

Nonverbal atferd i sosiale hierarkier: en observasjonsstudie av kroppslig læring med anvendt improvisasjon

M. O. Thomassen, C. J. Nyvoll, I. M. Seljeseth. School of Communication, Leadership and Marketing, *Kristiania University of Applied Sciences*

ABSTRACT: Denne artikkelen undersøker hvordan anvendt improvisasjon kan brukes som pedagogisk metode for å utforske nonverbal atferd, makt og status i kommunikasjon. Studien tar utgangspunkt i et undervisningsopplegg der studenter deltar i praktiske improvisasjonsøvelser basert på forskning på nonverbal atferd i sosiale hierarkier. I øvelsene anvendes instruksjonskort som beskriver konkrete nonverbale atferdstrekk knyttet til høy og lav vertikal posisjon.

Artikkelen bygger på kvalitative observasjonsdata fra en workshop der studentene gjennom erfaringsbasert læring utforsket og brukte kroppslige uttrykk i samspill med andre. Analysen indikerer en tydelig utvikling i deltakelse gjennom økten, fra innledende usikkerhet til økt trygghet, engasjement og risikotaking. Videre indikerer analysen at kroppslig erfaring kan bidra til en situert og relasjonell forståelse av nonverbal atferd som er vanskelig å utvikle gjennom teoretisk undervisning alene.

Artikkelen bidrar ved å presentere et pedagogisk design som operasjonaliserer forskning på nonverbal atferd gjennom kroppslig og erfaringsbasert læring med anvendt improvisasjon, og ved å vise hvordan dette legger til rette for observerbare læringsprosesser i praksis.

1 INNLEDNING

Kommunikasjon mellom mennesker foregår ikke bare gjennom ord, men også gjennom kroppslige uttrykk som kroppsholdning, blick, stemmebruk og fysisk avstand [1]. Slike former for nonverbal atferd påvirker hvordan mennesker oppfatter hverandre, og spiller en viktig rolle i hvordan makt og status etableres i sosiale situasjoner og hierarkier. Forskning viser også at nonverbale atferdstrekk kan signalisere vertikal posisjon [1], [2], [5]

Samtidig er kroppsspråk ofte noe mennesker både bruker og tolker uten å være særlig bevisste på det [1]. I mange profesjonelle sammenhenger, som undervisning, ledelse og samarbeid i organisasjoner, kan slike signaler ha stor betydning for hvordan kommunikasjon oppfattes og relasjoner utvikles [3], [6]. Likevel er kroppslige aspekter ved kommunikasjon krevende å formidle gjennom tradisjonelle undervisningsformer alene, og blir ofte først tydelige gjennom erfaring [7], [8], [9]

Til tross for omfattende forskning på nonverbal kommunikasjon, er det fortsatt behov for mer kunnskap om hvordan slike innsikter kan omsettes til konkrete undervisningspraksiser, særlig gjennom kroppslige og erfaringsbaserte læringsformer.

I denne artikkelen presenteres et undervisningsopplegg der improvisasjonsøvelser brukes for å utforske hvordan nonverbal atferd påvirker relasjoner og samspill. Undervisningen bygger på prinsipper fra anvendt improvisasjon [10], [11], og perspektiver på erfaringsbasert og kroppslig læring [7], [9], [12], [13], [14], der kunnskap utvikles gjennom handling, erfaring og refleksjon. I øvelsene får deltakerne eksperimentere med ulike former for atferd i et trygt læringsmiljø [10].

I undervisningsopplegget brukes et sett med instruksjonskort som beskriver konkrete nonverbale atferdstrekk med utgangspunkt i forskning [1], [2], [3], [4]. Gjennom øvelsene får studentene erfare hvordan slike uttrykk påvirker samspill og relasjoner.

Artikkelen bygger på observasjonsdata fra en workshop der øvelsene ble brukt i undervisning. Formålet er å undersøke hvordan anvendt improvisasjon kan fungere som pedagogisk tilnærming for å utvikle studenters forståelse av nonverbal atferd og sosiale hierarkier. Studien har et eksplorativt formål og undersøker hvordan læring kommer til uttrykk i situasjonen.

2 TEORETISK BAKGRUNN

Dette kapittelet presenterer det teoretiske grunnlaget for studien. Først gjennomgås forskning på nonverbal atferd i sosiale hierarkier, deretter perspektiver på kroppslig og erfaringsbasert læring, og til slutt anvendt improvisasjon som pedagogisk tilnærming.

2.1 Nonverbal atferd og sosiale hierarkier

I denne artikkelen brukes begrepet nonverbal atferd som en overordnet betegnelse på kroppslige uttrykk [1], [5]. Videre skilles det mellom dominans som uttrykt atferd [2], [5], status som sosial vurdering [2], [5], og vertikal posisjon som en analytisk dimensjon i sosiale hierarkier [1], [2]. Begrepet makt brukes mer overordnet, og refererer til individers mulighet til å påvirke andre i sosiale relasjoner [2], [5].

Forskning på nonverbal atferd viser at kroppslige uttrykk spiller en viktig rolle i hvordan mennesker oppfatter hverandre i sosiale relasjoner. Kroppsholdning, blikk, stemmebruk og fysisk avstand kan fungere som signaler på individers vertikale posisjon i sosiale hierarkier [1], [5]. Meta-analysen til Hall et al. [1] viser at en rekke nonverbale atferder er systematisk knyttet til både opplevd og faktisk vertikal posisjon. Personer med høy vertikal posisjon kjennetegnes blant annet av en mer ekspansiv kroppsholdning, redusert fysisk distanse til andre, mer intense ansiktsuttrykk og en større tendens til å avbryte andre, sammenlignet med personer med lavere vertikal posisjon.

Det er et viktig analytisk skille mellom hvordan nonverbal atferd oppfattes som signaler på vertikale posisjoner i sosiale hierarkier, og hvilke konkrete atferder som faktisk er knyttet til slike posisjoner. Dette skillet er sentralt for å forstå hvordan kroppslige uttrykk både kan være indikatorer på og bidragsyttere til etablering av makt, status og dominans i sosiale relasjoner [1], [5].

I tillegg til disse sammenhengene finner Carney [5] også støtte for flere aspekter ved koblingen mellom nonverbal atferd og sosiale hierarkier. For eksempel viser personer med høy vertikal posisjon en høyere visuell dominansratio, som innebærer at de i større grad ser på andre når de selv snakker, men i mindre grad når de lytter [4]. Et annet studie viser til at personer med høyere rang ofte hadde et dypere stemmeleie og mer kontrollert stemmebruk [3]. Et sentralt poeng i denne forskningen er at mange av disse signalene både produseres og tolkes uten at aktørene nødvendigvis er bevisste på det [4]. Nonverbal atferd fungerer dermed ofte som en implisitt del av sosial samhandling, der små kroppslige signaler kan påvirke opplevelser av dominans, status og makt.

Sammenhengen mellom nonverbal atferd og vertikal posisjon er videre beskrevet i det Mast [2] omtaler som *the interpersonal power and behavior model*. I motsetning til de mer lineære sammenhengene beskrevet over, fremhever denne modellen hvordan ulike dimensjoner av sosiale hierarkier – som status, makt og dominans – samlet påvirker en aktørs (A) opplevelse av sosial makt, og videre denne aktørens nonverbale atferd. Samtidig understreker modellen at denne atferden er relasjonelt betinget, ved at den også påvirkes av den andre aktørens (B) posisjon, opplevelse av makt og uttrykk for denne. I tillegg vil aktørenes gjensidige vurdering av hverandres sosiale posisjon påvirke hvilke nonverbale uttrykk som faktisk kommer til uttrykk i situasjonen [2].

Dette innebærer at nonverbal atferd ikke bare reflekterer eksisterende sosiale hierarkier, men også bidrar til å etablere og forhandle disse i samhandling [2]. Resultatet er ofte subtile, men samtidig tydelige signaler om dominans og status [4], [5].

Samtidig er tolkningen av nonverbal atferd kontekstavhengig og ikke entydig [1]. De samme kroppslige uttrykkene kan oppfattes forskjellig avhengig av situasjon, relasjon og kulturelle forventninger. Dette innebærer at nonverbale signaler ikke har en fast betydning, men inngår i en dynamisk tolkningsprosess der både avsender og mottaker bidrar til å skape mening [2].

2.2 Kroppslig og erfaringsbasert læring

Tradisjonelle tilnærminger til læring i høyere utdanning har i stor grad vært preget av en kognitiv forståelse av kunnskap, der læring forstås som tilegnelse av informasjon gjennom abstrakt og språklig formidling [7], [8], [9].

I kontrast fremhever erfaringsbasert og kroppslig læring at kunnskap utvikles gjennom handling og samspill med omgivelsene [7], [8], [13], der forståelse oppstår både gjennom kognitive prosesser og kroppslig, situert erfaring [9], [14], [15].

Erfaringsbasert læring er ofte knyttet til en syklisk forståelse av læringsprosesser, der konkrete erfaringer danner grunnlag for refleksjon, som igjen kan føre til begrepsmessig forståelse og videre handling [12]. I denne tradisjonen vektlegges det at læring skjer i en vekselvirkning mellom erfaring og refleksjon, og at kunnskap utvikles gjennom aktiv deltakelse snarere enn passiv mottakelse [7], [13]. Kroppslig læring kan forstås som en videreføring av dette perspektivet, der kroppen ikke bare er et medium for handling, men også en sentral kilde til erfaring og forståelse. [8], [9], [14]

Innenfor forskning på *embodied learning* fremheves det at kognitive prosesser er tett knyttet til kroppslige erfaringer, og at læring derfor også må forstås som noe som skjer gjennom kroppslig deltakelse i konkrete situasjoner [8], [14]. Dette innebærer at fenomener som rom, bevegelse, kroppsholdning og sanseinntrykk inngår som aktive komponenter i læringsprosessen. I motsetning til undervisning som primært baserer seg på verbal og teoretisk formidling, åpner kroppslige læringsformer for at deltakerne kan erfare og utforske fenomener direkte gjennom handling [7].

Dette er særlig relevant i undervisning om nonverbal atferd, der kunnskapen er tett knyttet til kroppslige og relasjonelle dynamikker som er vanskelig å forstå gjennom teori alene. Selv om forskning kan identifisere sammenhenger med makt og status, vil forståelsen være begrenset uten praktisk erfaring. Kroppslig og erfaringsbasert læring kan derfor bidra til å gjøre implisitt kunnskap mer eksplisitt.

Videre legger slike læringsformer til rette for en mer situert og relasjonell forståelse av kunnskap, der mening skapes i samspill mellom deltakere og i møte med konkrete situasjoner [9], [15]. Dette innebærer at læring ikke bare handler om å tilegne seg begreper, men også om å utvikle en sensitivitet for hvordan handlinger og uttrykk virker i ulike kontekster. I denne sammenhengen blir refleksjon en sentral komponent, ikke som en isolert aktivitet, men som noe som skjer i tett forbindelse med erfaring [12].

Samlet sett peker forskning på erfaringsbasert og kroppslig læring mot at læring som involverer aktiv deltakelse, kroppslig erfaring og refleksjon kan gi en annen type forståelse enn mer tradisjonelle undervisningsformer [13]. Dette danner et viktig teoretisk grunnlag for bruk av improvisasjonsbaserte øvelser i undervisning, der nettopp handling, samspill og kroppslig utforskning står sentralt [10].

2.3 Anvendt improvisasjon som pedagogisk metode

Anvendt improvisasjon er definert som bruken av prinsipper, verktøy, øvelser, ferdigheter og kompetanser fra improvisasjonsteater, til bruk i andre sammenhenger enn teater og scenekunst [16], [17], på en måte som bidrar til blant annet personlig utvikling, bedre samhandling i arbeidsgrupper, økt kreativitet og innovasjonsevne [10], [11], [17], [18], [19]. I sammenhenger som undervisning, organisasjonsutvikling og profesjonstrening brukes improvisasjon som en metode for å utvikle ferdigheter knyttet til kommunikasjon, samhandling og tilpasning i situasjoner preget av usikkerhet og kompleksitet [10], [16].

Et sentralt kjennetegn ved improvisasjon er at handlinger og kommunikasjon oppstår i øyeblikket, som en kreativ og spontan prosess i samspill med andre [11], [17], [18]. Dette innebærer at deltakerne må være tilstede og forholde seg aktivt til situasjonen [17], [20]. Improvisasjon legger dermed til rette for en form for læring som er situert, relasjonell og kroppslig, der forståelse utvikles gjennom deltakelse i dynamiske samspill [10], [11], [15], [21]. Slike prosesser krever både oppmerksomhet, tilstedeværelse og evne til å justere egen atferd i møte med andre [17], [18], [22].

I mange improvisasjonsøvelser må deltakerne reagere umiddelbart på andres kroppsspråk, tonefall og tilstedeværelse i rommet. Dermed blir kommunikasjonens kroppslige dimensjoner tydeligere enn i mer strukturerte samtalesituasjoner [18].

Innenfor anvendt improvisasjon fremheves ofte prinsipper som aksept ("yes, and"), lytting, tilstedeværelse og vilje til å ta risiko som sentrale for læring [11], [17]. Disse prinsippene bidrar til å skape et læringsmiljø der deltakerne oppfordres til å utforske, feile og prøve ut ulike handlingsalternativer uten frykt for negative konsekvenser [18], [23], [24]. En slik tilnærming kan bidra til å redusere prestasjonsangst og øke deltakelse, noe som igjen kan være en forutsetning for læring i situasjoner som involverer sosial eksponering [18], [21], [25]. Forskning peker også på at improvisasjon kan bidra til økt oppmerksomhet på tilstedeværelse, lytting, samspill og tilpasning i sosiale situasjoner [11], [16], [20], [22], [26]. I slike læringssituasjoner oppstår forståelse gjennom deltakelse i samhandling snarere enn gjennom teoretisk refleksjon alene [20], [23], [26].

Anvendt improvisasjon er særlig relevant i undervisning som omhandler relasjonelle ferdigheter, der læringsinnholdet er tett knyttet til hvordan mennesker handler og kommuniserer i samspill med andre [10], [11], [16]. I slike tilfeller kan improvisasjonsøvelser fungere som en trygg arena for å utforske og erfare hvordan ulike former for atferd påvirker samspill og relasjoner. Gjennom å innta ulike roller og uttrykke forskjellige former for kroppsspråk, får deltakerne anledning til å undersøke hvordan små variasjoner i nonverbal atferd kan endre dynamikken i en interaksjon. [18], [23], [24] Deltakerne kan prøve ut ulike måter å uttrykke seg på uten at situasjonen får de samme konsekvensene som i virkelige profesjonelle relasjoner [21], [23], [24], [26].

I lys av forskning på nonverbal atferd og sosiale hierarkier kan improvisasjon dermed brukes som en metode for å operasjonalisere teoretisk kunnskap i praksis, i tråd med prinsippene innen erfaringsbasert læring [9], [12], [13]. Der teorien beskriver sammenhenger mellom kroppslige uttrykk og makt eller status, gir improvisasjonsøvelser deltakerne mulighet til å erfare disse sammenhengene direkte. Dette kan bidra til å gjøre implisitte mekanismer mer tilgjengelige for refleksjon, ved at deltakerne både kan kjenne på og observere hvordan ulike former for atferd oppleves og tolkes i samspill.

Samtidig innebærer bruk av improvisasjon i undervisning en aktiv rolle for instruktøren, som fasiliterer øvelsene og legger til rette for et strukturert læringsmiljø preget av psykologisk trygghet [25]. Dette inkluderer blant annet å etablere rammer for deltakelse, normalisere feil og støtte refleksjon underveis [16], [20], [23], [24], [25]. Fasiliteringen er dermed ikke bare en praktisk nødvendighet, men en integrert del av den pedagogiske tilnærmingen, og har betydning for hvordan deltakerne engasjerer seg i og lærer av aktivitetene [16], [20], [26].

Samlet sett kan anvendt improvisasjon forstås som en pedagogisk tilnærming som kombinerer kroppslig erfaring, sosial interaksjon og refleksjon [11], [16], [21]. Dette gjør metoden særlig egnet for å utforske fenomener som nonverbal atferd, makt og status, der læring ikke bare handler om å forstå begreper, men om å utvikle sensitivitet for hvordan handlinger og uttrykk virker i konkrete situasjoner [18], [21], [24], [26].

3 PEDAGOGISK DESIGN OG GJENNOMFØRING

Dette kapitlet beskriver studiens pedagogiske design, der forskning på nonverbal atferd operasjonaliseres gjennom kroppslig og erfaringsbasert læring med anvendt improvisasjon. Kapitlet presenterer strukturen i undervisningsopplegget, instruksjonskortene som læringsverktøy, og hvordan fasilitering støtter læringsprosessen.

3.1 Undervisningsoppleggets struktur

Undervisningsopplegget består av en innledende forelesning etterfulgt av en workshop basert på prinsipper fra anvendt improvisasjon. Forelesningen, med en varighet på 45 minutter, introduserer sentrale begreper knyttet til kroppsspråk, makt, status og dominans, og danner et teoretisk grunnlag for de påfølgende aktivitetene.

Workshopen varer om lag 2,5 timer og er strukturert som en progresjon fra enkle til mer komplekse øvelser. I startfasen vektlegges aktiviteter som bidrar til å etablere psykologisk trygghet og redusere usikkerhet knyttet til deltakelse [25]. Disse øvelsene retter oppmerksomheten mot tilstedeværelse og grunnleggende samspill.

Etter hvert som deltakerne blir mer komfortable, introduseres øvelser med større fokus på kroppslig uttrykk og nonverbal atferd. Studentene arbeider med å variere blant annet kroppsholdning, blick og avstand, og får erfaring med hvordan slike uttrykk påvirker samspill og relasjoner. I den videre progresjonen utforsker deltakerne nonverbale atferdstrekk knyttet til dominans, i par eller mindre grupper.

Refleksjon er integrert gjennom hele undervisningsopplegget og skjer både underveis og i tilknytning til øvelsene. Deltakerne inviteres til å sette ord på egne erfaringer, noe som bidrar til å koble kroppslig erfaring med begrepsmessig forståelse.

Samlet sett er undervisningsopplegget strukturert som en progresjon fra teoretisk introduksjon, via kroppslig utforskning, til refleksjon og bevisstgjøring. Øvelsene varierer i form og kompleksitet, og er utformet for å gi deltakerne erfaring med hvordan nonverbal atferd påvirker relasjoner i praksis.

Detaljerte beskrivelser av de enkelte øvelsene er ikke inkludert, da studiens formål er å undersøke læringsprosesser fremfor å dokumentere et spesifikt øvingsrepertoar. Beskrivelsen fokuserer derfor på de pedagogiske prinsippene og strukturen i undervisningsopplegget. En mer detaljert beskrivelse av øvelsene kan gjøres tilgjengelig på forespørsel.

3.2 Fra teori til praksis: instruksjonskort som pedagogisk design

Et sentralt element i undervisningsopplegget er bruken av instruksjonskort som et pedagogisk verktøy for å koble teoretisk kunnskap om nonverbal atferd med kroppslig erfaring. Kortene er utviklet med utgangspunkt i forskning på nonverbal atferd og sosiale hierarkier [1][2][3][4], og beskriver konkrete atferdstrekk knyttet til makt, status og dominans.

Hvert kort inneholder en spesifikk instruksjon knyttet til nonverbal atferd, for eksempel kroppsholdning, blick, stemmebruk eller interpersonlig distanse. Et eksempel er: «*Gå nærmere, og invader den andres intime sone*» [1], [2], [5]. Instruksjonene er utformet slik at de kan utføres direkte i samspill med andre, og gir deltakerne et konkret utgangspunkt for å utforske hvordan kroppslige uttrykk påvirker relasjoner.

Kortene er strukturert etter deres sammenheng med vertikal posisjon i sosiale hierarkier, og kategorisert som uttrykk for høy, lav eller nøytral posisjon. Dette synliggjøres gjennom fargekoding på baksiden av kortene.

I undervisningen brukes kortene som utgangspunkt for improviserte interaksjoner, der studentene trekker ett eller flere kort og uttrykker de aktuelle signalene i samspill med andre. Øvelsene gjennomføres i par eller mindre grupper, og gir deltakerne erfaring med hvordan spesifikke former for kroppsspråk påvirker relasjoner i praksis.

I etterkant arbeider deltakerne med å plassere kortene på en skala fra lav til høy vertikal posisjon. Dette skjer som en felles diskusjon der vurderingene forhandles i gruppen. Når kortene snus, sammenlignes deltakernes vurderinger med forskningsbaserte sammenhenger, noe som legger til rette for refleksjon over hvordan nonverbal atferd tolkes i ulike kontekster.

Instruksjonskortene fungerer dermed som en pedagogisk bro mellom teori og praksis, ved å gjøre abstrakte begreper tilgjengelige som kroppslige erfaringer og samtidig gi et felles grunnlag for refleksjon.

3.3 Fasilitering og læringsmiljø

Fasiliteringen er en sentral del av den pedagogiske tilnærmingen, og har betydning for hvordan deltakerne engasjerer seg i og lærer av aktivitetene. Arbeidsformen, som innebærer kroppslig eksponering og improvisert samhandling, kan oppleves som uvant og potensielt utrygg. Et sentralt mål er derfor å etablere et læringsmiljø preget av psykologisk trygghet, forutsigbarhet og aksept.

I starten av workshopen legges det vekt på tydelig rammesetting, blant annet gjennom å etablere felles forventninger til deltakelse og samspill. Dette inkluderer prinsipper som respekt, frivillighet og en forståelse av øvelsene som en læringsarena. Usikkerhet og feil normaliseres som en del av læringsprosessen, blant annet gjennom oppfordringen om å «*feire feil*», for å redusere prestasjonspress og legge til rette for utforskning og risikotaking [23], [25].

Tilnærmingen er i tråd med sentrale prinsipper innen anvendt improvisasjon, som vektlegger aksept av andres initiativ (“yes, and”), tilstedeværelse og vilje til å handle uten full kontroll [11], [17], [18], [20], [22], [23], [24], [26]. Disse prinsippene legger til rette for et læringsmiljø der deltakerne oppfordres til å være spontane, lytte aktivt og bygge videre på hverandres bidrag.

Fasiliteringen innebærer samtidig en aktiv rolle fra instruktøren underveis, gjennom korte instruksjoner, justering av oppgaver og tydelige overganger mellom øvelser. Refleksjon er integrert i denne prosessen, både underveis og i etterkant, ved at deltakerne inviteres til å sette ord på egne erfaringer og relatere disse til begreper og teori [8], [9], [12].

Samlet sett fungerer fasiliteringen som en integrert del av det pedagogiske designet, der etablering av trygghet, støtte til samspill og kobling mellom erfaring og refleksjon er avgjørende for læring i de improvisasjonsbaserte aktivitetene.

4 DATAMATERIALE OG METODE

Studien bygger på et undervisningsopplegg der anvendt improvisasjon brukes til å utforske nonverbal atferd, dominans og status i sosial samhandling, gjennom en kombinasjon av improvisasjonsøvelser og refleksjon.

4.1 Forskningsdesign

Studien har et eksplorativt forskningsdesign med mål om å få innsikt i hvordan anvendt improvisasjon kan fungere som en pedagogisk tilnærming for å utvikle studenters forståelse av nonverbal atferd, dominans og status i sosiale relasjoner. I tråd med studiens formål er det ikke et mål å måle effekt av intervensjonen, men å undersøke hvordan læring kan komme til uttrykk i undervisningssituasjonen.

Datagrunnlaget består av observasjon av en undervisningsøkt med forelesning og påfølgende workshop med improvisasjonsbaserte øvelser. Observasjon er valgt som metode fordi den gir tilgang til hvordan deltakerne handler og samhandler i situasjonen, noe som er særlig relevant i studier av nonverbal atferd og kroppslig læring [27].

Analysen er strukturert rundt fire spørsmål knyttet til deltakelse, utvikling, uttrykk for dominans og status, samt fasiliteringens rolle. Disse spørsmålene har fungert som et analytisk rammeverk for koding og kategorisering av observasjonsdataene, og har bidratt til å strukturere fremstillingen av funnene.

Studien kan forstås som en praksisnær undersøkelse av et pedagogisk design, med fokus på samspillet mellom pedagogisk design, fasilitering og deltakelse.

4.2 Datainnsamling

Datagrunnlaget består av kvalitative observasjonsdata fra en undervisningsøkt bestående av en forelesning etterfulgt av en workshop med improvisasjonsbaserte øvelser. Deltakerne i undervisningsøkten bestod av 11 studenter. Observatøren fulgte hele økten og dokumenterte fortløpende hva som skjedde i undervisningssituasjonen gjennom skriftlige feltnotater.

Notatene er strukturert kronologisk og knyttet til de ulike øvelsene, noe som gjør det mulig å følge utviklingen i deltakelse og samspill gjennom økten. Observasjonen var rettet mot hvordan studentene responderte på øvelsene, hvordan deltakelsen utviklet seg over tid, hvordan nonverbal atferd kom til uttrykk i samspill, og hvordan fasiliteringen påvirket læringsprosessen.

Observasjonen ble gjennomført som ikke-deltakende. Observatøren deltok ikke aktivt i øvelsene, men inntok en tilbaketrukket rolle. Samtidig innebærer all observasjon en grad av fortolkning, ved at det som dokumenteres påvirkes av observatørens oppmerksomhet og vurderinger [27].

Datamaterialet gir dermed et situert innblikk i hvordan undervisningsopplegget utspilte seg i praksis, og danner grunnlag for analysen av læringsprosesser og samhandling.

4.3 Analytisk tilnærming

Analysen startet induktivt, ved at observasjonene ble kodet nært dataene, men ble i senere faser fortolket i lys av studiens teoretiske rammeverk. Analysen kan derfor beskrives som abduktiv [27].

Analysen ble gjennomført i flere steg. Først ble observasjonsnotatene gjennomlest i sin helhet for å få en overordnet forståelse av hvordan undervisningsøkten utspilte seg. Deretter ble materialet kodet linje for linje, der hver observasjon ble tilordnet én eller flere koder som beskrev sentrale aspekter ved det som ble observert. Kodingen tok utgangspunkt i hva som faktisk skjedde i situasjonen, med særlig oppmerksomhet på deltakelse, samspill, kroppslig uttrykk og fasilitering.

I neste fase ble kodene gruppert i mer overordnede kategorier, basert på likheter og sammenhenger i materialet. Gjennom denne prosessen vokste det frem et sett av gjennomgående temaer som beskrev sentrale dimensjoner ved læringsprosessen i workshopen. Disse temaene omfatter blant annet etablering av trygghet, utvikling i deltakelse, kroppslig utforskning av nonverbal atferd og synliggjøring av makt og dominans i samspill.

De analytiske spørsmålene som ble presentert i kapittel 4.1 fungerte som et rammeverk for å strukturere og fortolke materialet. For eksempel ble utviklingen i deltakelse analysert ved å følge hvordan uttrykk for usikkerhet, latter, risikotaking og engasjement endret seg gjennom økten. Tilsvarende ble uttrykk for

makt og dominans analysert ved å identifisere hvordan kroppslige signaler og relasjonelle dynamikker kom til syne i øvelsene.

Analysen innebærer en fortolkning av observasjonsdataene, der forskerens vurderinger spiller en aktiv rolle i identifiseringen av mønstre og temaer [27]. Samtidig er analysen forankret i konkrete observasjoner fra undervisningssituasjonen, noe som bidrar til å sikre en nærhet til dataene. Gjennom å kombinere systematisk koding med fortolkning søker analysen å gi innsikt i hvordan læring kommer til uttrykk i en kroppslig og situert læringskontekst.

4.4 Ethiske vurderinger

Studien er gjennomført i en undervisningskontekst der observasjon av studentenes deltakelse inngår som datagrunnlag. Deltakerne ble informert om at undervisningsøkten også ville bli brukt som grunnlag for forskning, og at deltakelse i studien var frivillig. Det ble lagt vekt på anonymisering i behandlingen av data, og ingen enkeltpersoner kan identifiseres i materialet som presenteres i artikkelen.

Observasjonen ble gjennomført som ikke-deltakende, uten at observatøren grep inn i undervisningssituasjonen. Samtidig er det tatt høyde for at tilstedeværelsen av en observatør kan ha påvirket deltakernes atferd. Studien omhandler ikke sensitive temaer og vurderes å innebære lav risiko for deltakerne.

Dataene fra studien er ikke offentlig tilgjengelige, da det kvalitative materialet kan innebære risiko for indirekte identifisering dersom det deles i sin helhet. Utvalgte utdrag er inkludert i artikkelen for å underbygge analysen. Ytterligere data kan gjøres tilgjengelig fra forfatterne på forespørsel, under forutsetning av etiske vurderinger.

5 OBSERVASJONER OG FUNN

Dette kapitlet presenterer funn fra analysen av observasjonsdataene. Fremstillingen er strukturert rundt sentrale aspekter ved læringsprosessen i workshopen, inkludert studentenes respons på øvelsene, utvikling i deltakelse, uttrykk for makt og dominans i samspill, og fasiliteringens rolle.

5.1 Etablering av trygghet og økt deltakelse

Observasjonsdataene indikerer at studentenes respons på de improvisasjonsbaserte øvelsene i startfasen var preget av usikkerhet og tilbakeholdenhet. Flere observasjoner peker på at deltakerne opplevde situasjonen som uvant, blant annet knyttet til forventninger om å skulle *“spille teater”* og eksponere seg i samspill med andre. Dette kom til uttrykk både gjennom kroppslig atferd og i hvordan deltakerne orienterte seg i rommet. For eksempel ble det observert at *«I starten lite blikkontakt»*, og at deltakerne *«fokuserer mer på runden enn på hverandre»*, noe som indikerer en forsiktig inngang til samspillet.

Videre indikerer observasjonene at usikkerheten også kom til uttrykk gjennom frykt for å gjøre feil i de første øvelsene. Dette ble særlig tydelig i tidlige aktiviteter, der deltakerne i varierende grad tok initiativ og deltok aktivt. Samtidig peker materialet på at denne usikkerheten gradvis ble redusert gjennom fasilitering og repetisjon av øvelser. I forbindelse med den første øvelsen, en *«klappeøvelse»* ment å fremme tilstedeværelse og samspill, beskrives det at deltakerne *«viser litt redsel for å gjøre feil»*, men at *«det blir bedre andre omgangen når [de får] forklart hvorfor»*, noe som illustrerer hvordan pedagogisk forklaring bidro til økt deltakelse og trygghet.

Et sentralt vendepunkt i utviklingen av trygghet ser ut til å være knyttet til fasiliteringens vektlegging av å normalisere feil. Flere observasjoner indikerer at introduksjonen av prinsippet om å *«feire feil»* hadde en tydelig effekt på gruppedynamikken. I en av observasjonene fremgår det at *«Omgang 2 etterpå forklarte [INSTRUKTØR] at man skal feire feil. Det løser stemningen. Enkelte tør å ta risiko, og jentene blir med»*. Dette tyder på at fasiliteringen bidro til å senke terskelen for deltakelse og åpne for mer aktiv involvering i øvelsene.

Gjennom økten kan det observeres en tydelig utvikling i deltakelse og trygghet. Der deltakerne i starten fremstår som avventende og usikre, utvikler de etter hvert en mer aktiv og utforskende tilnærming til øvelsene. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom økt bruk av latter, større grad av initiativ og mer direkte samspill mellom deltakerne. I forbindelse med siste øvelse beskrives det at deltakerne *«var helt inne i øvelsene»*, og at de *«de roterte roller uten problem, mer naturlig og selvsikkert»*, noe som indikerer økt rollekomfort og trygghet i samhandlingen. Samtidig ble det observert at *«Ved statuskortøvelsen deltok alle aktivt i diskusjon og tolkning»*, noe som indikerer at deltakerne hadde nådd

et nivå der de ikke bare deltok i øvelsene, men også aktivt bearbeidet og reflekterte over kunnskapen om nonverbal atferd.

Samlet sett indikerer observasjonene en progresjon fra usikkerhet og tilbakeholdenhet til økt trygghet, deltakelse og risikotaking. Denne utviklingen fremstår som nært knyttet til både strukturen i undervisningsopplegget og fasiliteringens vektlegging av trygghet, aksept og gradvis eksponering.

5.2 Emosjonell aktivering og gruppedynamikk

Observasjonsdataene indikerer en tydelig utvikling i deltakelse gjennom undervisningsøkten, der studentene i økende grad fremstår som engasjerte og involverte i øvelsene. Denne utviklingen kommer til uttrykk både gjennom kroppslig deltakelse og gjennom den sosiale dynamikken i gruppen.

I de tidlige fasene av workshopen observeres en gradvis økning i aktivitet og engasjement etter hvert som deltakerne blir mer komfortable med arbeidsformen. I forbindelse med parøvelsen «1, 2, 3» beskrives det at *«kom det mye latter og smil, noen flirte så de fikk tårer i øynene. Bytte ut med kjent person opplevdes vanskelig. Høyere aktivitet og engasjement»*. Dette illustrerer hvordan øvelsene både utfordrer deltakerne og samtidig bidrar til økt involvering.

Et gjennomgående trekk i materialet er den sentrale rollen humor og lek spiller i denne utviklingen. Latter og smil er til stede gjennom store deler av økten og ser ut til å senke terskelen for deltakelse og redusere selvbevissthet. Dette kommer særlig til uttrykk i observasjoner fra øvelsen «1, 2, 3», der det beskrives *«latter, lek og humor gjennom hele – tydelig redusert selvbevissthet»*, og videre at *«mye latter, smil og høylytt deltakelse»* oppstår. Tilsvarende observasjoner ble gjort i øvelsen «navneklapp». Dette tyder på at deltakelsen ikke bare øker, men også blir mer uttrykksfull og synlig.

Observasjonene peker også på at deltakelsen utvikler seg i et samspill mellom individ og gruppe. Studentene responderer i økende grad på hverandres initiativ, og det etableres en dynamikk preget av gjensidig påvirkning. Dette kommer blant annet til uttrykk i observasjonen *«Underveis: god balanse mellom alvor og lek; de responderte på hverandres energi»*, som indikerer en utvikling mot mer relasjonell og situert deltakelse.

Deltakelsen strekker seg også utover selve øvelsene og inn i pauser og uformelle situasjoner. Under pausen observeres det at studentene *«diskuterte faget og opplevelsen i faget og viste tydelig at dette engasjerte dem»*, og at det ble uttrykt *«glede over å leke og engasjement»*. I tillegg fremkommer det spontane kommentarer og humoristiske innslag, som *«maskulin gange»* og fleiping om improteater, noe som tyder på at deltakerne ikke bare deltar i aktivitetene, men også tar eierskap til dem som sosial praksis.

Samlet sett indikerer observasjonene en utvikling fra mer forsiktig og individuell deltakelse til en mer åpen, lekende og relasjonell form for involvering. Deltakelsen blir gradvis mer kroppslig, sosial og spontan, og fremstår som nært knyttet til etableringen av trygghet og gruppedynamikk gjennom økten.

5.3 Kroppslig utforskning av kommunikasjon

Observasjonsdataene indikerer at undervisningsopplegget legger til rette for en kroppslig utforskning av kommunikasjon, der deltakerne gjennom øvelsene arbeider aktivt med å erfare og variere nonverbal atferd i samspill med andre. Denne utforskningen kommer til uttrykk gjennom øvelser som retter oppmerksomheten mot kropp, tilstedeværelse og relasjonelle dynamikker, og som inviterer deltakerne til å eksperimentere med ulike måter å uttrykke seg på.

Flere av øvelsene fokuserer på oppmerksomhet og synkronisering i samspill med andre. I speileøvelsen observeres det at *«noen veldig seriøse og ble fort veldig synkronisert, noen mer latter»*, noe som peker på en variasjon i tilnærming, men samtidig et felles fokus på å tilpasse seg den andre. Dette understrekes ytterligere i observasjonen *«Speilingsøvelsen – seriositet og synkronisering viser fokus og konsentrasjon»*, som indikerer at deltakerne retter oppmerksomheten mot presisjon, tempo og tilstedeværelse i samspillet.

Andre øvelser retter oppmerksomheten mot indre forestillinger og kroppslig erfaring. I en fantasiøvelse blir deltakerne bedt om å lukke øynene og hente frem et minne, noe som beskrives slik: *«Fantasi, blir bedt om å lukke øynene, alle deltar og er fokusert, skal tilbake til et minne om barnerommet»*. Denne typen øvelser ser ut til å bidra til økt konsentrasjon og kroppslig tilstedeværelse, og gir deltakerne et erfaringsgrunnlag som senere kan tas med inn i samspill med andre.

Gjennom øvelsene arbeider deltakerne også med å variere konkrete aspekter ved nonverbal atferd, som kroppsholdning, blikk, avstand og stemmebruk. Dette skjer blant annet gjennom rollebaserte aktiviteter, der deltakerne beveger seg mellom ulike uttrykk og posisjoner. Det observeres at det er *«observerbar variasjon i stemmebruk, avstand og gestikk ved dominante/underdanige roller»*, og at *«deltakerne beveget seg mellom roller med ulik dominans og sosial status»*. Dette tyder på at deltakerne aktivt utforsker hvordan ulike kroppslige uttrykk påvirker samspill og relasjoner.

Videre indikerer observasjonene at denne utforskningen også innebærer en bevisstgjøring av hvordan atferd oppleves i møte med andre. Øvelser knyttet til nærhet og intimsone fremhever hvordan kroppslige handlinger kan påvirke relasjonelle grenser, og det bemerkes at *«Kjenne på intimsone. [INSTRUKTØR] delte personlig sårbarhet- skapte tillit og trygghet»*. Dette peker på en sammenheng mellom kroppslig erfaring og emosjonell respons, der deltakerne ikke bare utforsker hvordan de uttrykker seg, men også hvordan de påvirkes av andres atferd.

Gjennomgående indikerer materialet at deltakerne i økende grad eksperimenterer med ulike uttrykk og roller. Dette beskrives blant annet som *«eksperimentering med status og følelsesuttrykk»*, og understøttes av observasjoner om at deltakerne etter hvert utvikler *«mer øyekontakt»* og *«tydeligere kroppsspråk»*. Samlet sett tyder dette på at øvelsene legger til rette for en utforskende tilnærming til atferd, der deltakerne får anledning til å prøve ut, justere og reflektere over egen og andres nonverbale atferd i konkrete situasjoner.

5.4 Synliggjøring av makt og dominans

Observasjonsdataene indikerer at øvelsene i undervisningsopplegget bidrar til å synliggjøre hvordan makt og dominans kommer til uttrykk gjennom nonverbal atferd i samspill mellom deltakerne. Gjennom konkrete oppgaver der studentene arbeider med ulike former for kroppslige uttrykk, blir abstrakte begreper som makt og status gjort tilgjengelige som erfarbare fenomener.

I flere av øvelsene får deltakerne eksplisitte instruksjoner knyttet til nonverbal atferd. Det observeres at *«Får forklaring av trekk for høy respektive lav dominans. Får velge farge og går inn i rollen. Alle er helt og fullt til stede. Noen veldig tydelig kroppsspråk. Bytter roller»*, noe som tyder på høy grad av involvering og tydeliggjøring av ulike uttrykk. Dette understøttes av observasjonen i forbindelse med øvelsen knyttet til høy og lav grad av dominans: *«deltakerne var helt og fullt til stede»*, *tydelig kroppsspråk»*, som indikerer at deltakerne aktivt tar i bruk kroppslige signaler for å utforske ulike posisjoner i sosiale hierarkier.

Observasjonene indikerer videre at deltakerne ikke bare uttrykker dominans, men også reflekterer over hvordan slike uttrykk oppleves i samspill. Det fremgår blant annet at *«Deltakerne reflekterte ærlig rundt hvordan de responderte på dominans og nærhet»*, og at de i parøvelser *«reflektert veldig bra i par rundt responsen»* når den ene utøvde en mer dominant rolle. Dette peker på en sammenheng mellom kroppslig handling og refleksjon, der deltakerne får innsikt i både hvordan de selv påvirker andre, og hvordan de påvirkes av andres atferd.

Flere observasjoner synliggjør også hvordan spesifikke kroppslige trekk knyttes til opplevelser av dominans. For eksempel beskrives det at *«Høyde og kroppsholdning brukt bevisst – utforsket dominans»*, noe som indikerer at deltakerne arbeider konkret med hvordan kroppslige signaler kan påvirke opplevelsen av makt i en situasjon.

Gjennom økten utvikler deltakerne også en økende fleksibilitet i hvordan de forholder seg til ulike posisjoner. Det observeres at deltakerne *«viste fleksibilitet og evne til å ta både høy og lav status etter hvert»*, noe som tyder på at de ikke bare lærer å gjenkjenne dominans, men også å variere egen atferd i tråd med ulike situasjoner.

Samlet sett indikerer observasjonene at undervisningsopplegget bidrar til å gjøre makt og dominans synlig som kroppslige og relasjonelle fenomener. Gjennom å uttrykke, erfare og reflektere over nonverbal atferd i konkrete situasjoner, får deltakerne anledning til å utforske hvordan slike dynamikker oppstår og utvikler seg i samspill mellom mennesker.

6 DISKUSJON

Formålet med denne studien har vært å utforske hvordan anvendt improvisasjon kan fungere som en pedagogisk tilnærming for å utvikle studenters forståelse av nonverbal atferd, dominans og status i

sosiale relasjoner. Analysen av observasjonsdata gir innsikt i hvordan læring kan komme til uttrykk i en kroppslig og situert læringskontekst.

Et sentralt funn er betydningen av trygghet som forutsetning for deltakelse og læring. Observasjonene indikerer en utvikling fra innledende usikkerhet til økt deltakelse, der særlig fasiliteringens vektlegging av å normalisere feil og redusere prestasjonspress fremstår som avgjørende. Dette samsvarer med perspektiver fra anvendt improvisasjon [10], [11], [17], [18], [20], [21], [23] og forskning på psykologisk trygghet i grupper [25], og peker på at trygghet er en integrert del av det pedagogiske designet. Funnene indikerer videre at psykologisk trygghet muliggjør risikotaking, som er sentralt for erfaringsbasert læring [12], [25].

Videre viser studien hvordan deltakelse utvikler seg i samspill mellom individ og gruppe. Latter, lek og humor fremstår som sentrale mekanismer som bidrar til å redusere selvbevissthet og senke terskelen for deltakelse. Dette kan forstås i lys av kroppslige og erfaringsbaserte læringsperspektiver, der læring skjer gjennom aktiv involvering og relasjonell samhandling [7], [12].

Et tredje funn er hvordan undervisningsopplegget legger til rette for kroppslig utforskning av nonverbal atferd. Gjennom øvelsene får deltakerne erfaring med hvordan ulike kroppslige uttrykk påvirker samspill og relasjoner, og dermed tilgang til kunnskap som er vanskelig å utvikle gjennom teoretisk undervisning alene. Dette bidrar til å gjøre implisitte aspekter ved kommunikasjon tilgjengelige for refleksjon og bevisstgjøring.

Studien viser også hvordan dominans og status kan synliggjøres gjennom nonverbal atferd. Ved å arbeide med konkrete atferdstrekk får deltakerne erfare hvordan nonverbale signaler påvirker opplevelsen av en situasjon. Dette støtter forskning på nonverbal atferd i sosiale hierarkier [1], [2], [3], [4], [5], og indikerer at improvisasjonsbaserte øvelser kan operasjonalisere slik kunnskap i praksis.

Samlet sett peker studien på at anvendt improvisasjon kan fungere som en pedagogisk tilnærming som kobler teoretisk kunnskap med kroppslig erfaring. Gjennom strukturert progresjon, aktiv fasilitering og bruk av instruksjonskort legges det til rette for utforskning, erfaring og refleksjon i samspill mellom kropp, relasjon og kontekst. Slike tilnærminger kan være et nyttig supplement til tradisjonelle undervisningsformer innen kommunikasjon og ledelse.

Studien har samtidig noen begrensninger. Datagrunnlaget er basert på observasjon av én undervisningsøkt, og funnene kan derfor ikke uten videre generaliseres. Analysen er også basert på observatørens fortolkning, noe som kan påvirke hvilke aspekter som fremheves [27]. Videre bygger studien utelukkende på observasjonsdata, og inkluderer ikke deltakernes egne refleksjoner eller opplevelser.

Videre forskning kan med fordel undersøke hvordan anvendt improvisasjon påvirker læring over tid, for eksempel gjennom longitudinelle studier og kvalitative intervjuer. Det vil også være relevant å kombinere observasjonsdata med andre datakilder og undersøke hvordan slike undervisningsopplegg fungerer i ulike kontekster og målgrupper.

7 KONKLUSJON

Denne studien har undersøkt hvordan anvendt improvisasjon kan brukes som pedagogisk tilnærming for å utforske nonverbal atferd, dominans og status i kommunikasjon. Analysen indikerer at improvisasjonsbaserte øvelser kan legge til rette for læring gjennom kroppslig erfaring, samspill og refleksjon.

Funnene peker særlig på betydningen av et trygt læringsmiljø som grunnlag for deltakelse, samt hvordan strukturert progresjon og aktiv fasilitering kan bidra til økt engasjement og utforskning. Studien synliggjør også hvordan kroppslige uttrykk for dominans og status kan gjøres tilgjengelige for læring gjennom konkrete handlinger.

Samlet sett viser studien hvordan forskning på nonverbal atferd kan operasjonaliseres i undervisning gjennom anvendt improvisasjon. Ved å koble teori og erfaring gir kroppslig læring innsikt i relasjonelle dynamikker som er vanskelig å utvikle gjennom tradisjonell undervisning alene.

Samtidig er det behov for videre forskning på hvordan slike tilnærminger virker over tid og i ulike kontekster. Anvendt improvisasjon fremstår som en lovende pedagogisk tilnærming for utvikling av relasjonell kompetanse.

REFERANSER

- [1] J. A. Hall, E. J. Coats, og L. S. LeBeau, «Nonverbal Behavior and the Vertical Dimension of Social Relations: A Meta-Analysis.», *Psychological Bulletin*, bd. 131, nr. 6, s. 898–924, 2005, doi: 10.1037/0033-2909.131.6.898.
- [2] M. S. Mast, «Interpersonal behaviour and social perception in a hierarchy: The interpersonal power and behaviour model», *European Review of Social Psychology*, bd. 21, nr. 1, s. 1–33, mar. 2010, doi: 10.1080/10463283.2010.486942.
- [3] M. Truninger, M. N. Ruderman, C. Clerkin, K. C. Fernandez, og D. Cancro, «Sounds like a leader: An ascription–actuality approach to examining leader emergence and effectiveness», *The Leadership Quarterly*, bd. 32, nr. 5, s. 101420, okt. 2021, doi: 10.1016/j.leaqua.2020.101420.
- [4] J. F. Dovidio og S. L. Ellyson, «Decoding Visual Dominance: Attributions of Power Based on Relative Percentages of Looking While Speaking and Looking While Listening», *Social Psychology Quarterly*, bd. 45, nr. 2, s. 106, jun. 1982, doi: 10.2307/3033933.
- [5] D. R. Carney, «The nonverbal expression of power, status, and dominance», *Current Opinion in Psychology*, bd. 33, s. 256–264, jun. 2020, doi: 10.1016/j.copsyc.2019.12.004.
- [6] V. P. Richmond, J. C. McCroskey, og A. D. Johnson, «Development of the nonverbal immediacy scale (NIS): Measures of self-and other-perceived nonverbal immediacy», *Communication Quarterly*, bd. 51, nr. 4, s. 504–517, sep. 2003, doi: 10.1080/01463370309370170.
- [7] M. Macedonia, «Embodied Learning: Why at School the Mind Needs the Body», *Front. Psychol.*, bd. 10, s. 2098, okt. 2019, doi: 10.3389/fpsyg.2019.02098.
- [8] P. Faella, S. Digennaro, og A. Iannaccone, «Educational practices in motion: a scoping review of embodied learning approaches in school», *Front. Educ.*, bd. 10, s. 1568744, mai 2025, doi: 10.3389/educ.2025.1568744.
- [9] D. J. Nguyen og J. B. Larson, «Don't Forget About the Body: Exploring the Curricular Possibilities of Embodied Pedagogy», *Innov High Educ*, bd. 40, nr. 4, s. 331–344, aug. 2015, doi: 10.1007/s10755-015-9319-6.
- [10] M. Jouin *mfl.*, «The use of applied improvisation at university: a mini-review», *Front. Psychol.*, bd. 16, s. 1661912, jan. 2026, doi: 10.3389/fpsyg.2025.1661912.
- [11] S. Shivarajan og R. Andrews, «Using Improvisation to Develop Emotional Intelligence», *Management Teaching Review*, bd. 6, nr. 2, s. 152–163, jun. 2021, doi: 10.1177/2379298119882339.
- [12] A. Y. Kolb og D. A. Kolb, *The Experiential Educator: Principles and Practices of Experiential Learning*. Experience Based Learning Systems, 2017.
- [13] R. Lindgren og M. Johnson-Glenberg, «Emboldened by Embodiment: Six Precepts for Research on Embodied Learning and Mixed Reality», *Educational Researcher*, bd. 42, nr. 8, s. 445–452, nov. 2013, doi: 10.3102/0013189X13511661.
- [14] L. W. Barsalou, «Grounded Cognition: Past, Present, and Future: Topics in Cognitive Science», *Topics in Cognitive Science*, bd. 2, nr. 4, s. 716–724, okt. 2010, doi: 10.1111/j.1756-8765.2010.01115.x.
- [15] S. J. Durning og A. R. Artino, «Situativity theory: A perspective on how participants and the environment can interact: AMEE Guide no. 52», *Medical Teacher*, bd. 33, nr. 3, s. 188–199, mar. 2011, doi: 10.3109/0142159X.2011.550965.
- [16] K. Hoffmann-Longtin, J. P. Rossing, og E. Weinstein, «Twelve tips for using applied improvisation in medical education», *Medical Teacher*, bd. 40, nr. 4, s. 351–356, apr. 2018, doi: 10.1080/0142159X.2017.1387239.
- [17] D. Vera og M. Crossan, «Improvisation and Innovative Performance in Teams», *Organization Science*, bd. 16, nr. 3, s. 203–224, jun. 2005, doi: 10.1287/orsc.1050.0126.
- [18] D. Schwenke, M. Dshemuchadse, L. Rasehorn, D. Klarhölter, og S. Scherbaum, «Improv to Improve: The Impact of Improvisational Theater on Creativity, Acceptance, and Psychological Well-Being», *Journal of Creativity in Mental Health*, bd. 16, nr. 1, s. 31–48, jan. 2021, doi: 10.1080/15401383.2020.1754987.
- [19] C. A. Chan, D. M. Windish, J. M. Spak, og N. Makansi, «State-of-the-art review of medical improvisation curricula to teach health professional learners communication», *Adv in Health Sci Educ*, bd. 29, nr. 3, s. 1025–1046, jul. 2024, doi: 10.1007/s10459-023-10296-x.
- [20] M. Bender, J. Veenstra, og S. Yoon, «Improving interprofessional communication: Conceptualizing, operationalizing and testing a healthcare improvisation communication

- workshop», *Nurse Education Today*, bd. 119, s. 105530, des. 2022, doi: 10.1016/j.nedt.2022.105530.
- [21] S. Seppänen og T. Toivanen, «Improvisation in the Brain and Body: A Theoretical and Embodied Perspective on Applied Improvisation».
- [22] A. Romanelli, O. Tishby, og G. S. Moran, «“Coming home to myself”: A qualitative analysis of therapists’ experience and interventions following training in theater improvisation skills», *The Arts in Psychotherapy*, bd. 53, s. 12–22, apr. 2017, doi: 10.1016/j.aip.2017.01.005.
- [23] J. Permann-Graham, J. Liu, C. Cangioni, og S. E. Spataro, «Fostering psychological safety: Using improvisation as a team building tool in management education», *The International Journal of Management Education*, bd. 20, nr. 2, s. 100617, jul. 2022, doi: 10.1016/j.ijme.2022.100617.
- [24] S. Benjamin og C. Kline, «How to yes-and: Using improvisational games to improv(e) communication, listening, and collaboration techniques in tourism and hospitality education», *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, bd. 24, s. 130–142, jun. 2019, doi: 10.1016/j.jhlste.2019.02.002.
- [25] A. C. Edmondson, *The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth*. Wiley, 2018.
- [26] L. Stager Jacques, «Borrowing From Professional Theatre Training to Build Essential Skills in Organization Development Consultants», *The Journal of Applied Behavioral Science*, bd. 49, nr. 2, s. 246–262, jun. 2013, doi: 10.1177/0021886312460504.
- [27] M.-L. Skilbrei, *Kvalitative metoder: Planlegging, gjennomføring og etisk refleksjon*, 2. utg. Fagbokforlaget, 2023.