandlingen med å beskrive noen forslag til hvordan lærerutdanningen kan ivareta lærerstudentens dannelsesprosess. Dette i en ambisjon om å styrke studentens forutsetninger det å la deres emosjonelle erfaringer være en mulighetsbetingelse for at studentene kan komme i kontakt med eget engasjement, med hvem de er og hvem de ønsker å være for seg selv og i møtet med fremtidige elever.

7.1 Videre forskning

Menneskers erfaringer har opphav i og uttrykkes i deres livsverden, noe som er i seg selv et uuttømmelig tema for forskningen. Det er mye vi innenfor utdanningsvitenskapen fortsatt ikke vet om emosjoner og kroppens betydning som pedagogisk og relasjonelt fenomen. Derfor vurderer jeg behovet for videre forskning på feltet som stort. Jeg tenker tematikken er relevant når det gjelder høyere utdanning, men vi trenger også forskning som ser nærmere på emosjoners betydning for den pedagogiske praksis både blant lærerutdannere og blant lærerne i skolen. Derutover mener jeg at pedagogisk forskning generelt i alt for liten grad er basert på kunnskap om elevenes erfaringer. Derfor er elevers emosjonelle erfaringer et tema jeg ønsker å undersøke. Når det gjelder andre aktører innenfor de pedagogisk arbeidsmessige relasjoner trenger forskningsfeltet også forskning på PP-rådgiveres og PhD studenters emosjonelle erfaringer gjennom deres prosesser. Som en direkte forlengelse av denne avhandlingen tenker jeg det kunne være verdifullt å utvikle en mer aksjonsforskningsinspirert studie for å prøve ut et konkret undervisningsforløp med utgangspunkt i modellen over studentenes sentimentaliseringsprosess, med henblikk på å få større innblikk i hvilken betydning det evt. kan ha for studentenes dannelse underveis i lærerutdanningen. I tillegg tenker jeg at det innenfor den empiriske dannelsesforskning kunne være aktuelt og relevant og undersøke emosjonelle erfaringer som fenomen og drøfte det som didaktisk innholds-komponent i lys av Wolfgang Klafkis kategoriale dannelsesbegrep.

Referanser

- Andersen, S. C. (2005). Epistemologisk konstruktivisme og dens metodiske konsekvenser. *Dansk Sociologi Nr. 3/16*. årg. København: Akademisk Forlag.
- Alvesson, M. og Sköldbberg, K. (2009). *Reflexive Methodology – New Vistas for Qualitative Research*. SAGE Publications Ltd. London. (2.utg).
- Bahia, S., Freire, I., Amaral, A., & Estrela, M. A. (2013). The emotional dimension of teaching in a group of Portuguese teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 275-292.
- Barnard, A., McCosker, H. & Gerber, R. (1999). Phenomenography: A qualitative research approach for exploring understanding in health care. *Qualitative Health Research*, 9, 212-226.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.
- Berg, M. S. (2018). Kroppens betydning for lærerens lederskab [Doktorgradsavhandling]. Københavns universitet
- Bjørkelo, B., Sunde, E., Fjeld, G. og Lønningen K. (2013). Emosjonenes rolle i profesjonelt lærerarbeid: En av veiene til bevisstgjøring i lærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift. Årgang 97*. 28–39.
- Bo, I.G, Jacobsen, M.H. (Red.). (2017). *Følelsernes sociologi*. København: Hans Reitzels forlag.
- Bostad, I. (2017). *Å se seg spørrende omkring- introduksjon til en ny pedagogisk filosofi*. Gyldendal akademisk.
- Brackett, M.A., Alster, B., Wolfe, C.J., Katulak, N.A., & Fale, E. (2007). Creating an emotionally intelligent school district: A skill-based approach. In R. Bar-On, J.G. Maree, & M.J. Elias (Eds.), *Educating People to Be Emotionally Intelligent* (pp. 123-138). Westport, CT: Praeger.
- Brackett, M.A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S.E., Elbertson, N.A., Chisholm, C., & Salovey, P. (2009). A sustainable, skill-based approach to building emotionally literate schools. In M. Hughes, H.L. Thompson, & J.B. Terrell (Eds.), *Handbook for Developing Emotional and*

Social Intelligence: Best Practices, Case Studies, and Strategies (pp. 329-358). San Francisco.

Brackett, M. A., Floman, J. L., Ashton-James, C., Cherkasskiy, L., & Salovey, P. (2013). The influence of teacher emotion on grading practices: A preliminary look at the evaluation of student writing. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(6), 634-646.

Brinkmann, M & Friesen, N. (2018). Phenomenology and Education. In Smeyers, P. (Ed.). (2018). *International Handbook of Philosophy of Education*. Springer International Publishing.

Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37, 799-817.

Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77.

Chemi, T & Jensen J.B (2015). Emotions and Learning in Arts-Based Practices of Educational Innovation. In B. Lund, and T. Chemi (Eds.), *Dealing with Emotions - A Pedagogical Challenge to Innovative Learning*. Sense Publishers.

Cohen, J. & Sandy S. (2007). The social, emotional, and academic education of children: Theories, goals, methods and assessments. In R. Bar-On, J.G. Maree, & M.J. Elias (Eds.), *Educating People to Be Emotionally Intelligent* (pp. 63-78). Westport, CT: Praeger.

Dahlin, B. (1999). Ways of Coming to Understand: metacognitive awareness among first-year university students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43(2), 191-208.

Damasio, A.R. (2002). *Følelsen av hva som skjer - Kroppens og emosjonenes betydning for bevisstheten*. Pax forlag A/S, Oslo.

Day, C., Sammons, P., Stobard, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers Matter: Connecting Lives, Work and Effectiveness*. Berkshire: Open University Press.

Day, T., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: The role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 403-415.

Dewey, J. (1895). The Theory of Emotion. (2) The Significance of Emotions, *Psychological Review* 2, 13-32.

- Dewey, J. (1934/1980). *Art as experience*. New York: Perigee Books.
- Drew, T.L. (2006). *The relationship between emotional intelligence and student teacher performance*. Doctoral dissertation, University of Nebraska.
- Dolev, N. & Leshemb, S. (2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *The International Journal of Emotional Education*. Special Issue Volume 8, Number 1, April 2016.
- Ekman, P. & Cordaro, D. (2011). What is Meant by Calling Emotions Basic? *Emotion Review* Vol. 3 (4) 364–370.
- Farouk, S. (2012). What can the self-conscious emotion of guilt tell us about primary school teachers' moral purpose and the relationships they have with their pupils? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4).
- Fagfornyelsen, 2021. Utdanningsdirektoratet. Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob> (besøkt 05.07.2021)
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: det kvalitative forskningsinterview (2. utg.)* Akademisk forlag.
- Fuchs, T. (2016). Intercorporeality and Interaffectivity. *Phenomenology and Mind*, Vol. 11, 194–209.
- 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.
- Grau, H og Lykke, M. (2019). Kroppen som aktør - Fra kropslige symptomer til kroppen som responderende. *Fokus på familien* 02/ (Vol. 47).
- Hansen, F.T. (2010). *Å stå i det åpne: dannelse gjennom filosofisk undren og nærvær*. København: Hans Reitzel.
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2001): Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.

- Hellesnes, G. (2019). Elevsamtalens mellom kroppslige, relasjonelle og eksistensielle dimensjon. En lærers opplevelse av planlagte elevsamtaler i grunnskolen i dialog med kroppslige, relasjonelle og eksistensielle teoretiske perspektiver. *På Spissen forskning/Dance Articulated*, (3), 1–24.
- Hart, S. (2011). *Den følsomme hjernen*. Gyldendal. 1.utg.
- Hohr, H.H. (2010). The role of emotion in experience – comment on John Dewey’s Art as Experience. I A-L. Østern & H. Kaihovirta-Rosvik (red). *Arts education and beyond*. Report 28/2010. Faculty of Education at Åbo Akademi University
- Hohr, Hansjörg (2012). Aesthetic quality in scientific experience. The problem of reference in John Dewey’s aesthetics. *Nordic Studies in Education*. 32(3), s 196- 208.
- 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.
- Humboldt, W. (2016). Teori om menneskets danning: Et bruddstykke. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 51, 179-183.
- Izard, C.E. (2010). The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation and regulation. *Emotion Review*, 2, side 363-370.
- Jacobsen, M. (2018). Introduction – emotions, emotions, everyday emotions! In M. H. Jacobsen (Ed.), *Emotions, everyday life and sociology*. Routledge.
- Jakhelln, R. (2009). Emosjonelle utfordringer i læreres yrkesstart. I: Jakhelln, R., Leming, T. og Tiller, T. (red.): *Emosjoner i forskning og læring*. Tromsø: Eureka forlag. (20 s.)
- Jennings, P.A. and Greenberg, M.T. (2009). The pro-social classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79 (1), 491-525.

- Johnsen, T. (2013). Emosjonenes fenomenologi og mulighetsbetingelser for endring. *Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol 50, nummer 8, 2013, side 829-837*
- Järvinen, M & Mik-Meyer, N (2017). *Kvalitativ analyse. 7 traditioner*. København: Hans Reitzels forlag.
- Kierkegaard, S. (1844/2014). *Begrepet angst*. Forlaget Oktober AS, Oslo.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education, 21*, 995-1006.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Komischke-Konnerup, L. (2018). En pædagogisk efterlysning? Nogle grundlæggende overvejelser over en empirisk arbejdende almen pædagogik. I Von Oettingen, A. (red). *Empirisk dannelsesforskning - mellom teori, empiri og praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Kunnskapsdepartementet, (2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet* (St. Meld. Nr.28 (2015–2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf> (besøkt 05.07.2021).
- Kunnskapsdepartementet, (2016). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7. (2016). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07860/%C2%A71#%C2%A71>
- 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.
- Lee, J. C. K., Huang, Y. X. H., Law, E. H. F., & Wang, M. H. (2013). Professional identities and emotions of teachers in the context of curriculum reform: A Chinese perspective. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 41*(3), 271-287.
- Løgstrup, K. E. (1956): *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1984). *Ophav og Omgivelse*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1987). *Solidaritet og Kærlighed*. København: Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (1996). *Martin Heidegger*. DET lille FORLAG.

Løvlie, L. (1989). Erfaring som handling. I Thuen, H. & Vaage, S. (Red.), *Oppdragelse til det moderne*. Oslo: Universitetsforlaget.

Løvlie, L. (1994). *Det pedagogiske argument*. Cappelen.

Løvlie, L. (2012). John Dewey. Danning til demokrati. I Straume, I.S (red.), *Danningens filosofihistorie*. Gyldendal akademisk.

Mansilla, V. B. & Gardner, H. (2007). From teaching globalization to nurturing global consciousness. I M. Suarez-Orozco (Red.), *Learning in the global era. International perspectives on globalization and education* (47-66). Berkeley: University of California Press.

Marton, F. (1981). Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177-200.

Marton, F. (1986). Phenomenography - A research approach investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21, 28-49.

Marton, F., & Booth, S. (2000). Om lärande. Lund: Studentlitteratur.

Merleau-Ponty, M. (1945/2009). *Kroppens fænomenologi*. 2. udgave. Frederiksberg: Det Lille Forlag.

Moxnes, P. 2009. *Hva er angst*. Universitetsforlaget, Oslo.

Mæland, M. og Jacobsen, F. (2011) Fenomenologiske vinklinger i forskning. Vitenskapsteoretisk blikk på møtet mellom forsker og informant. *Nordisk Sygeplejeforskning*. 1 (2), s157-168. Universitetsforlaget.

Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293–306.

Nordhelle, G. & Sakhi U.S. (2014). *Angstens røtter – eksistensiell forståelse og mestring*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Bergen.

Nome, D.Ø. (2012). Kroppen som dannelsesarena. *Tidsskrift for Psykisk helsearbeid*.9 (2). Universitetsforlaget.

Nyeng, F. (2006). *Følelser i filosofi, vitenskap og dagligliv*. Abstrakt Forlag. Oslo.

- 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.*
- Palomera, R., Fernandez-Berrocal, P. and Brackett, M.A. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training some evidence. *Journal of Research in Educational Psychology, 6(2), 437-454.*
- Peirce, C. S. (1994). *Semiotik og pragmatisme*. Selected and translated from “Collected Papers”, “Charles S. Peirce’s Letters to Lady Welby” and “Charles S. Peirce’s: Selected Writings”. Gyldendalske Boghandel. Nordisk Forlag A/S.
- Phil, J. (2015). Epistemological and Methodological challenges in research concerning Youth at the Margins. S. Bastien & H. B Holmarsdottir (eds.), *Youth at the Margin*. 41-63. Sense Publisher.
- Postareff, L. & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher Education, 36 (7), 799-813.*
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode (2. utg.)*. Universitetsforlaget.
- Programplan Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 og 5-10, OsloMet, (2021). Hentet fra [Studieinfo programplan M1GLU 2021 HØST - minside \(oslomet.no\)](#) og [Studieinfo programplan M5GLU 2021 HØST - minside \(oslomet.no\)](#)
- Reeve, J. (2015). *Understanding Motivation an Emotion*. Korea University. 6. utg. Wiley.
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice, 11(3), 276-285.*
- Saunders, R. (2013). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Educational Change, 14, 303-333.*
- Schutz, P. A. (2014). Inquiry on teachers' emotion. *Educational Psychologist, 49(1), 1-12.*
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity settings. *Educational Psychology Review, 18(4).*

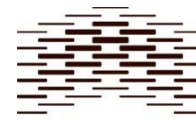
- Schutz, P. A., & Lanehart, S. L. (2002). Introduction: Emotions in education. *Educational Psychologist*, 37(2).
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Shahinzadeh, M. & Barkhordari Ahmadi, M. (2015). Study the relationship between emotional intelligence and academic achievement of school students. *Academic Journal of Psychological Studies*, 4(4), 190-198.
- Straume, I.S. (2013). Danningens filosofihistorie: en innføring. I Straume, I.S (red.), *Danningens filosofihistorie*. Gyldendal akademisk.
- Stronge, J.H. (2007). *Qualities of Effective Teachers* (2nd Ed.). Alexandria.
- Sutton, R. E. & Wheatley K.F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15 (4).
- Sviland, R. Råheim, M & Martinsen, K. (2009). Å komme til seg selv – i bevegelse, sansning og forståelse. *Matrix 2*, 257-275.
- Tanggaard, L. (2009). The research interview as a dialogical context for the production of social life and personal narratives. *Qualitative Inquiry*, 15(9), 1498–1515.
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (Red.). (2010). *Kvalitative metoder- en grundbog*. Hans Reitzels forlag.
- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and Teacher Education*, 49, 78-88.
- Tillich, P. (2000). *The courage to be*. New Haven & London, Yale University Press.
- Timoštšuk, I., & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 421–433.
- Trigweel, K. (2012). Relations between teachers' emotions in teaching and their approaches to teaching in higher education. *Instructional Science*, 40, 607-621.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Studentlitteratur, Lund.
- Van Manen, M. (1982). Phenomenological Pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 12 (3), 283-299.

- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.
- Van Manen, M and Van Manen, M. (2021). Doing Phenomenological Research and Writing. *Qualitative Health Research*, 31(6) 1069–1082.
- Weare, K. & Gray, G. (2003). What Works in Developing Children’s Emotional and Social Competence and Well-Being? *Research Report No. 456*, Nottingham: Department for Education and Skills.
- Wiberg, M. (2018). Den teoretiske pædagogisk bidrag til empirisk forskning dannelse– Kan man utforske dannelse. I Von Oettingen, A. (red). *Empirisk dannelsesforskning - mellom teori, empiri og praksis*. Hans Reitzels Forlag.
- Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Zembylas, M. (2003). Caring for Teacher Emotion: Reflections on Teacher Self-Development. *Studies in Philosophy and Education* 22, 2, 103–125.
- Zembylas, M. (2002). «Structures of Feeling» in Curriculum and Teaching: Theorizing the Emotional Rules. *Educational Theory* 52, 2, 187–208.
- 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.
- 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.
- Øye, S. (1998). *Fortolkning og sentimentalitet. Landskap og betrakter i dikt av Christian Braunmann, Tullin, Peder Christopher Stenersen, Claus Frimann og Peder Harboe Frimann* (Hovedfagsoppgave). Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap. Universitetet i Oslo.

Intervjuguide til prosjektet *Emosjonalitet i lærerutdanningen*.

- Hva vet du om emosjoner?
- Kan du sette ord på noen emosjoner?
- Kan du huske sist du var emosjonelt berørt i forbindelse med skolen?
- Kan du beskrive den situasjonen?
- Hvor i kroppen kjenner du dine emosjoner?
- Hvordan tenker du man kan få tilgang til andres emosjoner?
- Hvordan får du tilgang til dine egne emosjoner?
- Hvilken betydning tenker du emosjoner har hatt for din egen læring og utvikling underveis i lærerutdanningen?
- Hvilke emosjoner har vært de mest dominerende for deg underveis i studiet?
- Hvordan har du forholdt deg til dem?
- Hvilken betydning tenker du emosjoner har for lærerens arbeide med elever?
- Tror du det er mulig å beskrive emosjoner i alle situasjoner?
- Hvilken betydning tror du emosjoner har for elevens læring både faglig og sosialt?
- Hvilken betydning har emosjoner i ditt daglige arbeide med elever på skolen?
- Tenker du at din emosjonelle bevissthet har betydning for kvaliteten på ditt pedagogiske arbeide?
- Tror du at dine forutsetninger for å gjenkjenne elevens ulike emosjoner forutsetter at du har bevissthet om egne emosjoner?
- Hvordan vil du vurdere dine forutsetninger for å jobbe pedagogisk med elevens emosjonalitet?
- Hvordan vil du vurdere dine forutsetninger for å jobbe med egen emosjonalitet i læreryrket?

- Hvordan opplever du at lærerutdanningen har påvirket dine forutsetninger for jobbe pedagogisk med elevers emosjonalitet?
- Hvordan opplever du at lærerutdanningen har påvirket dine forutsetninger for jobbe med egen emosjonalitet i læreryrket?
- Kan du forestille deg på hvilken måte lærerutdanningen kunne bli bedre når det gjelder det å styrke dine forutsetninger på det emosjonelle feltet?
- Opplever du å ha forståelse for hvorfor emosjoner oppstår i relasjonen mellom deg og et fag, en elev, en kollega eller en lærer/veileder?
- Opplever du å ha forutsetninger for å hjelpe elever med å forstå hvorfor emosjoner oppstår mellom dem og et fag/oppgave, en medelev eller en lærer?



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Oslo 30.08.2016

Informasjon til informanter som skal delta i prosjektet Emosjonalitet i lærerutdanningen.

Kjære informanter

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet ”Emosjonalitet i lærerutdanningen”

I forbindelse med doktorgraden min gjennomfører jeg et prosjekt hvor det undersøkes hvilken betydning lærerutdanningen har for lærerstudenters og nyutdannet læreres emosjonelle og relasjonelle sensitivitet og bevissthet.

I den forbindelse ønsker jeg å invitere deg til en dialog om på hvilke tidspunkter og i hvilke situasjoner du opplever eller har opplevd å bli stimulert og utfordret når det gjelder din emosjonelle og relasjonelle sensitivitet og bevissthet. Det vil si vi skal snakke om følelser du har vært i kontakt med underveis i lærerutdanningen.

Det er frivillig å delta i denne undersøkelsen. Selv om du samtykker til å delta, kan du likevel når som helst innen prosjektslutt i 15.09.2022 trekke deg fra undersøkelsen.

Ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i publiseringer fra undersøkelsen. Alle lydopptak vil bare kunne benyttes i forbindelse med undervisning, konferanser og videre forskning av undertegnede. Det er bare undertegnede som har tilgang til lydopptak, navnelister og transkripsjoner, og alt dette vil bli slettet innen prosjektslutt i 2019. Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og ble godkjent juni 2016.

Med dette vil jeg be om støtte til å gjennomføring denne undersøkelsen ved at du fyller ut vedlagte samtykkeskjema og returnerer til meg.

Jeg bidrar gjerne med mer informasjon på enten e-post: mette-birgitte.helleve@hioa.no eller på telefon **47284427**.

Med vennlig hilsen

Mette Helleve (sign)
Doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Oslo og Akershus

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet *Emosjonalitet i lærerutdanningen* og jeg samtykker til å delta som informant i prosjektet.

Jeg har også mottatt informasjon om at deler av lyd-opptakene kan bli benyttet til undervisning, forskningspresentasjon eller videre forskning og jeg samtykker til dette.

Dato og underskrift: _____



Mette-Birgitte Helleve
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4, St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 07.06.2016

Vår ref: 48667 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.05.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

48667 *Emosjonalitet i norsk lærerutdanning - Om lærerkvalifisering og lærerutdanningens betydning for lærerstudenters og nyutdannet læreres emosjonelle og relasjonelle sensitivitet og bevissthet*
Behandlingsansvarlig *Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Mette-Birgitte Helleve*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende i forhold til kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.09.2019, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg: Prosjektvurdering



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 48667

Det fremgår at utvalget består av sisteårs lærerstudenter og nyutdannende lærere. Utvalget får skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at dere etterfølger Høgskolen i Oslo og Akershus sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 15.09.2019. Ifølge meldeskjema skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Ingenyri nr. 3. (Mirca)

Angst, tomhet og isolasjon

- Angsten for å komme til å såre elever eller andre
- Panik for å ha gjort noe galt og hankende.
- Angsten for å miste ansikt.
- Angsten for angsten - Om å bli overmandet av prestasjonsangst. ~ Driver oss til å overvinde ubehaget - Er utgangspunktet for mestring.
- Angsten for at du velger å ta fullstendig avstand. ~ Bidrar til at vi prøver å holde fast.

Angsten for å fremstå som umoden
 Angsten for ikke å bli tatt på alvor.

→ Frigjøringspotensialet

han bestemmer seg for å gjøre - De
 ene har gjort for å ta grep om sitt
 liv.



Memo - Februar 2020

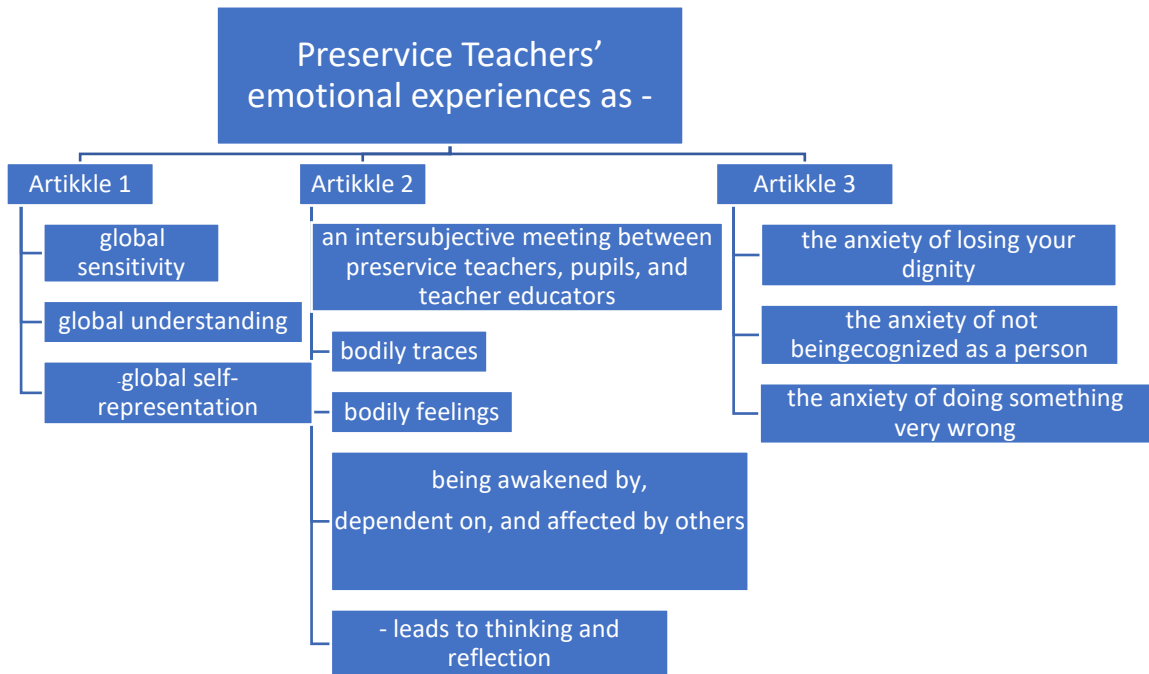
1726

Det betyr altså at feilser drenger ikke er noen emosjonelle. Igen nei han hadde at det finnes feilser som ikke er emosjonelle, men alle emosjoner har en feilsermessig side ved seg.

Det er en populær filosofisk idé at kroppslige feilser er de eneste emosjonelle feilser.

Golden hevder i sin artikkel at hvis du føler stolthet over noe din søn har oppnådd, så trenger du ikke å involvere noen form for bevissthet eller oppmerksomhet knyttet til en eller annen form kroppslig erandring eller tilstand. Det er jeg ikke enig i. Jeg kan ikke skjønne hvordan du skal kunne registrere eller oppfatte en form for stolthet hvis det ikke er fordi du nettopp har kjent stoltheten et eller annet ødet i kroppen og dermed er stoltheten også forbundet med en form for kroppslig spor, som viser deg veien til aktual feilser av stolthet.

Utfallsrommet med de ulike beskrivelseskategorier hentet fra de tre artiklene



Artikkel 1

Helleve, M. (2019). Nurturing global consciousness through internationalization. *Nordic Journal of International and Comparative Education (NJICE)*. Vol. 3, No. 4

DOI: <https://doi.org/10.7577/njcie.3491>



Nurturing global consciousness through internationalization

Mette Birgitte Helleve¹

Ph.D. Candidate, Oslo Metropolitan University

Copyright the author

Peer-reviewed article; received 30 January 2017; accepted 03 July 2017, published in Norwegian in Vol 1, issue 1. Translated from Norwegian to English, accepted for publication 23 August 2019.

Abstract

The topic of this article is nurturing global consciousness through internationalization in teacher education. As a teacher educator, I have been supervising 29 student teachers in their three-month practice in Namibia and Uganda over a four-year period. Here I have focused on the students' experience according to global consciousness with a primary focus towards their global sensitivity. The purpose of this article is threefold. First I describe the nuances of global consciousness and the connection between the three sub-areas: global sensitivity, global understanding, and global self-representation. The two concepts *intersubjectivity* and *attunement* will provide a meaningful contribution to the definition of global consciousness. Secondly, I argue that internationalization, as a three-month-long practice abroad in itself, is not sufficient to nurture global consciousness. Thirdly, I describe a pedagogical approach to nurture teacher students' global consciousness through a set of five different tasks. The research question for this article is: How can initial teacher education contribute to nurturing student teachers' global consciousness through mentoring and practice abroad? Methodologically the study is grounded in a phenomenological tradition. In the analysis of the material, I have focused on the students' experiences concentrated toward the concept of *global consciousness* and the sub-areas mentioned above.

Keywords: internationalization in teacher education; global consciousness/sensitivity; attunement; intersubjectivity; how to nurture global consciousness

Introduction - Internationalization in teacher education

Internationalization of higher education in the sense of international cooperation and mobility has increased in scope. This is reflected in efforts to strengthen the internationalization of higher education in Norway, including teacher education (Ministry of Education, 2007, p. 38; Ministry of Education, 2009a, p. 26; Ministry of Education, 2009b, pp.

¹ Corresponding author: mette-birgitte.helleve@oslomet.no

5-11, 44-54). The concept of internationalization is understood as internationalization at home and internationalization abroad.

Internationalization at home emphasizes activities and study offers to develop international and intercultural understanding. Internationalization abroad includes all kinds of education beyond the mother country's own borders: mobility, cooperation on education programs and implementation of these.

Internationalization is the exchange of ideas, knowledge, goods, and services between nations over established land boundaries and consequently has the individual country as a standpoint and perspective. Within education, internationalization is the process of integrating an international, intercultural and global dimension in goals, organization, and action. The White Paper nr. 14 (2008-2009) *Internationalization of education* defines internationalization of education as follows:

«The process of integrating an international, intercultural and/or global dimension into the purpose, functions or delivery of post-secondary education».

In Norwegian teacher education, student exchange is considered as the most visible form of internationalization. Efforts are made to increase research collaboration between the institutions and offer a student to stay in a larger academic cooperation (Leming, Nedberg & Rotvold, 2012; Nilssen, 2015). In recent years, in line with political goals, there has been an increasing number of students studying abroad for part of their education (Duncan, 2014). In the Report to Stortinget (Parliament) no. 11 (2008-2009), *The teacher. The role and Education*, increasing internationalization is, among other things, promoted as a strategy to educate teacher students with cultural understanding, global consciousness and solidarity (Ministry of Education, 2009a, pp. 26-29).

In this article, I will highlight the term global consciousness, which consists of the three subareas: *global sensitivity*, *global understanding*, and *global self-representation*, as well as the two concepts *attunement* and *intersubjectivity*.

As part of internationalization, teacher students in Norway can take part of their education abroad, both inside and outside Europe, including parts of their field practice. Some teacher education institutions offer internships abroad. In this article, I will investigate the relationship between internationalization as an internship abroad in the global south and the development of global consciousness. The purpose of nurturing the students' global consciousness is to prevent the practice of Norwegian teachers' students in the global South from becoming a form of western tourism. Santoro (2014) has found in her research, that internationalization is in danger of leading to just that. She writes: "Tourism is an expression of privilege, both financial and social. It is the tourist who travels to observe the non-white and exotic 'Other' and who chooses what cultures are worthy of their attention" (Santoro, 2014, p.434). The challenges raised by Santoro (2014) concern all those involved in the internationalization of higher education. There have been raised critical questions about how internationalization can easily cause the development of asymmetry where the Western world becomes a premise provider that dominates the global education discourse (Storeng, 2001). These perspectives are also raised by Biesta

(2013) in his research related to cooperation and communication in an international context where he claims, that the meeting between nations, cultures, and traditions can pose a risk of colonization, where agents with power push their way of thinking and acting on those who are weaker (Biesta, 2014, p. 173).

In line with Biesta, I would argue, that in the same way as education in general, internationalization cannot be regarded as a mechanical device. On the other hand, I suggest that we rather consider internationalization as a weak connection between communication and interpretation, interference and response (Biesta, 2014, p. 26), where those who participate in an internationalization process, will be challenged in terms of both global sensitivity, global understanding, and global self-representation. These are challenges that concern all those who are involved in the internationalization of higher education. Aiming at nurturing teacher students global consciousness through internationalization, this study is based on the following research question:

How can teacher education nurture the student's global consciousness through mentoring and field practice abroad?

I consider the answers to this question as a contribution to strengthen the work of internationalization in future teacher education. Notably, as a starting point for didactic considerations, both in terms of form, content and pedagogical working methods.

Global consciousness as an intersubjective process

Global consciousness is in this article, regarded as an intersubjective process. This means that the term will appear as a pedagogical-psychological value and category more than a political-geographical concept. Being global conscious is about being sensitive, registering and having an understanding of events both inside and outside ourselves. The term intersubjectivity is relevant for capturing the understanding of global consciousness as a relational matter. To support the understanding and refining of the concept of global consciousness, the term "attunement" will be used.

In order to capture the complexity of the concept of global consciousness, I will define the three sub-areas: *global sensitivity*, *global understanding*, and *global self-representation*. According to Mansilla and Gardner (2007), these three areas represent the content of the concept of global consciousness (see Figure 1).

Figure 1: Model of Global Consciousness



Source: Inspired by Mansilla and Gardner (2007)

Global sensitivity

Our global sensitivity is linked to human sensitivity to objects in our vicinity that we meet, whether it is other people, landscapes, places, music, culture, etc. In order to nuance the content of the concept of global sensitivity, the notion of attunement will be highlighted. This is because I believe the term can contribute to explaining how we through conscious attention directed at one's own and others' attunement can strengthen our global sensitivity.

The term attunement (in German *stimmung*) is referred to in English literature as either attunement or mood. In this context, the term refers to the fact that man's relational contact with the world is not neutral but attuned (Heidegger, 1927/2007; Løgstrup, 1983). This in the sense that our immediate experiences, our perception of the world, are brought back to our existence. We are attuned by our relation to the surroundings and not by the surroundings itself. The mind cannot exist without being attuned by everything we meet. Our senses are attuned uninterruptedly, although we are not always aware of the attunement that is awakened in us. We cannot immediately characterize the attunement because it is unconscious to us. It is only in retrospect that we can recognize our attunement if we try to recall it. Attunement is a prerequisite for human emotional life (Løgstrup, 1983). Our attunement gives resonance to our emotions. In this attuned sensation lies the source of all personal expressions. We are already attuned by previous experiences when we find ourselves in new situations (Løgstrup 1983, p. 16). Attunement is associated with the individual's attention to how the person is attuned in the encounter with nature, life, and other people, as in this context, during a practice period. Among other things, it is by focusing and being aware of one's own attunement that the individual can consequently see, experience and recognize the other person's attunement (Løgstrup, 1983). I believe, stimulating global sensitivity is closely linked to getting in touch with one's own attunement and then recalling the attunement through dialogue with others. Later in this article,

I will show how one through various mentoring tasks, a person can recall their own attunement, and thus stimulate, and strengthen their own global sensitivity.

Global understanding

Global understanding can be associated with both confusion and wonder over the great complexity we are part of. This confusion and wonder can help construct knowledge and understanding of relationships in our global world (Mansilla and Gardner, 2007). In this case, it is about schooling and teaching in Namibia and Uganda seen in a historical, cultural and political light. Global understanding in this context is about the students' understanding of themselves both as global observers and global agents. An understanding that again requires self-reflexivity and forms the basis for the students' global self-representation.

Global self-representation

Global self-representation is associated with the individual's understanding of themselves as agents in a global context. By adjusting for and from others, we build up a register based on previous experiences. Such a register helps us know how to grasp a situation and how we can be consistent with what we want to be together with others (Mansilla and Gardner, 2007). Being a Norwegian student teacher, in the middle of a practice period, with a responsibility for teaching in a class in Namibia or Uganda, is associated with many actions that require the students to act as reflective agents. A task that requires students to have control over their own and others' attunement. An attunement that gives direction to the student's actions in the meeting with the pupils, the other teachers, and the school management. In this way, constructing global self-representation is closely linked to attunement, global sensitivity, and global understanding. This to the extent that the three sub-areas appear to be mutual preconditions for each other and thus together form the crucial substance of the concept of global consciousness.

Intersubjectivity

In the context of global consciousness and intersubjectivity, I understand intersubjectivity as a meeting place where the individual ceases to be an isolated individual, but one who meets himself and the world through others. Intersubjectivity is about creating relational contact, where experience, body, and emotions are in focus. Intersubjectivity, as a concept, has been widely discussed within phenomenology and existence philosophy (Honneth, 2000; Schibbye Løvlie, 2002; Wind, 1998). In addition, intersubjectivity has been a topic in parts of psychological development theories. The term is phenomenological anchored and describes something we immediately recognize as central and meaningful in our lives. The dialogic nature of humankind displays itself in the intersubjective meeting place promoting the social and dyadic rather than the subjective and individual (Mead, 1934; Vaage, 2001).

The theoretical foundation for this study is based on the recognition that we all exist as mutual preconditions for each other. The moment Norwegian teacher students meet a school pupil in Uganda and they spend time together, they are no longer just individual, separate bodies. They suddenly appear as individuals in the light of each other. A realization that presupposes thinking individual and community, simultaneously and mutually. Both Hegel (Honneth, 2000) and Mead (1934) inspire this point of departure. In both of them, the main claim is that the intersubjectivity constitutes subjectivity. Hegel's concept of recognition is about the human self and the elimination of the distance between sociality and individuality (Schibbye Løvlie, 2002; Wind, 1998). In recognition, man ceases to be an isolated individual, but a self that meets himself and the world through others. Mead, who has again gained inspiration from Hegel, considers the intersubjective as a meeting place where the individual meets the community with their own horizon of understanding and their own perspective on one side and the other's horizon of understanding and perspective on the other side. In the following quote, this claim is expressed: "We must be others if we are to be ourselves" (Mead, 1924/25, p. 292, in Vaage, 2001, 133). In light of the term intersubjectivity, all experiences are anchored both in interaction and in being able to take the other's perspective (Vaage, 2001). Both global sensitivity, global understanding and global self-representation presuppose an intersubjective room characterized by interaction and the ability and willingness to take the other's perspective.

Data material and method

The study is conducted among four groups of teacher students, a total of 29 students over four years (from 2012–2015) in connection with the teacher students' three-month internships in Namibia and Uganda respectively. All the 29 students, who were selected by the university to travel, answered positively at the request to participate in this study. Several of the students had international experience and had travelled extensively both to Africa, Asia, and South America. Everyone had an interest in internationalization and for some of the students, this interest has led to development studies, to others for studies in intercultural communication and religion, and to studying abroad through international organizations.

Various qualitative approaches to the study have been selected. The material of this study consists of the students' practice reports, logbooks, and a group interview. This in addition to field notes obtained from a three-day mentoring workshop. Here the students' experiences were discussed and elucidated through tasks focusing on the students' sensitivity and emotionality. These tasks will be explained in more detail below. The students' inter-subjective experiences and attunement appeared throughout the entire practice period. In the analysis of the material, I have coded, categorized and condensed based on the link between the emotions that the students have been in contact with during the course of practice and the three sub-areas of global consciousness: *global sensitivity*,

global understanding, and global self-representation. When I have condensed the material, the following seven emotions have been the most dominant: *frustration, love, uncertainty, impressiveness, joy, inadequacy* and *heart-felt or touched.*

A phenomenological approach

In this study, I have examined the student teachers' experiences related to the phenomenon of global consciousness. The development of global consciousness is in this context regarded as a phenomenon that exists in the teacher students' at a pre-scientific level, constituted through human activity. Global consciousness awakens through human intentionality by the fact that our consciousness always is directed at something or someone. This makes global consciousness of both a subjective and an intersubjective matter. A matter I believe a phenomenological approach can capture. Phenomenology poses the simple question "*What is it like to have a certain experience*"? (Van Manen, 1982, p. 296). This question has formed the framework for the development of the five mentoring tasks and the analysis of this material.

The phenomenological analysis, based on coding, categorization, and condensation, is linked to global consciousness as a crucial dimension of the student's experiences as it appears in the material.

Ethical considerations

This study has required several ethical considerations linked to the fact that internationalization can lead to a form of western tourism when it is aimed at countries in the south. Our students in the north carry out their practice in countries south. We in the north ask for entry into schools and universities, often with little or no financial compensation for the partner schools involved. Meeting these considerations requires global consciousness. It requires that I, both as a researcher and as a supervisor, listen to my own tact and attunement and adjust myself accordingly. For example, it will mean listening and being responsive to our partners in Namibia and Uganda and working consciously to create symmetrical relationships based on mutual recognition and the fulfillment of both parts' wishes and expectations.

The confidentiality of this study is ensured by the names of people, schools and places being anonymized, and the teacher students having fictitious names. However, it is difficult to secure the confidentiality of the university that has sent the students. Although we do not use place names in Namibia and Uganda, this could be tracked. However, I do not consider it a problem since the experiences that have emerged through this study, as findings cannot harm schools/colleges, students, teachers, teachers or other participants.

To stimulate global consciousness

The actual implementation of the internship is certainly, what has stimulated the students' development of global consciousness the most. Including everything, that involves

contact with both students, teachers, school leaders and parents in connection with the practice schools. In addition, the students have established contact with other young people, families, and friends who have not had any connection to the actual course of practice. Of course, these meetings have also marked and stimulated the students' global consciousness. As part of the work to nurture the students' global consciousness during their initial teacher education, all students took part in the pre-work placement in compulsory lectures on internationalization. Here the students were given an introduction to the historical, political and didactic context in both Namibia and Uganda. In the following, I will focus on the part of the internship where their initial teacher education has a direct impact on nurturing the students' development of global consciousness through contact-teacher visits and a workshop. In order to gain access to the students' intersubjective experiences, I have developed a mentoring structure that consists of five different tasks that stimulate global consciousness and thus all three sub-areas: global sensitivity, global understanding, and global self-representation. The purpose of the tasks was to facilitate the students to get in touch with their own attunement. During the workshop, the students were invited into a dialogue where their emotional experiences were in focus. Through these tasks, unconscious and conscious sides of the students' experiences were activated, which has resulted in a reconstruction of experiences. In the following, the five tasks will be briefly described.

Task 1–5:

1) The first day of the workshop was based on the didactic relationship model of Bjørndal and Lieberg (1978). As I did not know the students from before and they did not know me, I wanted to start with the didactic category - *Participant assumptions*. This was to give everyone an opportunity to tell each other a little about themselves and our motivation to participate in the internationalization of teacher education through practice in the South. This both because it was our first meeting, but also to create space to hear everyone's voices and thus create a common starting point for the group, where everyone has justification and everyone can feel safe. Secondly, we worked with the category - *Aim*. Here the purpose of the visit from the university was presented, the goal of internationalization, considering both the research goals and the more institutional overarching goals. Then we moved into the two categories - *Content* and *Working methods*. Here it became clear that the content and the working methods were prerequisites for each other. This is because, through the working method and in the dialogue, we would let the content appear. Secondly, we discussed the *framework factors* for the *practice follow-up*, where agreements on practice visits outside the schools came into place and the plan for mentoring was presented. As for the last didactic category - *evaluation*, we discussed how it would be two-fold, where one part of the evaluation was aimed at the actual workshop and the other part against this article as the final document.

2) Based on the five relational skills of *cooperation, assertiveness, responsibility, empathy, and self-control* derived from the CARES model of Gressham and Elliot (2002)², students were asked to rate themselves on a scale of one to six. Next, they were asked to connect each of the five skills to practice experience. In this way, the students moved from the associated experience to an analysis of the experience and thus to a higher degree of consciousness.

3) During the third tutorial exercise, the students were asked to find six emotions they had been in contact with during the internship. Next, they were asked to connect them to colors, i.e. to write the name of the emotion and find a color that they felt fit for it. Then they were asked to draw a circle on a piece of paper. They were told this circle should represent themselves. Subsequently, they should draw in the six emotions with six different crayons in the circle, so that the colors filled out the circle in a manner consistent with their experience. In this task, the students were given the opportunity to establish which emotions they had been in contact with during the internship for the purpose of stimulating their emotional consciousness.

4) The fourth exercise was designed as a home assignment. The students were given the task of writing their practice report based on the six emotions they had obtained during exercise three and then connecting the six emotions to didactic categories derived from the didactic relationship model (Bjørndal and Lieberg, 1978). The purpose of this task has been to give the students the opportunity to stick to the emotional side of their experiences during the internship. As an example, one student has made a connection between the emotion '*uncertain*' and the didactic categories '*content*' and '*participant assumptions*'. He writes in his practice report:

As I have taught mostly social studies, I have reflected on the knowledge the textbooks convey. I thought this was very difficult when I taught the theme "Colonialism in Southern Africa". There was nothing about genocide and little about the consequences of colonization. This made me very insecure about what information they wanted the students to have and what I wanted to convey. The goals for each subject are clear and the textbooks are made after them. (Practice report - TB)

By connecting emotion and didactic categories, the student reconstructed his previous experiences creating a good starting point for further reflection and greater insight on both a personal and a professional level.

5) With the wish to use pictorial expressions, the fifth mentoring task began with art postcards. All participants³ were asked to select a postcard that they thought made the best matched with their overall experience of the entire practice period. When everyone had chosen their postcard, they were asked to say why they chose this postcard. The pur-

² The CARES model is a model of the five social skills that together capture the concept of social competence. CARES is an acronym for the following five skills: Cooperation, Assertiveness, Responsibility, Empathy and Self-Controlling (Gressham & Elliot, 2002).

³ In Namibia, this exercise was conducted with both students, practice teachers from the various practice schools and a couple of principals from the practice schools.

pose of this task was primarily to give all participants an opportunity to create new expressions in a way that was not predetermined. Through the postcards, the participants used words and formulations that they would not otherwise have used. This is because, in addition to their own perspectives, they were influenced by the pictorial expression of the various postcards. In this way, the participants took the postcard's perspective and made it their own in a new form.

Global consciousness and the students' reconstructions of their own experiences

In the following, I will first associate the students' emotional experiences with *global sensitivity*. Several of the student's experiences have triggered the feeling of *frustration*. The conception they had of teacher-pupil interaction as authoritarian and mechanical, most students found very frustrating. This was further reflected in the teaching, which they also describe as mechanical and instrumental. The pupils are seen as a group, not as individuals, and the pupils repeating after the teacher (rote learning) characterized the teaching. They also express frustration related to the teachers' time spent when students had to sit quietly at their desks for a long time without working on school subjects. The students' global sensitivity has been stimulated when it comes to disciplining. Seen with their Norwegian glasses, they found that the discipline in the schools was impeccable. However, they believed that in some contexts the teachers did not respect the students. For example, they draw on the teachers' late arrival as disrespectful to the students and point out that it provides little time for the learning work with the students. The frustrations they have felt can be summarized in the following quotation from Johanne:

The adult role and adult's view of children has been frustrating, and this frustration has again made me sad. As mentioned previously, the students are seen as a group and not as individuals. The teaching is therefore in many cases little pupil-oriented and the learning methods are often mechanical. Pupils are rarely explained why they should learn, what to do during the lesson, and what is expected of them. On several occasions, students were hit with a stick if the teacher thought they had inappropriate behavior, often without warning, and in situations where expectations were not clear. (Group interview - JH)

Several students describe *being impressed* as a significant feeling they experienced. This feeling of being impressed has been associated with meeting a school of limited material resources in the form of lacking learning materials, few books, and few desks. Gabi says, "Eventually, I got used to this and saw the opportunities in what was there, instead of focusing on what limited me" (Group Interview - GB). Anne points to the difficult life situations they were learning about, where a large number of children are orphans and several lacking adults taking care of them. She puts it like this:

Then I think of the enormous everyday challenges many of the other children have, those who come from homes where the parents are not present at all, where the parents are alcoholic, sick or dead. The children have so much more responsibility than children at home in Norway. (Group interview - AN)

She continues: "I am so impressed and touched and think that with such an effort, how much more they deserve to get out of school than they actually do". Several students underline the joy they have felt and express how they were inspired by what they experienced as a good atmosphere characterized by humor and laughter. They have also been amazed at the importance of getting together for a while every morning before teaching starts at 7 a.m. Marion says

This moment was something I really appreciated for it was such an encouraging and inspiring start to the day. The way the teachers talked about the students in the commentary on the Bible verse and in the prayer was magical and many times, I felt tears of joy at being in such a community. (Transcribed group interview - MA).

She continues;

[O]ften I get a bad conscience towards everyone else in the world who doesn't have the opportunities we have at home. But by taking part in everyday life, you get to see so many qualities they have in their society that we don't have at home and which we would like to have. (Transcribed group interview - MA)

Olivia tells how she is *touched* when she thinks about the pupils' background. Many students come from homes where parents cannot write or read, at least not in English, which is the teaching language in Namibia and Uganda. Books are scarce in many of the pupils' homes and the student assumes that some pupils probably only have the Bible as reading-material when the school day was over. She also shows how it touched her when a girl in one class came to school the day after her father was brutally killed.

When it comes to global understanding, the material states that students ask many questions about aspects of school life and teaching situations that differ from what they know from the practice they have had at home. They point out different understandings of what characterizes good teaching and that curricula operationalization depends on many factors that digress from what they themselves are familiar with. This has aroused the feeling of *frustration*, *insecurity*, and *love*. They express frustration considering all the linguistic challenges, lack of teaching aids and textbooks, pressured work situations and the inefficiency of time spent. In addition, they show the pressure on teachers to prepare students for upcoming exams. These matters govern the work in the classroom.

The use of English as a language of instruction has been a central theme for the students. Several have felt *insecurity* related to the language situation in Namibia and Uganda, where English is the official language and the language of instruction from fourth grade, while both countries have different local languages. The students are concerned with what they perceive as a mismatch between the pupils' mother tongue and the language of instruction in the school. Anne says: "Many times I thought I had explained something well, but then it turned out that they had not understood a thing" (Group Interview - AN). The students know the reason why things are as they are in Namibia and Uganda and they also understand the challenges for pupils, teachers, and parents. At the same time, they ask critical questions about how the learning situation for the pupils could be improved and even find creative solutions in their own teaching.

The textbooks' presentation of Namibian history also raised questions. Marion refers to the *uncertainty* she felt when teaching "Colonialism in Southern Africa". She experienced a conflict related to what information the school wanted the students to get and what she wanted to convey herself. She points out that in the sixth and seventh-grade textbooks, there was nothing about the Herero-Nama genocide, Namibian indigenous groups virtually wiped out by the German colonists in 1904-1908, or the many other consequences of the colonization. Like the other students, she was very concerned with this historical tragedy.

Despite the challenges presented above, many describe how they have experienced a feeling of *love*. Several of the students point to the feeling of love related to their practical experiences. "There are many small events throughout the period that have made me feel loved," says Anne (Group Interview - AN). Anne relates the feeling of love to the meeting with students and teachers, and especially to the pupils' life situations. She has experienced them as difficult and they have seemed overwhelming to her. At the same time, she says

I have learned a lot from this internship about myself and about the people around me. The whole experience in itself makes me want to mention this feeling. I'm glad that I'm going to be a teacher and I'm looking forward to it. (Group interview - AN)

When it comes to the last sub-category, *global self-representation*, the analysis of the material shows that students wonder how to deal with being foreign teacher-students, especially when they are confronted with difficult and challenging situations which challenge their ethical frame of reference. This wonder is part of being a reflective agent and is part of the process in which students construct their own self-representation. In the examples above, it appears that the students are particularly challenged on their self-representation when they have witnessed physical punishment, which all students have observed, even though the law in both Namibia and Uganda prohibits physical punishment. Johanne appears as a reflective observer and agent when she asks:

"Physical punishment in school is prohibited in Namibia, but what can I do as a white European teacher? What is my role in this? I have become a teacher because I am on the children's side, but I come here as a self-invited, guest. Is it right of me to start a commotion over something I observe?" (Logbook - JH)

Others reflect on how the observations and experiences they have made in practice have given a sense of *uncertainty* associated with their own prerequisites for being a teacher. Anne discovered that she was moving away from the teacher she had been in past practice periods. She experienced that the expectations of her as a person and as a class leader were unclear and said: "In some situations, I felt like I was moving away from the teacher I have been in previous practice periods". This underlines how Anne's global sensibility and attunement affect her understanding of the situation she has become a part of. Through her attunement, she has been challenged by whom she chooses to be in the role of teacher.

Gunhild attaches her sense of *inadequacy* to several didactic categories when she describes the inadequacy she felt when it came to the tasks she was facing. She asked herself how to set up the teaching to meet the needs of all 45 students in the class so that everyone got the learning outcomes she wanted them to get. She says, "I often felt that I didn't reach all the students". She particularly points out how the language was a big challenge for all those involved. She also felt it a little awkward using English as a language of instruction. Her vocabulary was insufficient: "... which led me not be able to reach those pupils who needed closer and more specific explanations. This was confirmed when the classes had tests at the end of each theme".

Johanne, on the other hand, describes how she felt proud of how she dealt with the tasks and challenges she faced. However, this feeling of pride can also be linked to feelings such as *joy*, *curiosity*, *coping*, *being touched* and *calmness* as the students also describe. Johanne writes, "I have felt proud of myself, that I came down here, and about what I have learned and the challenges I have faced." She is proud to have spent much of her free time creating teaching activities.

I feel pride and have been touched by the commitment and warmth of the pupils, how well they accepted me and how willing to learn they were. This sense of pride also contributes to a sense of mastery – both my own and the pupils'. (Logbook - JH)

Conclusion

The analysis of the material shows that the students who have chosen to take their practice in Namibia and Uganda are curious about the world. They are keen to learn how others think to gain multiple perspectives on the world and their own society. They see themselves as young people who have learned a lot and understand more. This material shows that injustice in the world upsets the students, including the major differences they encounter in the education system. The questions students ask reflect a critical attitude to the past colonization and at the same time a fear of appearing as Western tourists. They asked many questions: How should they present themselves as teachers in the Namibian and Ugandan schools? What can they be for their Namibian and Ugandan pupils and colleagues? Overall, everyone wished to be an adult that the pupils could trust. They question the educational perspectives they encounter in everyday school-life and in the classroom. Students wonder about the adult-child relationships that they experience as authoritarian and disrespectful to pupils, but at the same time seeing teachers who engage, support, and care for the pupils. They relate these relationships to cultural and historical conditions, but they find it difficult to accept how things are. The especially because that the students are aware of that the Namibian (Ministry of Education, Republic of Namibia, 2009) and Ugandan (Ministry of Education and Sports, Republic of Uganda, 2011) curriculum expresses an intention for a pupil-centered school.

Based on the general experiences from the internships abroad and the complex teaching situation the students have been faced with, they raise many questions related to the

work as a teacher in Namibia and Uganda, and to future work as a teacher in Norwegian schools. I cannot say for sure how the meeting with the diversity they have experienced related to culture, language, economic and material conditions during practice will affect their future work in a school in Norway. This question requires further research.

This study confirms previous research that argues that teacher education must be clearer on what goals it has for internationalization (Leming, Nedberg & Rotvold, 2012; Nilssen, 2015). Internationalization must be an integral part of teacher education where the purpose, and thereby the objective, is clear and reflected in the organization of the program and curricula, including plans for the practice. In particular, it is important to be clear about how students abroad should be followed up to achieve the goal. It is therefore regarded as a great advantage when the students' bachelor theses are linked to internships abroad. This requires that internationalization be institutionalized, both organizationally and academically, so that we avoid being caught in a neo-colonization trap where the internationalization takes place solely on the premises of the northern institutions. When a practice period is added to land in the global south, in this case, Namibia and Uganda, extra demands are placed on the teacher education institution's work on facilitating and following up the practice. This work requires international educational competence, contextual knowledge, and mentoring expertise. In practice, this will in many cases require collaboration between several professionals.

In conclusion, I return to the overall problem for this study: How can teacher education help to stimulate student teachers' global consciousness through mentoring and practice abroad? In response to the problem, I believe that the most important finding in this study is that when students conduct practicum in countries in the south they are left with significant and complex emotional experiences that require pedagogical follow-up both before, during and after the students' internationalization process.

Overall, all students have expressed their experience from the mentoring workshop as a strengthening of their global consciousness. Among other things, this is expressed in the quotation below where a student says the following about his workshop experiences:

I would argue that it is very important to send down representatives from the college to have a workshop with the upcoming students who are going down here. I also want to say that the content and method in the workshop was what made the experience so good. The stay down here has become more important because I have become conscious of my experiences, sorted impressions, been taken seriously, talked about what has been difficult and because I have become conscious of the cultural and historical context of Namibia and Namibian education history. (Log: Feedback at the workshop - AND).

Based on this study, I believe that students who conduct internationalization through practice in countries in the south need even closer follow-up than those who carry out their practice in Norway. The quotation above shows how the students emphasize the importance of getting guidance on-site during the practical period. This is in line with Biesta (2013), who claims that the presence of a teacher can bring something into the guidance situations that were not there before. This presence of a teacher in charge of student mentoring will be equally important in the development of global consciousness

related to internationalization as well as in learning in any other form of teaching and guidance.

This study has shown that the following-up could be done by offering students the opportunity to participate in a mentoring workshop that is specifically aimed at stimulating the students' global consciousness through the three sub-areas: global sensitivity, global understanding, and global self-representation. This can advantageously take place both as part of the preparations for the practical training, along the way through following-up and mentoring on the practice site and as part of the reflection work after the internationalization.

References

- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. First published 2013 by Paradigm Publishers. New York: Routledge 2016.
- Biesta, G. (2014). Utdanningens vidunderlige risiko. Oslo: Fagbokforlaget
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Duncan, E. (2014). *Internasjonalisering av utdanning*. Oslo: NUPI – Norsk utenrikspolitisk institutt. <http://www.nupi.no/Skole/HHD-Artikler/2014/Internasjonalisering-av-utdanning>
- Elliott, S. N. & Gressham, F.M. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter: En håndbok*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Heidegger, M. (1927/2007). *Væren og tid*. Århus: Forlaget Klim.
- Honneth, A. (2000). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Statusrapport for Kvalitetsreformen i høgre utdanning*. (Meld. St 7 2007-2008). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Stmeld-nr-7-2007-2008-/id492556/>
- Kunnskapsdepartementet (2009a). *Læreren. Rollen og utdanningen*. (Meld. St 11 2008-2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009/id544920/>
- Kunnskapsdepartementet (2009b). *Internasjonalisering av utdanning*. (Meld. St 14 2008-2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-14-2008-2009/id545749/>
- Leming, T., Nedberg, A., & Rotvold, L. A. (2012). *Praksis i utlandet – en mulighet for internasjonalisering i lærerutdanningen? Vurderinger og gjennomføring*. Rapport. Tromsø: Universitetet i Tromsø: Universitetet i Tromsø, Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning. Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.
- Løgstrup, K. (1983). *Kunst og erkjennelse*. København: Gyldendal.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Van Manen, M. (1982). Phenomenological pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 12(3), 283-289. <https://doi.org/10.1080/03626784.1982.11075844>
- Mansilla, V. B. & Gardner, H. (2007). From teaching globalization to nurturing global consciousness. I: M. Suarez-Orozco (Red.), *Learning in the global era. International perspectives on globalization and education* (s. 47-66). Berkeley: University of California Press. <https://doi.org/10.1525/california/9780520254343.003.0002>
- Ministry of Education, Republic of Namibia (2009). *The national curriculum for basic education*. Lastet ned fra http://www.ibe.unesco.org/curricula/namibia/sx_befw_2009_eng.pdf
- Ministry of Education and Sports, Republic of Uganda (2011). *NCDC 2 – The aims of the new Lower Secondary curriculum*. Lastet ned fra <http://www.education.go.ug/files/downloads/NCDC%20-%20The%20aims%20of%20the%20new%20Lower%20Secondary%20curriculum.pdf>
- Nilssen, V. (2015). *Praksis i utlandet – en stimulans til kraftfull refleksjon? Uniped*, 38(02), 112-126.
- Santoro, N. (2014). “If I’m going to teach about the world, I need to know the world”: developing Australian pre-service teachers’ intercultural competence through international trips. *Race Ethnicity and Education*, 17(3), 429-444. <https://doi.org/10.1080/13613324.2013.832938>
- Schibbye Løvlie A. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Storeng, M. (2001). *Giving learners a chance. Learner centeredness in the reform of Namibian teaching* (Doktorgradsavhandling). Institute of International Education, Stockholm University, Stockholm.
- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprossar: George Herbert Mead og John Dewey om læring. I: O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Wind, H. C. (1998). *Anerkendelse: Et tema i Hegels moderne filosofi*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Artikkel 2

Helleve, M. (2022). A Conceptualization of the Emotional Phase of Preservice Teachers' Experiences as a Pedagogical Phenomenon. *Journal of Teacher Education and Educators (JTEE)*. Vol.11, No. 2, 211-229

A Conceptualization of the Emotional Phase of Preservice Teachers' Experiences as a Pedagogical Phenomenon

(Received on March 30, 2022 – Accepted on August 22, 2022)

Mette Helleve¹

Abstract

Even though being a teacher, in a broad sense involve emotions, emotions as a pedagogical concern are, to a limited extent, reflected in Norwegian teacher education. This also seems to be a tendency regarding international teacher education where the notion of the preservice teachers' emotions is rarely addressed and has even been ignored. To contrast this tendency, the emotional phase of preservice teachers' experiences during Norwegian teacher education is explored. The purpose of the study is to gain a deeper understanding of what this emotional phase consists of. Using a phenomenographic approach, dialogical informed in-depth interviews with preservice teachers have been conducted. Through an abductive analysis of the material, a conceptualization of the emotional phase of preservice teachers' experiences as a matter of sentimentalization emerged. This conceptualization is considered the most significant theoretical contribution of this study. The result also reveals how the emotional phase involves the preservice teachers' entire body, their thinking and reflection, closely related to the way they view themselves and the world around them. Based on the results implications for future teacher education will be discussed.

Key Words: Teacher education, experiences, emotions, sentimentalization, phenomenography

Introduction

Even though, being a teacher in a broad sense involves emotional concerns and the emotional aspects of both teachers', students', and pupils' experiences are omnipresent in the educational system they have not taken the position of central concern in pedagogical research (Biesta, 2016; Brinkmann, 2019; Chen, 2019; Jacobsen, 2018; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011). Within the pedagogical discourse, emotions often are considered as something to discipline, regulate, suppress, or ignore. Boler (2019) claims that emotions are often theorized as a "private," "natural," and individual experience that is "essentially" located in the individual. Since the end of the 1990s, what we can call the emotional turn has developed within philosophy, neuropsychology, history, sociology, anthropology, and to some extent also within pedagogy (Jacobsen, 2018). Despite the increasing attention to emotions over the last two decades as "socially constructed," the view of emotion as an individual matter is still deeply embedded in our language and conceptual frameworks (Boler, 1999). Brinkmann (2019) points out, that emotions are in the pedagogical research field, mostly considered indi-

¹ Oslo Metropolitan University, NORWAY, mebbe@oslomet.no,

ORCID: 0000-0002-9479-5195

individual experiences, referred to as either emotional difficulties, skills, or competencies. To contrast this tendency, this study aims to conceptualize the emotional phase of preservice students' experiences as a relational matter, rooted in sociality.

In the new Norwegian national curriculum for primary and secondary education (Norwegian Directorate for Education and Training, 2020) the development of Norwegian pupils' emotional competence is thematized as a didactic content category. This responsibility requires a significant pedagogical challenge in future Norwegian teachers' life and therefore also a significant pedagogical challenge for future teacher education.

Despite this, emotions as a pedagogical phenomenon are, to a limited extent, reflected in Norwegian teacher education (Bjørkelo; Sunde; Fjeld; Lønningen, 2013). According to Akinbode (2013), Dolev & Leshemb (2016), and Postareff & Lindblom-Ylänne (2011), this also seems to be a tendency regarding international teacher education where the notion of emotions is rarely addressed and has even been ignored or underplayed (Crawford, 2011; Day, 2011; Hargreaves, 1998; Sutton & Wheatley, 2003). In other words, educational research does not dispute the importance of emotions. Yet, we have a limited and imprecise understanding of the significance of how teacher education can incorporate the emotional phase of the preservice teachers' experiences as part of their professional development (Bahia et al., 2013; Chen, 2016; Kelchtermans, 2005; Lee & Yin, 2011; Schutz & Zembylas, 2009).

The purpose of this study is to sharpen and gain a deeper understanding of what the emotional phase of preservice teachers' experiences consists of. Based on the results, implications for future teacher education will be discussed. Against this background, the following research question will be explored: What characterizes the emotional phase of preservice teachers' experiences during Norwegian teacher education, and how can it be conceptualized?

The results of this study underpin and confirm previous research (Chen, 2016; Kelchtermans, 2005; Lee & Yin, 2011; Meyer & Turner, 2007; Schutz & Zembylas, 2009) that argues for the importance of teacher education to take the responsibility of acknowledging and take care of the student teachers' emotions during teacher education.

Theoretical Framework

The theoretical framework is based on the following overarching theoretical concepts: experience (Dewey, 1934/1980), bodily traces (Merleau-Ponty, 1962), intentionality (Goldie, 2000; Zahavi, 1997), intersubjectivity (Zahavi, 2003), and bodily feelings (Goldie, 2000). Before the theoretical concepts are defined more in detail, a conceptual distinction between the notion of feelings and emotions is described.

A distinction between feelings and emotions

To refine the theoretical framework of this study, the distinction between feelings and emotions is described. In everyday language, feelings and emotions often appear as synonyms. In this study, however, with reference to the work of Goldie (2000), Nyeng (2006), and Prinz (2005) who claim that there is a conceptual and terminological distinction between the two concepts. This distinction refers to the understanding of feelings as the named part of an experience that touches the consciousness of the individual. Feelings are what we experience to move our consciousness (Nyeng, 2006), and some researchers, like Prinz (2005) describe feelings as conscious emotions. This means that we always feel our feelings; we would not have them if we did not feel them. As an example, we feel hungry because we are hungry, and we feel hot because we are warm. Whereas, when it comes to emotions, we can also feel our emotions, but without necessarily being aware of them. For instance, we might be in love, envious, jealous, or stressed without being consciously aware of it. Feelings are considered a part of an emotion, but the reverse is not necessarily always the case. This means that considering the concept of feelings and emotions as synonymous contribute to reducing the complexity of emotions. Feelings are narrower and, in a sense, a smaller concept than emotions. Emotions consist of more elements than feelings and therefore denote a broader and more complex concept than feelings.

The emotional phase of human experience

John Dewey (1934/1980) understands the role of emotions as a dynamic, changeable, integral, and necessary phase of human experience (p. 61). According to this understanding human experience is considered as being both a physical, cognitive, emotional, and social matter. For Dewey (1934/1980), our emotions primarily belong to our actions, as something we share. Dewey (1934/1980) considers emotions being an integrated and necessary phase of any experience.

This means that in Dewey's point of view, the emotional phase of an experience is what connects the various parts of an experience so that it becomes a whole (Dewey, 1934/1980), at the same time as it helps to connect people in an outer and inner common world. According to Dewey (1934/1980), emotions are both a public and a cultural phenomenon (p. 61; see also Hohn, 2010, p. 31). In line with Dewey's understanding, emotions are something we share, in the sense that they all belong to the world of actions and not primarily to the world of private and individual mental matters.

Emotions as bodily traces

Maurice Merleau-Ponty's (1962) consider the body as the core of all our actions and experiences, which we can never escape and therefore is present in all we do. He assumes that our understanding of the world is due to our bodily understanding and our intertwined connections with the people, surroundings, and situations we are part

of, in the sense that our perceptions and horizons depend on our position and cultural systems. According to Merleau-Ponty (1962), corporality is the first step to address emotions. It is through the expressive body that emotions appear. The bodily aspect of our emotions is manifested as the energy we share through our participation in the world. He emphasizes on this interconnectedness that leads to an understanding of the emotional phase of an experience as a bodily experience awakened by relational interconnection.

Thomas Fuchs (2016) considers emotions as bodily traces that include “all kinds of local or general bodily sensations: feelings of warmth or coldness, tickling or shivering, pain, tension or relaxation, constriction or expansion, sinking, tumbling, or lifting, etc.” (p. 196). This implies that our emotions have a direct connection to our body, bodily movements, and changes that affect our autonomous nervous system and regulate our heart, lungs, and muscles (Reeve, 2015). Our bodily movements and changes have a direct effect on our neural paths and our facial muscles and expressions, like the blushing of cheeks when embarrassment flows through us, or when anger beats in our throat, telling us that someone has challenged our boundaries.

Emotions as a matter of intentionality

Peter Goldie’s (2000) refers to emotions as a matter of intentionality. The concept of intentionality refers to the understanding of our consciousness as being object-oriented (Husserl, 1970; Zahavi, 1997). In line with this understanding, Goldie (2000) claims that emotions always have a directedness towards an object. Emotions are always “towards” or “about” something or someone in a certain context. This approach brings forward the dialectical dependence between subjectivity and sociality in the manifestation of emotions as both intentionality and intersubjectivity. Goldie’s insistence on the directionality concerning emotions is useful in this study because it underpins the deeply relational qualities of emotions.

Emotions as bodily feelings

When emotions are considered as bodily feelings, it is in terms of an understanding of the bodily feeling as a part of the emotion and not as a result of it. This perspective contributes to an understanding of the emotional phase of an experience as a meaning-making process and as an expression of being present in the world as a subject through the body. Bodily feelings involve consciousness about the condition of your body or the changes to it (Goldie, 2000).

Emotions as an intersubjective concern

Both within phenomenology and psychological development theories, intersubjectivity is regarded as a meeting place where the individual ceases to be isolated, but a self that meets itself and the world through others. Intersubjectivity is about creating

relational contact, where experience, body, and emotionality are in focus. This assertion appears in the following quote: “We must be others if we are to be ourselves” (Mead, 1925, p. 276). This quote describes, how we in the intersubjective space are in contact with the sense of becoming an individual in the light of each other. Intersubjectivity is understood as an everlasting relationship between subjects, where subjectivity and intersubjectivity are explicitly conceived and therefore considered as a unit (Zahavi, 2003).

Methodology

Contextual description and sample

Norwegian General Teacher Education qualifies preservice teachers to teach pupils in primary and secondary schools between the ages of 6 and 16 years and culminates after five years with a master’s degree. The program consists of both compulsory courses and elective courses. The period of supervised professional training is a major and important part of education, and they take place in primary and lower secondary schools for grades 1–10. The research participants were conveniently recruited. Ten students replied to the information letter about the study sent via e-mail. The participants included three men and seven women from different terms in teacher education (four first-year students, three second-year students, and three third-year students), and they were between 19 and 32 years of age. All participants were Norwegian citizens and fluent Norwegian speakers. Each interview lasted approximately two hours, which resulted in 18 hours of interview material. The interviews took place in an office with no interruptions. To create a common understanding of the purpose of the interview, each session started by asking the participants about their perception of the information letter they had received in advance. The participants are anonymized and given fictive names. According to the dialogical approach to the interview, the preservice teachers are referred to as participants instead of informants.

A phenomenographic approach

The study is anchored in a phenomenographic approach and tradition. Phenomenography aims to describe human experiences of the world (Bowden, Dall’Alba, Laurillard, Marton, Masters, Ramsden, Stephanou, & Walsh, 1992; Ornek, 2008) based on the descriptions of individual experiences, in line with the aims of this study. The purpose of this approach is to identify common patterns across the participants’ descriptions. Phenomenography is related to a field of knowledge that is defined by having descriptions or dissemination of experiences as the subject of the study. This study has revealed how a phenomenographic approach has led to a conceptualization of the emotional aspect of preservice teachers’ experiences based on individual descriptions.

The interview as a dialogical process

Talking about the emotional phase of experiences demands a dialogical climate based on trust and mutual recognition. The research interviews in this project are in line with what Tanggaard (2009) considers a dialogical process for gathering personal narratives of social life. Accomplishing a dialogical approach requires that both parts of the interview attend and share experiences on equal terms. During the interviews, the dialogue itself decided the content. To focus on the emotional phase of the pre-service teachers' experiences, the participants were asked directly about when and in which situations they have been emotionally involved during their teacher education. This study is based on the participants' descriptions of their experiences, that is, those that the students are conscious of and able to put into words. This means that the study does not aim to explore the students' unconscious emotions, but their conceptualized descriptions. Each interview followed the same rhythm which consisted of four themes that formed the framework of the interview. First, we tried to form a common understanding of the topic of the interview. Thereafter, each interview began with a common clarification of the relationship between the concepts of feelings and emotions. From now on, the participants were invited to share experiences from the teacher education where they had felt emotionally affected. After the interviews, when the recorder was turned off, the participants talked together about the content of the interview and the process. Finally, the participants were reminded of the possibility to withdraw from the study at any time. None of them took advantage of this opportunity. On the contrary, all the participants talked casually, easily, and freely about their emotional experiences and they even expressed gratitude for the opportunity to participate in the interviews.

Ethical considerations

This study has required some ethical considerations due to the asymmetric relations between the participants as preservice teachers and the researcher and interviewer (i.e., the author) as a teacher educator. All research participants have been aware of this double role. To prevent a potentially dependent relationship between the students and researcher, all participants did not know each other in advance. All the students' answers and descriptions are considered as authentic, honest, and sincere. During the interviews, the students talked in a relaxed and free manner about their experiences. All interviews were conducted in Norwegian and recorded as sound files in accordance with the participants' written consent. The quotes presented in the result section are translated into English from the transcribed interviews. The Norwegian Centre for Research Data (NSD) approved the study.

Analysis

In line with an abductive approach (Alvesson & Sköldberg, 2009; Peirce, 1994, p. 164), the analysis of this material was developed through a formulation of hypotheses

and theoretical patterns that emerged through the interpretation and analysis of the transcribed interviews. Abduction is characterized by being an alternation between theory and an empirical material. The overall abductive understanding is based on Järvinen and Mik-Meyers' (2017) description of the term as a search for a theory that can explain empirical results. In the initial phase of the analysis, densification of meaning, with division into units of meaning and categorization of the material, closely linked to this article's research question was made. To do the participants justice and not to single out individual participants for the benefit of others, patterns and tendencies in the material have been focused to a greater extent than on single details. During the analysis, hypotheses and theoretical patterns were formulated to enable an understanding discovered during the interpretation of the interviews. Transcriptions were completed verbatim and were detailed and coherent. When engaging in a step-by-step process of uncovering the dominant themes, the material was coded, categorized, and condensed by asking questions such as: Which feelings are described? How are these feelings expressed? What is at stake for the student? In what situations has the emotional involvement occurred? What role did bodily aspects of the emotional aspect of the preservice teachers' experiences play?

The participants' experiences are explored through a second-order perspective, where the students' experiences remain at the descriptive level but are presented through the researcher's samples (i.e., the author), analyses, and interpretations of these descriptions. This means that in line with other qualitative research, this study does not intend to present an objective truth, but the participants' descriptions of their lived experiences, interpreted by the researcher.

Findings

The results and answers to the research question reveal that *intentionality, intersubjectivity, bodily traces, and bodily feelings* are significant aspects of the participants' descriptions of their experiences during teacher education. At the same time, it appears that the theoretical framework did not sufficiently contribute to frame the part of the emotional phase of the participants' experiences that related to their thinking and reflections. The results also reveal how the emotional phase involves the entire body, closely related to the way the participants view and meet themselves and the world.

About the intersubjective meeting between preservice teachers, pupils, and teacher educators

All the narratives referred to intersubjective meetings as a significant part of the participants' experiences. As an example, one participant described how his appearance and contribution to a relationship were of significance when it came to the possibility of gaining access to others' emotions. He explained that, first, it is about establishing a good relationship, positive relational intentions, and spending time and doing

things together. When it comes to spending time together, he described how it can be easy to spend time with some people but difficult to do so with others. He was concerned that when a teacher begins to think negative thoughts about a pupil and judges the pupil accordingly, it is important to reconsider the relationship. He said:

Maybe they are the ones who need you the most. You need to find something to talk to them about, find something to do together with them. Be interested and expose that you have good intentions. You must express your willingness and reveal who you are. You will not get anything without giving some of yourself. (Marco- interview 3)

In this quote Marco expresses how we will not get anything from each other without giving something of ourselves. He demonstrates that he is aware of both parts of a relationship. Through the intentional, intersubjective, and bodily meetings between people, he recognized that they, at the same time, are each other's subject and object. This quote exemplifies how intersubjectivity is about creating relational contact, where experience, body, and emotions are in focus.

All participants were somehow referring to the relationship between preservice teachers and the teacher educators and how this relation has influenced the students' participation in their educational process to a high degree. They all referred to the importance of the teacher educators' relational involvement with them as preservice teachers. They described that if the teacher educators do not recognize the preservice teachers as persons with valuable and relevant experiences and thoughts, they tend to withdraw by participating in a constructive sense. Even though, they know that this might negatively affect their learning process. All participants expressed that it had been a challenge for them to find a way to express themselves during lectures on campus and their periods of supervised professional training.

You know that you are just one - a number in a row. You are a nobody. Last year I had the same teacher in social studies the hole year, but I don't think the teacher could point out saying that I was Anna. When you realize that you're just one - you're just a person on a list. You're just a face in the auditorium. (Anna- interview 2)

Anna explains that the experience of not being acknowledged as a person had led to a kind of withdrawing regarding her involvement during teacher education. All of the participants recognized the emotion connected to holding themselves back from saying and meaning as much as they wanted to, as we will see an example of in the following quote:

I also think about the importance of the teacher's ability to make you feel safe in the classroom from day one. That they communicate that you can feel free to say and think whatever you want and that every question

and answer is allowed. That it is okay to say something wrong too. (Tobias - interview 4)

This quote refers to how intersubjective experiences are emphasized as a social and complex part of our existence.

When the intersubjective meeting between preservice teacher and pupils activates bodily traces

Interaction with the pupils in the practice field was for all participants the most common situation where the participants' bodily traces were stimulated and activated. The participants demonstrated the connection between their emotional experiences and their bodily traces by either putting their hands on their stomach, throat, forehead, upper breast, neck, heart, legs, back, or face, to point out where they felt activity during the experiences. The following quote describes the preservice teacher's bodily traces before every practice period.

Yes, it's chaos. My feelings appear in my stomach. When I am nervous, I am very much in my stomach. I become nauseous, yes and the heart goes - so I almost think I'm having a heart attack. It is completely awful. (Mira- interview 2)

Here Mira describes how her nervousness appears in her stomach, in the centre of her body.

When being aware of yourself activates bodily feelings

In the following quote, it becomes clear how one participant's bodily feelings of being very young compared with his fellow students became the object of his attention. In this quote, he started talking about his bodily feelings together with his fellow students.

So, I came in and at once I felt very young. Because at the campus, together with my fellow students, the average age was quite high. I felt very like that, now I'm the youngest, and I felt it right away - I pulled myself back a bit and paid more attention to what others said. I felt very much like that... first school day feeling when everyone can and know more than me. Because they have experience, just having life experience. Just because of all that they have done - even if they have not studied anything, just that they have these years on their back. (Marco – interview 3).

This quote is an example of how the preservice teacher's bodily feelings moved his consciousness and body at the same time.

When the emotional phase of the participants' experiences is awakened by, dependent on, and affected by others.

This study has clarified how the emotional phase of the preservice teachers' experiences is charged with meaningful states that are intimately directed at something and thus constitute a relational contract with reality. The emotional phase of the preservice teachers' experiences appeared as a phenomenon constituted by human activity. In the following quote, one participant talked about how she during several lessons had realized that she had been afraid of admitting that she needed help to understand and even tried to camouflage that she had not been able to understand what certain texts were about. She said that she had been afraid of being the only one who wasn't able to understand. She expressed it like this:

Even though I have tried to get it, and read it many times, I decide to lie, claiming that I haven't read the text before, just to avoid admitting that I have not yet understood anything.

It feels like some kind of fear, even though I am not afraid of the teacher or my fellow students, it is just like it somehow costs me so much to admit to others that I don't get it. (Interview 5 - Rakel)

This quote emphasizes the participants' experiences not only are considered a subjective matter, but also includes an experience of our consciousness being intersubjectively oriented.

When the emotional phase of the participants' experiences leads to thinking and reflection.

The analyses of the material reveal that the emotional phase of the students' experiences awakes the participants' thinking and reflections. In the following quote it appears that Marcos' experience of being too young compared to his fellow students has initiated a reflection of his situation:

But because of this feeling of being the youngest, I decided to make an extra effort. I felt I had to read a little more, do a little more, and prepare myself a little more. I decided to work hard to reduce the "experience gap". So, I felt like okay, now I'm going to read more, go to the Opera, go to some art galleries, I must travel and things like that! (Marco – interview 3)

In this quote, Marco showed how the emotional phase of his experiences leads to some important life-relevant decisions of him taking the responsibility for his personal development.

The next quote renders another example of how Julie during her period of supervised professional training changed her way of thinking about herself in a way that gave resonance to her understanding of her lifeworld. She said:

Suddenly, I had to take care of someone else, I felt awakened, and that's the impact children have on me. Suddenly, I felt that I was coping, and I got a mental break away from myself. So, I think that the job saved me in every way, in addition to having wonderful colleagues, and I found out how much I enjoyed being in the classroom. (Julie, interview 6)

In the following quote, Tobias explains an experience of trying to live up to his own and others' expectations. The quote shows how this experience awakes his reflection.

You feel that you somehow have to tighten yourself up and then you can't sleep. It's the last thing on your mind when you go to bed and the first thing on your mind when you wake up. If you have fallen asleep at all. But there's a sense of, "Oh, I've got to do well. I have to do well." And you don't quite know why you have to do it well. You feel that you have certain expectations, which you must live up to. (Tobias - interview 4)

He explains how these expectations come from both himself, his family, his group of friends and the student he was when he went to high school.

...you get so many negative feelings about it. It's sad and it means that there are so many bad things to do with this, that you want to keep the longest possible distance. That you just think: "no, no, I can't take it." And if it's going to feel like that every year, then I can't bear to go to school and then I'll stay at home. That's what I think, that's where the danger lies in these emotions. (Tobias - interview 4)

In this quote, we see how Tobias reflects on the emotional phase of an experience and the possible consequences this experience can lead to. This reflection helps Tobias be aware of the need to prepare himself for the fact, that he might choose to drop out of teacher education, while also knowing that this is not what he wants. On the other hand, he knows that he wants to cope with these negative experiences by not expecting himself to be perfect. He puts it like this:

I'm starting to realize that no one does everything perfectly. And it's okay if you don't either. It is a process, sometimes you do just fine, sometimes you do badly, but you also learn from that. (Tobias - interview 4)

Discussion

This study has explored the research question: *What characterizes the emotional phase of preservice teachers' experiences during Norwegian teacher education, and how can it be conceptualized?*

The results have revealed that the emotional phase of the preservice teachers' experiences is complex, episodic, dynamic, and structured in the sense that they lead the participants to further reflections on whom they want to be and how they want to act. All participants have registered their bodily feelings, bodily changes, and the intentional and intersubjective parts of their experiences. The descriptions of the preservice teachers' experiences illustrate how they are aware of being each other's subject and object both mutually and simultaneously. In each description, the participants' experiences appear to be a relational matter, rooted in sociality.

The emotional phase of the preservice teachers' experiences as a matter of sentimentalization

During the analysis of the empirical material, It appeared that the theoretical framework, which consisted of a description of emotions as, respectively: a phase of any experience(Dewey, 1934/1980), intentionality (Goldie, 2000; Zahavi, 1997), intersubjectivity (Zahavi, 2003), bodily feelings (Goldie, 2000), and bodily traces (Merleau- Ponty, 1962) did not sufficiently contribute to frame the part of the emotional phase of students' experiences that related to the students' thinking and reflections.

Against this background, the concept of mentalization was considered as being relevant. Mentalizing is regarded as a cognitive process and kind of emotional knowledge linked to a mainly unconscious and intuitive response to social interactions (Allen, 2006). Mentalizing is action, and much of mentalizing is something we do interactively. Ideally, while interacting, each person remains attentive to mental states, holding the other person's mind in mind as well as their own. Mentalizing helps us to regulate emotions by providing them with contexts to understand unwritten rules and to shape our understanding of others and ourselves. It is, therefore, crucial in communication and relationships. Mentalizing describes the ability to see oneself from the outside and to see others from within (Skårderud & Sommerfeldt, 2008). However, the concept of mentalization emphasizes cognitive processes that separate thinking and judgment from the body and the senses. As we have seen in the quotes above in the result section, the students' descriptions of their experiences referred to both bodily traces, bodily emotions, intentionality, intersubjectivity, and reflection as holistic bodily experiences, without distinguishing between body and thinking. This entails that the concept of mentalization also appears to be insufficient in this context.

During the analysis, the notion of sentimentality appears as a comprehensive and adequate concept to conceptualize the emotional phase of the students' experiences without distinguishing between body and thinking. In the following section, this claim will be elaborated on.

Concepts generally contain parts and content components from other concepts that are constantly moving between each other. On this background, the concept of sentimentality has moved to the concept of sentimentalization as a combination of the

three concepts: sentiment, sentimental, and mentalizing.

First, the notion of sentiment is defined as a subjective response to a person, thing, or situation. The term is related to words such as perception, sensation, sense, belief, and perspective. Secondly, being sentimental is often perceived with negative connotations and as an uncontrolled emotional outburst (Øye, 1998, p. 43) and will in some contexts be considered something negative and bloated. Hellesnes (1995) regards sentimentality as a form of external and non-committal empathy, a temperament-fixed and pseudo-intimate form of moral laziness, which draws privacy into all contexts (Hellesnes, 1995, p.2). But one can also choose to consider the term synonymous with sensibility and sensitivity (Øye, 1998, p.43). Here the notion of being sentimental is understood as the way our lives make sense through our senses and how we think and assess through our senses. Thirdly, when the notion of sentiment, sentimental, and mentalizing were combined, the notion of sentimentalization appeared.

Sentimentalization involves both a self-reflexive, intersubjective, intentional, and bodily aspect. At the same time, sentimentalization is about the sense of the other from the inside, about being aware of others' needs, desires, feelings, beliefs, goals, purposes, and reasons. Sentimentalization concerns both the sense of self and of the other at the same time. This means that sentimentalization is about being sensitive to both others and your own emotions simultaneously. Sentimentalization brings together how we, through the body, understand and recognize the emotional phase of an experience as a unit of bodily and cognitive processes that cannot be separated from one another. To sentimentalize requires the use of multiple functions, such as sustained bodily attention and awareness connected to thinking, memory, and self-reflexivity.

Based on the empirical material and the abductive analysis, the main result and theoretical contribution of this study is the appearance of the connection and interdependence between the four components of the emotional phase of the preservice teachers' experiences: intersubjectivity, bodily feelings, bodily traces, and intentionality as sentimentalization. To visualize how the emotional phase of the preservice teachers' experiences can be conceptualized as a common unit; the following model has been developed.

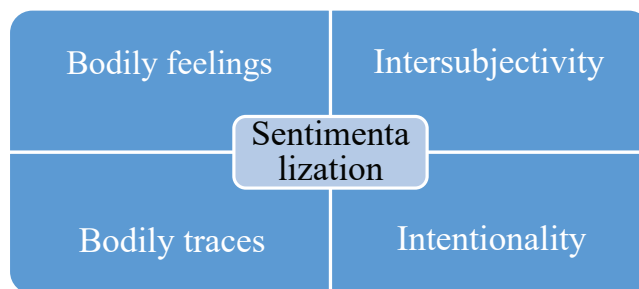


Figure 1. Theoretical model of the conceptualization of the emotional phase of preservice teachers' experiences as a matter of sentimentalization

The model is a relational model in the sense that the components influence and relates to one another and where sentimentalization is considered the core aspect of the emotional aspect of an experience. The model illustrates that sentimentalization gives resonance to the other four mentioned components. Thus, when a change occurs in one of the aspects, it will affect the others. As an example, the intensity and significance of the intersubjective relation will influence the level, value, flavour, and quality of both the bodily traces, the bodily feelings, and the intentional meeting. All together this will have an impact on the way each preservice teacher will sentimentalize. Another example could be that the student's bodily traces are so intensive that the student will not be able to direct any attention to either of the three other components which will reduce her/his ability to sentimentalize.

The model is not considered a single, central claim. Instead, it is considered as a contribution to getting a deeper and broader overall understanding of the conditions of possibilities regarding the emotional phase of preservice teachers' experiences as a pedagogical phenomenon.

A theoretical starting point for dialogue concerning the emotional phase of preservice teachers' experiences.

In the following section, it will be discussed how Model 1 and the conceptualization of the emotional phase of preservice teachers' experiences can contribute as a starting point for acknowledging the preservice teachers' sentimentalization process in teacher education. Based on the results of the study, it is suggested that future teacher education might include the four components of sentimentalization as a part of the pedagogical conceptual framework and as a didactic content category. That is, to respectively discuss the conceptual content regarding intentionality, intersubjectivity, bodily feelings, and bodily traces as sentimentalization, and how these aspects can be experienced in the student's lifeworld. Here, it is argued that the students' understanding of the five components can contribute to increasing the students' emotional sensitivity, and their ability to go through the processes of sentimentalization and thereby create contact with the conditions of possibilities that are associated with the emo-

tional phase of their experiences.

Consequences regarding teacher education

As future teachers, preservice teachers will one day be responsible for taking care of their pupils' emotional preconditions, strengthening the pupils' mental health, and preventing the development of emotional and social difficulties. To prepare the preservice teachers for these responsibilities, teacher education could highlight the emotional phase of the students' experiences as a relational and common matter where meaning is constructed and reconstructed when people meet in an intersubjective and intentional shared reality. Chen (2016) claims that:

Initial teacher education must help future teachers see the professional relevance and value of their emotional experiences and support them in analyzing those feelings as reflecting their identity and as well as the conditions they have to work in. (Chen, 2016, p.74-75)

To accommodate this need, it is suggested that the theoretical model (presented above) can function as an appropriate didactical starting point in teacher education to invite preservice teachers into a dialogue about the emotional aspect of their experiences. The model can be regarded as both a didactic content aspect and as an analysis tool for analyzing the students' experiences. As a didactic content category, the model can function as an opportunity to discuss the content of sentimentalization and the four components and by that expand the students' emotional vocabulary and emotional understanding. In addition, the model can work as a starting point for dialogue, where the four aspects can be questioned and thereby bring forward the students' experiences. Finally, the model can serve as a didactical tool that preservice teachers can bring with them into their future lives as newly educated teachers, to guide and support them in their responsibility of taking care of their future pupils' experiences and emotional development.

Challenges by including the emotional phase of preservice teachers' experiences as a pedagogical phenomenon in teacher education

By drawing an emotional perspective into an educational context like teacher education, the risk of turning this context into a kind of therapy culture where the students' descriptions of their experiences appear as an expression of emotional vulnerability. There is also a risk of reducing the distance between students' personal lives and their lives within teacher education, which is part of public reality. This requires considering sentimentalization as a kind of sociality, where future teacher education ought to strive for thematizing the social and cultural conditions and factors that contribute to shape, support, and legitimize the emotional phase of preservice teachers' experiences.

Critical considerations regarding research limitations

Regarding the limitations of this study, one concern relates to the limited sample and how new solid research results can be generated by combining and comparing relatively little interview data in a meaningful way. However, since all the participants shared many different experiences as easily and freely as they did, and since the purpose of the interviews was to recognize common features according to the emotional phase of the participants' experiences described in the material, the sample size became less important. Despite these limitations, the results are still considered relevant and transferable.

Conclusion

Our emotions are closely linked to the way we see and meet the world. This means that our emotions have a meaning for us, not as an objective quantity, but in that they rest on an existential basis (Nyeng, 2006). The results of this study refer to how the emotional phase of the students' experiences are bodily rooted and at the same time, has a core part related to thinking, reflection, and assessment. This aspect opens the possibility of clarifying and articulating a part of an emotional experience as a narrative and thus of considering emotions as a pedagogical phenomenon. In this respect, the bodily aspects of the emotional aspect of the preservice teachers' experiences appear to be important agents of purpose. The emotional phase of an experience has a signal function in the sense that it has something to convey to us. Such an approach to the emotional phase of the preservice teachers' experiences shows a way to their commitment and involvement and is, therefore, an important aspect of their personal and professional development (Chen, 2016; Kelchtermans, 2005; Lee & Yin, 2011; Meyer & Turner, 2007; Schutz & Zembylas, 2009).

Based on the empirical and theoretical material, this study has contributed to suggesting how the model of sentimentalization can provide a potential path to pursue, show interest in, acknowledge, pay attention to, and respect the preservice teachers' emotional life. This intention can help reduce the risk of preservice teachers leaving teacher education without being encouraged to consider their emotional preconditions, their emotional contribution to a relationship, the emotional atmosphere of the classroom, and their responsibility for their future pupils' emotional and relational development. At the same time, it is argued that acknowledging the preservice teachers' sentimentalization during teacher education, does potentially strengthen their ability to support future pupils in their emotional understanding and development.

In line with Van Manen (2014), the credibility of this study will depend on whether the reader can recognize themselves in the students' descriptions of their experiences and the interpretations of them. Against this background, the possibility that other researchers would have generated the same conclusions and results has been considered. To answer this question, the results have particularly been compared against previous

research and the theoretical framework. Regarding the transferability of the results of this study, it is considered reasonable to assume that the intention of inviting students into a dialogue about the emotional aspects of their experiences could be relevant in other educational contexts where emotional development is crucial concerning the quality of the professional development.

References

- Akinbode, A. (2013). Teaching as Lived Experience: The value of exploring the hidden and emotional side of teaching through reflective narratives. *Studying Teacher Education*, 9(1), 62-73.
- Allen, J. G. (2006). Mentalizing in practice. In J. G. Allen & P. Fonagy (Eds.), *Handbook of mentalization-based treatment* (pp. 4–30). Wiley & Sons, Ltd.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (2nd ed.). SAGE.
- Bahia, S., Freire, I., Amaral, A., & Estrela, M. A. (2013). The emotional dimension of teaching in a group of Portuguese teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 275-292.
- Biesta, G. (2016). *The beautiful risk of education* (1.ed.). Routledge.
- Bjørkelo, B., Sunde, E., Fjeld, G., & Lønningen, K. (2013). Emosjonenes rolle i profesjonelt lærerarbeid: En av veiene til bevisstgjøring i lærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(1), 28–39.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. New York: Routledge.
- Bowden, J., Dall’Alba, G., Martin, E., Laurillard, D., Marton, F., Masters, G., Ramsden, P., Stephanou, A., & Walsh, E. (1992). Displacement, velocity, and frames of reference: Phenomenographic studies of students’ understanding and some implications for teaching and assessment. *American Journal of Physics*, 60, 262–269.
- Brinkmann, M. (2019). *Bildung of emotions and Bildung through emotions: the orientative, evaluative and Bildungs’-effect of shame*. Presentation at Winter school “Emotions and Care” at the University of Verona on February 5th, 2019.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: The development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*. Volume 55, April 2016, Pages 68-77
- Chen, J. (2019). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 57–74.
- Crawford, M. (2011). Rationality and emotions. In C. Day, & L. Chi-kin (Eds.), *New understandings of teacher education: Emotions and educational change*. Springer.
- Day, T., & Leitch, R. (2001). Teachers and teacher educators’ lives: The role of emo-

- tion. *Teaching and Teacher Education*, 17, 403-415.
- Dewey, J. (1934/1980). *Art as experience*. Perigee Books.
- Dolev, N., & Leshemb, S. (2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *International Journal of Emotional Education*, 8(1), 75–94.
- Fuchs, T. (2016). Intercorporeality and Inter-affectivity. *Phenomenology and Mind*, 11, 194–209.
- Goldie, P. (2000). *The emotions: A philosophical exploration*. Oxford University Press.
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080.
- Hohr, H. (2010). The role of emotion in experience—comment on John Dewey's Art as Experience. In A.L. Østern & H. Kaihoviirta-Rosvik (Eds.), *Art education and beyond* (pp. 21–44). Faculty of Education at Åbo Akademi University.
- Husserl, E. (1970). *Logical investigations* (Vol. 2). Routledge.
- Jacobsen, M. (2018). Introduction – emotions, emotions, everywhere emotions! In M. H. Jacobsen (Ed.), *Emotions, everyday life, and sociology*. Routledge.
- Järvinen, M & Mik-Meyer, N (2017). *Kvalitativ analyse. 7 traditioner*. København: Hans Reitzels forlag.
- Kelchtermans, G. (2005). Teachers' emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment, and micropolitical literacy. *Teaching and Teacher Education*, 21, 995-1006.
- 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.
- Marton, F. (1986). Phenomenography - A research approach investigating different understandings of reality. *Journal of Thought*, 21, 28–49.
- Mead, G.H. (1925) – The genesis of the Self and Social Control. *International Journal of Ethics* 35(3) pp. 251- 277 Published by: The University of Chicago Press Stable.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception* (C. Smith, Trans.). Routledge & Kegan Paul.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2007). Scaffolding emotions in classroom. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 243-258). Academic Press.
- Norwegian Directorate for Education and Training. (2020). *Core curriculum and the quality framework*. Retrieved from <https://www.udir.no/in-english/Core-Curriculum-in-five-languages/>
- 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*, 9(2), 1.

- Peirce, C. S. (1994). *Semiotik og pragmatisme*. Selected and translated from “Collected Papers”, “Charles S. Peirce’s Letters to Lady Welby” and “Charles S. Peirce’s: Selected Writings”. Gyldendalske Boghandel. Nordisk Forlag A/S.
- Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2011). Emotions and confidence within teaching in higher education. *Studies in Higher Education*, 36(7), 799–813.
- Reeve, J. (2015). *Understanding motivation and emotion*. Wiley.
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers’ lives*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Skårderud, F., & Sommerfeldt, B. (2008) Mentalisering – et nytt teoretisk og terapeutisk begrep. *Tidsskrift Norsk Legeforening*, 9(128), 1066–1069.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers’ emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358.
- Tanggaard, L. (2009). The research interview as a dialogical context for the production of social life and personal narratives. *Qualitative Inquiry*, 15(9), 1498–1515.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.
- Zahavi, D. (1997). *Husserls fenomenologi*. Gyldendal.
- Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi*. Roskilde Universitetsforlag
- Øye, S. (1998). Fortolkning og sentimentalitet. Landskap og betrakter i dikt av Christian Braunmann, Tullin, Peder Christopher Stenersen, Claus Frimann og Peder Harboe Frimann (Hovedfagsoppgave). Institutt for nordistikk og litteraturvitenskap. Universitetet i Oslo.

Artikkel 3

Helleve, M 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 (EnCP)*. Vol.25, No. 60

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/12357>

When anxiety matters as a condition of possibility: about student-teachers' anxiety experiences towards becoming a teacher

Mette Helleve* 

Knut Ove Æsøy**

Oslo Metropolitan University – OsloMet (Norway)

Submitted: February 1, 2021 – Accepted: April 29, 2021 – Published: August 5, 2021

Abstract


The purpose of this study is to explore the emotional dimension of the student-teachers' experiences, which is marked by anxiety. This study is based on a combination of a phenomenological informed theoretical framework and a phenomenographic approach. The empirical material refers to in-depth interviews with student-teachers. Through an abductive analysis of the material, anxiety experiences appeared to be a significant matter in the student teachers' emotional life. Our study showed that anxiety in different variations to a large extent characterized the emotional dimension of the student teachers' experiences. The variations were expressed through three overarching categories of anxiety. The first category of anxiety is about losing one's dignity, the second about not being recognized as a person, and the third about doing something very wrong. To operationalize the purpose of this study, we will discuss the importance of considering anxiety experiences as a didactical content component in teacher education.


Keywords: Teacher education; Student teachers' emotional life; Existential Anxiety; Professional development; Phenomenography.

1. Introduction

The purpose of this study is to explore the emotional dimension of the student-teachers' experiences marked by anxiety and to discuss how these experiences can contribute as a valuable matter. To operationalize this purpose, we will discuss the importance of considering anxiety experiences as a didactical content component in teacher education.

In an overall perspective, both Hargreaves (1998), Nias (1996) and Zembylas (2003) has described the significant impact emotional understanding and emotional consciousness has on the teaching profession. At the same time, according to Timoštšuk & Ugaste (2012) emotions play an important role and influence the development of professional identity. It is especially this last aspect that we will draw attention to in this article. There are several reasons and obvious arguments for strengthening the student teachers' emotional and pedagogical preconditions through teacher education. At the same time

*  mebbe@oslomet.no

**  koas@oslomet.no

emotions as a curriculum content area seem to be underexposed in both international and Norwegian teacher education (Bjørkelo, Sunde, Fjeld & Lønningen, 2013; Dolev & Leshemb, 2016). Even though, studying to become a teacher is a highly emotional experience and emotions are omnipresent in the educational system, they have not, as both Anttilaa, Pyhältöb, Soinic and Pietarinend (2017), Biesta (2016), Brinkmann (2018), Chen (2019), Jacobsen (2018), Postareff & Lindblom-Ylänne (2011) and Sutton & Wheatley (2003) argue, taken the position of a central concern in pedagogical research. Within pedagogical research, emotions are often considered something to discipline, regulate, suppress or ignore. Brinkmann (2019) claims that emotions "...still are regarded as a disturbance of a rationality- and competence- centred processes of Bildung and education" (Brinkmann, 2019, p.2). In order to counter a tendency to ignore the emotional dimension of teacher education and student-teachers' experiences, we have chosen to highlight the importance of listening to the student-teachers' voices and pay special attention to the emotional part of their experiences. The empirical material of this study is based on in-depth interviews with student-teachers. Through an abductive analysis of the material, anxiety experiences appeared to be a significant matter in the student teachers' emotional life.

Against this background, we have worked in line with the following research question:

- What characterizes the emotional part of student teachers' experiences which are marked by anxiety?

2. Theoretical framework

2.1. An intention of understanding anxiety as an existential and relational matter

Anxiety appears to be the most important emotion for all human beings and therefore also central in all emotion-theory and emotion-research in general (Moxnes, 2009). Tillich (2000, p.75) distinguishes between existential anxiety and pathological anxiety. The existential anxiety is given with the existence itself and pathological anxiety is existential anxiety under given conditions. Arguably, there are many levels of anxiety. From the completely paralyzing and clinically pathological anxiety to the one we have all experienced that occurs at different situations in life that we all live just fine with (Moxnes, 2009). In this study, we have focused on the latter variant. In common sense, anxiety is considered as something that will limit and reduce our sense of freedom, as something we need to control, get rid of or even treat as a disease. When bodily experiences such as anxiety occur frequently or in situations where they are not "normally" expected, we will most often regard them as a symptom of something that differs from how the body should be experienced. Since the feeling of anxiety is unpleasant and even upsetting, our primary response will most often be a wish to get rid of, regulate, handle or control such an emotional experience (Grau & Lykke, 2019). Therefore, it might seem counter-intuitive to consider anxiety as a relational matter with a potential of emancipation and as a condition of possibility as suggested in the title of this article. We will return to this in the discussion.

In this study, anxiety is understood as an existential matter and refers to a philosophical assumption that the idea of death invariably controls our lives, even though our consciousness is not directly directed to death (Nyeng, 2006, p.133). It means that we live out of death as a background and through the anxiety that inevitably helps to give resonance to our existence. Existential anxiety is most often diffuse, without any rational reason, and can manifest itself without any direct reason. Central to existential anxiety is that, while it may appear obscure and diffuse, it can, on some occasions, provide a clear vision that can awaken man to a more authentic way of living his or her life (Nordhelle & Sakhi, 2014).

Existential anxiety is an emotion deep rooted in the inner life of a human being and can be considered as a voice from within the person that provides the human being with knowledge regarding its own values and intentions. In this perspective, the human awareness can, through our emotions, as in this case through anxiety, direct our sensibility and thoughts towards our inner life to become more aware of what information it brings forth.

Existential anxiety is a relational phenomenon. As human beings we are always already in the world as everyday life. In everyday school life, existential anxiety arises through interaction and relationships,

where important values are at stake. May (1977) argues that “anxiety is the apprehension cued off by a threat to some value that the individual holds essential to his existence as a personality” (p. 205). This means that existential anxiety is not an abnormal state of mind, such as neurotic or psychotic anxiety. But instead, with reference to Kierkegaard (2014, p.100), we consider anxiety as a core part of the life of all of us, which we all can recognize. Existential anxiety is an inevitable part of humanity itself and occurs when we are confronted with the opportunity to choose (Kierkegaard, 2014, p.100). The anxiety will be expressed by bodily reactions or lack of action. The situations in which anxiety occurs will depend on what values the subject identifies with her existence and identity. This means that anxiety tells us that we have more than one option and the crucial choice contains a threat of values connected to the person’s existence.

Tillich (2000) differentiates between three forms of existential anxiety. The three forms, *anxiety of arbitrariness and death*, *of guilt and condemnation*, and *of emptiness and meaninglessness* are in Tillich’s view “interwoven in such a way that one of them gives the predominant colour but all of them participate in the colouring of the state of anxiety” (Tillich, 2000, p.54). In this context we will emphasize anxiety of guilt and condemnation. This form of anxiety leads to a feeling of being judged, not to external punishment, but to despair of having lost one’s essential being. This non-pathological anxiety drives man to try to avoid anxiety, also called bad conscience, by avoiding guilt. Through moral self-discipline and habits, man strives to achieve moral perfection (Tillich, 2000, p.75).

2.2. The distinction between fear and anxiety

In philosophy of existence, anxiety is separated from fear by being objectless and all-encompassing. Fear is directed towards something particular, whereas anxiety is directed towards the unknown or where there is nothing to hold onto. Kierkegaard claims that anxiety has no object and therefore nothing(ness) is its source (Kierkegaard, 2014). Despite the fact that fear and anxiety are separate phenomena, anxiety presupposes fear. Anxiety can be said to be the shadow of fear and in that way, they are each other’s prerequisites. Fear arises due to events in the present, while anxiety arises when we feel helpless and cannot protect ourselves from what is frightening. In the beginning we will experience anxiety as a fear reaction and we refer to it as a fear, but as we have time to think, we get the opportunity to think thoughts that can create anxiety (Nordhelle & Sakhi, 2014). We begin to ask ourselves questions like: “What if I will never be able to do this and this?”, like in this study when the students start to think: “What if I am not really wise enough to become a teacher?”, or “What if I am not at all eligible to obtain a teacher education degree?”. In the mind we create hypothetical situations and move away from reality here and now (Nordhelle & Sakhi, 2014).

2.3. Anxiety as a normative dimension of emancipation

The understanding of existential anxiety as a relational phenomenon provides a positive normative dimension. Existential anxiety may show the way to one’s own self. With reference to Kierkegaard (2014, p.199) we consider anxiety as an existential emotional dimension, that despite only being perceived as negative, painful and unpleasant, might bring with it a potential for emancipation. Kierkegaard (2014, p.199) consider anxiety as a possibility which contains the formative power that enables the individual to become aware of him- or herself. In that sense, anxiety plays a key role in figuring out who we would like to be by meeting our deepest living conditions. Anxiety is in many ways the main condition for how we choose to relate to the world. Not by removing or controlling anxiety as part of being, but by let be as an engagement. Although anxiety can be perceived as aggravating and at times devastating, one can still choose to regard it as a voice that can show us a way to the values that are essential for our existential choices.

3. Method

3.1. A phenomenographic approach

In this study, our intention has been to give the participants an opportunity to describe and talk about the emotional part of their experiences throughout teacher education and allow these descriptions to be the subject of the study. We have used the qualitative research interview and a phenomenographic methodological approach. By choosing a phenomenographic approach we emphasize a collective meaning, which leads to a common identification and conceptualization. Phenomenography aims to describe human qualitative experiences of the world (Marton, 1981; Ornek, 2008) based on the descriptions of individual experiences, in line with the aim of this study.

3.2. Participants

In this study we have used a convenient sample. The participants were recruited from a Norwegian teacher education institution. Three men and seven women from different terms in teacher education, four first-year students, three second-year students, and three third-year students, in the age between 19–32 years were selected. Subsequently, to ensure variation in the material, the selection of participants was made in accordance with the student-group in Norwegian teacher education, regarding sex and age. An information letter about the study was e-mailed directly to those students who showed an interest and volunteered as participants. In average, every interview lasted approximately two hours and we ended up with an interview material of 18 hours in total. All interviews were conducted in a quiet, closed room in order to prevent interruptions. To create a common understanding of the purpose of the interview, the interviewer started each interview by asking the participants about their perception of the information letter they had received in advance. The participants were informed of their possibility of withdrawing from the study at any time. None of them withdrew from the study. On the contrary, all participants expressed appreciation for being invited to a dialogue about the emotional dimension of their experiences. During the interviews, the students talked relaxed, easily and freely about their emotional experiences. The participants are anonymized and given fictive names.

3.3. The interview as a dialogical process

Talking about emotional experiences demands a dialogical climate, based on trust and mutual recognition. Since the focus was on the emotional dimension of the student teachers' experiences and not on all other parts of their experiences, the participants were asked directly about which emotional experiences they have had during their teacher education.

On this background, we have worked in line with Tanggaard's (2009) understanding of the qualitative interview as a dialogical context for gathering personal narratives and descriptions of social life. During the interviews, the thematic content did arise naturally from the dialogue between the interviewer and the student. This in contrast to a position where the interviewer takes a more distanced role in order not to influence the content of the interview. According to the dialogical approach to the interview, we have found it appropriate to name the student teachers, participants instead of informants.

3.4. Ethical considerations

This study has required some ethical considerations due to the asymmetric relations between the participants and the interviewer, the theme of the interviews, and some language issues.

When it comes of the asymmetry between the participants and interviewer, we consider it reasonable to assume that the participants have chosen only to share some emotional experiences and omitted others. They might have done this in order to live up to a silent expectation of what kind of emotions that are acceptable and appropriate during teacher education. Some participants might have brought forward themes into the dialogue, in a way they assume that the interviewer liked or wanted to hear. These considerations may arise in every interview concerning personal matters. In order to respect the participants' choices, the interviewer did not try to avoid these possible concerns. Instead we consider

it as a positive way for the participants to protect themselves from extraditing themselves and thereby maintaining a distance between the interviewer and themselves.

The use of verbal language in an interview is also something we have to take into consideration. When it comes to emotions, the verbal language will always have some restrictions. It is problematic to express our inner life in a proper sense. The verbal language is also causal. When we speak, we speak in causes and consequences, trying to rationalize our inner experiences. This means, the student teachers could try to direct and explain their emotions through reasoning. At the same time, expressing emotions through words can help to raise awareness of their emotions and even have a therapeutic effect. Deep emotions like anxiety may be observed and expressed through metaphors or examples (Æsøy, 2020).

The interviewer intended to strive for a high level of awareness considering the role as a qualitative researcher, especially according to the considerations of how the interviewer have influenced the dialogue in the interviews. All interviews were conducted in Norwegian, recorded as sound files in accordance with the participants' written consent, transcribed and translated into English. The project is registered at The Norwegian Centre for Research Data (NSD).

3.5. Analysis and interpretations

Through an abductive analysis (Alvesson and Sköldbberg, 2009; Peirce, 1994, p.164) of the material, the students' anxiety experiences as a relational phenomenon rooted in sociality emerged. After listening carefully to all interviews, they were transcribed. The transcription was done verbatim, detailed and coherent. The transcribed interviews were translated into English. The transcribed interviews were read through by both researchers to get an overview and to establish a common understanding of the collected material. During the analysis of the material we worked with an open and holistic approach to identify thematic aspects of the interviews. Parallel with the analysis of the material, we explored theoretical perspectives that shed new light on our material. At this point of the analysis and interpretation process, we discovered that in each interview the participants at first, almost intuitively, directed their attention towards experiences that even hurt, put pressure on, or challenged them in certain ways, such as experiences of anxiety, unease and inferiority complexes. Based on this consideration we coded, categorized, and condensed the material in order to identify every description related to any kind of anxiety experience. Our analysis implied a process where we constantly alternated between interpreting our empirical data crosswise by our theoretical framework. We continued the analysis and interpretation process by staying close to our understanding of anxiety as an existential matter.

When it comes to our categories, we had some difficulties regarding the difference between the two concepts *fear* and *anxiety*. The reason why it can be difficult to distinguish between the two phenomenon is both a matter of language, translation and the concepts in itself. Our oral norwegian language has some limitations, in the sense that when we speak, we have a need to give the narrative a direction, which may appear as an object, without being so. For instance, when a student teacher describes that he is afraid of raising his voice in the classroom, raising the voice appears to be the object of the feeling of being afraid. Thereby, the description appears to be about fear because an object is presented. However, it is not the actual raising of the voice in the classroom that is the object, but rather the possible future scenarios that can follow as a consequence of raising one's voice in the classroom. Then it is not fear we are talking about, but anxiety of something that might happen in the future. This relationship is expressed several times throughout this article, both when we cite and interpret the quotes from the interviews. In everyday speech, we seldom say: "I am anxious", or "I feel anxious" unless we want to refer directly to the anxiety diagnosis. Instead we say: *I am afraid*, or *I feel fear*. So, the way we express ourselves might be misleading regarding the differences between the two concepts *anxiety* and *fear*. That is why the difference between fear and anxiety is easier to maintain in theory than in practice.

During the analysis of the empirical material of this study, we recognized how Tillich's (2000) definition of anxiety of guilt and condemnation covers and creates a form of synthesis of the themes of anxiety which has emerged through the analysis.

4. Findings

Through the analysis of the material it emerged that anxiety in different variations to a large extent characterized the emotional part of the student teachers' experiences. The variations were expressed through three overarching categories of anxiety. The first category of anxiety is about losing one's dignity, the second about not being recognized as a person, and the third about doing something very wrong. These categories have in common that they are all connected to a feeling of not being good enough, not living up to others' and own expectations, and of appearing as someone not worthy to be recognized.

In the following, we will elaborate on how these categories appeared in the material.

4.1. The anxiety of losing your dignity

Throughout the material, anxiety is connected to experiences of not being good enough or even considered as stupid and of not being recognized as a person. In our interpretation, this experience of anxiety is connected to the losing of dignity as a relational phenomenon. One participant describes how she during several lessons at campus, has realized that she has been afraid of admitting that she needed help to understand and even tried to camouflage that she had not been able to understand what a certain text was about. She says that she has been afraid of being the only one who wasn't able to understand. She expresses it like this:

Even though, I really have tried to get it, read it many times, I decide to lie, claiming that I haven't read the text before, just to avoid admitting that I have not yet understood anything.

She continues:

It feels like some kind of fear, even though I'm not afraid of the teacher or my fellow students, it is just like it somehow costs me so much to admit to others that I don't get it. (Interview 2 – Rakel)

Rakel expresses this emotion as a fear, even though she is not afraid of the teacher or fellow students. In our interpretation, what she tries to express, is a deeper sensation, where it seems difficult for her to pinpoint the emotion, but there is something in the relationship that threatens her dignity, to be revealed as someone who does not understand anything. This example refers to this slightly confusing relationship between the two concepts *fear* and *anxiety* as they are used in everyday speech, which we have explained in the analysis section.

Another example where the anxiety of losing one's dignity is unfolded, is shown in a participant's effort to find a way of dealing with a situation during her practical training, where the students were responsible for the teaching.

I was about to give a math lesson, where my fellow students and I didn't agree on who was supposed to do the repetition with the class. Suddenly it was me who should go through areal and things like that, and I was just standing there, and my calculations were all wrong. I wasn't able to do the math at all, and I stood there feeling just so unsecure and embarrassed. Especially towards myself, I was so disappointed. And then, this was in the 7. Grade – I saw the looks between the pupils, I just wanted to cry and run right out of the classroom. But I couldn't do that. I was stuck. At last I had to ask my fellow student to do the math for me. Seventh grade, these are the tough ones. (Interview 4 – Marianne)

Here, Marianne is afraid she might not be able to teach the expected theme of a math lesson. Even though, practice should be a training arena, the students often have high expectations to themselves that might explain the negative emotional experience. But the existential emotion of anxiety is expressed in this moment, where she is just standing there, without knowing what to do, in the classroom. Probably, every eye is on her, time is standing still, and she is not able to ask for help and wishes to run out of the classroom. This feeling of being stuck with yourself as a disappointment, is probably an existential anxiety that is deeper than the question of having to choose. In our interpretation, Marianne seems to be in a situation where she feels that her whole existence as a future teacher is questioned.

4.2. The anxiety of not being recognized as a person

The second recurring theme is how the participants do not dare to raise their voice both during lessons at campus and during mentoring in dialogue with their practice teachers. One participant explains that she through her process as a student in teacher education has felt as just a number in the row:

I don't think any teacher educator at any time during teacher education, would be able to point at me and say: This is Johanne! (Interview 5 – Johanne)

This is an experience of not existing as a unique human being. The feeling of being part of the grey masses might bring forth existential anxiety. Because of this feeling of not standing out as an individual, as a subject, the participants feel that they are not important and are not taken seriously, which has a significant impact on the students' assertiveness.

Another participant, Tobias (interview 1), explains that he expected himself to do pretty well when he started in teacher education, because he had been working as an assistant for four years in school. But already during his first year of teacher education he got a crack that reduced his self-confidence. He remembers how he felt neglected and rejected when he in a text wrote that he had a feeling of something, and the teacher educator with clear red letters wrote: "*I am not interested in your feelings*"! And later in the same written feedback the teacher educator wrote: "*Can't you hear how you yourself have no sense of history at all*". Tobias explains how these two comments have followed him throughout his educational process telling him that he might not deserve the position of becoming a teacher.

4.3. The anxiety of doing something very wrong

This theme of anxiety appears to be an underlying theme through all the participants' descriptions of their experiences. They often tell how they experience the sense of something being very wrong, but not understanding what and why. In the following example one participant describes a certain episode that repeated itself for three days in a row during an in-service period. The participant tells how he and his group every morning, were calling up the pupils by name, and the pupils were asked to say yes when their name was mentioned. But at a certain name, the class became completely silent, and he sensed an awkward and uncomfortable atmosphere in the classroom. He described the episode as follows:

It was during the practical training, where I observed one of my fellow students calling the pupils' names one by one, and when one name was mentioned no one answered. Then such a strange atmosphere in the classroom appeared. The atmosphere changed right away. You could see there were some glances. First between the pupils and I just... oh, what happened now? Then the same thing happened next time — and once again — and I saw our practice teacher sitting here, just: should I say something? It turned out there was one pupil in the class who had changed gender and the name had not been changed on the list because it was an old list. It was a feeling of "now I am about to do something really wrong, as I have been careless". It was a kind of panic, like if you are about to fall and you have to hold yourself against the wall. That feeling that hits you right in the chest, a kind of emptiness, as you are about to do something that is very stupid. (Interview 3 – Marco)

Marco explains how he always is afraid of hurting some of the pupils or even contribute to offend some of them. He tells that he regrets that he did not follow up the episodes by explaining, both to the class and the certain pupil, why they were reading from an old list and by that make it clear towards the pupils that he had no intentions of not using the correct name, that it was a mistake, and then apologise for the incident. Unfortunately, he did not do this, and he regrets it even though it happened two years ago. The anxiety, that is experienced through this interaction of awkwardness, is expressed through a panic metaphor of falling and of being hit in the chest. Such metaphors express the emptiness or stupidity teachers might feel by not being able to know their pupil as an "ideal" teacher is supposed to do according to own expectations.

Another participant tells about how her anxiety of doing something wrong appears as a sense of distancing herself from certain tasks. She describes it like this:

It is a kind of feeling that you must do well, oh, I must do well, and you do not quite know why you must do well. You feel you have some expectations that you just have to fulfill. You feel like you're getting so many negative feelings around it. You want to get as far away as possible — that's what is dangerous about performance anxiety — that you choose to go the full distance. (Interview 2 – Marianne)

She continues:

It is like I feel myself in my stomach. When I am nervous, then I am in my stomach. I'm getting nauseous, and my heart goes like if I am about to get a heart attack. I can hear my heart all the time, it is awful. It is a kind of feeling of losing control.... You can in way just lay down and go to sleep. I'm exhausted. Because several days before you have problems going to sleep, so when the in-service period is for four weeks, it is pretty hard, so to say. I wake up all the time, asking myself what time it is and then I have to remember to write down everything, so it goes like... Uhhhh in every in and out breath. So, I get very tired. Luckily my mother is a nurse, who works in psychiatric services. So, at last I called her telling her that I was about to losing it. I asked: What do you do with your patients? She said: The only advice I can give you right now is that you must relax. Try to take a couple of paracetamols before you go to bed, so that your body can slow down a bit. So that's what I did, and still almost every morning when I was sitting in the bus I was crying, like everything built itself up. But when I stand in front of the class, nobody can tell how I feel. (Interview 4 – Katrine)

But even though Katrine goes through all these unpleasant moments, she accepts it because she knows that it is a part of the game and a way in which her bodily reactions are telling her that she is highly motivated. She puts it like this:

And still, I'm still here, because I know this is what I want. I guess this it is the point, my emotions control my will. The underlying motivation, the future aspect, you know, in ½ year I am ready, then I am done, and I can work as a teacher, that is my motivation. (Interview 4 – Katrine)

This anxiety experience is closely related to be forced to do choices based on high expectations. This expectation is connected to the theoretical ideal of a perfect teacher. Some even would claim that teachers and student teachers live in a society of perfection, which would also include the teachers' ambition to perform to perfection.

Another result of the analysis show that the students' experiences seem to be a matter of a more comprehensive and generally valid existential form of anxiety, a kind of anxiety which corresponds with Tillich's (2000) definition of anxiety as anxiety of guilt and condemnation. During the interviews, the anxiety experiences that the research participants refer to, are connected to a question of their professional and educational success. The anxiety strikes the students at a deeper level, where something in the "core" or "essence" of their identity is affected. A person's self-confidence as a teacher is closely connected to the knowledge or one's own competence (Molander, 2015). As, for instance, when one of the participants were being considered and criticized as history less, it is a kind of knowledge critic that led to loss of confidence in his own actions and eligibility to being trained as a teacher. Here the participant started to consider the possibility of never to become a teacher and by that he created what Nordhelle & Sakhi (2014) describes as a hypothetical situation where he moved away from reality here and now and by that stimulating his anxiety by imaging a future scenario which differed from his hopes for the future. Anxiety as guilt and condemnation will occur when the values connected with the ambitions of being a teacher are put under pressure. This could be a threat to the teachers' moral assertiveness or emotional wellbeing. In the end it is an anxiety of condemnation or denial of their identity as a teacher.

5. Discussion

This study has explored the research question: *What characterizes the emotional part of student teachers' experiences which are marked by anxiety?* In the light of the results described above, in this section we

will discuss in what ways these experiences contribute as a condition of possibility towards becoming a teacher.

It appeared that the students' anxiety experiences were awakened in a variety of intersubjective meetings, both in connection to life at campus, in the classroom, but especially the anxiety experiences were connected to the in-service periods in teacher education. This result emphasizes how existential anxiety is as a relational phenomenon which in line with Kierkegaard (2014) appears to be a core part of life, which we all can recognize.

There is a distinct tendency in the material, that all the anxiety experiences that the students described are associated with bodily discomfort such as heart palpitations, body turmoil or emptiness, that they all wanted to get rid of and control. This result confirms in line with Kierkegaard (2014) how anxiety comes to us through bodily reactions or movement. It also confirms how the feeling of anxiety in the body is both unpleasant and upsetting and brings forward an immediate wish to get rid of, handle and control the bodily feeling anxiety brings along (Grau & Lykke, 2019).

But even though these experiences hurt, they have also shown the participants a way into themselves, to their own wishes and goals. In line with Kierkegaard's (2014) understanding of anxiety, the results underpin how the situations in which anxiety occurs, depend on what values the subject identifies with her/his existence and identity. All the teacher students' anxiety experiences seem to be linked to something they wanted to achieve and can even be considered as a driving force for them. Their anxiety has told them something about who they want to be and what aspects of life are crucial for them. This aspect supports Kierkegaard's (2014), understanding of anxiety experiences as a condition of possibility by, despite being perceived as painful and unpleasant, being regarded as a resource and an inner voice that can give the student teachers a clue of who their want to be as teachers.

5.1. Anxiety as a didactical content component in teacher education

This study show how anxiety, links us to the surroundings as a matter of human existence that we cannot escape. Also, in teacher education, anxiety is a phenomenon that we all share and therefore a common experience we can choose to listen to in order to get a closer understanding of what really matters in our lives. The fact that our anxiety experiences show us the way to what really matters in our lives is the biggest reason to consider anxiety as a potential and a condition of opportunity in teacher education. Against this background, we want to argue for the resource that lies in regarding student teachers' emotional experiences, including anxiety experiences, as a didactical content component in teacher education. In line with Timoštšuk & Ugaste (2012) we will recommend that teacher educators will encourage the students to develop the ability to express their own emotions and help the student teachers to understand their emotional experiences, in addition to understanding the emotions of others, as a key component of becoming a teacher.

By taking an overall view on all the descriptions of anxiety experiences in the interviews, it is a repeated theme that all participants express anxiety of losing control over their own body and in a way being overpowered by their emotions. Therefore, in order to provide a way of getting some kind of control or at least contact with these bodily reactions, we imagine a future teacher education that will invite the students into a more observant relationship to his or her own body, as an active response to the person's life world.

Regarding the limitations of this study, one concern relates to the limited sample and how new solid research results can be generated by combining and comparing relatively little interview data in a meaningful way. Despite these limitations, we still consider the results as relevant. It is reasonable to assume that student-teachers from other countries and other students in an educational process with a distinct relational responsibility, will be able to recognize themselves in the results from this study.

Conclusion – final remarks

Based on the results of this study we will suggest that future teacher education will consider anxiety, as well as all other emotions, as a curriculum content area in teacher education. If we want our future teachers to be able to understand emotions, the teacher educator has a huge responsibility in providing

the student teachers with a vocabulary of emotional concepts in order to think and reflect upon emotional experiences. If the teacher educator distance her or himself from emotions as a crucial matter in the student teachers process of becoming a teacher, they will in our point of view, lose their opportunity to get in contact with and gain access to the students' lifeworld. To understand how, what, and, why anxiety occurs in the relational landscape, the student teachers need educational support and nurturing of their emotional sensitivity and consciousness. Regarding the development of a professional identity in an existential perspective, listening to one's inner voice is crucial. This involves listening to our existential basic mood, the value of living, and acknowledge the emotional dimension of our experiences. In that sense we suggest that teacher education can contribute by inviting the student teachers to consider their anxiety experiences as a potential matter on their way becoming teachers.

References

- Anttilaa, H., Pyhältöb, K., Soinie, T. and Pietarinend, J. (2017). From anxiety to enthusiasm- emotional patterns among student teachers. *European Journal of Teacher Education*, VOL. 40, NO. 4, 447–464. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1349095>
- Æsøy, K. O. (2020). Inner Trust: The Root of Teachers' Self-Leadership. I: *Vodenje (vol.18) 1/2020*: 3–15.
- Bjørkelo, B, Sunde, E, Fjeld, G og Lønningen K. (2013). Emosjonenes rolle i profesjonelt lærerarbeid: En av veiene til bevisstgjøring i lærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, VOL. 1, Årgang 97, 28–39.
- Brinkmann, M. (2019). Bildung of emotions and Bildung through emotions: the orientative, evaluative and Bildungs-effect of shame. Presentation at Winter school "Emotions and Care" at the University of Verona on February 5th, 2019
- Dehaene, S. (2014) *Consciousness and the Brain – Deciphering How the Brain Codes Our Thoughts*. New York: Viking Penguin.
- Dolev, N. & Leshemb, S. (2016). Teachers' emotional intelligence: The impact of training. *The International Journal of Emotional Education*. Special Issue Volume 8, Number 1, April 2016. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/9996>
- Grau, H og Lykke, M. (2019). Kroppen som aktør – Fra kropslige symptomer til kroppen som responderende. Fokus på familien 02/ (Volum 47).
- Hargreaves, Andy (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education* 14, 8, 835–854.
- Jacobsen, M. (2018). Introduction – Emotions, Emotions, Everyday Emotions! I M. H. Jacobsen (Red.), *Emotions, Everyday life and Sociology*. New York. Routledge.

- Jakhelln, Rachel (2009). Emosjonelle utfordringer i læreres yrkesstart. I Rachel Jakhelln, Tove Leming & Tom Tiller (red.). *Emosjoner i forskning og læring*. Tromsø: Eureka forlag.
- Kierkegaard, S. (2014 [1844]). *Begrepet angst*. Forlaget oktober as, Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. 2016. Forskrifter om rammeplaner for femårig grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 og 5-10 [Regulations Relating to The Framework Plan for 5-years teacher education for stage 1-7 and stage 5-10]. Oslo: Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860?q=grunnskolelærer>
- Marton, F. (1986). Phenomenography—A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28–49. Retrieved January 29, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/42589189>
- May, R. (1977). The Meaning of Anxiety (2.ed.). New York, W.W. Norton & Company, INC. (p.3–243; 363–397)
- Molander, B. (2015). *The Practice of Knowing and Knowing in Practices*. Frankfurt am Main: Peter Lang Edition.
- Moxnes, P. 2009. *Hva er angst*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Nias, Jennifer (1996). Thinking About Feeling: The Emotions in Teaching. *Cambridge Journal of Education* 26, 3, 293–306. <https://doi.org/10.1080/0305764960260301>
- Norwegian Directorate for Education and Training. (2020). Core curriculum and the quality framework. Retrieved from <https://www.udir.no/in-english/Core-Curriculum-in-five-languages/>
- Nordhelle, G & Sakhi U.S. (2014). *Angstens røtter – eksistensiell forståelse og mestring*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. Bergen.
- Nyeng, F. (2006). *Følelser i filosofi, vitenskap og dagligliv*. Abstrakt Forlag. Oslo.
- 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*, 9(2), 1.
- Schutz, P. A., & Zembylas M. (2009). *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. Boston: Springer-Verlag US.
- Sutton, R. E., & Wheatley K.F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, Vol. 15, No. 4, December. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Tanggaard, L. (2009). The research interview as a dialogical context for the production of social life and personal narratives. *Qualitative Inquiry*, 15(9), 1498–1515. <https://doi.org/10.1177/1077800409343063>
- Tillich, P. (2000). *The courage to be*. New Haven & London, Yale University Press
- Timošćuk, I., & Ugaste, A. (2012). The role of emotions in student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 421–433. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.662637>
- Zembylas, M. (2003). Caring for Teacher Emotion: Reflections on Teacher Self-Development. *Studies in Philosophy and Education* 22, 2, 103–125. <https://doi.org/10.1023/A:1022293304065>
- Zembylas, M. (2002). «Structures of Feeling» in Curriculum and Teaching: Theorizing the Emotional Rules. *Educational Theory* 52, 2, 187–208.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Mette Helleve – Oslo Metropolitan University – OsloMet (Norway)

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9479-5195>

✉ mehbe@oslomet.no

Mette Helleve is a University Lecturer in Pedagogy at Faculty of Education and International Studies – Department of Primary and Secondary Teacher Education at OsloMet – Oslo Metropolitan University in the section of Pedagogy. Her research interests include Emotions as a Pedagogical Phenomenon; Theory of Education, Pedagogy and Curriculum; Pedagogical mentoring of newly educated teachers and student teachers; Philosophy of education and Phenomenography.

Knut Ove Æsøy – Oslo Metropolitan University – OsloMet (Norway)

✉ koas@oslomet.no; <https://existentialessentialism.home.blog/>

Knut Ove Æsøy is Associate Professor in Philosophy at Faculty of Education and International Studies - Department of Primary and Secondary Teacher Education at OsloMet – Oslo Metropolitan University in the section of Pedagogy. His key academic interests are Teacher well-being, Living knowledge, Philosophy of education; Theory of Education, Pedagogy and Curriculum and Humanistic science.

POSTADRESSE:

OsloMet – storbyuniversitetet
Pilestredet 46
Postboks 4, St. Olavs Plass
0130 Oslo

OsloMet Avhandling 2023 nr 32
ISSN 2535-471 X
ISBN 978-82-8364-511-8