

Sårbarhet som profesjonsetisk kompetanse? En metarefleksjon basert på undervisning i skapende dans i høyere utdanning

Trine Ørbæk^{1*} og Gunn Engelsrud²

¹Universitetet i Sørøst-Norge; ²Norges idrettshøgskole

Sammendrag

I denne artikkelen stilles spørsmål om erfaringer av sårbarhet kan gis relevans i relasjon til profesjonsetisk kompetanse i lærerutdanning: Kan vi få fram troverdig kunnskap om betydningen av lærerutdannerens opplevde sårbarhet i undervisningssituasjonen? Hvilken betydning kan opplevd sårbarhet ha for lærerutdannerens profesjonsetiske kompetanse? Kan sårbarhet bli en kvalitet ved undervisning i lærerutdanning? I så fall hva er betingelsen for det? Undervisning om skapende dans i kroppsøvingslærerutdanning brukes som case, der en lærerutdanners metarefleksjon over egen undervisning brukes som materiale. Metarefleksjonene analyseres videre gjennom etiske og fenomenologiske begreper, som mellomkroppslig samspill og kroppslig resonans. Analysen får fram at det å tenke om sårbarhet som profesjonsetisk kompetanse kan være verdt å diskutere; herunder om sårbarhet og bearbeidelsen av dette kan være en ressurs for å skape gode relasjoner til studentene, inngå som en beredskap for å møte etiske valg situasjoner, bidra til å handle moralsk i undervisningsøyeblikket, samt være en kilde til empati. Konklusjoner fra analysene er at det å vedkjenne seg og å bearbeide sårbarhet bør kunne gjøres relevant som bidrag inn i lærerutdannerens profesjonsetiske kompetanse og bli en kvalitet ved undervisning i lærerutdanning.

Nøkkelord: *Sårbarhet; mellomkroppslig samspill; profesjonsetisk kompetanse; lærerutdanner*

Abstract

Is vulnerability relevant as professional ethical competence?

This article asks whether experience of vulnerability can be given relevance in relation to professional ethical competence in teacher education: Can we obtain credible knowledge about the importance of teacher educator's experienced vulnerability in the teaching situation? What is the significance of experienced vulnerability to the teacher's professional ethical competence? Can vulnerability become a quality by teaching in teacher education? If so, what are the conditions for that? Teaching about creative dance in physical education teacher education is used as a case study, where a teacher educator's meta reflection on own teaching is used as material. The meta reflections

*Korrespondanse: Trine Ørbæk, epost: trine.orbak@usn.no

© 2019 T. Ørbæk og G. Engelsrud. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: T. Ørbæk og G. Engelsrud. «Sårbarhet som profesjonsetisk kompetanse? En metarefleksjon basert på undervisning i skapende dans i høyere utdanning». *Journal for Research in Arts and Sports Education, Special Issue: «Kroppsøvingsfaget i bevegelse»* Vol. 3(2), 2019, pp. 62–76. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v3.1456>

are further analyzed through ethical and phenomenological concepts, such as intercorporeality and bodily resonance. The analysis shows that thinking about vulnerability as a professional ethical competence can be worth discussing; including how vulnerability and understanding of this can be a resource for creating good relationships with students; as part of a readiness to meet ethical choices; helping to act morally in the teaching situation, and being a source of empathy. Conclusions from the analyzes are that acknowledging and processing vulnerability should be made relevant as a contribution to the teacher educator's professional ethics competence and become a quality through teaching teacher education.

Keywords: *Vulnerability; embodied interaffectivity; professional ethical competence; teacher educator*

Recieved: November, 2018; Accepted: May, 2019; Published: November, 2019

Innledning

Det er like før studentene ankommer undervisningsrommet. Jeg setter på rolig musikk i håp om å skape en god atmosfære. Deretter flytter jeg et bord nær inngangen til rommet og setter meg på det. Studentene beveger seg sakte inn i salen. Jeg legger merke til blikkene som søker gulvet. Flere skvetter til når jeg sier «Hei!» og smiler til dem. Jeg får øyekontakt med noen i et kort øyeblikk. Ingen sier noe, der de setter seg tett inntil hverandre på benkene langs ribbeveggen. Noen fniser. Andre fikler med mobiltelefonen. Enkelte hører på musikk gjennom hodetelefoner. Noen får ser ut i rommet. Klær og bagger blir plassert nært kroppene, på gulvet rett foran beina deres, som barrikade mellom dem og meg, tar jeg meg i å tenke. Jeg reiser meg fra bordet, går fram i rommet og ber alle komme nærmere. Vi setter oss ned på gulvet, i en sirkel, noe som kan bidra til trygghet og fellesskap, har jeg tenkt. Jeg er redd stemmen ikke skal bære, men håper den er klar, tydelig og varm, slik at studentene føler seg velkomne.

Teksten overfor er en scenisk beskrivelse (Berg, 2018) av lærerutdannerens metarefleksjoner etter en undervisningstime. Det handler om *tenkningen* om erfaringer fra å vente på at studentene ankommer undervisningsrommet, som her er en dansesal, og hva det aktiviserer av følelser og sårbarhet. Studentene skal bli kroppsløvlærere og de skal ha sin første time i dans. Ved å sette på rolig musikk, plassere seg nær inngangen til rommet, søke studentenes blick og ønske den enkelte student velkommen med et «hei», kjenner hun på at det står mye på spill for å at undervisningen skal gå bra.

«Å gå bra» mener hun handler om å oppnå kontakt og en god relasjon med studentene. Inni seg spør hun; Vil studentene se på henne, eller bare gå å sette seg? Hvor har de blikket og hva gjør de mens de venter på å komme i gang? Hun kjenner seg urolig og usikker og tenker på hvordan studentene har det akkurat nå, men er mest opptatt av seg selv, om stemmen skal bære, om rommet vil føles trygt. Dette er spørsmål vi tror andre lærerutdannere kan kjenne seg igjen i, og som de kan merke i egen kropp hver dag. Det er imidlertid ikke like opplagt at det som merkes og erfares i og med kroppen er ansett som et faglige tema som diskuteres i høyere utdanning, og som den enkelte finner faglig støtte til å bearbeide og inkludere i profesjonskunnskapen.

Åpningssekvensen henleder på artikkelens tema som er å utforske sårbarhet i en lærerutdanningskontekst med undervisning i skapende dans som case. Vi tar opp ytterligere tre situasjoner som er ført i pennen av førsteforfatter Trine, som vi heretter benevner med rette navn. Artikkelens spørsmål er: Kan vi få fram troverdig kunnskap om betydningen av opplevd sårbarhet i undervisningssituasjonen? Hvilken betydning kan sårbarhet ha for profesjonsetisk kompetanse i lærerutdanning? Hvordan kan den vedkjennes og bearbeides? Kan det at sårbarhet vedkjennes og bearbeides bli en kvalitet ved undervisning i høyere utdanning? Vi starter med noen innblikk i formelle krav som stilles til undervisere i høyere utdanning.

Lærerutdanning for fremtiden - forventninger og kvalifikasjoner til underviserne

Ifølge Europakommisjonens rapport *Supporting Teacher Educators for better learning outcomes* (European Commission, 2013), finnes det ikke noen delt, internasjonal forståelse av hvilken rolle, kompetanser eller kvalifikasjoner lærerutdannere skal ha for å skape høy undervisningskvalitet. Rapporten viser at det i mange land er relativt lite bevissthet rundt kompetansen lærerutdannere trenger for å fylle sine roller, og den konkluderer blant annet med at for å “strengthen the professional awareness and identity of teacher educators, it is necessary to identify and acknowledge the areas of competence (knowledge, skills and attitudes) that underpin teacher educators’ diverse, multifaceted roles” (European Commission, 2013, s. 39).

Andre krav til det å være lærerutdanner beskrives på nasjonalt nivå i *Lærerutdanning 2025 - Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Der kommer det fram at det på et nasjonalt nivå er for lite forskning i og på lærerutdanningene. Det er særlig lite forskning på hva undervisningskvalitet i lærerutdanningen består av og oppleves som (Bjerkholt & Stokke, 2017; Lindstøl, 2018), og ifølge Ulvik og Smith (2016) er det også sparsomt med forskning om *hvordan* lærerutdannere underviser studenter om å undervise i skolen. Lindstøl (2018) løfter imidlertid fram to sentrale meningskomponenter i lærerutdannerens undervisning: *lærerutdannerens metarefleksjon, kontekstualisering og modellering og utviklingen av et profesjonsspråk* som inkluderer bruk av kropp, rom og tid. Ifølge Ulvik og Smith (2016) modellerer også lærerutdannere yrket de utdanner til, både

gjennom hva de *sier* og hva de *gjør*, det vil si de modellerer en ønsket praksis og tilfører metakommentarer «ved å forklare underliggende pedagogiske valg og knytte disse til pedagogisk teori» (s. 63). Lærerutdanneren inntar dermed en dobbeltrolle der undervisningen *både* skal inkludere innholdet i skolefaget og undervisning i hvordan faget kan undervises i skolen.

Samfunnets krav og forventninger til *kroppsvøingslærerutdannere* i Norge kommer videre fram i regjeringens strategidokument *Lærerløftet – på lag med kunnskapsskolen* (Kunnskapsdepartementet, 2014), *Forskrift for rammeplan for praktisk estetiske fag* (Kunnskapsdepartementet, 2018) og de *Nasjonale retningslinjer for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag* (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2018). Her vektet blant annet kroppsvøingslærerutdanningens ansvar for å utvikle studentenes etiske og relasjonelle kompetanse, og at utdanningen skal bidra til «å motvirke fordommer og diskriminering, og fremme gjensidig respekt, toleranse og omsorg» (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2018, s. 29). Men, hvordan lærerutdanneren kan få til dette i praksis, er det imidlertid sparsomt med forskning på. Ohnstad (2014) løfter imidlertid fram at lærerutdannere har hatt problemer med å identifisere etiske dilemmaer i egen undervisning, og at både studenter, lærere og lærerutdannere gjerne vil og ønsker å utvikle sin profesjonsetiske kompetanse. Ifølge Bergem (2011) handler profesjonsetisk kompetanse for lærere om å sikre kvaliteten ved det pedagogiske møtet og om å styrke grunnlaget for læreres verdibaserte handlingsvalg.

I tillegg til fagkunnskap må lærerutdannere også vite *hvordan* de selv må legge opp undervisning slik at studentene lærer om mellommenneskelige forhold, følelser og seg selv, kompetanser OECD (2018) løfter fram i prosjektet *Education 2030: The Future of Education and Skills project*, som grunnleggende ferdigheter og verdier studenter må utvikle for å mestre livet i fremtiden. Det å forske på hvilken betydning *lærerutdannerens* relasjonelle, affektive og emotive erfaringer kan ha for studentenes læring og undervisning er noe den performative vendingen i praksisledet forskning har begynt å se nærmere på (Bae, 2016; Østern & Engelsrud, 2014; Østern & Knudsen, 2019; Østern et al. 2019). Bae (2016) løfter blant annet fram, gjennom begrepet *øyeblikkets pedagogikk*, hvilken betydning lærerutdannerens relasjonen til studentene, kan ha for studentenes læring. Å ta seg tid og gi seg selv rom til å reflektere over relasjonen til, og mellom, studentene, også *i* undervisningsøyeblikket, åpner, ifølge Bae (2016) for å erfare sårbarhet. Ved å vise vilje og mot til å utsette seg for denne sårbarheten kan følsomhet og tilstedeværelse i undervisningssituasjonene bli relevant for hvilke valg lærerutdanneren gjør overfor studentene (Bae, 2016). En slik *personlig lærerrolle*, som Stavik-Karlsen (2014) beskriver det som, kan være et utgangspunkt for å utvikle det han benevner som *sårbarhetens pedagogikk*.

Vårt case er, som allerede sagt, metarefleksjoner over undervisning i skapende dans i kroppsvøingslærerutdanning. Det finnes lite forskning om undervisning i skapende dans i kroppsvøingslærerutdanning. I studier om dans i en kroppsvøingskontekst (Husebye & Karlsen, 2016; Rustad, 2012; Ørbæk, 2018), og studier om dans i høyere utdanning innen dansekunstfeltet, kommer det imidlertid fram at undervisningen

har stor betydning for hva studenter erfarer (Engelsrud, 2010; Velten Rothmund, 2019; Østern, 2017).

I det videre presenteres det teoretiske perspektivet vi har valg for å utvikle et «blikk» der det kan tenkes og teoretiseres om sårbarhet ut fra etiske og kroppsfenomenologiske perspektiv (Fuchs, 2016; Løgstrup, 1956; Stålsett, 2007a, 2007b).

Teoretiske perspektiv

Løgstrup (1956) har bygget opp en form for fenomenologisk etikk som tar utgangspunkt i at allmennmenneskelige fenomener, som for eksempel tillit, åpenhet og håp, inngår som betingelser for at et fellesskap med andre blir mulig. Løgstrup (1956) tar utgangspunkt i at våre liv alltid er viklet inn i andres liv der mennesket hører til sammen med andre i en *interdependens*, altså gjensidig avhengighet. Denne gjensidige avhengigheten muliggjør oss, ifølge Stålsett (2007b), til etisk ansvarlige subjekter som har dømmekraft til å kunne ta valg når vi står i etiske valgsituasjoner. Det er her, ifølge Stålsett (2007a), at vår egen bevissthet om og opplevde sårbarhet blir til en ressurs i møte med andre: «For uten bevissthet om egen sårbarhet vil jeg ikke ha noen vei til innsikt i hva den andre opplever, og jeg vil mangle fantasi og forståelse for hva jeg best kan gjøre med det» (Stålsett, 2007a, s. 1409). Sårbarhet forstås her som en grunnleggende intersubjektiv menneskelig tilstand som har etisk verdi og kan føre til moralsk handling (Stålsett, 2007b). Det har altså å gjøre med en positiv handlingsberedskap og ikke en svakhet, slik også Gutiérrez skiller mellom sårbarhet som «weakness, fragility, dependency» og sårbarhet som «sensitivity and capacity to embrace» (Stålsett, 2007b, s. 52). Sårbarhet blir slik sett en kilde til empati og grunnlag for fellesskap der også subjektene kroppslige erfaringer har betydning for de etiske valgene som mennesker tar i ulike situasjoner (Stålsett, 2007b).

For å ytterligere kunne belyse og diskutere artikkelens problemstillinger anvender vi et kroppsfenomenologisk perspektiv der kroppen både er subjektiv og intersubjektiv (Fuchs, 2016; Sheets-Johnstone, 2009). Ifølge Fuchs (2016) erfarer mennesker seg selv i samspill med sine omgivelser, som selv har affektliknende kvaliteter, der emosjoner framstår som

[s]pecific forms of a subject's bodily directedness toward the values and affective affordances of a given situation. They encompass subject and situation and therefore may not be localized in the interior of persons (be it their psyche or their brain). Rather, the affected subject is engaged with an environment that itself has affect-like qualities. (Fuchs, 2016, s. 197)

Her inkluderes emosjoner i de to komponentene som inngår i det Fuchs (2016) beskriver som *kroppslig resonans*, en kroppslig sansing av å være i en situasjon. Den spesifikke kroppslige resonansen skaper både affekter og gjør at kroppen forbereder seg på bevegelse. Den *affektive* komponenten handler om kroppens *inntrykk* i en gitt situasjon, som å rødme eller å svette, få hjertebank, skjelve og den *emotive* komponenten handler om hvordan kroppen gjør seg klar til å bevege seg og/eller beveger

seg i situasjonen som å lene seg framover eller bakover. Ansikt og mage er spesielt rike områder for kroppslig resonans. Fuchs får fram at de kroppslige resonansene, og hvordan de videre rettes, foregår i et sirkulært emosjonelt samspill med omgivelsene, noe han beskriver gjennom begrepet *embodied affectivity* (Fuchs 2016, s. 197). Ifølge Fuchs (2016) er emosjoner uttrykk for en måte å oppfatte en situasjon på der emosjonene gir situasjonen en mening og verdi (*affective affordance*) den ikke ville hatt uten emosjonen, som for eksempel at noe framstår som interessant, attraktivt eller uhyggelig. Emosjoner fungerer dermed som et medium til vårt affektive og emotive engasjement i en situasjon, og skjer i et sirkulært emosjonelt samspill også i møte mellom mennesker. Begrepet *embodied interaffectivity* har vi oversatt til *mellomkroppslig samspill* (Fuchs, 2016). Overført til artikkelens tematikk vil det si at når en lærerutdanner underviser, skapes det kroppslige resonanser hos studentene, som aktiverer emosjoner hos studentene, som skaper kroppslige resonanser hos lærerutdannere som kan gi lærerutdanneren en umiddelbart forståelse av studentenes følelser, noe som gjør det mulig å ha en kroppslig opplevd empati i her og nå i undervisningsøyeblikkene.

Metodiske valg ved «Å undersøke sin egen sårbarhet i forbindelse med undervisning»

I forskningsfeltet «The pedagogy of teacher education» undersøkes blant annet hvordan lærerutdannere opptrer i egen profesjon (Lindstøl, 2018; Lunenberg, Dengerink & Loughran, 2014). Vi er inspirert av Lunenberg og Samaras (2011) fokus på å undersøke erfaringer fra *egen* undervisningspraksis, som kan gi mulighet til å artikulere og generere kunnskap som også kan være relevant for andre. Fokuset i selvstudier er dybdeundersøkelser av lærerutdanneres egne praksiser der kvalitative metoder, som blant annet ulike former for tekster, blir anvendt (Tidwell, Heston & Fitzgerald, 2009). Refleksjonsnotater regnes av flere forskere som en egnet metode for å få kunnskap om praksiskunnskap (Dysthe, Hertzberg & Løkensgard Hoel, 2010; McCormack, 2001; Schön, 2001; van Manen, 1990), og metoden passer, ifølge van Manen (1990, s. 73) godt i sammenhenger der forskere ønsker å få tilgang til menneskers refleksjoner over egne erfaringer i praksis. Materialet vi analyserer er Trines metarefleksjonsnotater¹ i og over egen undervisning i skapende dans ved en kroppsøvlingslærerutdanning. Vi bruker metarefleksjoner, og ikke bare refleksjoner, på grunn av bearbeidelsen og formgivingen som er gjort. Metarefleksjonene er utviklet i en dynamisk prosess mellom de kroppslige erfaringene i ulike undervisningssituasjoner og språkliggjøringen av disse erfaringene (Berg, 2018). Inspirert av *etnopoetisk* transkribering har vi prøvd å skrive fram *sceniske beskrivelser* av undervisningssituasjoner, ut fra lærerutdannerens perspektiv (Berg, 2018; Chadwick, 2017). Vi har valgt ord, tekstoppbygging, setningslengde og innrykk, samt en rytme vi håper kan bidra til å skape en kroppslig resonans hos leserne (Berg,

¹Metarefleksjonsnotatene ble skrevet underveis i førsteforfatters doktorgradsarbeid - som var godkjent av NSD – i perioden 2011–2012.

2018; Fuchs, 2016), det Chadwick (2017, s. 61) beskriver som *sensory experience*. Mens de sceniske beskrivelsene uttrykker de kroppslige erfaringene, skal en forskningstekst innebære analyse og tolkning av disse erfaringene. Ifølge Clandinin og Connelly (2000) kan denne overgangen mellom datamaterialet og forskningsteksten være en utfordring i selvstudier. Da førsteforfatter begynte å lese gjennom de sceniske beskrivelsene, erfarte hun at relasjonene til studentene og undervisningssituasjonene var med henne, og at hun var tilbake i relasjonene, og det følte som om hun hadde utviklet det Fuchs (2016a) beskriver som *mellomkroppslige minner*, av å være til stede sammen med studentene. Utfordringen, slik mange som forsker i eget praksisfelt beskriver (Jokstad, Reigstad & Unneland, 2013), var å skifte fra lærerutdanningsblikket hun hadde hatt i utviklingsprosessen, til forskerblikket hun trengte for å få fram *lærerutdannerens* erfaringer. Men, i stedet for å se dette som et problem støttet hun seg til Fuchs (2016) og forsøkte å bringe erfaringene med seg i de formelle analysene, som det å bruke sin kroppslige resonans som analytisk grep for å arbeide med materialet (Ørbæk, 2018). En slik *embodied* analytisk tilnærming, som Chadwick (2017) beskriver det som, har, i tillegg til tidsperspektivet og omskrivingsprosessen, vært viktig for å skape analytisk distanse til undervisningssituasjonene for å utvikle tekstens forskningsrelevans.

Den videre analyseprosessen er inspirert av Josselsons (2001, s. 228) og Østerns (2017, s. 4) analytiske grep og inkluderer fire ulike og dynamiske analytiske faser. Først valgte vi ut de metarefleksjonsnotatene som omhandlet tvilssituasjoner i lærerutdannerens undervisning (Næss & Pettersen, 2017), deretter har vi prøvd å forme de *sceniske beskrivelsene* slik at lærerutdannerens sårbarhet i disse situasjonene trer fram (Berg, 2018). Videre ble de *sceniske beskrivelser* lest som en kroppslig framstillingsform som vi belyste ved bruk av Fuchs' (2016) begrep *intrakroppslig resonans*. En slik *embodied reflexivity*, som Chadwick (2017) beskriver det som, åpnet for å kunne undersøke hvilken betydning kroppen kunne ha i profesjonsutøvelsen som lærerutdanner. Dermed fikk vi fram nyansene i undervisningssituasjonene.

Strukturen i analysen er todelt, det Fangen (2010) beskriver som den kvalitative analysens to tolkningsnivåer. På det første nivået starter vi med en *scenisk beskrivelse* av en undervisningssituasjon, slik lærerutdanneren erfarte den. Deretter analyserer vi den sceniske beskrivelsen gjennom et språk som ligger nært opp til lærerutdannerens egne ord og uttrykk. På det andre nivået knytter vi lærerutdannerens erfaringer sammen med relevante teoretiske begreper som blant annet sårbarhet, kroppslig resonans og mellomkroppslig samspill. Til slutt tar vi opp hvordan sårbarheten vi har vist til kan bearbeides og gis en faglig retning og ikke være et endepunkt, men nettopp forstås dynamisk.

Erfaringer med å undervise i å undervise i skapende dans

I temaene *Å lytte med kroppen*, *Å være årvåken og tilstede* og *Å oppleve å bidra til at andre blir redde og engstelige* får vi fram hvordan de kroppslige og mellomkroppslige erfaringene «guider» og blir utgangspunkt for ulike valg i undervisningsøyeblikkene.

Å lytte med kroppen

*Jeg sitter på gulvet i sirkelen sammen med studentene.
Jeg prøver å få øyekontakt med hver og en, men alle stirrer i gulvet.
Jeg blir usikker og urolig, og kjenner meg kvalm.
Jeg har lyst til å bli fort ferdig med denne oppstarten av timen.
Jeg hører meg selv snakke fort og utydelig
om ulike dansehistoriske perspektiv.
I det jeg snakker får jeg følelsen av å snakke over hodet på dem.
Jeg henter meg inn igjen,
snakker roligere
og tydeligere,
og merker at studentene lytter.
Jeg puster roligere
og spør studentene hvordan de har det akkurat her og nå.
Ingen svarer.
Jeg forteller studentene at jeg ønsker de skal utfordre egne
bevegelsesmuligheter, at alle bevegelser kan brukes i dans,
at alle kan skape dans.
Jeg sier at mot, samarbeid og raushet i timene er det vi skal dele framover.
Fremdeles ingen som sier noe.
Jeg tenker at dersom studentene får bevege seg,
kan kanskje situasjonen oppleves lettere?
Med få ord forteller jeg hva første oppgave går ut på: å trikse med en ball i
en sirkel, uten ball. Studentene ser på hverandre før de spretter fort opp og
klynger seg i små grupper langs veggene,
og i hjørnene.
Jeg trekker meg tilbake til musikkanlegget
og gir studentene rom til å arbeide i fred.
Jeg puster rolig igjen.*

Å sitte i ringen sammen med studentene denne første undervisningstimen skapte uro. Kroppen var i spenning for hvordan akkurat *denne* timen med *disse* studentene ville komme til å bli. Uroen for å ikke få studentene i gang med å bevege seg skapte rask puls og svetten begynte å renne, og Trine tok seg i å snakke over hodet på studentene. Tankene ble uklare og kom til uttrykk i usammenhengende ord om temaer studentene

verken kjente, eller lyttet til. Å snakke lukket relasjonen til studentene ytterligere. Studentene forble uberørt av forsøket på å presentere en ny forståelse av dans, og å snakke om at alle skal være rause med hverandre i timene som kommer. En klar fornemmelse av at ingen trodde på hennes ord begynte å virke i kroppen. Kroppene kom ikke i dialog og hun opplevde studentenes blikk som om de var *stivnet i gulvet*. Tung stemning. Ingen virket komfortable i situasjonen. Å snakke *mer* var ikke veien inn til studentene. Redningen ble å trikse med ball, noe studentene grep begjærlig til. Snart var rommet fylt av energi og latter. Å la stresset i kroppen løsne ved å gjøre kjente bevegelser, reduserte redselen for å feile med undervisningen.

Her får vi fram hvordan det å lytte med kroppen blir vesentlig for å kunne ta inn at studentene virker ukomfortable. Med sine kropp har studentene, slik Trine tar inn, distansert seg, noe andre forskere også har identifisert når dans står på timeplanen (Husebye & Karlsen, 2016; Rustad, 2012). Situasjonen fremmer sårbarhet, selvkritikk og Trine blir oppslukt av at dette får jeg ikke til. Hun blir kvalm og puster raskt. Basert på det studentene gjør er det grunn til å tro at de kan merke tilstanden av usikkerhet og uro. Det å tenke låser tankene om å ikke få kontakt. Å oppleve og ta inn studentenes distansering og bruke muligheten øyeblikket gir til å stoppe seg selv, trekke pusten, være tilstede i pausen mellom innpust og utpust, og være litt avventende, både til egen og studentenes handlinger, løste opp situasjonen. Gjenkjenning av egen sårbarhet i studentenes distansering ser vi her som avgjørende for å hente seg inn i undervisningsøyeblikket. Ved å lytte til, og tolke, egne kroppslige resonanser, bearbeides følelsene raskt og retter seg mot noe nytt. Å gjøre endringer i det som sies og gjøres bidrar til at studentkroppene åpnes opp mot undervisningen på en ny måte. Ved å åpne opp for sårbarheten i undervisningssituasjonen, slik Bae (2016) beskriver, belyser vi at her ligger et potensial til å velge handlinger som kan gjenopprette en god relasjon med studentene, og dermed bidra til å handle etisk. Dette valget skjer fra kroppen ved å hente støtte fra en refleksiv avstand til sårbarheten.

Å være årvåken og tilstede

Jeg står ved musikkanlegget og forklarer studentene hvilke oppgaver de skal arbeide med i denne timen. Ved å stå i ro unngår jeg (tror jeg) at bevegelsene mine kan bli noe studentene etterligner når de skal bevege seg i dansene sine. Å stå stille mesteparten av hver time antar jeg utfordrer studentenes forventninger til meg som deres lærer i dans.

Jeg gir dem i oppgave «å gå i rommet». Ber dem legge merke til hvordan de går, hva de opplever når de går og hvordan de opplever at medstudentene går.

Videre ber jeg dem velge en medstudent og komme i kontakt med vedkommendes rytme og gange. Hensikten er å la ulike gå-bevegelser inngå som bevegelsesmateriale i studentenes danser, der de henter inspirasjon

Sårbarhet som profesjonsetisk kompetanse?

også fra sine medstudenters måter å gå på.

Studentene begynner å bevege seg sakte rundt i rommet.

Jeg kjenner på et kvalmende sug i magen.

Så ser jeg at blikkene deres møtes.

Ingen snakker.

Jeg merker en årvåken stemning i rommet. Jeg lar pusten slippe til igjen.

Å gjøre seg selv stasjonær i rommet, blir her en måte å bryte med prinsippet *vise-forklare-øve* som undervisning i dans ofte kjennetegnes av (Rustad, 2012; Velten Rothmund, 2019). Det å stå i ro blir som en stabiliserende måte å «gjøre» rommet tilgjengelig for studentenes bevegelser. Her blir det å forankre seg i rommet noe som holder rommet åpent for at studentene selv kan utforske egne og andres måter å gå på, uten først å se, demonstrere eller vise. I stedet modelleres en intersubjektiv undervisningstilnærming til å skape dans, som kan utfordre studentenes tidligere skapende prosesser i dans. Ved å velge en oppgave med å skape dans ut fra å gå er hensikten å la studentene få ta utgangspunkt i bevegelseserfaringer de allerede har, og som antageligvis *ikke* forbindes med dans, men som kan utfordre studentenes forforståelser av hva *dans* kan være. Gangbevegelser er i alles kropp som noe innarbeidet og subjektivt. Samtidig skjer egen subjektiv gange sammen med andre i et intersubjektivt rom. Studentene utfordres i å legge merke til hvordan de selv går rundt i rommet, hvordan de beveger seg i relasjon til medstudenter, hvilke retninger de går i og hvordan medstudentene går; hvordan kan de komme i kontakt med rytmene i rommet? Hvordan kan det å gå i et rom sammen med andre inspirere til å skape dans?

Ved å kjenne på vekslingen mellom selv å føle seg kvalm og usikker på om studentene får til oppgaven, eller ikke, og ved å kunne innta en aktivt lyttende, undrende og stillestående posisjon i undervisningsrommet, blir tvetydigheten i lærerutdannerens sårbarheten synlig; og ved å bli erkjent endres noe i relasjonene. Winthers (2012, s. 166) beskrivelse av egenkontakt, lederskap over en gruppe eller situasjon og kommunikasjonslesning og kontaktevne bidrar til å synliggjøre hva det å tune inn mot studentene kan medvirke til av engasjement fra studentene. Årvåkenhet mot egen erfaring av sårbarhet i skapende prosesser i dans underletter for at studentene skal få til å skape dans ut fra å gå. Å være oppmerksom mot hvordan undervisningssituasjonen kjennes på kroppen innebærer å legge merke til hvordan de affektive komponentene gjør kroppen klar for å bevege seg, og handle, om nødvendig, dersom studentene stopper opp. Stålsett (2007b) beskriver at i en slik form for positiv handlingsberedskap ligger det en mulighet for å stille seg åpen for andre. Ved å gi rom for at gå-oppgaven kan ta en annen retning enn forventet skapes det en åpenhet for at studentenes bevegelsesvalg kan berøre henne på en nye måter. Begreper som *årvåkenhet* og *tilstedeværelse* inngår her som en kvalitet ved undervisningen, der lærerutdannerkroppens posisjon blir synlig gjennom ro og stabilitet, men samtidig er i beredskap for å handle i undervisningsøyeblikket. Spørsmålet om sårbarhet som profesjonsetisk kompetanse

knytter vi her til begrepene årvåkenhet og tilstedeværelse jfr. Fuchs (2016). Å utsette seg selv for en slik form for øyeblikkets pedagogikk har betydning for hvilke valg som gjøres i undervisningsøyeblikket (Bae, 2016), som videre har betydning for hvilke erfaringer studentene gjør seg når de skaper dans.

Som kroppslige vesener er videre frykt en tilstand som særlig får fram sårbarhet, noe neste tema handler om.

Å oppleve å bidra til at andre bli redde og engstelige

*Jeg begynner som vanlig timen med opprop av hvem som er til stede, og sier
hva vi skal gjøre i dag. Vi skal arbeide med å finne en bevegelse som best
uttrykker den følelsen du har akkurat nå, når du hører musikken.*

Jeg snur meg til musikkanlegget.

Setter på musikken.

Vender meg tilbake mot studentene.

*På denne korte tiden har samtlige av de ca. 40 studentene forflyttet seg fra å
være spredt ut i hele rommet til å stå i en klynge tett inntil hverandre
helt bakerst i salen.*

Blikkene er festet i gulvet.

De stillestående kroppene gjør meg urolig i magen.

Hva skjedde nå? Hva gjør jeg nå?

I denne situasjonen kjenner Trine at hun har bidratt til at studentene begynner å engste seg, kroppene deres har på kort tid vendt seg vekk fra henne. Det hun hadde tenkt går ikke som planlagt. Studentene beveger seg vekk og hun blir urolig. Studentene reagerer på nye og uventede måter. Hun føler at hun mislykkes med egen undervisning og blir rådvill. Redselen for å ikke finne ut av hva hun må endre kjennes i magen, i halsen og som skjelving i bena. Sekunder oppleves som timer og kroppen står i høyspenn. I denne undervisningssituasjonen får studentene en oppgave som Trine har hatt erfaring med hos dansestudenter og dansere tidligere, og som hun tenkte ville fungere også i en kroppsovingkontekst. Eksemplet får fram at tatt-for-gittethet fra lærerutdannerens side medvirker til å skape en avstand til studentene. På den ene siden trekker samtlige studenter seg tett sammen så langt fra Trine som mulig. Der blir de stående helt i ro. På den andre siden «klamrer» Trine seg til musikkanlegget og kjenner det knyter seg i magen. I øyeblikket, annerledes enn i de andre situasjonene, finner hun ikke ut hva hun kan gjøre for å få studentene til å bevege seg igjen. Å stå i en slik uavklart situasjon er kraftfullt og en krevende kroppslig erfaring som virket handlingslammende for begge parter.

Oppgaven igangsatte ikke et mangfold av bevegelsesuttrykk, men ubehag hos studentene. Sett i lys av Sheets-Johnstones (2009) beskrivelse av hvordan emosjoner

uttrykkes gjennom bevegelser, svarte studentene med sin måte å bevege seg på, slik sett på oppgaven de ble gitt. Situasjonen er ifølge Sheets-Johnstone (2009) et uttrykk for emosjoner i *extensional* eller *contractive* bevegelser, og i situasjoner der mennesker opplever frykt, uttrykker de emosjoner gjennom «a tensing and tightening of muscles and other motor mechanisms, and in terror the individual may ‘freeze’ and become immobile» (Sheets-Johnstone, 2009, s. 210). Så, i lys av Fuchs (2016) begrep *mellomkroppslig samspill* kan lærerutdanneren, gjennom sine affektive og mellomaffektive opplevelser i situasjonen også gi lærerutdanneren en spontan forståelse av engstelsen studentene opplever når de får oppgaven. Det å stå i en slik uavklart situasjon tvinger fram tid og rom til å reflektere over situasjonen, og som Bae (2016) viser oss, er slike anledninger en mulighet for å erfare sårbarhet. Opplevelsen av å ha bidratt til at studentene ble redde og engstelige gjør at hun må ta et valg som kan gjenskape en god relasjonen til studentene. Sett i lys av Stålsett (2007b) kan vi si at lærerutdannerens sårbarhet kan være en kilde til empati og en ressurs for å prøve å gjenskape en omsorgsfull relasjon til studentene. Stavik-Karlsen (2014) benevner dette som sårbarhetens pedagogikk, noe eksemplet viser.

Oppsummering om «Lærerutdannerens sårbarhet som profesjonsetisk kompetanse»

Vi stilte spørsmål om vi kan få fram troverdig kunnskap om betydningen av lærerutdannerens opplevde sårbarhet i undervisningssituasjonen? Hvilken betydning kan opplevd sårbarhet ha for lærerutdannerens utvikling av profesjonsetiske kompetanse i lærerutdanning? Kan sårbarhet bli en kvalitet ved undervisning i lærerutdanning? I så fall hva er betingelsene for det? Eksemplene i funnene gir grunnlag for å hevde at det trengs et teoretiske blikk og metodologiske perspektiv for å gjøre våre empiriske eksempler relevante. Ved at vi har tydeliggjort at det er metarefleksjoner om sårbarhet vi har analysert, betyr det at det er bearbeidingen av den opplevde sårbarhet som kan være en ressurs for å utvikle profesjonsetisk kompetanse. I denne artikkelen har vi spesielt løftet fram hvordan tre utdrag fra en lærerutdannerens metarefleksjoner kan brukes som materiale for videre analyser av sårbarhet. For å være en ressurs i arbeidet med å skape gode relasjoner til studentene tenker vi at sårbarhet først er noe den enkelte må vedkjenne seg, for så å være innstilt på å bearbeide denne. Følelser av sårbarhet er ikke et endepunkt, men noe som må bearbejdes. Det å vedkjenne seg egen sårbarhet kan skape forståelse for at andre mennesker, og særlig studenter, også er sårbare. Vi har forsøkt å vise at vedkjent sårbarhet kan brukes til å handle moralsk i undervisningsøyeblikk, og kunne bli en kilde til empati. Begrepene fra Fusch plasserer følelser og empati i kroppen, og gir kropp og følelser en faglig relevans med en unik kilde til videre bearbeiding og kompetanseutvikling. Videre, ved å trekke inn Stavik-Karlsens (2014) beskrivelser av en *personlig lærerrolle*, har vi vist at vilje og mot til å utsette seg for denne sårbarheten kan skape en følsomhet og tilstedeværelse i undervisningssituasjonene som kan kobles til den profesjonelle lærerutdannerrollen.

Vi har også fått fram betydningen av at lærerutdanneren reflekterer og skriver om sine erfaringer av hva studentene gjør med hennes følelser og hun med deres følelser

(selv om vi ikke har data om det her, tenker vi oss dette utfra de begreper vi har bygget på). Ved at vi har analysert fram og reflektert over de tre situasjonenes affektive og emotive komponenter fra det kroppslige og mellomkroppslige samspillet som skjer i undervisningssituasjoner har vi bidratt med begrepsbruk og teoretisering som mer allment sett kan anvendes for å utvikle lærerutdannerens metarefleksjon og et profesjons-språk for hvordan lærerutdanneres sårbarhet kan bli en ressurs i samtalen om hvordan lærerutdannere *gjør* og *snakker* om undervisning. Vårt case fra skapende dans i kroppsøvlingslærerutdanningen kan ha noe allment ved seg. Slik Stavik-Karlsen (2014) viser, bidrar skriving og analyse av egne undervisningserfaringer til at erfaringer, som kunne blitt forlagt til det «private», bringes inn i den personlig lærerutdannerrollen.

Vi har dermed fått fram at opplevd sårbarhet, og bearbeidingen av det, er en side ved å undervise i lærerutdanningen som kan ses i lys av et krav ansatte i lærerutdanning har, om at undervisningen både skal være av høy kvalitet og forskningsbasert. For å gjøre det tenker vi at følelsen av sårbarhet må vedkjennes, tematiseres og bearbeides, slik at OECDs (2018) kvalifikasjoner for fremtidens lærerutdannere kan realiseres. Det å være sårbar bør slik sett inngå i diskusjonene om kvalitet ved undervisning. Å erkjenne at prosessen med å skape dans er et personlig arbeid som fordrer at danse- og undervisningskompetansen forankres i et etisk og allmennmenneskelig fellesskap, er et perspektiv som også undervisning i skapende dans i lærerutdanning bør kunne hvile i, og som også vil ha relevans ut over en dansefaglig kontekst.

Forfatteromtale

Trine Ørbæk er førsteamanuensis i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk, Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes doktorgradsavhandling *Å skape dans i kroppsøvlingslærerutdanning – studenters erfaringer* handler om hvilke erfaringer kroppsøvlingslærerstudenter gjør seg når de skal lære, og å undervise, i å skape dans. Ørbæk er utdannet koreograf fra Statens balletthøgskole (nå KHIO) og hun har en mastergrad i Performance Studies fra De Montfort University, Leicester, England.

Gunn Engelsrud er professor i helsefag ved Seksjon for kroppsøving og pedagogikk ved Norges Idrettshøgskole. Engelsrud er utdannet både som fysioterapeut og kroppsøvlingslærer og har doktorgrad fra Det samfunnsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo fra 1992. Hun har en spesiell kompetanse innen kvalitativ forskning, fenomenologi, kropp, dans og utforskende bevegelse, kjønn og mangfold. Hun veileder doktorgradsstudenter og arbeider med flere tverrfaglige forskningsprosjekter.

Litteratur

- Bae, B. (2016). *Å se barn som subjekt – noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Berg, M. S. (2018). *Kroppens betydning for lærerens lederskab*. Doktorgradsavhandling, Københavns universitet, København.

- Bergem, T. (2011). *Læreren i etikens motlys: innføring i yrkesetisk tenkning og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjerkholt, E., & Stokke, H. S. (2017). Et forskende fellesskap. Forsknings sirkler på tvers av læringsarenaene i lærerutdanningene. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 101(2), 157–168.
- Chadwick, R. (2017). Embodied methodologies: Challenges, reflections and strategies. *Qualitative Research*, 17(1), s. 54–74. Hentet fra: <https://ezproxy1.usn.no:3684/doi/pdf/10.1177/1468794116656035>
- Clandinin, J., & Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dysthe, O., Hertzberg, F., & Løkengard Hoel, T. (2010). *Skrive for å lære*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Engelsrud, G. (2010). “To allow oneself to dance...” Understanding the individual training of a selection of young dancers. *Nordic Journal of Dance – practice, education and research*, 1, 31–44. Hentet fra: <http://nordicjournalofdance.com/allowoneselftodance.html>
- European Commission (2013). *Supporting Teacher Educators for better learning*. Hentet fra: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fuchs, T. (2016). Intercorporeality and interaffectivity. *Phenomenology and Mind*, (11), 194–209, DOI: 10.13128/Phe_Mi-20119.
- Husebye, B. N., & Karlsen, K. H. (2016). «Oj, skal vi gjøre dette i dag?» Lærerstudenter og lærerutdanneres meningsdanning i en workshop i dans som praktisk-estetisk fag. *Nordic Journal of Dance – practice, education and research*, 7(1), 29–42.
- Jokstad, G. S., Reigstad, I., & Unneland, A. K. R. (2013). Å drømme om morgendagen: Aksjonsforskning i egen praksis. *Nordic Studies in Education* 33(3), 233–248. Hentet fra: https://ezproxy1.usn.no:3325/np/2013/03/aa_droemme_om_morgendagen_aksjonsforskning_iegen_praksis.
- Josselson, R. (2011). Narrative Research: Constructing, Deconstructing and Reconstructing Story. I F. J. Wertz, K. Charmaz, L. M. McMullen, R. Josselson, R. Anderson & E. McSpadden (Red.), *Five Ways of Doing Qualitative Analysis. Phenomenological Psychology, Grounded Theory, Discourse Analysis, Narrative Research, and Intuitive Inquiry* (s. 243–278). New York: Guilford.
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Forskrift for rammeplan for praktisk estetiske fag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-290?q=Tre%C3%A5rige%20fag%C3%A6rerutdanninger%20i%20praktiske%20og>
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærerutdanning 2025 – Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2014). *Lærerløftet – på lag med kunnskapsskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/planer/kd_strategiskole_web.pdf
- Lindstøl, F. (2018). *Mellom risiko og kontroll – dramaturgiske perspektiver på lærerutdanneres undervisning*, Doktorgradsavhandling, Universitetet i Sørøst-Norge, Borre. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2564049/2018_PHD_Lindstol%20b81_phd.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lunenberg, M., & Samaras, A. P. (2011). Developing a pedagogy for teaching self-study research: Lessons learned across the Atlantic. *Teacher and Teacher education*, 27, 841–850. Hentet fra: https://ezproxy2.usn.no:2105/S0742051X11000096/1-s2.0-S0742051X11000096-main.pdf?_tid=fb529557-f76b-4158-984c-e0a1ebf91cb5&acdnat=1548437220_f83ee6638f4c5d3c3205542624925d4d
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Loughran, J. J. (2014). *Professional teacher educator: Roles, behaviour, and professional development of teacher educators*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Løgstrup, K. E. (1956). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- McCormack, A. C. (2001). Using reflective practice in teaching dance to preservice physical education teachers. *European Journal of Physical Education*. 6(1), 5–15.
- Nasjonalt råd for lærerutdanning (2018). *Nasjonale retningslinjer for treårige faglærerutdanninger i praktiske og estetiske fag*. Oslo: Nasjonalt råd for lærerutdanning. Hentet fra: https://www.uhr.no/_f/p1/ie425b925-ad1c-4560-9d7c-4f7f8535fb2e/nasjonale-retningslinjer-for-treareige-faglærerutdanninger-27102017-ettervedtak-nrlu.pdf
- Næss, H. E., & Pettersen, L. (2017). På rett sted til rett tid. Kunsten å gjøre feltarbeid. I Næss, H. E. & Pettersen, L. (Red.), *Metodebok for kreative fag* (s. 88–99). Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD (2018). *The future of education and skills. Education 2030*. Paris: OECD. Hentet fra: [http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Ohnstad, F. O. (2014). Lærerprofesjonens etiske plattform - og hvordan lærerutdanning kan bruke den. *Bedre skole*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/larerprofesjonens-etiske-plattform---og-hvordan-larerutdanning-kan-bruke-den/>

- Rustad, H. (2012). Dance in Physical Education: Experiences in Dance as Described by Physical Education Student Teachers. *Nordic Journal of Dance – practice, education and research*, 3, 15–29.
- Schön, D. (2001). *Den reflekterende praktiker*. Randers: Klim.
- Sheets-Johnstone, M. (2009). *The corporeal turn. An Interdisciplinary Reader*. Exeter: Imprint.
- Stavik-Karlsen, G. (2014). Konturer av sårbarhetens pedagogikk. I Østern, A.-L. (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 149–168). Bergen: Fagbokforlaget.
- Stålsett, S. (2007a). Homo vulnerabilis – det sårbare mennesket, *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 44(11), 1408–1409, Hentet fra: <https://psykologtidsskriftet.no/kommentar/2007/11/homo-vulnerabilis-det-sarbare-mennesket?redirected=1>
- Stålsett, S. (2007b). The Ethics of Vulnerability, Social Inclusion and Social Capital, *Forum for Development Studies*, 34(1), 45–62, Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/08039410.2007.9666365>
- Tidwell, D. L., Heston, M. L., & Fitzgerald, L. M. (Eds.). (2009). *Research methods for the self-study of practice*. Dordrecht: Springer.
- Ulvik, M. & Smith, K. (2016). Å undervise om å undervise. *UNIPED*, 39(1) s. 61–77. Hentet fra: https://www.idunn.no/uniped/2016/01/aa_undervise_om_aa_undervise_-_laererutdanneres_kompetanse_set
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: State University Press.
- Velten Rothmund, I. (2019). *Å gjøre dansen til sin: Bachelorstudenters levde erfaringer i moderne- og samtidsdans*. Doktorgradsavhandling, Stockholms Universitet, Stockholm.
- Winther, H. (2012). (Red.). *Kroppens sprog i professionel praksis. Om kontakt, nærvær, lederskab og personlig kommunikation*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Ørbæk, T. (2018). *Å skape dans i kroppsvøingslærerutdanning – studenters erfaringer*. Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole, Oslo. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2503774/OrbakT%202018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Østern, A.-L. & Knudsen, K. N. (Red.) (2019). *Performative Approaches in Arts Education Artful Teaching, Learning and Research, 1st Edition*. London: Routledge.
- Østern, T. P. (2017). Norske samtidsdansutdanninger i spennet mellom modernisme og postmodernisme – tidligere dansestudenters refleksjoner over påvirkningen av en danseutdanning. *På Spissen*, (2), 1–23.
- Østern, T. P. & Engelsrud, G. (2014). Læreren som kropp. I A.-L. Østern (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 67–85). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, T. P., Dahl, T., Strømme, A., Petersen, J. A., Østern, A.-L., & Selander, S. (2019). *Dybdelæring – en flerfaglig, relasjonell og skapende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.