



Metodologiske betegnelser forplikter: Fenomenologi, hermeneutikk og kunnskapskrav i utdanningsforskning

Hein Berdinesen

Universitetet i Stavanger

hein.berdinesen@uis.no

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0744-7684>

Innledning

I en nylig publisert artikkel dokumenterer Dyngeland og Engelsrud (2026) et påfallende trekk ved norsk utdanningsforskning: Fenomenologi har fått en dominerende plass i kvalitative studier, samtidig som tradisjonens filosofiske grunnlag sjelden behandles. En tredjedel av de første masteroppgavene i grunnskolelærerutdanningene ved Høgskulen på Vestlandet henviser til fenomenologi (Engelsen et al., 2024). Nyere norske lærebøker forbigår samtidig forutsetningsproblematikken med vilje: Veiden (2025, s. 5) vil skjerme leseren for filosofiske gjennomganger fordi fenomenologi «kan være vanskelig nok», og Postholm og Jacobsen (2025) presenterer Giorgi og van Manen som metodiske forbilder uten å nevne at begge er omstridt i den internasjonale litteraturen (Zahavi, 2019). Benevnelsen brukes altså hyppig i norsk utdanningsforskning uten at det filosofiske grunnlaget følger med.

Diagnosen er treffende, og den bør få følger for hvordan feltet omtaler egen metodebruk. Etter mitt syn er den likevel for smal. Dyngeland og Engelsrud behandler fenomenologien, men det samme mønsteret preger bruken av hermeneutiske betegnelser og, i særlig grad, kombinasjonene. Studier omtales som fenomenologiske fordi de handler om opplevelser, eller som hermeneutiske fordi intervjuene skal tolkes. I tillegg kommer studier som kombinerer fenomenologi, hermeneutikk og kritisk teori uten å avklare hvilken kunnskap de søker. Kombinasjon er i seg selv legitimt. Uklarheten oppstår når blandingen tilslører studiens kunnskapskrav; når en studie sier at den vil beskrive deltakernes opplevelser, men analyserer materialet gjennom et ferdig kritisk-teoretisk begrepsapparat, eller når en kritisk analyse av makt og styring presenteres som en nøytral gjengivelse av deltakernes livsverden.

Utenfor Norden finnes en mer radikal versjon av innvendingen. Paley (2016) hevder at store deler av den kvalitative forskningen som kaller seg fenomenologisk, i realiteten driver meningstilskrivelse uten filosofisk dekning, og at merkelappen først og fremst låner legitimitet. Martíková og Parry (2011) og Zahavi (2019) formulerer mildere varianter:

Kvalitative forskere bør ikke låne begreper fra fenomenologien uten å vise hvordan lånet henger sammen med deres forståelse av tradisjonen ellers. Denne debattartikkelen argumenterer for at presis og forpliktende begrepsbruk er feltets beste svar på slike innvendinger. Valget mellom deskriptiv fenomenologi, hermeneutisk fenomenologi og kritisk hermeneutikk er et vitenskapsfilosofisk valg mellom ulike kunnskapskrav, med konsekvenser for hva som kan undersøkes og hvordan. Den som bruker betegnelsene, påtar seg samtidig bestemte metodologiske forpliktelser. Artikkelen viser hva disse forpliktelsene består i.

Deskriptiv fenomenologi og fremtredelsens struktur

Deskriptiv fenomenologi har sitt filosofiske utgangspunkt i Edmund Husserls program om å vende tilbake til «tingene selv» (Zu den Sachen selbst). Ambisjonen var å undersøke fenomener slik de fremtrer for bevisstheten, før de forklares gjennom etablerte teorier, vitenskapelige kategorier eller hverdagslige antakelser. Sentralt står begrepet *intensjonalitet*: Bevisstheten er alltid rettet mot noe, og erfaring er en rettethet mot verden, mot mennesker, situasjoner og ting. I *Logiske undersøkelser* utvikles dette som en analyse av hvordan mening blir mulig i bevissthetens rettethet (Husserl, 2001). Zahavi (2003, s. 17) fremhever intensjonaliteten som et grunnvilkår ved subjektiviteten: Vi erfarer aldri bare inntrykk, alltid noe som noe.

Dette innebærer et bestemt kunnskapssyn. Fenomenologien avviser et skarpt skille mellom subjekt og objekt; virkeligheten er alltid en fremtredelse av noe for noen, og forskeren må undersøke hvordan verden viser seg i erfaringen (Husserl, 1997, s. 86–98). Her får begrepet *livsverden* sin betydning. Livsverdenen er den førvitenskapelige erfaringsverdenen vi allerede lever i, og som de empiriske vitenskapene selv bygger på som meningsgrunnlag (Husserl, 1970, § 2; Zahavi, 2003, s. 30–33). Husserls kritikk av positivismen var at den fortrenger livsverdenen gjennom abstraksjoner, idealiseringer og krav om lovmessige forklaringer. For utdanningsforskning betyr dette at pedagogisk praksis bør forstås som en levd verden av kroppslige og relasjonelle erfaringer, der variablene er sekundære konstruksjoner.

I empirisk forskning er tradisjonen særlig videreført av Giorgi og Moustakas. Giorgi (2009) utviklet en deskriptiv psykologisk fenomenologi der materialet leses flere ganger, deles inn i meningsenheter, transformeres fra hverdagslige uttrykk til faglige formuleringer og samles i en strukturbeskrivelse av fenomenet. Moustakas (1994) legger vekt på epoché, fenomenologisk reduksjon, imaginær variasjon og syntese av tekstur og struktur, der tekstur gjelder hva som er erfart og struktur gjelder hvordan erfaringen er organisert. I utdanningsforskning kan tilnærmingen være fruktbar når forskeren vil undersøke et pedagogisk fenomen før det oversettes til etablerte forklaringsmodeller. Det som i teorien heter «klasseledelse», er i øyeblikket en erfaring av ansvar, ubehag, beredskap og usikker

autoritet. Når læreren merker uro før den er artikulert, eller kjenner at en klasse «glipper» før det kan formuleres som et problem, viser det at pedagogisk kunnskap også har en kroppslig og sanselig dimensjon. Styrken ved posisjonen ligger i motstanden mot for rask forklaring; den beskytter erfaringen mot å bli redusert til et eksempel på noe forskeren allerede (teoretisk) vet. Dette setter imidlertid grenser for hva posisjonen kan undersøke. Når målet er å beskrive erfaringens struktur, trer historiske og institusjonelle betingelser i bakgrunnen; konteksten inngår først og fremst slik den erfares av deltakerne. En fenomenologisk studie av klasseledelse kan gi en presis beskrivelse av ansvar, uro og kroppslig beredskap uten å analysere hvordan disse erfaringene formes av vurderingsregimer eller skolens styringsspråk. Dette er en avgrensning ved metoden i seg selv. Problematisert blir den først når en studie som fra starten vil undersøke makt og styring, likevel presenteres som en ren beskrivelse av deltakernes erfaringer.

Striden om epochéen

Begrepet *epoché* betegner hos Husserl forsøket på å sette antakelser om fenomenet i parentes for å undersøke det på nytt (Husserl, 1997, s. 86–101). I den internasjonale metodelitteraturen har begrepet blitt et stridspunkt. van Manen (2017) og Giorgi (2012, 2021) fastholder at epoché er en nødvendighet for kvalitativ forskning som vil kalle seg fenomenologisk. Zahavi (2021) svarer at kvalitative forskere trygt kan se bort fra epochéen, ettersom dens opprinnelige formål var transcendentalfilosofisk og aldri var knyttet til empirisk materiale. Det viktige er etter hans syn at forskningen bygger på «a comprehensive theoretical framework» om subjektets forhold til seg selv, til verden og til andre (Zahavi, 2021, s. 271). Halling (2021) har foreslått å føre debatten videre ved å vende oppmerksomheten mot troskap mot fenomenene, og Dyngeland og Engelsrud (2026) følger i hovedsak Zahavi når de vil erstatte epoché-kravet med et krav om responsivitet og etisk ansvarlighet i forskningsprosessen.

Begge parter har etter mitt syn rett i noe vesentlig. Zahavi har rett i at den transcendentale epochéen ikke lar seg gjennomføre i en intervjustudie, og den hermeneutiske innsikten hos Gadamer (2010) viser at selve forestillingen om forutsetningsfrihet er uholdbar. van Manen og Giorgi har på sin side rett i at deskriptiv fenomenologi trenger en metodisk disiplin som holder forklaringer og teoretiske kategorier tilbake, ellers gjenstår lite av det deskriptive prosjektet.

Løsningen ligger i å forstå epoché som metodisk tilbakeholdelse: Et systematisk arbeid for at egne begreper ikke skal styre analysen for tidlig, uten påstand om at forforståelsen kan elimineres. En slik forståelse gjør samtidig epochéen til en forpliktelse studien må innfri i praksis. Dersom forskeren hevder å sette forforståelsen i parentes, men lar bestemte teorier styre kodingen fra første stund, oppstår et brudd mellom metodologisk ideal og analytisk

praksis. Striden om epochéen illustrerer dermed hovedpoenget i denne artikkelen: Det avgjørende er samsvaret mellom det kunnskapskravet studien reiser, og det analysen faktisk gjør.

Hermeneutisk fenomenologi og forståelsens historisitet

Hermeneutisk fenomenologi begynner et annet sted. Den deler fenomenologiens interesse for levd erfaring, men avviser at erfaring foreligger som et rent materiale som senere blir fortolket. Erfaring er alltid allerede fortolket, vedt inn i språk, praksiser, relasjoner og historiske horisonter. Martin Heidegger markerer skiftet. Mennesket (Dasein) er hos ham *væren-i-verden*; det befinner seg alltid allerede i en meningsfull sammenheng av verktøy, andre mennesker, vaner og muligheter (Heidegger, 2007, §§ 9–13). Dette får metodologiske konsekvenser: Dersom forståelse er et ontologisk grunnvilkår ved menneskets måte å være i verden på, kan ikke forskeren plassere all forforståelse utenfor analysen; forforståelsen er det som gjør forståelse mulig.

Hans-Georg Gadamer viderefører poenget i sin filosofiske hermeneutikk. Forståelse er en historisk og språklig hendelse; vi forstår alltid fra et sted, innenfor en tradisjon og med bestemte fordommer. Fordommene er hos Gadamer de forhåndsforståelsene som åpner verden for oss, en horisont av kunnskaper, erfaringer og taus viten som gjør det mulig å forstå noe som noe (Gadamer, 2010, s. 302–346). Forståelse skjer når egen horisont settes i bevegelse i møte med en annen, det Gadamer kaller horisontsammensmeltning (Gadamer, 2010, s. 329–346). En hermeneutisk analyse kan derfor ikke reduseres til koding; den må vise hvordan forskerens første forståelse blir korrigert, utvidet eller utfordret gjennom møtet med materialet. Den hermeneutiske sirkelen beskriver denne bevegelsen: Et enkelt utsagn forstås i lys av intervjuet som helhet, intervjuet i lys av lærerens situasjon, og situasjonen i lys av skolens språk og profesjonskultur, samtidig som forståelsen av helheten endres når forskeren vender tilbake til enkeltutsagnene (Gadamer, 2010, s. 329–338).

I pedagogisk forskning har Max van Manen (1990) vært sentral i utviklingen av hermeneutisk fenomenologi. Hos ham er forskning på levd erfaring også et skrivearbeid; analysen skjer gjennom formuleringen, og teksten skal åpne fenomenet slik at leseren forstår det klarere eller annerledes. Her er det verdt å merke seg at Zahavi (2019) retter skarp kritikk mot van Manens fremstilling av fenomenologien, og at Dyngeland og Engelsrud (2026) behandler ham innenfor fenomenologisporet. Uenigheten om van Manen viser i seg selv at hermeneutisk fenomenologi hviler på andre premisser enn den deskriptive varianten, og at samlebetegnelsen «fenomenologisk metode» tildekker forskjeller som får konsekvenser for analysen. Forskerens rolle får en annen karakter enn i deskriptiv fenomenologi. Forskeren bringer med seg faglige begreper, erfaringer og forventninger til hva klasseledelse er, og spørsmålet er hvordan denne forforståelsen brukes. En hermeneutisk analyse krever at

materialet får utfordre de første antakelsene, og at tolkningen utvikles i bevegelsen mellom del og helhet, der enkeltsitater leses i lys av sammenhengen og det empiriske materialet i lys av det teoretiske språket. Dette krever refleksivitet. Høyland (2021, s. 21–23) skiller mellom posisjonert refleksivitet, som gjelder forskerens ståsted, og tekstuell refleksivitet, som gjelder hvordan skrivingen selv blir en del av forskningen (jf. Macbeth, 2001). Teori får dermed en mer aktiv plass enn i deskriptiv fenomenologi. Begreper om profesjonelt skjønn, pedagogisk takt eller praksisfellesskap kan hjelpe forskeren til å se sider ved materialet som ellers ville blitt uklare, men teorien må ikke bli et «skjema» materialet sorteres inn i. Troverdigheten ligger i at materiale og teori belyser hverandre gjensidig, og i at teksten lar leseren følge forbindelsen mellom konkrete utsagn, fortolkning og begrepsbruk.

Kritisk hermeneutikk og meningsens betingelser

Kritisk hermeneutikk deler hermeneutikkens interesse for mening, språk og historie, men stiller et maktkritisk spørsmål: De forståelsene vi overtar fra tradisjonen, kan selv være formet av makt, og språket som gjør noen erfaringer forståelige, kan gjøre andre vanskelige å uttrykke. Her blir Jürgen Habermas sentral. I sin kritikk av Gadamer hevder han at hermeneutikken kan bli for tillitsfull overfor tradisjonens autoritet; dersom tradisjoner er gjennomtrukket av maktforhold, må de også kunne kritiseres (Habermas, 2001, s. 307, 312–314). Habermas' skille mellom tekniske, praktiske og frigjørende erkjennelsesinteresser tydeliggjør at kunnskap aldri er interesseløs: Naturvitenskapene er knyttet til kontroll og forutsigbarhet, de historisk-hermeneutiske vitenskapene til forståelse, og kritisk samfunnsvitenskap til å avdekke og motvirke undertrykkende materielle og ideologiske forhold (Habermas, 1969, s. 13–28).

For utdanningsforskning er perspektivet nærliggende. Skolen er en institusjon der bestemte språk, normer og vurderingsformer gir noen erfaringer legitimitet og andre mindre rom. Begreper som «kvalitet», «tilpasset opplæring» og «klasseledelse» organiserer blikket; de sier noe om hva som teller som god praksis og hvilke løsninger som fremstår rimelige. En kritisk hermeneutisk studie av nyutdannede læreres klasseledelse vil derfor undersøke hvilke institusjonelle språk som gjør bestemte fortolkninger nærliggende. Dersom pedagogisk praksis i økende grad vurderes gjennom måloppnåelse, dokumentasjon og målbarhet, kan det som ikke lar seg telle, få lavere verdi, og relasjonelt arbeid eller pedagogisk takt kan fremstå som mindre fornuftig enn det som kan systematiseres. Spørsmålet blir hvordan slike krav former språket lærerne bruker om egen praksis.

I en slik analyse er forskeren både fortolker og kritiker. Deltakernes erfaringer tas alvorlig, men de behandles ikke som siste instans; kritisk hermeneutikk spør etter betingelsene for erfaringenes mening. Materialet må da utvides utover intervjuet, med dokumenter, observasjoner, lokale planer og styringstekster. Analysen kan dermed synliggjøre det

deltakerne selv ikke tematiserer, og den minner om at utdanningsforskeren står midt i de profesjonsdiskursene som analyseres, gjerne som lærerutdanner, tidligere lærer eller veileder. Samtidig ligger det en fare her: Kritisk teori kan bli så dominerende at empirien reduseres til illustrasjon; forskeren finner styring og instrumentell rasjonalitet fordi det var dette hen lette etter, analysen blir forutsigbar, og deltakerne mister sin motstandskraft. Kritisk hermeneutikk krever derfor en dobbel disiplin: Forskeren må lytte nøye til materialet og samtidig undersøke de større betingelsene det inngår i, slik at kritikken utvikles gjennom analysen og ikke legges til grunn for den.

Tre posisjoner, ulike kunnskapskrav

Forskjellen mellom posisjonene ligger dypere enn valg av analysemodell. De svarer på ulike spørsmål. Den deskriptive fenomenologien spør hvordan fenomenet oppleves, og søker en presis beskrivelse av opplevelsens meningsstruktur. Den hermeneutiske fenomenologien spør hvordan erfaringen forstås og får mening i en historisk, språklig og relasjonell sammenheng; her blir forskeren en medfortolker, og forforståelsen skal bearbeides. Kritisk hermeneutikk retter spørsmålet mot hvordan erfaring og forståelse formes av makt, institusjoner og dominerende begreper, og forskeren blir også en kritisk analytiker.

Av dette følger ulike syn på objektivitet. Deskriptiv fenomenologi legger objektiviteten i metodisk presisjon i beskrivelsen av fremtredelsen. For hermeneutisk fenomenologi ligger den i reflektert og etterprøvbart fortolkning. Kritisk hermeneutikk finner den i synliggjøringen av betingelser som ellers forblir skjulte.

Fortolkninger i kvalitativ forskning er dermed ingen absolutte sannheter, men de kan være mer eller mindre troverdige, sannsynlige og vitenskapelig begrunnede.

Begrepet dobbel hermeneutikk tydeliggjør noe av forskjellen: Samfunnsforskeren undersøker fenomener som allerede er fortolket av deltakerne, og må forholde seg både til deltakernes erfaringsnære begreper og til egne teoretiske begreper (Geertz, 1973; Giddens, 1984). En hermeneutisk-fenomenologisk studie arbeider særlig med forholdet mellom disse begrepsnivåene. En kritisk hermeneutisk studie spør i tillegg hvilke institusjonelle og ideologiske betingelser som gjør noen erfaringsnære begreper mer tilgjengelige enn andre.

Ingen av posisjonene er mer vitenskapelig enn de andre, men de kan ikke gjøre krav på samme type kunnskap. En deskriptiv studie kan ikke uten videre konkludere om institusjonell makt. En kritisk analyse som presenteres som ren gjengivelse av deltakernes erfaringer, lover mer nøytralitet enn den leverer, og det samme gjelder en hermeneutisk studie der forskerens fortolkende bidrag gjemmes bak et språk om nøytral beskrivelse.

Metodologisk presisjon handler om hva studien faktisk gjør. Blandingsformer er fullt mulige, og i praksis beveger mange utdanningsstudier seg mellom beskrivelse, fortolkning og

kritikk. Bevegelsene må imidlertid begrunnes, for uten avklaring blir studiens kunnskapskrav uklare.

Oppskrift eller følsomhet?

Dyngeland og Engelsrud (2026) reiser en beslektet debatt som fortjener et eget svar. De advarer mot stegvise analysemetoder av typen deskriptiv fenomenologisk psykologi (Giorgi, 2012) og «interpretative phenomenological analysis» (IPA), fordi slike oppskrifter kan underspille det gjensidige avhengighetsforholdet mellom forutsetninger, teori og metode. Som alternativ løfter de frem Bengtssons (2005) formulering om «følgsamhet mot sakerna», en oppmerksom lydhørhet overfor det som viser seg gjennom forskningsprosessen.

Advarselen er berettiget, men kriteriet er etter mitt syn plassert på feil sted. Faren ved oppskriftene ligger i hva de kan fortrenge, og den faren avhenger av hvordan de brukes. En Giorgi-analyse som redegjør for sitt deskriptive kunnskapskrav, viser sine transformasjoner fra meningsenhet til strukturbeskrivelse og vedstår seg sine avgrensninger, kan være mer etterrettelig enn en erklært «følsom» studie som ikke dokumenterer noen analytiske valg. Det viktige kvalitetskriteriet gjelder derfor samsvaret mellom studiens kunnskapskrav og dens analytiske praksis, dokumentert slik at leseren kan ettergå det. Med et slikt kriterium bevares Bengtssons innsikt, samtidig som kravet til metodisk transparens opprettholdes.

Konsekvenser for forskningsdesign

Disse forskjellene gjør forskningsdesign til noe mer enn praktiske valg; designet viser hva forskeren mener det er mulig å få kunnskap om.

I en deskriptiv fenomenologisk studie må forskningsspørsmålet åpne for konkrete erfaringsbeskrivelser. Intervjuene bør gi rom for situasjoner, sanseinntrykk og kroppslige reaksjoner, og analysen skal kunne vise veien fra disse beskrivelsene via meningsenheter til en samlet strukturbeskrivelse. Erfaring forstås her fenomenologisk, som en måte verden viser seg på for deltakeren i en bestemt situasjon. Intervjueren spør derfor etter bestemte hendelser fremfor generelle vurderinger i ettertid.

I en hermeneutisk-fenomenologisk studie må datainnsamlingen åpne for deltakernes egne fortolkninger. Intervjuet kan være mer dialogisk, og refleksjonslogger, praksisfortellinger og skriftlige narrativer gir verdifullt materiale fordi de viser hvordan deltakerne selv arbeider med mening. Forskeren må dessuten vise hvordan den hermeneutiske sirkelen virker i analysen. Det holder ikke å skrive at man har beveget seg mellom del og helhet. Leseren skal kunne se hvordan en første tolkning av et utsagn ble endret da forskeren leste det i lys av intervjuet som helhet, av teorien eller av andre deler av materialet.

I en kritisk hermeneutisk studie må materialet utvides utover intervjuene, for eksempel med dokumenter, observasjoner eller lokale styringstekster, og analysen må vise overgangen

fra deltakerens egen forståelse til forskerens kritiske fortolkning. Hevder forskeren at et bestemt språk om klasseledelse uttrykker en instrumentell styringslogikk, skal leseren kunne se hvordan forbindelsen etableres i materialet. Analysen skiller da mellom tre nivåer: deltakernes egne beskrivelser, forskerens fortolkning av meningen i dem og den kritiske analysen av de institusjonelle betingelsene de inngår i. Uten et slikt skille fremstår kritikken som påført utenfra, uten forankring i materialet.

Hva bør feltet kreve?

Dyngeland og Engelsrud (2026) konkluderer med at det ikke finnes enighet om normative kategorier som må oppfylles for at forskning skal kunne kalles fenomenologisk, samtidig som de fastholder at benevnelsen bærer «en distinkt mening». Her mener jeg konklusjonen deres kan drives ett skritt lenger, i deres egen retning. Dersom benevnelsen bærer en distinkt mening, må den som bruker den, kunne gjøre rede for hvilken. Å kalle en studie fenomenologisk fordi den handler om erfaring, sier for lite, og det samme gjelder en studie som kalles hermeneutisk fordi den tolker intervjuer. Det viktige er hvordan studien forstår forholdet mellom erfaring, språk, kontekst og forskerrolle, og en metodologisk selvbetegnelse bør behandles som en påstand på linje med andre vitenskapelige påstander: Den må begrunnes, og den kan kritiseres.

Et slikt krav er også det beste svaret på Paleys (2016) utfordring. Innvendingen om at fenomenologisk kvalitativ forskning driver meningstilskrivelse uten dekning, rammer en praksis der merkelappen låner legitimitet uten å innfri forpliktelser. Studier der kunnskapskrav, design og analyse er avstemt, og der den filosofiske forankringen er gjort eksplisitt, går klar av den. Presis begrepsbruk er dermed feltets beste forsvar mot Paleys innvending, og et langt bedre forsvar enn å skjerme forskerne for filosofien, slik deler av lærebok-litteraturen legger opp til.

Kravet får konsekvenser på tre nivåer. Metodeundervisningen bør fremstille forskjellene mellom deskriptiv fenomenologi, hermeneutisk fenomenologi og kritisk hermeneutikk som kunnskapsteoretiske, og gi studentene tilgang til primærtekstene og til den internasjonale debatten om dem. Veiledere kan spørre hvilket kunnskapskrav studien reiser, før intervjuguide og koding diskuteres. Tidsskrifter, dette medregnet, bør be forfattere begrunne sin metodologiske selvbetegnelse i manuskriptet og etterspørre samsvar mellom betegnelse og analytisk praksis i vurderingen. Dyngeland og Engelsruds artikkel er et viktig skritt i denne retningen for fenomenologiens del. Denne debattartikkelen har forsøkt å vise at det samme arbeidet gjenstår for resten av det fortolkende feltet i utdanningsforskningen. Gevinsten er studier som kan vurderes på egne premisser, fordi det fremgår av teksten hvilket kunnskapskrav de reiser og hvordan analysen innfrir det.

Referanser

- Bengtsson, J. (red.) (2005). *Med livsvärlden som grund: Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Studentlitteratur AB. (2. utg.)
- Dyngeland, E. H., & Engelsrud, G. (2026). Fenomenologi og kvalitativ forskning: Forutsetningsproblematikk og metodologiske refleksjoner. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 20(1), 90–105. <https://doi.org/10.23865/up.v20.7598>
- Engelsen, K. S., Trædal, L. T., Moe, V. F., & Riiser, A. (2024). En forskningsintegrert og praksisorientert utdanning? Analyse av de første masteroppgavene i grunnskolelærerutdanningene ved Høgskulen på Vestlandet våren 2022. *Uniped*, 47(2), 128–141. <https://doi.org/10.18261/uniped.47.2.5>
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Pax. (Opprinnelig utgitt 1960)
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. Basic Books.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. University of California Press.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach*. Duquesne University Press.
- Giorgi, A. (2012). The descriptive phenomenological psychological method. *Journal of Phenomenological Psychology*, 43(1), 3–12. <https://doi.org/10.1163/156916212X632934>
- Giorgi, A. (2021). The necessity of the epochē and reduction for a Husserlian phenomenological science of psychology. *Journal of Phenomenological Psychology*, 52(1), 1–35. <https://doi.org/10.1163/15691624-12341382>
- Habermas, J. (1969). Erkjennelse og interesse. I J. Habermas, *Vitenskap som ideologi*. Gyldendal.
- Habermas, J. (2001). Om Gadamer's Sannhet og metode. I S. Lægveid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok*. Spartacus.
- Halling, S. (2021). Phenomenology as fidelity to phenomena: Moving beyond the Van Manen, Smith, and Zahavi debate. *The Humanistic Psychologist*, 49(2), 342–353. <https://doi.org/10.1037/hum0000195>
- Heidegger, M. (2007). *Væren og tid*. Bokklubbens Kulturbibliotek. (Opprinnelig utgitt 1927)
- Husserl, E. (1970). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*. Northwestern University Press. (Opprinnelig utgitt 1936)
- Husserl, E. (1997). *Fænomenologiens idé*. Hans Reitzels Forlag. (Forelesninger holdt 1907)
- Husserl, E. (2001). *Logical investigations*. Routledge. (Opprinnelig utgitt 1900-1901)
- Høyland, B. (2021). «Er eg kritisk nok?» Refleksivitet i didaktisk forskning. I H. Berdinesen (Red.), *Ny pedagogisk praksis: Eksempler på praksisorientert forskning i Fagfornyelsen*. Dreyers Forlag.
- Macbeth, D. (2001). On «reflexivity» in qualitative research: Two readings, and a third. *Qualitative Inquiry*, 7(1), 35–68. <https://doi.org/10.1177/107780040100700103>
- Martínková, I., & Parry, J. (2011). An introduction to the phenomenological study of sport. *Sport, Ethics and Philosophy*, 5(3), 185–201. <https://doi.org/10.1080/17511321.2011.602571>
- Moustakas, C. E. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- Paley, J. (2016). *Phenomenology as qualitative research: A critical analysis of meaning attribution*. Routledge.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2025). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- van Manen, M. (2017). Phenomenology in its original sense. *Qualitative Health Research*, 27(6), 810–825. <https://doi.org/10.1177/1049732317699381>
- Veiden, P. (2025). *Fenomenologisk metode: Eksempler og fremgangsmåter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Zahavi, D. (2003). *Fænomenologi*. Roskilde Universitetsforlag.
- Zahavi, D. (2019). Getting it quite wrong: van Manen and Smith on phenomenology. *Qualitative Health Research*, 29(6), 900–907. <https://doi.org/10.1177/1049732318817547>
- Zahavi, D. (2021). Applied phenomenology: Why it is safe to ignore the epoché. *Continental Philosophy Review*, 54(2), 259–273.