

Fride Lindstøl

# Mellom risiko og kontroll —

dramaturgiske perspektiver på lærerutdanneres undervisning





Fride Lindstøl

**Mellom risiko og kontroll —**  
dramaturgiske perspektiver på lærerutdanneres  
undervisning

En doktoravhandling innenfor  
**Pedagogiske ressurser og læreprosesser i barnehage og skole**

© Fride Lindstøl, 2018

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
**Universitetet i Sørøst-Norge**  
Borre, 2018

**Doktoravhandlinger ved Universitetet i Sørøst-Norge nr. 12**

ISSN: 2535-5244(trykt)

ISSN: 2535-5252 (elektronisk)

ISBN: 978-82-7860-337-6(trykt)

ISSN: 978-82-7860-336-9 (elektronisk)

Denne publikasjonen er lisensiert med en Creative Commons lisens. Du kan kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst format eller medium. Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Se fullstendige lisensbetingelser på <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>



Foto omslag: Camilla Grieg

Trykk: Universitetet i Sørøst-Norge

## Sammendrag

Denne studien plasseres som en del av forskningsfeltet «the pedagogy of teacher education». I dette forskningsfeltet studeres spenninger mellom profesjonsspråk, praktisk lærerarbeid og disiplinlag. Nyere forskning på lærerutdanning tematiserer hvordan spenninger kan utnyttes og settes i spill i lærerutdannerens undervisning, noe som er et viktig utgangspunkt for denne avhandlingen. Studiens bidrag er å bruke dramaturgiske perspektiver til å undersøke hvordan man gjennom undervisning kan iscenesette spenninger mellom fagstoff, praktisk lærerarbeid og teori. I studien har dramaturgisk teori bidratt til ny metodisk, praktisk og teoretisk kunnskap om lærerutdannerens undervisning.

I studien har lærerutdannere med bakgrunn fra norsk, matematikk, drama og pedagogikk samarbeidet om å transformere praktiske og teoretiske innholdskomponenter til undervisning. Undervisningen har blitt gjennomført i et profesjonsverksted, som kan beskrives som en fysisk læringsarena og en grensepraksis i lærerutdanningen. Formålet med profesjonsverkstedet er å utforske ulike perspektiver knyttet til å undervise om det å undervise. Gjennom dramaturgiske analyser utforskes datamateriale fra planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning i profesjonsverkstedet.

Studien er utformet med et multicase-design med en piloteringscase og tre casestudier. Hver av de fire casene har et datamateriale fra en lokalt avgrenset undervisningspraksis. Jeg undersøker studiens problemstilling gjennom fire forskningsspørsmål. Hver case har resultert i en publisert artikkel, til sammen fire artikler som er sammenstilt i kappen.

I startfasen av studien gjorde jeg en piloteringsstudie for å undersøke hvordan et kunnskapsteoretisk ståsted hadde implikasjoner for forskningsdesign og forskerrolle. Piloten bidro til å etablere og drøfte et kunnskapsteoretisk og metodologisk begrepsapparat. Gjennom teoretiske drøftinger viser jeg blant annet hvordan fiksjon og ulike medierende redskaper setter i spill ulike betydningslag knyttet til temaet og et fagstoff. I case 1 utdypes fiksjon som medierende redskap i en lærerutdanningskontekst, og jeg undersøker på hvilken måte tre fiksjonsformer har potensial til å mediere ulike betydningslag knyttet til praktisk lærerarbeid og teori. I case 2 undersøker jeg også hvordan handlinger med ulike kvaliteter kan legge til rette for at undervisningen rommer ulike betydningslag i en tekst. Analysen i case 2 fremhever betydningen av

lærerens innramming, som jeg i studien kaller «overgangens dramaturgi». Dette perspektivet blir videreutviklet i case 3, der jeg fokuserer på lærerutdannerens bruk av eksplisitte modelleringsformer i undervisningen. I case 3 analyserer og drøfter jeg hvordan tre eksplisitte modelleringsformer som er identifisert i forskningslitteraturen, kan konkretisere og ramme inn praktisk lærerarbeid, disiplinlig innhold og teoretiske perspektiver i undervisningen.

Funnene fra de fire artiklene syntetiseres i kappen og drøftes gjennom et utvalg forskningslitteratur og teori. I den første syntesen drøftes hvordan praktisk lærerarbeid og teori kan forklares som handlinger som kan virke sammen i undervisningens dramaturgi. I den andre syntesen forklares hvordan montasjen kan romme studentenes erfaringer og medvirkning. I den tredje syntesen drøftes betydningen av lærerutdannerens innramming og modellering.

Som et resultat av en sammenstilling av funn, teori og et utvalg forskning har jeg utviklet en dramaturgisk modell som kan brukes som redskap til planlegging, gjennomføring og analyse av undervisning i en lærerutdanningskontekst. Oppsummert gir avhandlingen et metodisk, praktisk og teoretisk bidrag til lærerutdannere som ønsker å utvikle og forske på egen undervisning og det å undervise om å undervise.

## Summary

This study consists of research into «the pedagogy of teacher education». It examines tensions within the field of teacher education; tensions between professional language, practical teaching and the subjects that are a part of the students' curriculum. Recent research into teacher education thematises how such tensions can be exploited and used by teacher trainers. This is an important starting point for this paper. I have employed dramaturgical perspectives to examine how forms of teaching can activate tensions between subject matter content, practical teaching, professional language, and theory. In this study, dramaturgical theory and thinking provide methodological, practical and theoretical insights into the work of teacher trainers.

In this study, Norwegian, Mathematics, Drama and Educational Theory lecturers have co-operated in working to transform practical and theoretical aspects of their teaching. This work has been carried out in an inter-disciplinary teaching lab – also called a `boundary crossing`. In this `boundary crossing`, participants examine different perspectives on teaching about teaching. A dramaturgical approach and dramaturgical concepts are used to examine data from the planning, implementation and evaluation of teaching in the workshop.

The study has a multi-case design, with a pilot study and three case studies. Each of these four studies has data from concrete teaching practices. I examine the data by asking four research questions. Each case study has resulted in a published article; these four articles are compiled in this doctoral thesis.

In the first phase of this research, I made a pilot study in order to examine the implications of my own epistemological standpoint for the study's research design and my own research role. This pilot study helped me to establish and examine theoretical issues and the methodological conceptual apparatus. Through theoretical discussions, I show how fiction and different mediating tools can get students thinking about the various levels of meaning that can be associated with the topics and material they are studying. In Case 1, the mediating tool of fiction in teacher training is examined; I look at how three fictional forms have the potential to put into play different levels of meaning in the form of practical teaching work and theory. In Case 2, I also examine how episodes and different tools can help to set in motion various levels of meaning in the dramaturgy of the teaching situation. The analysis of Case 2 emphasises the importance of the teacher's framing, and what, in this study, I call «the dramaturgy of

the transition». This perspective is developed in Case 3, where I focus on the teacher-trainer's use of explicit forms of modelling in his/her teaching. I analyse and discuss how three explicit types of modelling, identified in research literature, can concretise and frame practical teaching work, subject knowledge and theoretical perspectives. The findings from the four articles are synthesised in this thesis and discussed by referring to relevant research literature and theory.

In the first synthesis, there is a discussion of how practical teaching work and theory can be explained in terms of the different levels of meaning that work together in the dramaturgy of teaching. In the second synthesis, there is an explanation of how montage can include students' experiences and participation. In the third synthesis, there is a discussion of teacher educators' framing and modelling.

From my findings, theory, and the relevant research literature I have developed a dramaturgical model that can be a tool in the planning, implementation and analysis of the education that teacher educators provide. The study is a methodological, practical and theoretical contribution to teacher trainers who wish to develop and research their own teaching and gain new insights into teaching about teaching.

## Forord

Det å skape, kommunisere og undervise skal altså ikke forstås som forløp som kan styres av skaperen, kommunikatoren, læreren. Nettopp i den forstand innebærer de alltid en risiko. Det å gå inn i denne risikoen – kanskje kan vi til og med si: det å omfavne denne risikoen – er det som gjør slike forløp pedagogisk relevante og betydningsfulle (Biesta, 2014, s. 83).

Sitatet ovenfor sier noe om at lærere utsetter seg for risiko. Risikoen gjelder også for de lærerutdannerne som har delt sine undervisningspraksiser i denne studien. Ved å utsette seg for studenters og kollegaers vurdering og kritikk har de bidratt til at studien har vært mulig å gjennomføre. Takk for at dere har deltatt i prosjektet. Studentene har også sagt seg villige til å bli observert, latt seg intervjuet og tålt at undervisningen ikke alltid har fungert like godt. Takk til studentene som har vært med i studien.

Prosessen med å skrive en avhandling krever en kontekst med kvalifiserte lesere og veiledere. Viktige responsivere for skriveprosessen har vært mine veiledere, professor Knut Steinar Engelsen og førsteamanuensis Vigdis Vangsnes. Takk for faglige diskusjoner og for tålmodighet med mine mange versjoner av arbeidene. Takk til professor Kari Smith for grundig og nyttig veiledning på sluttseminaret. Takk til dosent Kåre Kverndokken for faglig veiledning. Takk til David Glass for hjelp til engelske oversettelser. Takk til Camilla Grieg for alle faglige og inspirerende samtaler.

Jeg har også fått viktig hjelp og støtte fra mine kollegaer og samarbeidspartnere ved USN. Takk til min kollega Jannike Ohrem Bakke, som har gitt den aller viktigste faglige støtten i alle faser av skriveprosessen. Takk til instituttleder Geir Salvesen for at du trodde på og støttet prosjektet. Takk til Kristin Østerholt og Eva Sauvage for bibliotekfaglig hjelp.

Den siste takken går til familien min, Mattias, Kine, Sondre og Mathilde. Takk for at dere har støttet, tøyset og vært tålmodige. Det har jeg satt stor pris på.

Bakkenteigen, 6. august 2018

Fride Lindstøl





## Innhold

<b>1</b>	<b>Å undervise om det å undervise</b> .....	<b>1</b>
1.1	Undervisning i en lærerutdanningskontekst .....	2
1.2	Trening på praktisk lærerarbeid .....	4
1.3	Et profesjonelt språk .....	5
1.4	Undervisningens dramaturgi.....	5
1.5	Formål, problemstilling og forskningsspørsmål .....	6
1.6	Avhandlingens struktur .....	8
<b>2</b>	<b>Studiens kontekst: Profesjonsverkstedet</b> .....	<b>9</b>
2.1	Grensepraksiser og «det tredje rom» .....	11
<b>3</b>	<b>Presentasjon av relevant forskningslitteratur</b> .....	<b>13</b>
3.1	Litteraturgjennomgangens metodiske grep .....	13
3.2	Forskningsfelt 1: Lærerutdanneres undervisning .....	14
3.2.1	Å identifisere kjernepraksiser.....	15
3.2.2	Implisitt og eksplisitt modellering.....	17
3.2.3	Betydningen av å trene .....	17
3.2.4	Å utvikle et profesjonelt språk .....	18
3.2.5	Prinsipper for komposisjon og progresjon .....	20
3.3	Oppsummering og kopling til studien.....	22
3.4	Forskningsfelt 2: Dramaturgiske perspektiver på undervisning .....	23
3.4.1	Dramaturgiske modeller i undervisningskontekster .....	23
3.4.2	Fiksjonsformer som en del av undervisningens dramaturgi.....	28
3.5	Oppsummering og kopling til studien.....	29
3.6	Oppsummering av de to forskningsfeltene.....	30
<b>4</b>	<b>Teori- og begrepsavklaringer</b> .....	<b>32</b>
4.1	Sosiokulturell teori og begreper .....	32
4.1.1	Medierende redskaper .....	33
4.1.2	Grenseobjekter og grensepraksiser.....	34
4.2	Dramaturgisk teori og begreper .....	35
4.2.1	Lærerutdannerens dramaturgi.....	36
4.2.2	Innramming .....	39
4.2.3	Innramming som spilleregler og begrensninger .....	41
4.3	Dramaturgisk spenning.....	42
4.3.1	Spenning knyttet til medierende redskaper og fiksjon .....	43
4.3.2	Handlingsorientert spenning .....	43
4.3.3	Spenning i montasjen .....	44
4.3.4	Relasjonell spenning .....	45
4.4	Transformasjon .....	45
4.5	Oppsummering og implikasjoner for drøftingen.....	47
<b>5</b>	<b>Kunnskapsteori, metode og forskerrolle</b> .....	<b>48</b>
5.1	Sosialkonstruktivisme, sosiokulturell teori og pragmatisme .....	48
5.2	Studiens multicase-design .....	50
5.3	Triangulering av kvalitative data.....	52
5.3.1	Øktagendaer .....	52
5.3.2	Deltagende observasjon og feltnotater .....	53
5.3.3	Intervju .....	54
5.4	Kontekst og utvalg .....	56
5.5	Analyse av datamaterialet.....	57
5.6	Forskerrollens insiderposisjon .....	60
5.7	Etske perspektiver .....	62
<b>6</b>	<b>Presentasjon av artiklene</b> .....	<b>64</b>
6.1	Artikkel 1.....	64

6.1.1 Bidrag til problemstillingen .....	65
<b>6.2 Artikkel 2 .....</b>	<b>66</b>
6.2.1 Bidrag til problemstillingen .....	66
<b>6.3 Artikkel 3 .....</b>	<b>67</b>
6.3.1 Bidrag til problemstillingen .....	68
<b>6.4 Artikkel 4 .....</b>	<b>69</b>
6.4.1 Bidrag til problemstillingen .....	70
<b>7 Drøfting .....</b>	<b>71</b>
<b>7.1 Mediering av praktisk lærerarbeid og teori .....</b>	<b>71</b>
7.1.1. En utvidet forståelse av praktisk trening og erfaring .....	72
7.1.2. Å trene blikket, tanken og språket .....	74
7.1.3. Disiplinfaglig og skolefaglig innhold .....	75
<b>7.2. Montasje av handlinger .....</b>	<b>76</b>
<b>7.3 Lærerutdannerens dramaturgi.....</b>	<b>79</b>
<b>7.4 En dramaturgisk modell for lærerutdanneres undervisning .....</b>	<b>81</b>
7.4.1 Trekantens tre vinkler: Planleggingens dramaturgi .....	82
7.4.2 Den sirkulære delen av modellen: Gjennomføringens dramaturgi .....	83
7.4.3 Sentrum av modellen: Lærerutdannerens dramaturgi .....	83
<b>7.5 To dramaturgiske modeller – en sammenligning.....</b>	<b>84</b>
<b>7.6 Spenninger som settes i spill.....</b>	<b>86</b>
<b>7.7 Den dramaturgiske modellen som et grenseobjekt .....</b>	<b>87</b>
<b>7.8 Å profesjonalisere lærerutdanneres praksiser .....</b>	<b>89</b>
7.8.1 Forholdet mellom nærhet og distanse .....	90
7.8.2 Fra kollektivt til institusjonelt nivå.....	91
7.8.3 Å zoomer inn og ut – utvikling av fremtidens lærerutdannere.....	92
<b>8 Studiens bidrag, begrensninger og videre forskning .....</b>	<b>96</b>
<b>8.1 Studiens metodiske bidrag.....</b>	<b>96</b>
<b>8.2 Studiens praktiske bidrag.....</b>	<b>97</b>
<b>8.3 Studiens teoretiske bidrag .....</b>	<b>98</b>
<b>8.4 Pragmatisk validitet .....</b>	<b>99</b>
<b>Litteratur .....</b>	<b>101</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>111</b>
<b>Liste over artiklene: .....</b>	<b>141</b>
<b>Artikkel 1 .....</b>	<b>143</b>
<b>Artikkel 2 .....</b>	<b>165</b>
<b>Artikkel 3 .....</b>	<b>189</b>
<b>Artikkel 4 .....</b>	<b>217</b>

Artikler er ikke med i elektronisk utgave av opphavsrettslige årsaker

## Liste over artiklene:

1. Lindstøl, F. (2014). Mål tid(en): Dramaturgiske og kunnskapsteoretiske implikasjoner til en pragmatisk estetikk. *InFormation – Nordic Journal of Art and Research*, 3(2), s. 110–128.
2. Lindstøl, F. (2016). Tenk hvis – Om fiksjonerfaringer som utgangspunkt for refleksjon i lærerutdanningen. *Acta didactica Norge*, Vol 10( Nr 3), Art. 14.
3. Lindstøl, F. (2017a). Fra tekst til episode – en dramaturgisk analyse av lærerens undervisning. I K. Kverndokken, N. Askeland & H. H. Siljan (red.), *Kvalitet og kreativitet i undervisning*. Oslo: Fagbokforlaget, s. 145–168.
4. Lindstøl, F. (2017b). Mellom risiko og kontroll – Lærerutdanneres bruk av eksplisitt modellering i undervisningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Vol 3, No 1, s. 1–19.

## Liste over modeller:

**Modell 1.1** En modell for studiens multicase-design inspirert av Yin (2014, s. 60), s. 8

**Modell 7.1** En dramaturgisk modell for planlegging, gjennomføring og analyse av undervisning i lærerutdanningen, s. 82

## Liste over figurer:

**Figur 3.1** Oversikt over to utvalgte forskningsfelt og perspektiver, s. 14

**Figur 4.1** Oversikt over teoretiske perspektiver og begreper, s. 32

**Figur 5.1** Det empiriske materialets omfang knyttet til de fire casene, s. 56–57



## 1 Å undervise om det å undervise

Denne avhandlingen er knyttet til forskningsfeltet «The pedagogy of teacher education», som blant annet undersøker hvordan lærerutdannere opptrer i en egen profesjon (Lunenberg, Dengerink & Loughran, 2014). Det å utvikle ny kunnskap om en profesjon handler om å utforske kunnskapsgrunnlag, profesjonsidentiteter og det som utøves – og gjøres – i form av ulike praksiser (Molander & Terum, 2008, s. 19). Molander og Terum forklarer praksiser som det performative aspektet ved en profesjon. En av lærerutdannerens performative praksiser er å undervise. Fordi lærerutdannere har et dobbelt oppdrag i form av å undervise om det å undervise, får handlingene signifikant verdi for profesjonen – både undervisningens innhold og form blir en del av budskapet. Ulvik og Smith skriver om dette: «Gjennom å undervise om å undervise modellerer lærerutdannere yrket de utdanner for» (Ulvik & Smith, 2016, s. 63). I studien forsker jeg på undervisning som en sentral del av lærerutdanneres performative praksiser. Som analytisk inngang anvendes dramaturgisk teori. Dramaturgien fungerer her som en tilnærming til å profesjonalisere undervisningspraksis og som et refleksjonsverktøy for å diskutere undervisningskvalitet i lærerutdanningen. Østern (2014) er en av flere forskere som benytter seg av dramaturgiske perspektiver i didaktiske kontekster:

Verdien av det dramaturgiske perspektivet er at det fokuserer på dynamikken, handlingsrommet og mulighetene i den faktiske undervisningen. Lærers profesjonalitet handler ikke bare om planlegging og vurdering, men om å agere, relatere og ta valg i levende og komplekse øyeblikk. Gjennom å låne vokabular og forståelse fra kommunikative aspekter fra teaterkunsten, muliggjøres en diskusjon om hvordan lærerprofesjonaliteten utøves som prosess (Østern, 2014a, s. 173).

I didaktiske og pedagogiske kontekster kan dramaturgi forstås som et samlebegrep for hvordan undervisning og læreprosesser komponeres, presenteres, utføres og analyseres (Allern, 2010, s. 98). Både dramaturgen i teatret og lærerutdanneren har som kunnskaps- og arbeidsoppgave å overføre et faglig innhold til handlinger, kommunikasjon, opplevelser og læring for publikum eller studentgrupper. Dramaturgen gir form til et innhold, noe lærerutdanneren gjør i sin undervisning – på sin scene i klasserommet eller forelesningssalen (Allern, 2009, s. 70; Karlsen, 2005). I undervisningen transformeres forskning, lærestoff og mål til handlinger som tilbyr ulike former for kommunikasjon. Parallelt til dramaturgens forberedelsesarbeid kan lærerutdanneren stille seg spørsmål som: Hva vil jeg at studentene mine skal trene på,

erfare og lære? Hva slags kommunikasjon inviterer handlinger og redskaper til? Hvordan kan jeg tilpasse den planlagte undervisningen til det som skjer «her og nå» i møte mellom studenter og lærerutdannere? Hvordan kan jeg utvikle meg som en profesjonell lærerutdanner?

Begrepet profesjon kommer fra det greske *prophaino*, som betyr «å erklære offentlig» (Eriksen & Molander, 2008, s. 161). Å beskrive et yrke som «en profesjon» uttrykker forventninger om en kollektiv og artikulert identitet som er forankret i kompetanse (Granlund, Munthe & Mausethagen, 2011, s. 3). Likevel viser flere studier at betydninger og forståelser av profesjonsbegrepet er sosialt konstruert, og både tolkninger og innhold varierer med de sosiale forholdene og kontekstene der det blir brukt (Brusling, 2001, s. 125). Et eksempel er at det er forskjell på det lærerutdannerne *sier at de gjør*, og *det de gjør*, i undervisningskontekster (Boyd, Grossman, Lankford, Loeb & Wyckoff, 2009, s. 6; Lillejord & Børte, 2017). I et kunnskapsgrunnlag for utvikling av fremtidens lærerutdanninger presenteres fire sentrale kjennetegn ved profesjonell yrkesutøvelse som det er enighet om i forskningen (Lillejord & Børte, 2017; Lillejord & Manger, 2013):

1. Alle profesjoner har en spesialisert, felles kunnskapsbase som hele tiden fornyes
2. Profesjoner hjelper andre mennesker og yter tjenester til samfunnet (samfunnsmandatet)
3. Profesjoner sørger for å opprettholde kvaliteten på sitt eget og profesjonsgruppens arbeid
4. Profesjoner forholder seg til felles yrkesetiske retningslinjer (Lillejord & Børte, 2017, s. 21)

Primært vil avhandlingen bidra til en kollektiv kunnskapsbase for lærerutdannerne, med vekt på å analysere performative utdanningspraksiser (punkt 1). Studien bidrar også til å diskutere og opprettholde kvalitet og standarder for god undervisningspraksis (punkt 3). Gjennom studiens kontekst, som forklares som *et profesjonsverksted*, åpnes det opp for å vurdere, tilpasse og bruke ny kunnskap som kan diskuteres og kritiseres gjennom systematiske tilbakemeldinger fra kollegaer. Lillejord og Børte (2017) skriver også at lærerutdannerne har ansvar for å utvikle prinsipper fra forskning om *god undervisning*. I Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2017) påpekes betydningen av å arbeide systematisk med å utvikle undervisningskvaliteten. Profesjonsverkstedet, som beskrives som konteksten for denne studien, nevnes her som *en arena* for å utvikle og utforske undervisning i en lærerutdanningskontekst (s. 50).

## 1.1 Undervisning i en lærerutdanningskontekst

I forskning på lærerutdannerens undervisning artikuleres både mangfold og friksjon, og det finnes ulike syn på hvordan undervisningen kan forberede studentene på læreryrket (Swennen, Lunenberg & Korthagen, 2008; Ulvik & Smith, 2016). Både utdanningen og undervisningen kritiseres for mangel på sammenheng mellom skolefag og pedagogikk, fagdidaktikk og disiplin fag, mellom pedagogikkens praktiske og teoretiske sider og mellom profesjonsspråk og praktisk lærerarbeid (Ludvigsen, 2015; Munthe & Haug, 2010, s. 189–191; Zeichner, 2010). En ny studie oppsummeres blant annet med at studentene ikke opplever høgskolens undervisning som relevant (Raaen, 2017).

Enkeltstudier viser også at det er uenighet om hvilke kunnskapsformer og fagområder som skal prioriteres, og hvordan profesjonen og identiteter best kan utvikles (Boei et al., 2015, s. 342-344; Hammerness, 2013; Smith, 2011). Noen lærerutdannere mener at det å gi rom for trening på praktisk lærerarbeid er viktig, mens andre prioriterer teoretisk kunnskap og forskningsformidling som kan bidra til profesjonell tenkning og profesjonelt språk (Darling-Hammond, 2016, s. 87–88; Ulvik & Smith, 2016, s. 63). Ambivalensen kan lede til en usikkerhet både i utdanningen og som yrkesutøvelse for lærere (Brusling, 2001, s. 114). Selv om det er spenninger i feltet, er de fleste lærerutdannere og forskere enige om at en viktig del av lærerutdannerens performative og utøvende praksiser handler om hvordan innholdskomponenter transformeres til undervisning, og i hvilken grad undervisningen bygger på forskning.

Når det gjelder forventninger til undervisningskvalitet, er det ikke bare spenninger mellom lærerutdannerens praksiser som fremheves. Flere studier viser at studentene har andre forventninger enn lærerutdannerens til hvordan undervisningen skal inkludere praktisk lærerarbeid (Smith, 2005; Ulvik & Smith, 2016, s. 65). Det at lærerutdannere oppdaterer seg på dagens skole, er rangert som et av de viktigste tiltakene som kan forbedre utdanningen (Finne, Mordal & Stene, 2014; Finne, Mordal & Ullern, 2017). Lærere i praksisskolene og lærere i lærerutdanningsinstitusjonene har heller ikke etablert en felles enighet om hva som kjennetegner gode utdannings- og undervisningspraksiser (Lillejord & Børte, 2017, s. 6). Selv om lærerutdanningsfeltet beskrives som spennings- og friksjonsfylt, viser forskningslitteraturen eksempler på hvordan spenning og grenser kan være en drivkraft i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning (Loughran, 2014; Williams & Berry, 2016, s. 92; Zeichner, 2010).



I dramaturgisk tenkning og teori er spenning det som driver handlingen fremover og gjør at deltagerne lar seg berøre, motivere og involvere (Gladsø, Gjervan, Hovik & Skagen, 2005, s. 179; Szatkowski, 1989, s. 18). I studien har jeg gjort dramaturgiske analyser av undervisning for å undersøke hvordan handlinger og spenninger kan virke sammen i lærerutdanneres undervisning. Østern forklarer dramaturgiske analyser som:

[...] lærerens vurdering av hvilket stoff som kan være underlag for undervisningens tema, hvordan tema skal transformeres i en spesifikk undervisningsøkt, hva læreren ønsker å legge vekt på, samt elevenes læring, oppfattelse og evaluering av undervisningsøkten (Østern, 2014e, s. 20).

I forskningslitteraturen finnes det flere eksempler på hva som skal til for at lærerutdannere skal få til det å undervise om å undervise. Flere av dem vektlegger praktisk lærerarbeid.

## 1.2 Trening på praktisk lærerarbeid

Forskere som tar utgangspunkt i at det å være lærerutdanner er en egen profesjon og et eget kunnskapsfelt, studerer blant annet hvordan lærerutdannerens undervisning inkluderer praktisk lærerarbeid (Darling-Hammond, 2006b, s. 552; 2014; Grossman et al., 2007; Grossman & McDonald, 2008; Hammerness, 2013, s. 411). Bakgrunnen for flere av studiene er at praktisk utøvelse har hatt lav status i lærerutdanningene, spesielt hvis man sammenligner med andre profesjonsutdanninger. Dette beskrives som et paradoks: «All professional schools, from medical schools to departments of engineering, from seminaries to schools of education, are charged with preparing their students for clinical practice» (Grossman, Compton, et al., 2009, s. 2056). Praktisk lærerarbeid konkretiseres som ulike representasjoner i form av caser og praksisfortellinger, samt ulike former for trening og modelleringer (Janssen, Grossman & Westbroek, 2015). I forskningslitteraturen beskrives trening primært som simulering av autentiske situasjoner og prosedyrer (Dotger, Masingila, Bearkland & Dotger, 2015). Den noe ensidige vektleggingen av simulering viser et behov for å utvikle trenings- og erfaringsformer som også kan romme ulike redskaper og et bredere didaktisk og dramaturgisk repertoar.

### 1.3 Et profesjonelt språk

I denne avhandlingen bruker jeg begrepet språk på flere måter. På den ene siden viser begrepet til verbalspråk, det vil si til begreper som er rettet mot lærerprofesjon, og som studenter og lærerutdannere bruker for å samtale om, analysere og reflektere over performative og profesjonelle praksiser. Disse begrepene er ofte teoretisk fundert. På den andre siden er bruken av begrepet språk tett knyttet til en dramaturgisk forståelse der språket uttrykkes gjennom handling. Det betyr at språket uttrykkes gjennom det studentene og lærerutdannerne *sier* og det de *gjør*. Det innbefatter i disse tilfellene et utvidet tekstbegrep der for eksempel bruk av kroppsspråk, rom og tid utgjør sentrale meningskomponenter i undervisningen.

Flere lærerutdannere og forskere vurderer det som viktig at studentene tilegner seg et profesjonelt språk som er knyttet til de teoretiske emnene som studentene studerer i lærerutdanningen. En begrunnelse som fremheves, er at studentene blir bedre rustet til å kunne reflektere over muligheter i det praktiske lærerarbeidet (Afdal & Nerland, 2014; Vanassche & Kelchtermans, 2014). Bruken av profesjonsspråk fremheves også som betydningsfullt for å utvikle profesjonsidentiteter for lærerutdannere (Afdal, 2014; Afdal & Nerland, 2014; Angelo, 2016, s. 113; Heggen, 2008; Knight, 2015). Angelo (2016) legger vekt på at lærerutdannere utvikler begreper og konsepter som kan fasilitere metarefleksjoner på tvers av lærerutdannerens praksiser. Hun skriver at: «For å utvikle og profesjonalisere dette feltet, behøves et metaperspektiv på hvordan lærerutdannere snakker med hverandre om lærerutdanning, både individuelt, i fellesskap og som institusjoner» (Angelo, 2016, s. 109). Det at både lærere og lærerutdannere får muligheter til å delta i kritiske samtaler, fremstilles som en nyttig strategi for å utfordre eksisterende praksiser, teste grenser og artikulere etiske verdier. Balansen mellom å støtte og utfordre, eller mellom *risiko og kontroll*, fremheves: «Its purpose is to engage in critical dialogue to inform, empower, support, and improve their practices as teachers» (Parker, Patton & O'Sullivan, 2016, s. 143; Shulman, 2005). Disse spenningene kan undersøkes og settes i spill i undervisningens dramaturgi.

### 1.4 Undervisningens dramaturgi

Det finnes noen studier som undersøker prinsipper for komposisjon i lærerutdannerens undervisning (Grossman, Compton, et al., 2009; McDonald, Kazemi & Kavanagh, 2013). Disse studiene viser eksempler på hvordan undervisningen kan sette sammen

modelleringer, trening og refleksjon. Dramaturgiens vektlegging av begrepene «handling» og «arbeid» antyder at måten fagstoff, tekst, trening, språk og rom er iscenesatt og komponert på, kan skifte form og ramme innenfor læringsarbeidet (Østern, 2016, s. 273). I et dramaturgisk perspektiv kan teori og praktisk lærerarbeid forstås som ulike handlinger som kan kompareres og kontrasteres slik at de står i et dialektisk forhold til hverandre (Allern, 2010, s. 98). Slik kan dramaturgien bidra til at lærerutdannerens formgivende praksis gis et forskningsmessig uttrykk. Det er bakgrunnen for avhandlingens mål, problemstilling og forskningsspørsmål.

## 1.5 Formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet for arbeidet med doktorgradsprosjektet er å utvikle ny kunnskap om handlinger, redskaper og dramaturgier som kan bidra til at praktisk lærerarbeid og teoretiske perspektiver kan virke sammen i lærerutdanningen. Det utkrystalliserte seg to delmål knyttet til arbeidet med de fire artiklene. Et delmål var å utvikle og undersøke hvordan redskaper og handlinger kan legge til rette for at ulike betydningslag kan oppstå og virke sammen i lærerutdanneres undervisning. Dette målet er ivaretatt i artikkel 2, artikkel 4 og i kapittel 7 i kappen. Artikkel 1 og artikkel 3 kan også overføres til en lærerutdanningskontekst og ha implikasjoner for hva som vektlegges i undervisningen, spesielt når det gjelder bevissthet om lærerutdannerens innramming (artikkel 3) og utvikling av handlingsformer og redskaper med estetiske kvaliteter (artikkel 1). Et annet delmål var å undersøke og utvikle dramaturgisk teori og begreper som kan brukes til å artikulere, analysere og metareflektere over undervisning som en del av lærerutdanneres performative og profesjonelle kunnskapsbase. Dette delmålet er ivaretatt i artikkel 1, artikkel 3 og artikkel 4 og i kapitlene 3, 4 og 7 i kappen.

For å avgrense forskningsfeltet og datagrunnlaget er studien utformet med et multicase-design med en piloteringscase (artikkel 1) og tre casestudier (artiklene 2, 3 og 4). Hver av de fire casene har et datamateriale fra en lokalt avgrenset undervisningspraksis og undersøker studiens problemstilling gjennom fire forskningsspørsmål. Hver av disse har resultert i en publisert artikkel. Piloteringsstudiet tok utgangspunkt i flere forskningsspørsmål:

**Hvilke dramaturgiske valg var viktige for å skape *transformasjon* mellom elevenes forestillinger og ideer og ulike symbolske medier?**

**Hvilke dramaturgiske valg og prinsipper synes virksomme for å ramme inn**

*symbolsk interaksjon i workshopene?*

**Hvordan kan *erfaringshandlinger* som oppsto i det kunstpedagogiske prosjektet, beskrives og kategoriseres?**

Studien er publisert i artikkel 1. Piloteringsstudien var med på å ramme inn datainnsamling og metode for de tre neste casene, og ble også brukt til å utlede følgende problemstilling:

**Hvordan kan dramaturgisk teori og tenkning bidra til at praktisk lærerarbeid og teori settes i spill i lærerutdanningen?**

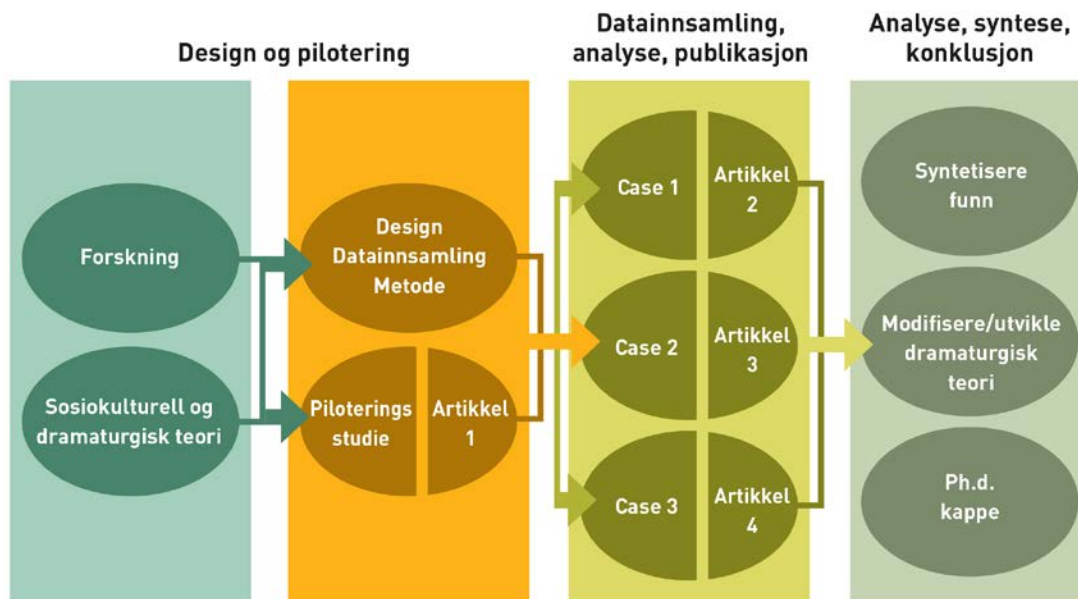
De tre neste casene tar utgangspunkt i tre forskningsspørsmål som belyser og konkretiserer problemstillingen. Forskningsspørsmålene er:

**Case 1: På hvilken måte kan erfaring med ulike fiksjonsformer bidra til at et utvalg lærerstudenter reflekterer over sammenhenger mellom praktisk lærerarbeid og teoretiske perspektiver i utdanningen?**

**Case 2: Hvordan kan lærerens dramaturgiske valg ramme inn og skape sammenheng mellom undervisningsepisoder og ulike betydningslag i et lærestoff?**

**Case 3: På hvilken måte kan eksplisitt modellering brukes for å skape sammenheng mellom praktisk lærerarbeid og teoretisk metarefleksjon i lærerutdannerens undervisning?**

En oversikt over studiens design er visualisert i modellen nedenfor. Studiens multicase-design utdypes i kapittel 5.



**Modell 1.1** En modell over studiens multicase-design inspirert av Yin (2014, s. 60)

## 1.6 Avhandlingens struktur

Avhandlingen består av to deler. Den første delen er kappen, som presenterer den overordnede rammen for artiklene. Kappen er delt inn i 8 kapitler. Innledningskapittelet introduserer tematikken, dens plass i internasjonal og nasjonal forskning på undervisning i lærerutdanningen og et dramaturgisk utgangspunkt. I kapittel 2 presenteres konteksten for studien i form av et profesjonsverksted. Kapittel 3 er en oppsummering av forskning som er relevant for min studie. Kapittel 4 presenterer sentrale begreper og teoribakgrunn. I kapittel 5 presenteres studiens kunnskapstilnærming i form av et multicase-design, utvalg, metode, analyse og etiske utfordringer. I kapittel 6 gis det en kort presentasjon av de fire artiklene og hvilke drøftinger artiklene genererer i kappen. I kapittel 7 presenteres tre synteser av funn fra de fire artiklene, som sammenstilles og drøftes gjennom en dramaturgisk modell. I kapittel 8 kommenterer jeg studiens bidrag og begrensninger, implikasjoner for lærerutdanning og behov for videre forskning. De fire artiklene er lagt ved, og de er satt inn i kronologisk rekkefølge for å avspeile forskningsprosessen og vise studiens – og min egen – faglige utvikling i prosjektet.

## 2 Studiens kontekst: Profesjonsverkstedet

I deler av forskningslitteraturen anbefales det at utvikling av lærerutdanningsprofesjonen best kan gjennomføres i læringsfellesskap der lærerutdannere og forskere samarbeider om å forske på egne praksiser (Lunenberg, Murray, Smith & Vanderlinde, 2017). Hvordan slike læringsfellesskap organiseres og rammes inn, er av stor betydning: «The strength of effective communities of learners resides in their ability to maintain a clearly articulated internal purpose, provide continual support to members, solve their own problems, and achieve a balance between internal and external facilitation» (Parker et al., 2016, s. 147). Her fremheves betydningen av å ha kollektive og artikulerte formål og det å utvikle støttende og forpliktende relasjoner i læringsfellesskapet. Helstad, (2014) Earl og Timperley (2008) og Angelo (2016) påpeker også at profesjonalisering må foregå *innenfra*, med utgangspunkt i praktisk utforskning og metarefleksjoner mellom lærerutdannerne. Forskning som undersøker kollektive samarbeidsarenaer i lærerutdanningen, har fungert som et bakteppe for å utvikle et profesjonsverksted på egen arbeidsplass.

Profesjonsverkstedet ble etablert på Høgskolen i Vestfold i 2013<sup>1</sup>. Til sammen har det deltatt 12 lærerutdannere fra fagfeltene norsk, matematikk, pedagogikk og drama i utviklingsarbeidet. Profesjonsverkstedet kan både beskrives som et læringsfellesskap og en undervisningsarena i lærerutdanningen. I dette har lærerutdannere fra ulike fag samarbeidet om å utvikle, gjennomføre, analysere og metareflektere over egen og andres undervisningspraksis (Lindstøl, 2016, 2017a; Lindstøl, Bakke & Moe, 2015, s. 307). Erfaringer og datamateriale fra undervisning i profesjonsverkstedet er utgangspunkt for denne studien. Praktiske eksempler er beskrevet og analysert i de fire artiklene. I tillegg er dokumentasjon av datamateriale fra hver case presentert i metodekapittelet (kapittel 5) og utdypet i vedleggsdelen i kappen.

Formålet med å etablere profesjonsverkstedet var å utforske noen av de tidligere skisserte utfordringene i lærerutdanningen, som handler om det å undervise om å undervise. I etableringsfasen arbeidet profesjonsverkstedet ut ifra tre formål: Det første var å utvikle og prøve ut undervisningsformer som kunne inkludere trening på praktisk lærerarbeid i undervisningen. Det andre var å undersøke og utvikle undervisningsforløp der spenninger mellom fagstoff/skolefag, pedagogikk, praktisk lærerarbeid og profesjonsspråk kunne settes i spill. Det tredje var et kollektivt ønske om å utforske

---

<sup>1</sup> Fra juni 2018 heter institusjonen Universitetet i Sørøst-Norge.

grenseoverskridende refleksjonsrammer og samarbeidsformer der lærerutdannerne kunne samtale om og være kritiske til egen og andres undervisningspraksis.

På bakgrunn av forskning valgte vi i piloteringen av profesjonsverkstedet å arbeide fra enkle til mer komplekse problemstillinger. Veien ble til mens vi gikk – med flere omveier, diskusjoner og artikulerte spenninger i lærerutdanningsteamet: «Jeg verken får til eller *vil* modellere eksempler, det føles unødvendig og unaturlig!» «I mitt fag bruker vi andre begreper!», «Jeg tror ikke det vi *gjør* henger sammen med det vi ønsker at studentene skal *lære*.», «Hvorfor skal vi koble teoriene til klasserommet? Det har vi jo praksislærerne til!», «For mitt fag handler det ikke om å *gjøre*, men å *reflektere, tenke* og *kritisere*!», «Jeg vet egentlig ikke hvorfor vi pleier å gjøre det *sånn*!» Lærerteamene startet med å velge og identifisere fagovergripende temaer på tvers av fag og på hvert trinn i grunnskolelærerutdanningen (Grossman, Hammerness & McDonald, 2009; McDonald et al., 2013). Eksempler på fagovergripende temaer som ble valgt, er tilpasset opplæring, klasseledelse, vurdering for læring og planlegging av undervisning/didaktikk. Disse var også artikulert i praksisplanen, som er et fagovergripende styringsdokument for ordinær praksis i grunnskolelærerutdanningen. Videre ble det identifisert og drøftet mulige praksiser (se kapittel 3 for en utdyping), profesjonsspråk og teori. I denne fasen handlet samarbeidet om å diskutere hvordan kjernepraksiser kunne settes i spill som handlinger i undervisningen og hvilke begreper som kunne fungere som et fagovergripende, profesjonelt og teoretisk fundert metaspråk for studentene.

Etter piloteringen av verkstedet (2013–2014) har profesjonsverkstedet blitt utviklet videre og institusjonalisert på USN. Det vil si at alle studenter i grunnskolelærerutdanningen får minst 25 undervisningstimer i profesjonsverkstedet per år. Profesjonsverkstedet tar i skrivende stund utgangspunkt i overordnede temaer i den nye grunnskolelærerutdanningen, som også materialiseres som tema i praksisplanen. Fra 2018 er det også etablert partnerskap med praksislærere og praksisskoler som samarbeider om planlegging, gjennomføring og analyser av undervisning. Profesjonsverkstedet, som i startfasen hadde arbeidstittelen «As If», fikk NOKUTs utdanningspris i desember 2014 (NOKUT, 2014). Verkstedet er også spesifikt nevnt i Meld. St. 16, *Kultur for kvalitet i høyere utdanning* (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 50).

## 2.1 Grensepraksiser og «det tredje rom»

Det er fortsatt få studier der lærerutdannere har åpnet klasserommet for forskere eller kollegaer (Berry, 2007). Det kan se ut som om det å bli sett i kortene når det gjelder undervisningskvalitet, oppleves som risikofyllt (Biesta, 2014; Loughran, 2014, s. 200; Loughran & Berry, 2005; Munthe, 2005; Østern, 2014a). En annen grunn kan være at lærerutdannerne ikke alltid følger anbefalinger for god undervisningspraksis fra forskning (Lillejord & Børte, 2017, s. 6). En måte å beskytte lærerutdannerne på er å skape arenaer der et *artikulert* formål og premiss er å utvikle, diskutere og forske på performative praksiser. Arenaer bør romme forskjellige praksiser og refleksjonsrammer og bygge på kunnskap fra forskning og vitenskapelig tenke- og arbeidsmåte (Lillejord & Børte, 2017). Slike arenaer kan kalles det tredje rom (third space) eller grensepraksiser (boundary crossing) (Akkerman & Bakker, 2011). «Boundary crossing», her oversatt til grensepraksis, er en fellesbetegnelse for prosesser der ulike forståelser av språk og utøvelse artikuleres som drivkrefter i læreprosessen. Dette utdypes som et teoretisk perspektiv for studien i kapittel 4. Ideen om «det tredje rom» kommer fra «hybrid theory» og bygger på antagelser om at erfaring med ulike og gjerne kontrasterende diskurser, teorier og perspektiver skaper et godt utgangspunkt for selv å ta stilling til og utvikle egne læreridentiteter (Bhabba, 1990; Lampert, 2001; Zeichner, 2010, s. 61). Sagt med andre ord åpner slike arenaer for å iscenesette spenninger og motsetninger, slik at de virker som drivkrefter mer enn hindringer i læringsarbeidet. Zeichner (2010) bruker konseptet «det tredje rom» for å diskutere ulike former for grenser og spenninger i lærerutdanningen (Zeichner, 2010, s. 92). Gjennom sin forskning utforsker han sammenhenger mellom teoretiske og praktiske perspektiver i undervisningen:

Third spaces involve a rejection of binaries such as practitioner and academic knowledge and theory and practice and involve the integration of what are often seen as competing discourses in new ways – an either/or perspective is transformed into a both/also point of view (Zeichner, 2010, s. 92).

Dette perspektivet samsvarer godt med tidligere nevnt forskning som er opptatt av å la praksiser, begreper og ulike kunnskapsformer få virke sammen for å profesjonalisere lærerutdanningsfeltet.

Det er flere grunner til at profesjonsverkstedet kan beskrives gjennom begrepene «det tredje rom» og «grensepraksis»: Lærerutdannere samarbeider på tvers av fag, bakgrunn og kompetanse. Det fokuseres på å dele, eksperimentere og å utvikle



lærerutdannernes profesjonelle og fagovergripende praksiser. Et felles premiss for deltagerne er at spenninger og motsetninger mellom praksiser settes i spill, fordi deltagerne tror på at slike erfaringer kan bidra til å utvikle både praktisk kunnskap og kollektive refleksjonsrammer knyttet til det å undervise om å undervise.

Denne studien kan karakteriseres som et institusjonelt forankret prosjekt. Det finnes andre studier der lærerutdannere deltar i nasjonale og internasjonale nettverk for å utforske lærerutdannerens identitet og performative praksiser (Boei et al., 2015; Vanassche et al., 2015). Studien til Boei mfl. (2015) oppsummerer funnene med at for å utvikle lærerutdannerprofesjonen bør individuelle og lokale praksiser utforskes og utfordres gjennom et kollektivt og institusjonsovergripende blikk på lærerutdanneres profesjonelle identiteter som undervisere og forskere:

In sum, research shows that important aspects of the professional development of teacher educators are a clear frame of reference, attention for the important roles of *teacher of teachers* and *teacher-researcher*, inquiry-driven learning in a diverse community of teacher educators, interaction with practice, and inquiry into one's own practice (Boei et al., 2015, s. 354).

For å perspektivere studien i en bredere nasjonal og internasjonal kontekst vil det i neste kapittel presenteres et utvalg forskningslitteratur.

### 3 Presentasjon av relevant forskningslitteratur

Formålet med litteraturgjennomgangen er å drøfte sterke sider og vekstpunkter i studien og peke på muligheter for fremtidig forskning. Studien bygger på to forskningsfelt. Det ene feltet inneholder et utvalg studier av undervisning i en lærerutdanningskontekst.

Loughran, Berry, Korthagen og Swennen kaller forskningsfeltet «The pedagogy of teacher education» (Berry, 2007; Loughran, 2006, 2014; Swennen et al., 2008).

Det andre feltet er studier som benytter seg av dramaturgi i didaktiske og pedagogiske kontekster. Fordi det finnes få dramaturgiske studier knyttet til lærerutdannerens undervisning, inkluderes forskningslitteratur som utforsker dramaturgiske perspektiver i *ulike* didaktiske og pedagogiske kontekster.

#### 3.1 Litteraturgjennomgangens metodiske grep

Fordi jeg skriver en artikkelbasert avhandling, har jeg allerede gjort systematiske søk til review-delen i artiklene. Når det gjelder artikler som tematiserer lærerutdannerens undervisning, har jeg tatt utgangspunkt i forskningslitteraturen som er brukt i artiklene. Ut fra litteraturlister i artiklene har jeg søkt etter studier fra nasjonale og internasjonale kontekster<sup>2</sup>. Jeg har lagt vekt på artikler som tematiserer ulike kombinasjoner av begrepene «teacher training», «teacher education», «teaching and higher education» og «the pedagogy of teacher education». Til sammen valgte jeg ut 44 artikler som sammen danner litteraturgrunnet for forskningsfelt 1. For å unngå overlapping mellom artiklene og kappen har jeg valgt studier som kan utdype teorigrunnet og funnene i artiklene. Som en del av litteraturgjennomgangen har jeg også gjort systematiske søk på den dramaturgiske delen av forskningsfeltet. Jeg har søkt i den internasjonale databasen for vitenskapelige artikler, ERIC, og i den nordiske IDUNN. I tillegg har jeg søkt i antologier og faglitteratur som tematiserer dramaturgiske perspektiver på undervisning. Søkene i ERIC ble gjort ut fra ulike kombinasjoner av «dramaturgy», «dramaturgical» og «teaching/teacher/teacher education». Søkene i IDUNN ble gjort ut fra begrepet «dramaturgi». Titler og sammendrag av 260 artikler og bokkapitler generert gjennom dette søket ble gått gjennom for relevans. 20 tekster ble vurdert som relevante for presentasjonen av forskningsfelt 2. Også her oppsummeres og flettes inn review-delen fra artiklene. Tabellen nedenfor viser de to forskningsfeltene og hvilke perspektiver som

<sup>2</sup> De siste systematiske søkene ble gjort i november 2017.

er valgt som mest relevante for min studie innenfor hvert forskningsfelt. Disse perspektivene strukturerer også litteraturgjennomgangen i dette kapittelet.

	<b>Forskningsfelt 1:</b> Lærerutdanneres undervisning	<b>Forskningsfelt 2:</b> Dramaturgiske perspektiver på undervisning
<b>Valgte perspektiver</b>	a) Identifisere kjernepraktiser b) Implisitt og eksplisitt modellering c) Betydning av å trene d) Å utvikle et profesjonelt språk e) Prinsipper for komposisjon og progresjon	a) Dramaturgiske modeller i undervisningskontekster b) Fiksjonsformer

**Figur 3.1** Oversikt over tre utvalgte forskningsfelt og perspektiver

### 3.2 Forskningsfelt 1: Lærerutdanneres undervisning

Lærerutdanningens undervisning er som nevnt et forholdsvis lite utforsket område nasjonalt og internasjonalt (Hammerness, 2013, s. 414). Det er ikke enighet om hvorvidt det er nødvendig at lærerutdannere kopler undervisningen til praktisk lærerarbeid og en skolsk kontekst (Hammerness, 2013, s. 411). Et eksempel er fra en norsk studie (Ulvik & Smith, 2016) som viser hvordan lærerutdannere vurderer verdien av å ha praksiserfaringer ulikt:

Lærerutdanneren opplever et forventningspress, uklart ifra hvem, knyttet til praksiserfaringer. Hun mener at også hennes erfaringsbakgrunn er relevant, og er opptatt av utdanning i et videre perspektiv enn klasserommet. Lærerutdannere med praksiserfaringer trekker særlig frem hvordan dette skaper legitimitet og kontakt med skolefolk, men også gir en dybdeforståelse for yrket (Ulvik & Smith, 2016, s. 68).

I den samme studien uttaler en av lærerutdannerne følgende: «Jeg tror ikke noe særlig på forskning som skal drive fram gode oppskrifter og `best practice`. Jeg tror på forskning som genererer teori og begrep som kan hjelpe oss til å tenke» (Ulvik & Smith, 2016, s. 68). I tillegg til at feltet kan karakteriseres som flerstemmig, fremhever enkeltstudier at lærerutdannere opplever det å vise frem egen undervisning som risiko- og spenningsfylt (Berry, 2007, s. 63–79).

For at undervisningen skal inkludere praktisk lærerarbeid og teoretiske perspektiver, synliggjør forskningslitteratur flere perspektiver som tar utgangspunkt i

hva-, hvordan- og hvorfor-dimensjoner i undervisningen. Det første handler om å identifisere kjernepraksiser.

### 3.2.1 Å identifisere kjernepraksiser

For å inkludere praktisk lærerarbeid i undervisningen foreslås det at lærerutdannerne starter med å identifisere kjernepraksiser<sup>3</sup>. Ball, Sleep, Boerst og Bass (2009) forklarer kjernepraksiser slik: «They include activities of teaching that are essential to the work and that are used frequently, ones that have significant power for teachers' effectiveness with pupils» (s. 460–461). Karakteristikkene som «essential», «used frequently» og «significant power» sier noe om at ferdighetene forstås som en del av lærerens daglige rutiner og praksis. De fleste studiene identifiserer kjernepraksiser på tvers av fag, men understreker at kjernepraksiser må adapteres til ulikt fagstoff, ulike kontekster og elevgrupper (Grossman, Hammerness et al., 2009, s. 277–278; Janssen et al., 2015, s. 139–144). Eksempler på kjernepraksiser er å presentere fagstoff, instruere oppgaver, lede klassesamtaler, veilede eller kunne bruke ulike typer læringsressurser på relevante måter (Lampert & Graziani, 2009).

Som et neste trinn i planleggingsarbeidet deles kjernepraksiser inn i mindre deler som utgjør det forskerne kaller trenbare enheter. (Grossman, Compton, et al., 2009, s. 2068–2070; Grossman et al., 2007; Janssen et al., 2015). Et eksempel på hvordan kjernepraksiser deles inn er hentet fra studien til Hatch og Grossman (2009). En kjernepraksis er her beskrevet som «å lede en klassesamtale» (s. 77). Kjernepraksisen deles inn i a) det å kunne bruke ulike redskaper og samtaleteknikker, b) det å bruke pauser og c) det å stille ulike typer spørsmål. Delene kan trenes på hver for seg, for så å settes sammen til mer komplekse ferdigheter som kan adapteres til ulike formål og kontekster (Darling-Hammond et al., 2005; Hammerness, 2013, s. 413–415). På den måten bidrar slike prosesser til å synliggjøre kompleksiteten, samtidig som identifisering av enkeltdeler gjør det mulig for studenter å trene og erfare.

Forskningslitteraturen identifiserer flere utfordringer knyttet til å identifisere kjernepraksiser i undervisningen. For det første kan det føre til at praktisk lærerarbeid fremstår som fragmentert og instrumentell og ikke overførbar til egen læreridentitet og praksis (Darling-Hammond, 2014; Grossman et al., 2007, s. 2076). Som et svar på kritikken argumenterer Grossman og Compton for at deltreeningen gjør studentene bedre

---

<sup>3</sup> Vedlegg 2.2. viser eksempler på trenbare kjernepraksiser i profesjonsverkstedet.

rustet til å selv prøve og bedre kunne argumentere for didaktiske valg i ordinær praksis: «University classrooms, on the other hand, can provide learning opportunities that are absent in fieldwork, allowing novices greater freedom to experiment, falter, regroup, and reflect» (Grossman, Compton, et al., 2009, s. 2076). Grossman (2007) hevder også at for å motvirke instrumentelle strategier må treningen etterfølges av at studentene adapterer og setter sammen delkomponenter til egne praksiser.

Lampert og Graziani (2009) kaller det å tilpasse undervisning til ulike elever for ambisiøs undervisning:

Ambitious teaching is teaching that deliberately aims to get all kinds of students – across ethnic, racial, class, and gender categories – not only to acquire, but also to understand and use knowledge, and to use it to solve authentic problems (Lampert & Graziani, 2009, s. 492).

For å få til ambisiøs undervisning improviserer studenter innenfor situasjoner og rammer som lærerutdannere har utviklet, ofte med utgangspunkt i autentiske problemer: «Working with students on authentic problems seems to require teachers to constantly vary what and how they teach in response to what their students are saying and doing» (Lampert & Graziani, 2009, s. 492). Studien understreker hvordan lærerutdannerne underviser i spenningsfeltet mellom fleksibilitet og stabilitet:

First, we would need to assume that this kind of teaching involves stable and learnable practices and that we could specify the kind of skills and knowledge needed to perform these practices. Second, we would need to assume that teacher educators could teach these skills and knowledge, and that novices could learn them. We need to confront this seeming contradiction between flexibility and stability in order to figure out how to build knowledge for teacher education. If the goal is ambitious teaching (Lampert & Graziani, 2009, s. 492).

For å ramme inn trening kan lærerutdannerne gi fremovermeldinger som er tilpasset, men også utfordrer, hver enkelt student (Lampert & Graziani, 2009, s. 492).

Fremovermeldingene tilfører nye faglige perspektiver og refleksjoner:

«Ambitious teachers need to act in ways that show they understand student thinking (the `yes´ move) and then add something that pushes that thinking toward more sophisticated disciplinary understanding (the `yes, and . . .´ move)»

(Lampert & Graziani, 2009, s. 493). I slike praksiser fremstår lærerutdanneren som rollemodell, noe som kan føre til at studentene skal kunne utvikle de samme vurderingsferdighetene i sin lærerpraksis (Boei et al., 2015; Lunenberg, Korthagen & Swennen, 2007). Som en del av det å inkludere praktisk lærerarbeid fremhever forskningslitteraturen betydningen av å modellere.

### 3.2.2 Implisitt og eksplisitt modellering

I artikkel 4 har jeg undersøkt hvordan eksplisitte modelleringsformer er brukt i profesjonsverkstedet. Studier viser imidlertid at det å opptre eksemplarisk ikke alltid er nok. Implisitt modellering blir ikke alltid oppfattet av studentene (Dengerink, Lunenberg & Kools, 2015). Dette er bakgrunnen for at det å være eksplisitt fremheves i flere studier (Aleccia, 2011; Hogg & Yates, 2013; Kelchtermans, 2009; Loughran, Korthagen & Russell, 2008). Sett i sammenheng med eksplisitte modelleringsformer fremheves det å språkliggjøre metaperspektiver som en eksplisitt modelleringsform (Loughran & Berry, 2005, s. 590). Forskningen antyder også en progresjon fra eksplisitt til implisitt modellering.

For å motvirke at eksplisitte modelleringspraksiser får en stivnet og instrumentell form, foreslår Darling–Hammond at lærerutdannerne bør perspektivere praktisk lærerarbeid ut fra ulike kontekster og elever. Hun bruker begrepet «diverse learners», som i likhet med begrepet «ambisiøs undervisning» handler om å inkludere elever med ulike faglige, kulturelle, sosiale og religiøse forforståelser (Darling-Hammond, 2006a, s. 307). Ved å systematisk trene på å desentrere blir studentene mer rustet til å adaptere modelleringer til mer risikofylte og uforutsigbare situasjoner i klasserommet. Som en forlengelse av lærerutdannerens modelleringer fremheves betydningen av å trene på praktiske ferdigheter og profesjonsspesifikke situasjoner.

### 3.2.3 Betydningen av å trene

Flere forskere og lærerutdannere fremhever at studentene får mulighet til å trene og få tilbakemelding på utøvelse av praktisk lærerarbeid. Lampert er en av dem: «A synonym for the verb form of practice is *rehearse*. Rehearsal is something that occurs in preparation for performance. Both practicing and rehearsing are often done in the context of getting feedback» (Lampert, 2010, s. 27). Dette synspunktet støttes av Hatch og Grossman (2009), som mener at trening på delkomponenter best kan gjøres i undervisningen på campus (Hatch & Grossman, 2009). Darling-Hammond m.fl. uttaler også at lærerutdannerne må tilby undervisning som åpner for «novice to experience from errors» (Darling-Hammond et al., 2005, s. 205). Studentene bør få muligheter til å feile utenfor klasserommet og kunne respondere med egne følelser, slik at: «(...)they can learn to respond in professionally appropriate ways» (s. 205). I de fleste studier karakteriseres det å trene som å *simulere* (Darling-Hammond, 2006a, s. 308; Dotger, 2011). Simulering forklares som å trene på autentiske situasjoner, ferdigheter og roller:

«Simulation is described in literature as an imitation of key characteristics of real events, situations or procedures» (Jong, Lane & Sharp, 2012, s. 36). For å få til presise simuleringer vektlegges betydningen av lærerutdannerens metarefleksjon, kontekstualisering og modellering. Darling-Hammond understreker at treningen må kombineres med systematisk refleksjon og mulighet til å gjenta, trene, adaptere og videreutvikle (Darling-Hammond, 2006a, s. 308). Treningserfaringer må også analyseres og overføres til andre kontekster, elever og faglig innhold (Darling-Hammond, 2006a, s. 308; Shulman, 2013). En annen strategi som kan motvirke instrumentelle strategier, er å utvikle et profesjonelt språk.

### 3.2.4 Å utvikle et profesjonelt språk

Som nevnt i innledningskapittelet er det flere eksempler på enkeltstudier som tematiserer hvordan spenninger mellom praktisk lærerarbeid og teori kan utnyttes når lærerutdannere planlegger og gjennomfører undervisning (Berry, 2007; Berry & Russell, 2013). I Berrys (2007) forskning eksemplifiseres spenningen som forholdet mellom «å informere og vokse» (s. 45–60) og mellom «sikkerhet og usikkerhet» (s. 63–79). Studien viser at det å utvikle lærerutdannerens undervisning som på den ene siden handler om å formidle og modellere rutiner, prosedyrer og grunnleggende undervisningsferdigheter. På den andre siden viser Berrys studie hvordan undervisningen gir plass til studentenes fortellinger, handlinger og teoretiske refleksjoner. Forskningslitteratur som vektlegger praktisk lærerarbeid i undervisning, antyder hvordan undervisningen kan komponeres for å motvirke instrumentelle strategier. Trening betyr ikke bare trening på å utøve praktisk lærerarbeid, men like mye det å trene på å analysere, bruke og formidle teori og et profesjonelt språk (Grossman, Hammerness, et al., 2009; Heggen & Raaen, 2014; Lampert et al., 2013; Solstad, 2010).

Heggen forklarer det å utvikle et profesjonelt språk som en del av å utvikle profesjonelle identiteter (Heggen, 2008). Både Ludvigsen (2015) og Sachs (2015) fremhever en form for progresjon der studentenes praktiske erfaringer kombineres med teoretiske analyser. Grossman og Hammerness og McDonald (2009) argumenterer for at studentene må lære å teoretisere over egen praksis, spesielt for å vise at valgene lærere gjør i sitt utøvende virke, alltid er tolkbare og kan kritiseres (s. 273). Hvordan kan så lærerutdanneren legge til rette for at studentene utvikler et profesjonsspråk?

Østrem (2009) antyder betydningen av vekselvirkninger mellom hverdagspråk og profesjonsspråk og sier at utvikling av språklig presisjon og mangfold kan bidra til å

overføre noe lokalt og spesifikt til andre situasjoner og kontekster: «Utvikling av de vitenskapelige begrepene setter oss i stand til å løsrive oss fra det situasjonsspesifikke, partikulære og konkrete og å tenke på et mer abstrakt og generalisert nivå» (Østrem, 2009, s. 372). Med dette antyder hun at lærerutdanneren må iscenesette flerstemmige språkpraksiser som bruker og sammenligner hverdagspråk, profesjonsspråk og teori. Østrem sier også at språk og teori utvikles i samspill med konkrete erfaringer:

Dess rikere vi er på konkrete sanselige erfaringer i hverdagslivet gjennom å bruke språket som et språk mellom personer, jo større blir mulighetene for å utvikle de abstrakte og generaliserende vitenskapelige begrepene. Samtidig vil disse begrepene kunne være med på å utvikle hverdags erfaringene gjennom at de gir oss hjelp til å forstå det kaotiske, uoversiktlige og motsetningsfylte som de sanselige erfaringene kan innebære (Østrem, 2009, s. 372).

Med dette antyder Østrem at sanselige erfaringer er et godt utgangspunkt for at studentene kan trene på vitenskapelige begreper og profesjonsspråk. Likevel kan det være utfordrende for studenter å bruke begreper og teori på måter som de ikke har erfart eller observert tidligere.

For å gi retning til studentenes utvikling av profesjonsspråk fremheves det at lærerutdanneren modellerer og metakommuniserer egne didaktiske valg gjennom å bruke teoretiske begreper (Lunenberg et al., 2007; Ulvik & Smith, 2016, s. 74).

Loughrans og Berrys studie (2005) argumenterer for at uttalt metakognisjon bør være en integrert del av undervisningen som kan styrke forholdet mellom handling og intensjon:

(...) we believe that the ability to be explicit about what one is doing and why, is enhanced through systematically inquiring into learning through experience (self-study) so that the relationship between knowing and doing might be more accessible (Loughran & Berry, 2005, s. 194).

Det betyr at både de planlagte didaktiske valgene og situasjonene som oppstår i øyeblikkets dramaturgi, blir språkliggjort for studentene. Hvordan lærerutdanneren bruker profesjonsspråk og teori for å begrunne sine valg, synes viktig for at studentene skal kunne adaptere språket til sine egne praksiser.

Det å utforske og utvikle et spesialisert språk er også viktig for lærerutdanningsprofesjonen. Angelo (2016) fremhever betydningen av å utvikle refleksjonsverktøy som kan fasiliterer kraftfulle refleksjoner på tvers av lærerutdannernes praksiser (s. 113). Hun fremhever begreper og refleksjonsrammer som kan skape avstand og heve blikket fra den reelle praksisen (...) «og gjøre det mulig å overskride eksisterende rammer for hva som kan tenkes, sies og gjøres» (Angelo, 2016,



s. 112). For at et begrep eller et konsept skal gi mening for lærerutdannerene, sier Angelo at:

Drivkraften er at den enkelte opplever diskusjonene som noe som *angår* en selv, som provoserer eller vekker uro, og som derigjennom kan medføre endring og utvikling. Et premiss for å igangsette slik refleksjon kan være at forklaringspråkets begreper og referanser har reell gyldighet, slik at samtalene faktisk betyr noe for dem som deltar (Angelo, 2016, s. 126).

Angelo kommenterer også kvaliteter på refleksjoner og sier at det ikke bare er innholdet, men *formen* på samtalene og *måten* det snakkes på som fører til kunnskapsutviklingen (Angelo, 2016, s. 113). Earl og Timperley (2008) er også opptatte av kvaliteten på samtaler og refleksjon. De skriver at sterke refleksjonsformer kjennetegnes ved at relasjonen *utfordres* og etterstreber kommunikasjon der ulike praksiser balanserer forholdet mellom støtte og kritikk. For å profesjonalisere lærerutdanningsfeltet innenfra må lærerutdannerne artikulere og undersøke hvilke verdier, menneskesyn og kunnskapsformer som de setter i spill. At samtalene og refleksjonsrammene som blir brukt, ikke bare bekrefter, men utfordrer både praksiser og lærerutdanneres selvforståelse, synes som et viktig element for kunnskapsutviklingen.

### 3.2.5 Prinsipper for komposisjon og progresjon

Det er noen få studier som analyserer ulike måter å komponere undervisning på. De fleste handler om hvordan lærerutdannere kan støtte studentene i arbeidet med å utvikle performative og profesjonelle læreridentiteter. Grossman og Comptons studie (2009) har utviklet tre didaktiske strategier som de mener kan brukes for å utdanne profesjonsarbeidere (psykologistudium, prestestudium og lærerutdanning). På engelsk er begrepene «representation of practice», «decomposition of practice» og «approximation of practice» (Grossman, Compton, et al., 2009; McDonald et al., 2013). Det forskerne kaller «representation of practice» forklares som læringsressurser som kan eksemplifisere praktiske og yrkesrelevante situasjoner som for eksempel filmklipp, praktisk modellering, case og praksisfortellinger (Grossman, Compton, et al., 2009, s. 2064–2068). «Decomposition of practice» betyr at man deler praksiser inn i enheter, slik at studentene kan trene og få fremovermeldinger på praktiske ferdigheter (Grossman, Compton, et al., 2009, s. 2056). Når det gjelder «approximations of practice» (Grossman, Compton, et al., 2009, s. 2076–2087), handler dette begrepet om at studentene selv tolker, utvikler og skaper nye variasjoner og praksiser ut fra egen

forforståelse og læreridentitetet (s. 2056). Ut ifra disse begrepene antydes en progresjon fra å eksemplifisere og deltrene til å selv utvikle egne praksiser.

Som en forlengelse av dette arbeidet vil jeg trekke frem Janssen, Grossman og Westbroeks studie fra 2015, som de kaller en vending mot en praksisbasert lærerutdanning. Studien identifiserer komplimentære og konkurrerende spenninger som settes i spill når studenter skal lære å undervise. Spenningene forklares mellom «ferdigheter og vilje» og mellom «det å trene på rutiner og adaptiv kompetanse» (Janssen et al., 2015, s. 138–139). Disse spenningene har store likhetstrekk med de tidligere nevnte spenningsformene i Berrys studie (Berry, 2007, s. 45–60 og 111–122). I Janssens m.fl. studie foreslås det en sirkulær komposisjon mellom trening, refleksjon og adaptasjon.

Et siste eksempel er Lamperts m.fl. (2013) studie, som fokuserer på en sirkulær komposisjon som triangulerer praktisk lærerarbeid, didaktikk og disiplinært og skolefaglig innhold. Studien undersøker hvordan lærerutdannelsens undervisning kan gjøre studentene rustet til å utfordre og videreutvikle eksisterende matematikkundervisning i ordinær praksis (s. 226). Det foreslås didaktiske strategier der trening inkluderer praktisk lærerarbeid, didaktiske prinsipper og matematisk innhold (s. 228). Et eksempel er treningssituasjoner der studentene trener på å bruke kropp og stemme *samtidig* som de trener på å lede samtaler som *handler om* matematiske problemstillinger. Også i denne studien visualiseres prinsipper for komposisjon som en sirkulær progresjon fra observasjon til kollektive analyser, gjentatte øvinger og systematiske fremovermeldinger (s. 229). I øvingssituasjonene har lærerutdannerne mulighet til å stoppe simuleringer, gi fremovermeldinger og understreke faglige perspektiver: «Rehearsals, as we structured them, provided opportunities for the novice teachers to retry, reconsider, and receive feedback about aspects of practice they had accomplished and ones they could work on» (Lampert et al., 2013, s. 239). Oppsummert kan en sirkulær progresjon forstås som måter å gi rom for å utforske det faglige innholdet gjennom didaktisk trening som rammes inn og kompliseres gjennom lærerutdannerens instruksjoner og fremovermeldinger. Studien viser også eksempler på hvordan innholdskomponenter som fagstoffet (her konkretisert som matematikk), praktiske øvinger og profesjonelt språk kan trianguleres og virke sammen i sirkulære komposisjoner.

### 3.3 Oppsummering og kopling til studien

Studiens problemstilling viser at jeg er opptatt av å undersøke hvordan praktisk lærerarbeid settes i spill, og bygger derfor på forskning som studerer ulike måter å inkludere performative praksiser på i undervisningen. Et eksempel er fra case 1, der lærerutdannerne i planlegging av undervisningen identifiserer kjernepraksiser som «å starte opp timer» og «å lede utviklingssamtaler». Selv om studien har inkludert simulering som treningsform, viser artiklene hvordan lærerutdannerne har videreutviklet treningen til å inkludere narrative og poetiske fiksjonsformer (artikkel 2) og redskaper som formgis gjennom estetiske medier (artikkel 1 og artikkel 4). En teoretisk analyse av sammenhenger mellom fiksjon og valg av medium drøftes i artikkel 1 og i presentasjonen av forskningsfelt 2. Både artikkel 2, 3 og 4 fremhever betydningen av at studenter og lærerutdannere metareflekterer over praktiske erfaringer. Sett i sammenheng med forskningslitteraturen kan dette ses på som en strategi for å undersøke refleksjonsrammer som kan anvendes når lærerutdannere forklarer og begrunner sitt undervisningsvalg og sin ekspertise (Angelo, 2016, s. 126).

Som vist finnes det flere eksempler på studier som vektlegger at lærerutdanneren bør problematisere og komplisere studentenes løsninger, for eksempel ved å introdusere kritiske perspektiver, teoretiske begreper og andre kontekster og elevroller. I artikkel 2 utforskes hvordan refleksive fiksjonsformer kan brukes til å trene studentene på flerstemmige analyser. I artikkel 3 drøftes hvordan lærerens bevissthet om overgangens dramaturgi kan brukes til å justere tolkningsrommet, involvere og engasjere, men samtidig holde fast ved faglig innhold og mål. I artikkel 4 undersøker jeg hvordan lærerutdannerne «tenker høyt» og metareflekterer over egen undervisning, noe som karakteriseres som egne modelleringsformer i forskningslitteraturen. Oppsummert tilbyr forskningsfelt 1 begreper som kan brukes til å forstå hvordan komposisjon kan bidra til progresjon i lærerutdanningskontekster.

Det er presentert et utvalg studier som argumenterer for at lærerutdannerens undervisning kan koble ferdighetstrening både til skolefaglig innhold, til didaktiske begreper og til pedagogisk teori – som en form for triangulering. Forskningsfeltet presenterer også eksempler på sirkulære strukturer. Både triangulering og sirkulære strukturer har vært med på å inspirere til arbeidet med å utvikle den dramaturgiske modellen som presenteres i kapittel 7. For å utvide og utfordre lærerutdanningsfeltets forståelse av undervisning vil det videre presenteres et utvalg dramaturgiske studier.

## 3.4 Forskningsfelt 2: Dramaturgiske perspektiver på undervisning

De dramaturgiske studiene som finnes, er i stor grad knyttet til andre kontekster enn lærerutdanning, for eksempel scenekunst og multimodale kunstformer (Gladsø et al., 2005) og dramaturgi som analyseform innenfor sosiologiske og samfunnsvitenskapelige studier (Edgley, 2016; McCoy, 2017). Det finnes også eksempler på studier som bruker dramaturgiske perspektiver for å analysere undervisning i andre profesjonsutdanninger, for eksempel medisinstudier (Jacobsen, 2011; Jacobsen, Råheim & Rasmussen, 2010) og ledelsesutdanninger (Barbuto, 2006). Jeg har valgt å dele forskningsfelt 2 inn i to perspektiver som er relevante for min studie. Det første perspektivet presenteres gjennom et utvalg studier som tilpasser og utvikler dramaturgiske modeller i didaktiske kontekster. Dette perspektivet utdyper teorigrunnet i artikkel 3 og 4. Videre presenterer jeg et utvalg studier som forsker på ulike former for fiksjon som en del av undervisningens dramaturgi, noe som også analyseres og drøftes i artikkel 2. Forskningslitteratur som tematiserer læreren og lærerutdannerens dramaturgi, presenteres i teorikapittelet.

### 3.4.1 Dramaturgiske modeller i undervisningskontekster

Dramaturgiske modeller er forenklinger som visualiserer forholdet mellom del og helhet. En modell kan være et redskap for å reflektere og systematisk analysere på hvilken måte handlinger og redskaper kan skape interaksjoner mellom deltagere, lærere og det fagstoffet som settes i spill. Dramaturgiske modeller har også blitt brukt til å visualisere hvordan dramaturgiske handlinger og spenninger kan iscenesettes (Gladsø et al., 2005, s. 171–173; Østern, 2014c). Gladsø m.fl. kritiserer dramaturgiske modeller for å være for styrt av naturvitenskapelige kunnskapsinteresser, spesielt fordi modeller kan gi et inntrykk av å forklare og determinere forholdet mellom intensjon, handling og virkning (Gladsø et al., 2005, s. 157). Modellene blir også kritisert for å fremstå som normer for praktisk virksomhet. Likevel viser flere dramaturgiske studier at modeller kan brukes til å analysere og reflektere over ulike former for undervisning. Først presenteres studier som utforsker episke montasjedramaturgier i didaktiske kontekster. Videre presenteres dramaturgiske modeller som er utviklet av Vangsnes (2014) og Østern (2014). Østerns modell sammenlignes med studiens dramaturgiske modell i drøftingskapittelet.

Den episke dramaturgien har sitt utspring i Brechts teaterpraksis og teaterpoetikk, som vektlegger virkemidler som kunne «oppnå en distanserende virkning på sitt publikum» (Gladsø et al., 2005, s. 167). Episk teater karakteriseres ved at fortellingen er montert i fragmenter som er satt sammen i et overordnet punkt som utgjør montasjens prinsipp (Gladsø et al., 2005, s. 172). Et eksempel på en slik montasje er at en teaterforestilling er satt sammen av minst to ulike fiksjonslag. Et fiksjonslag kan konstitueres av ulike teknikker, også kalt episeringsteknikker, som for eksempel muntlig fortelling, sang, dans eller lyd (Szatkowski, 1989, s. 68). Szatkowski forklarer hvordan fiksjonslag kan utformes: «Et fiksjonslag konstitueres af en stabil kombination av RUM (tid og sted), nogle FIGURER og en FABEL (en fortælling)» (Szatkowski, 1989, s. 59). Bruddene mellom fiksjonslagene brukes for å oppnå en distanserende virkning, det vil si at publikum kan ta stilling til og medskape sine tolkninger av fortellingen. På den måten skapes ny erkjennelse og flerstemmige tolkninger av fortellingen: «At gjøre noget 'fremmed' i denne forstand, vil sige at gøre det hverdagslige og meget bekjendte til noget som pludselig tager sig vældig mærkeligt og ukendt ud, og først da kan det egentlig erkendes i sin rette sammenhæng» (Szatkowski, 1989, s. 68). Det betyr at fiksjonsbrudd og montasje kan føre til at publikum selv skaper tolkninger og potensielle helheter i fortellingens og teaterforestillingens dramaturgi. Østern, som videreformidler og adapterer Szatkowskis modell til didaktiske kontekster, skriver at: «Med bruk av montasjemodeller er man opptatt av å belyse ulike perspektiver gjennom å stille kontrasterende fragmenter ved siden av hverandre» (Østern, 2014c, s. 53).

Det som er særegent for montasjen i episk teater, er at fiksjonslagene har felles referanser til et overordnet montasjeprinsipp som brukes for å sikre kontinuitet i forestillingen (Szatkowski, 1989, s. 68). For å få dypere forståelse av montasjen sier Szatkowski at hvert enkelt fiksjonslag må undersøkes: «Efter at have fået et første overblik over kompositionens centrale principper, bliver det nødvendigt at se nærmere på hvordan de enkelte fiksjonslag konstitueres, og hvordan overgangene mellem dem er etableret: hvilke elementer monteres og hvordan?» (Szatkowski, 1989, s. 61). Siden flere fiksjonslag virker sammen i montasjen, har episke dramaturgier en grunnleggende logikk som Szatkowski forklarer som «en bestemt holdning til virkeligheden» (Szatkowski, 1989, s. 70). Holdningen kommer til uttrykk gjennom montasjeteknikker som involverer publikum slik at det «vækker tilskuerens aktivitet» og vil «aftvinge afgørelser» (Szatkowski, 1989, s. 56). Montasjens betydning for

deltagernes medskapning kan overføres til didaktiske kontekster, noe som både Østern og Allern undersøker i sin forskning.

Østern forklarer at en måte å skape et overordnet montasjeprinsipp på er at ett av fiksjonslagene inneholder «en tynn fortellertråd», mens andre fiksjonslag kan være mer metaforiske og abstrakte (Østern, 2014c, s. 50). I en studie fra 2016 forklarer Østern forholdet mellom «det som skjer» i undervisningen og det at en time kan få flere betydningslag:

Hvordan kan timen få flere betydningslag gjennom det konkrete som skjer, gjennom en mer abstrakt bearbeidelse, og med både bredde og dybde gjennom veksling mellom det konkrete, det personlige og det mer generelle i bearbeidelsen av fokusert tema (Østern, 2016, s. 269).

I didaktiske kontekster kan veksling mellom to fiksjonslag være *én* måte å legge til rette for at betydningslag kan oppstå. Et eksempel er å iscenesette to karakterer som forteller ulike versjoner eller tolkninger av den samme situasjonen. Et annet eksempel er å fortelle deler av en historie, for så å iscenesette en dialog som kanskje utspiller seg i fortid eller framtid. Fiksjonslagene utdyper, kontrasterer, kommenterer eller forsterker fortellinger, tolkninger og problemstillinger slik at deltagerne selv kan dikte, ta stilling og skape en (egen) form for helhet. I didaktiske kontekster vil det også være andre måter å skape handlinger på, for eksempel gjennom å skrive, observere, visualisere, kroppsliggjøre og lytte. I avhandlingen bruker jeg begrepet *handling* om både fiksjonslag og andre former for aktiviteter. Handlinger kan legge til rette for at ulike betydningslag kan oppstå både for lærerutdanneren og studentene. Som en del av en handling kan det brukes ulike former for redskaper. Hvordan redskaper kan mediere ulike former handling og skape *betydning* for lærerutdannere og studenter utdypes i kapittel 5.

Allern har studert ulike dramaturgiske modeller i bruk i undervisning. Han har gjennom noen empiriske og flere teoretiske studier undersøkt forholdet mellom dramaturgi og epistemologi, det vil si hvilke kunnskapssyn og kunnskapsformer som kan knyttes til ulike dramaturgiske modeller (Allern, 2003, 2006, 2015, 2016). Spesielt relevant for min studie er Allerns adaptasjon av trekk ved det episke teateret for montasje av læreprosesser, noe han kaller en dialektisk montasjemodell. I likhet med episke dramaturgier i teateret argumenterer Allern for at en dialektisk montasjemodell åpner opp for at kontrasterende betydningslag skaper mulighet for dialoger mellom lærere og elever.

Dialectical models (as epic dramaturgy) leads us not only to ask why things are as they are, but how things could be otherwise. This is done by pointing at contradictions, and the power in relationships and societies. The dialectical qualities of the dramaturgy create a spiralling motion between fiction and reality, thus ensuring that the audience – or the pupils – does not perceive fiction as an illusion. It is a perspective on knowing as something growing from conversations between teacher and pupils (Allern, 2010, s. 98).

Ifølge Allern inviterer en dialektisk montasje til at kunnskap skapes i interaksjoner mellom deltagerne i en undervisningssituasjon. I stedet for å søke etter lineære forklaringer, åpner undervisningen opp for å spørre *hvorfor* forhold er som de er, og hvordan de kunne vært annerledes (Allern, 2003, s. 61). I en av Allerns studier fra 2015 forklarer han at han ser den episk inspirerte modellen «(...) som et uttrykk for en bredere dialogisk tradisjon, der problemløsning og dialog er det framtreddende» (Allern, 2015, s. 42).

Et av funnene i Allerns studier er at den dialektiske montasjemodellen kan være mindre effektiv i undervisningssituasjoner (Allern, 2010, s. 101). Fordi læreren ikke oppsummerte læreprosessen, ble betydningslagene tolket som isolerte fragmenter som i liten grad bidro til ny kunnskap (Allern, 2010, s. 106). Allern sier at en av årsakene kan være følgende: «The model is heavily dependent on a highly professional teacher. If the pupils are to have the possibility of obtaining new knowledge, i.e. to know something more than they already know» (Allern, 2010, s. 101). Sitatet viser at undervisning som er inspirert av episke montasjedramaturgier, er avhengig av lærerens muntlige innramming og kontekstualisering, som her sammenstilles med å være profesjonell. På den ene siden kan lærerens innramming støtte elevene med å ta tilling til, tolke og skape sammenhenger mellom ulike betydningslag. På den andre siden kan innrammingen åpne opp for at studenter kobler egne erfaringer og referanser til det faglige innholdet og skaper egne betydningslag ut ifra erfaring, kunnskap og fantasi.

Østern har utviklet en analysemodell som hun beskriver som «(...) et teoretisk bidrag til utdanningskonteksten om betydningen av å tenke som en dramaturg i undervisning» (Østern, 2014a, s. 171). Modellen foreligger i tre versjoner, og i den tredje versjonen sammenstilles modellen med en forklarende tekst «som knytter an til og sammenfatter hva dramaturgisk tenkning kan være i en didaktisk kontekst» (Østern, 2014a, s. 171). Østerns modell visualiserer hvordan *lærerens faglige mål, profesjonsforståelse og ideer* (Østern, 2014a, s. 171) formgis gjennom det hun forklarer som *dramaturgiske innganger*. Begrepet «dramaturgiske innganger» ble først utviklet av Gladsø m.fl. (2005), der hensikten var å utvikle dramaturgiske begreper som

inkluderte «impulsgivende momenter i teaterprosesser», her forklart som tid, rom, kropp og tekst (s. 192). I Østerns modell foreslås de samme dramaturgiske inngangene, men i tillegg adapteres disse til en didaktisk kontekst. Begrepene i parentes viser Østerns tilføyelser: Tid (rytme, flyt), rom (ledelse, struktur), kropp (kroppslige handlingsrom, improvisasjon) og tekst (tema, multimodale midler) (s. 172). Østerns modell viser hvordan lærerens formgivende valg virker sammen med *studentens kunnskapsproduksjon, kunnskapsformer og ideer*. Østern forklarer at studentene kan være mer eller mindre fortrolige med kunnskapsformene. Enkelte kunnskapsformer kan være ukjente og derfor vekke motstand, og andre «(...) gir mulighet for en intensivert prosess i kunnskapsproduksjonen» (s.172). Modellen viser hvordan studentenes og lærerens forforståelser møtes på det som kalles *ulike arenaer for kunnskapsproduksjon*, som her involverer «fagets kultur, skolsk kultur og barne- og ungdomskultur» (s. 172). Som et resultat av slike kunnskaps- og opplevelsesmøter skapes det ulike *tolkninger* som kommenteres på denne måten: «Her aktualiseres et mangfold av perspektiver på makt, rettferdighet, likeverd og ansvar i et samfunnsperspektiv» (s. 173). Østerns modell inneholder også begrepet *mellomrom*, som Østern forklarer at handler om usikkerhet, motstand og overveielser som karakteriserer overganger fra undervisningshendelser til potensielle tolkninger. I tillegg viser piler frem og tilbake i modellen at det er kommunikasjonsflyt mellom fagstoff, kunnskapsformer, dramaturgiske innganger og tolkninger. Pilene fremhever også det kollaborative og studentene som medskapere i kunnskapsproduksjon (s. 62). Dette perspektivet forsterkes gjennom å bruke begrepet forståelseshorisont (Gadamer, 2010). Østern bruker begrepet som vist i dette sitatet:

Å tematisere forståelseshorisonten gir læreren mulighet for å åpne opp for engasjement: finne berøringspunkter med elevenes verden, men også tilføre noe nytt og ukjent for å utvide horisonten, og kanskje bidra til bevegelse fra en posisjon tatt for gitt til en mer dynamisk posisjon i både lærerens og elevens verden (Østern, 2014d, s. 28).

Østerns modell fremhever formens betydning for kunnskapsproduksjon og tolkning, og rommer både lærerens faglige mål, profesjonsforståelse og ideer og det uforutsette *mellomrommet* som oppstår når to forståelseshorisonter møtes gjennom felles deltagelse i læringshendelser og deltagelser i ulike arenaer for kunnskapsproduksjon. Østern har også brukt den samme dramaturgiske modellen til å analysere veiledningssituasjoner som utdanningskontekst (Østern, 2016). Modellen vil sammenlignes med studiens dramaturgiske modell i kapittel 7.



I Vangsnes' empiriske studie vektlegges dramaturgiske kvaliteter ved lederens og pedagogens arbeid (Vangsnes, 2014). I likhet med Østern har Vangsnes utviklet det hun kaller «a dramaturgical didactic model», som kan brukes til å produsere og reflektere over didaktiske forløp. Vangsnes argumenterer for at studiens dramaturgiske modell kan gi ledere eller barnehagelærere konkrete redskaper for hvordan pedagogiske forløp kan ivareta deltagerens handlinger og tolkninger (s.79–83). Modellen er sentrert rundt et medium som skal undersøkes og/eller produseres (Vangsnes, 2014, s. 77–78). I presentasjonen av modellen vektlegges hvordan lederen kan skape interaksjon og handling mellom deltagerne («the performers»). Handlinger er tett knyttet til at et innhold («content») er materialisert i og gjennom et medium. Lederen rammer inn handlinger ut ifra et pedagogisk formål og refleksjon («purpose/reflection») (Vangsnes, 2014, s. 78–89). Vangsnes fremhever dramaturgiske kvaliteter ved pedagogens innramming, som for eksempel bevisst bruk av estetiske medier og iscenesettelse av dramatiske virkemidler: Vangsnes knytter sin forståelse av innramming til dramaturgiske valg og bruk av dramatiske virkemidler, som: «(...) rhythm, tension, contrast, symbol, rituals, subtext and improvisation» (s. 81). I likhet med Østern vektlegger studien hvordan innhold og mål kan materialiseres og formgis i og gjennom et medium. Begge modellene vektlegger lærerens og studentenes formgivende og estetiske praksis. Det finnes flere studier som nettopp har fokusert på hvordan estetiske og fiksjonelle praksiser kan inkluderes i undervisningen. Videre presenteres to studier som kan utdype det som allerede er tematisert i artikkel 2.

### 3.4.2 Fiksjonsformer som en del av undervisningens dramaturgi

I dramaturgiske studier har forskerne lagt vekt på å studere kroppslige, romlige og tekstlige medier som blir forklart som som estetiske uttrykk og læringsformer. Videre presenteres to empiriske enkeltstudier som kan berike forskningsgrunnlaget som tematiserer fiksjonsformer i didaktiske kontekster. Studiene er valgt fordi de utdyper drøftingen av fiksjonsformer i artikkel 2.

En studie som understreker betydningen av å skape fiksjonslag med estetiske kvaliteter i lærerutdanningen, er Meyers studie (Meyer, 2012). Hun undersøker hvordan undervisningens oppstart eller anslag kan utformes som multimodale, performance-inspirerte situasjoner (INTRO), der studentene deltar med ulike former for fiktive roller. Meyer viser hvordan anslaget kan iscenesettes og regisseres for at det både skal gi mening og utfordre studentenes forforståelse: «Gjennom bruken av opplevelse er målet

å inspirere, provosere, spore til nysgjerrighet og til kreative prosesser» (Meyer, 2012, s. 45). En utfordring ved bruk av velregisserte anslag med estetiske kvaliteter som berører og overrasker, er ifølge Meyer: «En bieffekt av arbeidet med INTRO er at det utfordrer produsentene av den til å våge seg ut i det ukjente, enten det er høyskoleansatte, lærerutdannere eller barnehageansatte. De må våge å åpne for kaotiske opplevelser og inntrykk» (Meyer, 2012, s. 53). Studien viser eksempler på kollektive fiksjonelle opplevelser der studentene erfarer gjennom aktiv deltagelse i fiksjon.

Det å bruke performance-inspirerte provokasjoner for å engasjere og aktivisere elevene fremheves i Stavik-Karlsens forskning (Stavik-Karlsen, 2013). Han diskuterer muligheten for estetiske praksiser som kan utfordre deltagerne, også forklart som «performance-øyeblikk». Formålet er å gjøre skolen og undervisningen mer betydningsfull for elevene. Stavik-Karlsen argumenterer for at «(...) analyse og refleksjon kobles opp mot praktiske øvelser inspirert av en dramaturgisk tradisjon og teknikker» (s. 247). Gjennom å bruke handlingsformer fra dramaturgi og teateret kan lærerstudentene utvikle sin tilstedeværelse og i større grad trene på å fokusere på det som skjer i klasserommets «her og nå» (s. 235). Stavik-Karlsens og Meyers vektlegging av anvendt dramaturgi og begreper sammenfaller med min studie fordi det argumenteres for handlingsorienterte praksisutøvelser som kan innebære risiko for både lærere, studenter og lærerutdannere. Kunnskap om hvordan læreren kan legge til rette for fiksjonerfaringer som berører og utfordrer, kan berike lærerutdannerens formgivende praksis, utvide studentenes didaktiske repertoar og det Østern kaller en «(...) intensivert prosess i kunnskapsproduksjonen» (Østern, 2014a, s. 172).

### 3.5 Oppsummering og kopling til studien

Dramaturgiske studier kan bidra til å skape en kollektiv refleksjonsramme for lærere, forskere og lærerutdannere som utvikler og forsker på undervisning og ulike former for performative praksiser. Studier som adapterer den episke montasjedramaturgien til undervisningskontekster, er spesielt relevant innenfor lærerutdanningen, fordi forskningslitteraturen etterspør hvordan spenninger mellom teoretiske perspektiver og begreper, kjernepraksiser og disiplinfaglige innholdskomponenter kan settes i spill og utnyttes i læringsarbeidet. Den episke montasjedramaturgien kan også bidra til å forklare spenninger og friksjoner som er identifisert i lærerutdanningen, slik at studentene blir *aktive* og *handlende* i tolkningsarbeidet. Episke dramaturgier rommer også flere måter å utøve praktisk lærerarbeid på, noe som kan motvirke at opplæringen

får en stivnet og instrumentell form. Forskning som drøfter ulike dramaturgiske innganger og fiksjonsformer, har utfordret vektleggingen av simulering som treningsform, noe som kan bidra til ny kunnskap om lærereutdanneres formgivende praksis. Både Allerns og Østerns studier kontekstualiserer betydningen av lærerutdannerens dramaturgi og det å inkludere handlinger som både har potensial til å romme studentenes erfaring og medskapning og sette i spill faglig innhold, profesjonsforståelser, ideer og mål. Slik kan kunnskap om montasje brukes til å balansere og reflektere over forholdet mellom risiko og kontroll i undervisningskontekster.

### **3.6 Oppsummering av de to forskningsfeltene**

Presentasjon av de to forskningsfeltene viser at flere internasjonale studier etterspør både undervisnings- og treningsformer som kan bidra til å sette i spill og metareflektere over spenninger i lærerutdanningen. Som en overordnet karakteristikk av de to forskningsfeltene vil jeg fremheve spenningsforholdet mellom risiko og kontroll.

Forskningsfelt 1 synliggjør spenninger mellom grunnleggende undervisningsferdigheter, trening og adaptasjon som virker sammen med metakommentarer fra lærerutdanneren. Flere studier viser eksempler på hvordan trening som triangulerer skolefaglig innhold, didaktikk og praktisk lærerarbeid kan bidra til bedre kontroll over mulighet for å overføre trening til autentisk praksis og andre kontekster. Lærerutdannerens rolle fremheves når det gjelder å modellere og gi fremovermeldinger som problematiserer praktisk lærerarbeid ut fra ulike kontekster, fagstoff og elevgrupper. For mange lærerutdannere kan slike praksiser oppleves som urimelige krav og forventninger. Dette er både på grunn av ulike syn på kvalitet i lærerutdannerens profesjonelle praksiser og mangel på felles refleksjonsrammer. Risikoen for å mislykkes kan være stor, spesielt hvis man ikke samarbeider med andre lærerutdannere, noe som beskrives som en viktig strategi for å profesjonalisere lærerutdanningsfeltet.

Forskningsfelt 2 viser eksempler på hvordan betydninglag og kunnskapsformer kan stå i et dialektisk forhold til hverandre. Forskning på ulike former for fiksjon og dramaturgiske innganger kan utfordre og berike lærerutdanneres performative praksiser. Likevel er det mange situasjoner som kan innebære risiko for både studenter og lærerutdannere: Modellering og fiksjonalisering av praktisk lærerarbeid kan fremstå som konstruert og banal. Trening kan synes instrumentell, tøysete og løsrevet fra

ordinær praksis. De dramaturgiske inngangene og fiksjonsformene kan oppleves som ukjente og «elleville» og derfor skape motstand, usikkerhet og frustrasjon. Det samme kan gjelde fremovermeldinger fra lærerutdannere og medstudenter som kan bli mottatt som kompliserende, diffuse og til og med krenkende. Risikoen er stor i øyeblikkets dramaturgi. I hvor stor grad ønsker lærerutdannerne å åpne for det uforutsette? Hvor transparente vil vi være omkring vår egen rolle og egne valg? Hvilke teoretiske begreper kan brukes til å analysere og forklare lærerutdannerens undervisning? I neste kapittel presenteres studiens teoretiske bakteppe.

## 4 Teori- og begrepsavklaringer

I problemstillingen som rammer inn studien, etterspørres kunnskap om hvordan praktisk lærerarbeid og teoretiske perspektiver kan *virke sammen* i undervisningen. Dette er bakgrunnen for at det vektlegges både sosiokulturell og dramaturgisk teori.

Sosiokulturell teori bidrar til å forklare studiens læringsteoretiske ståsted med vekt på hvordan redskaper *medierer* handlinger mellom lærerutdannere og studenter. I kappen har jeg søkt etter en dypere forståelse av redskaper som kan virke på tvers av praksiser i lærerutdanningskontekster, og som kan ha potensial til å sette de tidligere omtalte spenningene i spill. Dette er bakgrunnen for at jeg har inkludert sosiokulturell teori og redskaper som involverer grensepraksiser.

Vektlegging av dramaturgiske perspektiver viser at redskapene ikke blir forstått som isolerte enheter, men som en del av en montasje av ulike handlinger. I kapittel 3 presenteres et utvalg studier som har adaptert dramaturgiske modeller i didaktiske kontekster. Dramaturgiske studier brukes her til å forklare hvordan læreren kan gi form til handlingene, og hvordan montasjen kan virke inn på deltagerens handlings- og tolkningsrom. I dette kapitlet presenteres begrepene «innramming», «spilleregler» og «begrensninger», som kan gi mer kunnskap om *lærerutdannerens dramaturgi*. For å forklare hvordan undervisning kan utformes og virke på tvers av ulike former for praksis, presenteres teori som forklarer *dramaturgisk spenning*. Til slutt presenteres begrepet «transformasjon» for å drøfte hvordan bruk av grenseobjekter og dramaturgisk tenkning kan bidra til å forklare endring av praksiser. Tabellen gir en oversikt over det teoretiske landskapet:

	<b>Begreper</b>	<b>Fellesbegreper</b>
<b>Sosiokulturell Teori</b>	Redskaper Mediering Grensepraksiser og Grenseobjekter	Transformasjon
<b>Dramaturgisk Teori</b>	Lærerens dramaturgi Innramming (spilleregler og begrensninger) Spenning	

**Figur 4.1** Oversikt over teoretiske perspektiver og begreper

### 4.1 Sosiokulturell teori og begreper

Sosiokulturelle perspektiver utgjør kanskje snarere en paraply for ulike teoretiske retninger enn en egen avgrenset teori (Dysthe, 2001, s. 33–35 og 53–56; Säljö, 2001; Vygotskij, 1986; Wittek, 2012, s. 21). Den kan likevel beskrives gjennom noen felles

synspunkter, som at læring skjer gjennom deltagelse i et fellesskap og i kulturelle aktiviteter (Dysthe, 2001, s. 44–45; Lave & Wenger, 1991; Vygotskij, 1986; Wittek, 2011, s. 60). Vygotskij representerer et sosiokulturelt læringsyn som bygger på en antagelse om at læring skjer gjennom bruk av språk og deltagelse i sosial praksis (Dysthe, 2001, s. 48–50; Säljö, 2001; Vygotskij, 1986). Det betyr «(...) at for å forstå læring må man undersøke hvordan læreprosesser nedfeller seg i praksis» (Wittek, 2014, s. 133). Et læringsfellesskap blir skapt av deltagerne og de ressursene for læring som de har til rådighet. Et sosiokulturelt perspektiv gir forklaringskraft til å analysere læring slik den foregår ved hjelp av læringsressurser og redskaper. I min studie vil dette bety at jeg undersøker handlinger og språk knyttet til redskapene som inngår i undervisningen. Eksempler på redskaper fra lærerutdanneres undervisning er installasjoner, oppskrifter, menyer og fotografier (artikkel 1) eller lydopptak, objekter og påstandslister i artikkel 2 og 3. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv er det lærerutdannerens utvikling og bruk av redskaper i møte med studentene som synliggjør hvordan det praktiske lærerarbeidet og teoretiske perspektiver medieres. Begrepet redskap blir dermed «et nyckelbegrepp och en nyckelmetafor» for hvordan man forstår læring i et sosiokulturelt perspektiv (Säljö, 2015, s. 91). Menneskelig handling og tenkning er dermed umulig å forstå uten å betrakte samspillet mellom det som gjøres eller tenkes, og de redskapene som er involvert.

#### 4.1.1 Medierende redskaper

Et sentralt trekk ved menneskelig læring og utvikling er at vi produserer og reproducerer våre egne omgivelser gjennom etablering og utvikling av redskaper og artefakter (Dysthe, 2001, s. 46–47; Säljö, 2001, s. 76–105; Vygotskij, Cole, John–Steiner, Scribner & Souberman, 1978; Wittek, 2012, s. 76–83). Artefakt er et medierende redskap som inngår i menneskelige handlinger og har en fremtredende rolle i sosiokulturell læringsteori. Ordet artefakt stammer fra det latinske *arte factum*, som forteller at noe er fremstilt ved håndverk. Wittek introduserer begrepet ved å si at termen «artefakt» henspiller på kulturelt utviklede redskaper som har blitt til gjennom den menneskelige historien (Wittek, 2008). I et sosiokulturelt perspektiv *medierer* fysiske og intellektuelle redskaper virkeligheten for mennesker i konkrete kommunikative virksomheter (Dysthe, 2001, s. 76–105; Säljö, 2001, s. 30–44; Vygotskij et al., 1978). Det vil si at vi fortolker verden gjennom redskaper som er forankret og utviklet i forskjellige sosiale praksiser. Lærerutdannerens jobb kan i denne

sammenhengen være å velge og utvikle redskaper som kan mediere praktisk lærerarbeid, profesjonsspråk og skolefaglig innhold i undervisningen. I min studie har lærerutdannerne samarbeidet om å undersøke hvordan redskaper med ulike kvaliteter kan skape ulike betydningslag for studentene og lærerutdannerne. Fordi studien er forankret i et sosiokulturelt perspektiv på læring, har det vært viktig å undersøke aktivitetene og de redskapene som benyttes, og på hvilke måter de utruker eller begrenser aktiviteten (Vygotskij, 1986, s. 102). På grunn av spenninger og grenser som beskrives i forskningslitteraturen, har det vært relevant å undersøke redskaper som har potensial til å mediere spenninger og motsetninger, også kalt grenseobjekter.

#### 4.1.2 Grenseobjekter og grensepraksiser

Forskningslitteratur om lærerutdannerens undervisning understreker at spenninger og grenser («boundaries») kan utnyttes som drivkraft for å identifisere, reflektere og utvikle egen undervisningspraksis (Williams & Berry, 2016). Akkerman og Bakker (2011) forklarer *boundaries* som sosiokulturelle forskjeller mellom to eller flere praksiser: «A boundary can be seen as sociocultural difference leading to discontinuity in action or interaction», og legger til at det må være minst to praksiser involvert: «Two or more sites are relevant to another in a particular way» (Akkerman og Bakker, 2011, s. 133). Begrepet brukes ofte i forbindelse med identitetsutvikling og identitetskonstruksjon og om innvielse i et samfunn eller i utdanning til en profesjon (Akkerman & Bakker, 2011, s. 132–136). I min studie representerer norsk, pedagogikk, matematikk og drama fire fagdisipliner. I tillegg kan det være spenninger mellom studentenes erfaringer og kunnskapsformer og lærerutdannerens faglige mål og profesjonsforståelse, et perspektiv som også synliggjøres i Østerns dramaturgiske modell, som presenteres i kapittel 3 (Østern, 2014a, s. 172).

En fellesbetegnelse for prosesser der ulike forståelser av språk og utøvelse er sentrale drivkrefter i læreprosessen, kalles grensepraksiser, noe som involverer bruken av grenseobjekter: «Although boundary crossing usually refers to a person's transitions and interactions across different sites (Suchman 1994), boundary objects refers to artifacts doing the crossing by fulfilling a bridging function (Star 1989)» (Akkerman og Bakker, 2011, s. 148). Sitatet viser at for at redskaper skal kunne karakteriseres som grenseobjekter, bør de være fleksible nok til å brukes på tvers av kontekster, men samtidig skape struktur og retning på virksomhetene. Denne forståelsen har utspring i Stars forskning (2010), som begrunnet behovet for grenseobjekter når ulike faggrupper,

profesjoner eller sosiale grupper har behov for å språkliggjøre motstridende tolkninger og praksiser (Star, 2010, s. 604; Star & Griesemer, 1989). Sett i lys av sosiokulturell teori betyr det at grenseobjekter kan mediere ulike former for broer eller sammenhenger, for eksempel mellom ulike tolkninger av begreper og mål, og mellom ulike idealer for undervisning. Når lærerutdannere og studenter intervenserer med ulike former for grenseobjekter, medieres ulike fortolkninger av verden, og spenningen forløses eller språkliggjøres gjennom deltagerens interaksjoner med objektene. Ut fra et sosiokulturelt ståsted betyr det at for å vite om redskaper har grenseoverskridende kvaliteter som rommer ulikheter og spenninger, må de studeres i bruk<sup>4</sup>.

Studier som undersøker ulike former for grenseobjekter, beskriver deltagerens interaksjoner og læreprosesser gjennom begrepene identifikasjon, refleksjon og transformasjon (Akkerman & Bakker, 2011; Williams & Berry, 2016, s. 142–152). Identifikasjon kan handle om å synliggjøre og språkliggjøre likheter og motsetninger mellom ulike fag og praksiser og gjøre det mer tydelig hvordan de relaterer seg til hverandre. Refleksjon har betydning for hvordan praksiser videreutvikles. Forholdet mellom identifikasjon og refleksjon forklares slik:

Where identification represents a focus on a renewed sense of practices and reconstruction of current identity or identities, reflection results in an expanded set of perspectives and thus a new construction of identity that informs future practice (Akkerman & Bakker, 2011, s. 146).

Refleksjonen kan føre til at det utvikles nye praksiser, læreprosesser og rutiner (Akkerman & Bakker, 2011, s. 148). Nyskaping og nytenkning beskrives også gjennom begrepet «transformasjon», et begrep som utdypes i siste del av teorikapittelet. For å beskrive hvordan redskaper og grenseobjekter kan kontekstualiseres og rammes inn i undervisningen, vil jeg bruke et utvalg begreper fra dramaturgisk teori.

## 4.2 Dramaturgisk teori og begreper

*Dramaturgi* kommer fra det greske ordet *dramatourgos*, som er sammensatt av *dráma* (fra gresk *drá* = handling) og *ourgos* (fra *ergon* = arbeid) (Gladsø et al., 2005, s. 16).

Begrepet dramaturgi kan forklares som måter en fortelling er komponert, presentert og

---

<sup>4</sup> Flere eksempler på hvordan lærerutdannerne har utforsket didaktiske broer i profesjonsverkstedet, gis i artikkelen: Lindstøl, F., Siljan, H., & Moe, M. (2018). «En bro er noe som knytter to ting sammen» – Å bygge broer mellom elevers hverdagskunnskap og norskfaglig kunnskap. (Sendt utgiver, under vurdering).



gjennomført på (Østern, 2014d, s. 20). Dramaturgisk teori brukes til å analysere alle type iscenesettelser og presentasjoner som foregår innenfor og utenfor teater, film og fiksjonsfortellinger (Allern, 2015, s. 35). Fordi dramaturgisk teori brukes til å beskrive, forklare og analysere forholdet mellom romlige, visuelle, kroppslige, muntlige, skriftlige og fiksjonelle handlinger, har dramaturgistudier ofte et eget laboratorium der ulike dramaturgiske innganger og strukturer kan observeres og prøves ut. Dette har sammenheng med at en bærende idé for dramaturgiske studier er å forbinde handling, iscenesettelse og teori – å *gjøre* og *analysere* (Lehmann, 1996; Szatkowski, 1989). I studien fungerer profesjonsverkstedet som en utprøvende arena der dramaturgiske perspektiver brukes til å *analysere* det lærerutdannerne *gjør*. I tillegg tilbyr dramaturgisk teori begreper som kan brukes til å analysere handlingers potensielle virkninger, for eksempel sammenhenger mellom montasje og epistemologi (Allern 2009 s. 70). Som vist i artiklene kan dramaturgisk teori også brukes til å analysere forskningsdata som for eksempel øktagendaer, intervjuer og feltnotater.

I litteraturgjennomgangen (kapittel 3) presenteres et utvalg dramaturgiske studier som adapterer dramaturgiske modeller til didaktiske kontekster. For i større grad å inkludere interaksjoner som kan skapes i undervisningsøyeblikkene, presenteres her et utvalg dramaturgiske begreper som kan brukes til å beskrive og analysere lærerens handlinger, her beskrevet som lærerutdannerens dramaturgi. Dette perspektivet kan ses på som en forlengelse av det jeg i artikkel 3 har identifisert som «overgangens dramaturgi».

#### 4.2.1 Lærerutdannerens dramaturgi

Dramaturgiens potensial til å romme det uforutsette er et sentralt poeng i Østerns forskning:

Å realisere en undervisning som er dynamisk og prosessuell, er en utfordring hva angår det didaktiske språket som brukes om undervisning og undervisningsplanlegging. Klasserommet her og nå er fullt av ikke-planlagte prosesser og handlingselementer, som læreren må forholde seg til. Dramaturgisk tenkning tilbyr et språk og tenkemåter som etter vår mening dynamisk fanger inn undervisningens prosesser (Østern, 2014b, s. 15).

Østern påpeker at kunnskap om dramaturgi kan bidra til å fornye lærerrollen og lærerutdanningen (Østern, 2014a). Fordi læreren får kunnskap om ulike redskaper og måter å komponere undervisning på, utvides handlingsmuligheter, for eksempel ved at studentenes erfaringer og kunnskapsformer inkluderes og utfordres i læringsarbeidet

(Østern, 2014c, s. 49–55). Forholdet mellom studentenes medvirkning og en fast plan kan forklares ved å bruke Sawyers teori om lærerens ledelse av undervisning (Sawyer, 2004, 2011).

Sawyers teori (Sawyer, 2004, 2011), som har opprinnelse i Bateson (1972) og Goffman (1986), sier noe om hvordan læreren kan åpne, lukke, begrense og ramme inn deltagerens medvirkning og valgmuligheter i læreprosesser. I pedagogiske kontekster kombineres fast plan med nødvendige åpninger (Sawyer, 2011). Sawyer benytter begrepet «disciplined improvisation», et begrep som han knytter til «creative teaching». Han forklarer «disciplined improvisation» som hvordan læreren planlegger og uttrykker rammer som både begrenser og gir rom for deltagerens improvisasjon. Rammene kan bidra til å balansere forholdet mellom forberedt struktur og fleksibilitet: “Creative teachers are experts at disciplined improvisation, balancing the structures of curricula and their own plans and routines, with the constant need to improvisationally apply those structures» (Sawyer, 2011, s. 15). Sawyers teorier er også brukt i en lærerutdanningskontekst i form av å inkludere improvisasjon som treningsform og som teoretisk inngang til å analysere undervisning, didaktikk og utvikling av profesjonelle lærere (Dezutter, 2011).

Sawyer påpeker at det å improvisere og gi rom for improviserte aktiviteter er avhengig av lærerens erfaring. Dette er et relevant perspektiv på undervisning i lærerutdanningen, der studentene har liten erfaring og skal innvies i lærerprofesjonen: «Expert teachers use routines and activity structures more than novice teachers; but they are able to invoke and apply these routines in a creative, improvisational fashion» (Sawyer, 2004, s. 13). I tillegg til å ha erfaring som lærer argumenterer Sawyer for at det er en forutsetning å ha mye kunnskap om fagstoffet det skal undervises i. Dette koblinger til fagstoffet er tidligere nevnt som et premiss som nevnes av flere forskere som studerer lærerutdannelsens undervisning (Lampert et al., 2013). Sawyer hevder følgende:

To create an improvisational classroom, the teacher must have a high degree of *pedagogical content knowledge* – to respond creatively to unexpected student queries, a teacher must have a more profound understanding of the material than if the teacher is simply reciting a preplanned lecture or script (Sawyer, 2004, s. 15).

Ifølge Sawyer må lærerutdannerne kunne sitt fagstoff så godt at det kan transformeres til undervisningsformer som er tilpasset deltagerens forkunnskaper og forforståelse:

An unexpected student query often requires the teacher to think quickly and creatively, accessing material that may not have been studied the night before in preparation for this class; and it requires the teacher to quickly and

improvisationally be able to translate his or her own knowledge of the subject into a form that will communicate with that student's level of knowledge (Sawyer, 2004, s. 15).

Selv om Sawyer fremsnakker improvisatoriske rom, påpeker han at fleksible og kreative lærere har planer og mål for hver time, og at de iscenesetter situasjoner og spørsmål innenfor et pedagogisk rammeverk. Begrepet innramming utdypes her gjennom begrepet *guiding structures*, som beskrives som å utforme og utøve strukturer som både ivaretar fagstoff og læringsmål («settings and subjects») og inkluderer studentenes erfaringer, medskapning og tolkninger (Sawyer, 2004, s. 17). Et eksempel på slike strukturer i profesjonsverkstedet er at et tematisk utgangspunkt transformeres til handlinger som kan legge til rette for at praktiske, skolefaglige, personlige og språklige, narrative og profesjonsorienterte betydningslag kan oppstå. Som utgangspunkt for å diskutere hvordan slike strukturer kan utformes og spåkliggjøres, stiller Sawyer følgende spørsmål:

What sorts of guiding structures are appropriate in what kinds of settings and subjects? (b) How can teachers learn to improvise effectively within structures? and (c) When should teachers stick with the script, and when should they improvise creatively? (Sawyer, 2004, s. 16)

Sett i lys av Sawyers teori handler det ikke bare om å ta hensyn til deltagerens behov for å medvirke eller om didaktiske idealer som verdsetter kreative og dialogiske praksiser. I studien handler innrammingen like mye om lærerutdannerens faglige mål og profesjonsforståelse og studentenes kunnskapsformer og erfaringer (Østern, 2014a, s. 173). Ut ifra kvaliteter ved det faglige innholdet kreves det noen ganger at lærerutdanneren strammer inn, modellerer og lukker for alternative tolkninger eller løsninger. Forskningsfelt 1 og 2 viste eksempler på at lærerutdannerne startet undervisningsplanlegging med å identifisere grunnleggende undervisningsferdigheter, for så å dele disse inn i trenbare enheter. For å åpne opp dramaturgien introduserte lærerutdannerne nye kontekster, kritiske perspektiver, andre medier og nye begreper. Studentene brukte erfaringene fra deltrening til å adaptere handlinger og begreper til egen rolle og praksis. Ut fra Sawyers teori kan dette forklares som måter å «improvise effectively within structure». For å utdype dette perspektivet vil jeg bruke begrepet *innramming* og *å ramme inn*, på engelsk «frame» og «framing».

## 4.2.2 Innramming

Sosiologen Goffman regnes for å være en av de første som brukte begrepet innramming (Goffman, 1986). Han forklarte begrepet på denne måten:

I assume that definitions of situation are built up in accordance with the principles of organization which govern events – at least social ones – and our subjective involvement in them; frame is the word I use to refer to such of the basic elements as I am able to identify (Goffman, 1986, s. 10–11).

Goffman bruker innramming som måter å identifisere, avgrense og analysere deler («elements») av sosiale situasjoner eller hendelser på. Han ser på roller og samhandlinger i et dramatisk lys og fokuserer på «det som skjer» innenfor en innrammet situasjon. Goffman refererer til Batesons (1972) bruk av begrepet «play-frame», som handler om å identifisere konvensjoner og regler som kan forklare om situasjoner eller interaksjoner er en lek: «(...) it is in Bateson's paper that the term «frame» was proposed in roughly the sense in which I want to employ it» (Goffman, 1986, s. 7). Både Bateson (1972) og Goffman (1986) bruker «frame» som analytiske kategorier av sosiale situasjoner som ofte blir sett i sammenheng med posisjonering, altså hvordan deltagerne i den sosiale konteksten hele tiden posisjonerer seg i forhold til hverandre. Rammene varierer i takt med hva deltagerne gjør, sier og er for hverandre, om de leker, er alvorlige eller ironiserer, og om situasjonen preges av nærhet eller distanse. Rammen kan skifte fort og ofte, og det som det passer å gjøre i én ramme, passer ikke i en annen. Folks kunnskap om de ulike rammenes kulturelle koder og konvensjoner gjør metakommunikasjonen mulig og interessant. For å studere metakommunikasjon bruker Goffman begreper fra teaterets verden: «Goffman uses a spectrum of theatre terms like role (and role-distance), performance, scene, audience, stage-arrangement, set, dramatisation, dramaturgy and dramaturgical skills and strategies» (Heggstad, 2011, s. 259). Transportert til min studie kan metakommunikasjon forstås som når lærerutdannerne «tenker høyt» om det som skjer i undervisningen, forhandler om mening og innhold eller gir fremovermeldinger til studentene. Metakommunikasjonen skaper regler for samhandling og interaksjon: Hva forventes det at deltageren skal gjøre? Hvordan kan erfaringer og forkunnskaper brukes? Hvilke koder og regler er det som gjelder i denne situasjonen? Innramming kan også koples til det som Sawyer kaller strukturer, som rammer inn læringsarbeidet når han sier at deltageren kan «improvise effectively within structure» (Sawyer, 2004, s. 16).

Det er stor forskjell på innramming i naturlige og hverdagslige settinger og i pedagogiske kontekster. I dramapedagogikken er det vanlig å gi studentene kollektive eller individuelle roller som de kan se og oppleve situasjonen ut fra. Heathcote forklarer begrepet innramming i pedagogiske kontekster:

In any social encounter, there are two aspects present. One is the action necessary for the event to progress forward towards conclusion. The other is the perspective from which people are coming to enter the event. This is frame, and frame is the main agent in providing a) tension and b) meaning for the participants (Heathcote, 1982, s. 21).

Heathcote viser her at lærerne forbereder og bruker innramming for å plassere studenter i spesifikke situasjoner som krever at de identifiserer seg med (fiktive) tanker, fortellinger, relasjoner og maktforhold. Fiksjonen bidrar til å ramme inn handlinger og tenkning og gir deltagerne alternative perspektiver som er ulikt deres eget, også kalt å desentrere (Ludvigsen, 2015). I dramaturgien blir innramming også forklart som «fiksjonskontrakt»:

Etablering av fiksjonskontrakt handler om å klargjøre hvordan akkurat denne forestillingen skal fortelles, hvordan den forholder seg til sitt publikum, og hva som er forventet av publikummet. Skal de lydhørt følge med på framføringa, eller skal de aktivt delta? Her gjelder det å etablere en begripelig ramme – en forståelig kode (Gladsø et al., 2005, s. 185).

Sitatet viser at fiksjonskontrakten rammer inn deltagerens handlinger og blikk. I artikkel 2 forklares at begrepet fiksjon kommer fra det latinske ordet  *fingere* , som betyr «å finne på, dikte opp eller late som». Evnen til å forestille seg inkluderer en kapasitet til å forestille seg det som ikke er, men muligens kunne være, overskride og tenke nytt, føle, handle og bruke språk på nye måter. Samtidigheten som oppstår mellom å være seg selv og å være en annen, har grenseoverskridende kvaliteter fordi to virkeligheter smelter sammen gjennom deltagerens handlinger og desentrering. Bolton sier at når rollen gjennomlever situasjonen som fiksjonen rammer inn, er deltagerne selv frisatt (Bolton, 1992). Det er ikke personen selv som oppmerksomheten retter seg mot, men situasjonen som utspiller seg (Davis & Lawrence, 1986). Bolton påpeker at ny innsikt nettopp oppstår i vekselspillet mellom opplevelsene og handlingene i fiksjon og erfaringene fra virkelighet og fantasi.

I likhet med Sawyer er Krøgholt opptatt av hvordan lederen kan ramme inn handlinger og interaksjoner i undervisningen. Hun viser hvordan fiksjonelle rammer og fiksjonskontrakter skaper spesielle former for innramming som både åpner og lukker i kreative prosesser. Rammene åpner fordi distansen som fiksjonen skaper, fører til at deltagerne frigjøres fra å ta ansvar for personlige erfaringer, referanser og meninger.

Rammene lukker fordi fiksjonen tilbyr et bestemt rom, en rolle, et språk, en kropp og et medium å erfare og handle ut fra. Krøgholt foreslår derfor å bruke små, sammensatte oppgaver og fiksjoner som kan lede deltagerens oppmerksomhet ut fra vante løsninger og logikker (Krøgholt, 2012). Fiksjonen skaper konkrete rammer for idéutvikling og kommunikasjon. Hun sier:

Begrebet *frame* er her hentet hos Goffman, der bruker det for at betegne den måte, hvorpå aktører iscenesetter, rammesetter og italesetter hverdagens mikro-sociale interaksjoner og rollespill. I det eksempel, artikkelen trekker på, forekommer aktøren på den ene side at være et produkt af strukturen: *framingen* og konkretheden i de oppgaver, som skal løses i processens enkelte trin, kan aflaste den enkelte aktør. På den anden side vil rammer kunne frisette aktøren til at producere kreative idéer og løsninger (...) (Krøgholt, 2012, s. 87).

I eksempler fra undervisning viser Krøgholt hvordan lederen åpner og lukker for deltagerens valgmuligheter gjennom å tilby både små deltrainingsøvelser, fiksjonelle perspektiver og teatral teknikker som formgir og rammer inn iscenesettelser av ideer og erfaringer (Krøgholt, 2012, s. 84–86). Oppsummert kan man si at måten fiksjonen og fiksjonskontrakten er utformet på, fristiller, åpner og lukker for deltagerens medvirkning. Videre vil praktiske sider av det å ramme inn utdypes gjennom å bruke Exe Christoffersens forståelse av spilleregler og begrensninger (Christoffersen, 2011).

#### 4.2.3 Innramming som spilleregler og begrensninger

Begrepet innramming kan utdypes gjennom å bruke begrepet «spilleregler», eller «begrensninger». Spilleregler kan forstås som regler for hvordan læreprosesser eller kreative skapende prosesser kan foregå (Christoffersen, 2011). Spillereglene utformes som både muligheter og begrensninger. Eksempler på begrensninger som nevnes av Christoffersen, er å begrense bevegelsesmuligheter og bruk av rom, gi korte tidsfrister og oppgi regler og kontrakter for samarbeid og interaksjon (Christoffersen, 2011, s. 135–138). Christoffersen forklarer begrensninger som «en formel, restriktiv ramme bestående af et sæt spilleregler, der fungerer som bånd og som en slags formtvang i processen» (Christoffersen, 2011, s. 135). Han skriver videre:

De valgte restriksjoner aflaster subjektet (Lehmann 2008) og bringer processen ud af et felt for tavs viden i form af de regler, som kan være både mærkværdige, tilfældige og provokerende. Spilleregler, som har karakter af afbrydelser eller forstyrrelser, skaber en iscenesat ukontrollerbar situation, hvor subjektet sættes på prøve, bliver sårbart og «menneskeligt», og som åbner for det udsigelige eller uventede (Christoffersen, 2011, s. 135).

Disse begrensningene kan bli oppfattet som merkelige eller uforståelige for deltagerne, men virker slik at de fratras en form for ansvar («aflaster subjektet») for sine egne løsninger og valg. Det betyr at læreren eksplisitt språkliggjør regler som begrenser valgmulighetene, og som «tvinger» deltagerne til å bruke og utforske et nytt formspråk, medium eller perspektiv.

Forskning på hvordan spilleregler og «begrensninger» fungerer som innramming i læreprosesser, kan være spesielt interessant i læreprosesser som triangulerer fagstoff, praktisk lærerarbeid og profesjonsspråk. Fordi vi etterspør handlinger og redskaper som kan virke på tvers av ulike praksiser, kan bevissthet om innramming begrense kompleksiteten og skape et felles fokus for arbeidet. Det samme gjelder «begrensninger» i form av eksterne regler som kan avlaste deltagerens «frihet» til å velge. Forståelse av spilleregler kan sammenlignes med det som kalles undervisningskontrakt i didaktiske kontekster. Østern forklarer undervisningskontrakt i sin dramaturgiske forskning:

Gjennom *undervisningskontrakten* kan noen grunnregler for hva som gjelder for den aktuelle undervisningen skapes: Hva som forventes av studentene, og hva læreren lover å bidra med. Jeg foreslår at undervisningskontrakten kan være et metatema i undervisningen, dvs. at læreren sammen med studentene kommer til enighet om spillereglene for arbeidet (Østern, 2014d, s. 30).

Oppsummert viser dramaturgiske teorier hvordan spilleregler, undervisningskontrakter og begrensninger kan ramme inn handlinger i undervisningens dramaturgi.

Innrammingen kan føre til at deltagerne prøver ut nye former for profesjonsutøvelse og profesjonsspråk, og til å desentrere, handle og tenke gjennom andre perspektiver enn sitt eget. Det betyr at innrammingen både beskytter, begrenser og frigjør deltagerne til å uttrykke og tolke betydningslagene ut ifra egen forforståelse. Videre skriver jeg om hvordan spenninger kan settes i spill.

### **4.3 Dramaturgisk spenning**

I en artikkel av Szatkowski fra 80-tallets dramafagdebatt fremstilles spenning som et av grunnelementene som er viktig for opplevelseskvalitet i estetiske læreprosesser og dramaarbeid (Szatkowski, 1989, s. 18). Neelands forklarer spenning som det som driver handlingen fremover – eller det som gjør at tilskuerne eller deltagerne lar seg engasjere, berøre og involvere i handlinger, aktiviteter og fagstoff som settes i spill (Neelands, Goode & Mørch, 2000, s. 79). Gladsø, Gjervan, Hovik og Skagen (2005) uttaler at spenning oppstår som et resultat av at andre virkemidler tas i bruk, som for eksempel

kontraster og symboler (2005, s. 179). Videre presenteres ulike måter lærerutdannere kan iscenesette ulike former for spenning på i undervisningen. Det er fire former for spenning som synes mest relevante for min studie.

#### 4.3.1 Spenning knyttet til medierende redskaper og fiksjon

I presentasjonen av forskningsfelt 2 fremheves arbeidene til Vangsnes (2014), Østern (2014) og Meyer (2012) og den kvalitet og funksjon mediet har i undervisningen. Jeg har tidligere presentert hvordan et sosiokulturelt perspektiv legger vekt på at redskaper medierer handlinger og språk for deltagerne (Dysthe, 2001, s. 76–105; Säljö, 2001, s. 30–44; Vygotskij et al., 1978). For at slike prosesser skal gi mening, er det rimelig å tro at formålet med medieringen ikke handler om produksjon i form av å imitere og reprodusere, men om å mediere for å utforske erfaringer og skape ny kunnskap *sammen* i læringsfellesskapet. Når det gjelder grenseobjekter, har jeg tidligere fremhevet redskapets potensial til å ramme inn og fokusere motstridende perspektiver. Spenninger kan medieres gjennom grenseobjektene form og kvaliteter.

Måten fiksjon uttrykkes på, kan ha ulike kvaliteter – fra poetiske og stiliserte iscenesettelser til mer autentiske simuleringer (Rasmussen, 2008). Dewey fremhever medier som har estetiske og symbolske dimensjoner, som spesielt godt egnet til å akkumulere energi, fordi de skaper motstand. Han mener at bevisst bruk av formens motstand i en undervisningskontrakt kan akkumulere energi, noe som beskrives som en forutsetning for refleksjon og læring (Dewey, 2005, s. 162, 147). Østern poengterer også at enkelte kunnskapsformer kan være ukjente og derfor vekke motstand, noe som «gir mulighet for en intensivt prosess i kunnskapsproduksjonen» (Østern, 2014a, s. 172). Kort oppsummert vil jeg si at redskapet og fiksjonens form har potensial til å ramme inn, begrense, frigjøre og utfordre studentene – en prosess som kan skape spenning og fremdrift i undervisningen.

#### 4.3.2 Handlingsorientert spenning

I film og teater kan spenning oppstå fordi tilskueren forsøker å forestille seg forskjellige resultater av den handlingen som pågår (Evans, 2006, s. 93). Slik forklarer Platz-Waury handlingsorientert spenning: «Subjektiv spenning dannes av publikums forventninger til handlingsforløpet. Den intensiveres gjennom veksling mellom foregripelser av handlinger og deres realisering» (Platz-Waury, 1992, s. 95). Noen fortellinger dreier seg om ett stort spørsmål, som for eksempel om Romeo og Julie kommer til å få hverandre



til slutt, eller om Peer Gynt ikke bare forblir «seg selv nok». I didaktiske kontekster kan handlingsorientert spenning skapes fordi deltagerne lurer på hvordan handlinger, saksforhold, problemstillinger eller fortellinger vil utvikle seg, hva som kommer til å skje, eller hva som allerede har skjedd (retrospektiv spenning). Spenningen kan også skapes med utgangspunkt i oppgaver, oppdrag eller problemer som kan utforskes (O'Toole & Haseman, 1995, s. 35). Et eksempel i en lærerutdanningskontekst er at studentene følger en case eller praksisfortelling gjennom flere faser med ulike utfordringer og problemstillinger. Et annet eksempel er at studentene trener på flere deler av et undervisningsforløp for å erfare hvordan anslaget har sammenheng med avslutningen, eller på hvilken måte innramming og spilleregler har betydning for hvordan oppgaver løses.

I den dramaturgiske teorien beskrives eksposisjonen som den første delen av en film, scenekunst eller undervisning. Begrepet «eksposisjon» kommer fra latin og betyr «en utlegning om stillingen» og er der vi får informasjon om personene, handlingen, stedet og fortellingen før handlingen kommer ordentlig i gang. Eksposisjonen har til oppgave å berede grunnen for hovedhandlingen (Evans, 2006, s. 106). Eksposisjonen sier noe om «hvem dramaet handler om, når og hvor det foregår, og hva som er hovedkonflikten» (Østern, 2014c, s. 40). Forskningsfelt 2 viser eksempler på studier som undersøker betydningen av velregisserte, multimodale og interaktive eksposisjoner og anslag (Meyer, 2012). En mer nøktern eksposisjon kan være en presentasjon av spilleregler, også forklart som en undervisningskontrakt (Østern, 2014d, s. 30). Eksposisjonen kan også ytres som en teaser for å skape nysgjerrighet og motivasjon. Overraskelser i handlingsrekkefølgen gjennom oppstyking og brudd kan også skape spenning (Platz-Waury, 1992, s. 175; Østern, 2014c, s. 53), også forklart som spenning mellom ulike betydningslag i montasjen.

### 4.3.3 Spenning i montasjen

Montasjebegrepet kommer fra det franske ordet «montage», som betyr det å montere. I gjennomgangen av den dramaturgiske forskningslitteraturen forklares det hvordan montasjen i den episke dramaturgien bidrar til at studentene kan ta stilling og medskape i undervisningen. Montasjen kan ha spenningsskapende effekter gjennom at det skapes brudd innad i verket for å overraske, provosere, fremmedgjøre og underliggjøre (Alnæs, 2001; Stangeland, 2013, s. 72). Målet er gjerne å synliggjøre paralleller og kontraster. Hensikten med montasjen er å åpne opp handlingen ved hjelp av oppstyking og

omflytting. Et anslag peker frem mot avslutningen, parallelle handlinger vises samtidig, og fortellingen brytes med skildring av analoge situasjoner fra et annet sted eller en annen tid. Platz-Waury forklarer dette slik: «Samtidige begivenheter, kombinasjon av refleksjon eller kommentar med scenisk handling, sammenkopling av scener som utspiller seg på forskjellige steder eller til forskjellig tid, er eksempler på montasjeteknikk» (Platz-Waury, 1992, s. 175). Transportert til en lærerutdanningstekst kan spenning utløses gjennom montasje som rommer ulike perspektiver, kritiske refleksjoner, alternative løsninger, redskaper med forskjellige kvaliteter, poetiske analogier og kontrasterende argumenter. Spenningen utløses på grunn av deltagernes tolkninger og aktive involvering i undervisningen. Hvordan lærerutdanneren rammer inn overganger gjennom å formulere spilleregler, metarefleksjoner og fremovermeldinger, kan forsterke potensielle spenninger mellom betydningslag.

#### 4.3.4 Relasjonell spenning

Dramatiske fortellinger er ofte laget slik at personer er i konflikt med seg selv, samfunnet eller med hverandre, noe som kan forklares som relasjonell spenning (Platz-Waury, 1992). En episk montasjedramaturgi kan settes i spill gjennom ulike forforståelser, misforståelser, dilemmaer, praksiser, skikker, løsninger, regler og konvensjoner (Platz-Waury, 1992). Ofte tar slike spenningsforhold utgangspunkt i etiske, sosiale, personlige, estetiske og profesjonelle dilemmaer eller problemstillinger. Transportert til en lærerutdanningskontekst kan relasjonell spenning iscenesettes gjennom motstridende elevroller, familiekulturer, språklige ulikheter og etiske problemstillinger. En mulighet er i denne sammenhengen å erfare flerstemmige tolkninger av situasjoner, løsninger, livsvalg, praksiser og fortellinger. Slike strategier etterspørres av forskere på lærerutdannerens undervisning, det vil si strategier som fremhever betydningen av fremovermeldinger som problematiserer praktisk lærerarbeid når det gjelder andre kontekster, fagstoff og elevgrupper (Darling-Hammond, 2006a, s. 307; 2016; Grossman, Compton, et al., 2009, s. 2058).

## 4.4 Transformasjon

Avslutningsvis vil jeg presentere begrepet transformasjon og knytte det til både sosiokulturell og dramaturgisk teori. I sosiokulturell teori brukes begrepet transformasjon til å beskrive læreprosesser som kan ta i bruk medierende redskaper med

grenseoverskridende kvaliteter, også kalt grenseobjekter (Akkerman & Bakker, 2011, s. 146–149). Transformasjon antyder at de medierende redskapene bidrar til forandring – eller til og med «noe nytt»: «Transformation leads to profound changes in practices, potentially even the creation of a new, in-between practice, sometimes called a boundary practice» (Akkerman & Bakker, 2011, s. 146). Overført til lærerutdanningskontekster betyr det at lærerutdannerens samarbeid kan føre til at grenseoverskridende kvaliteter identifiseres og utvikles. For at transformasjoner skal kunne skje, kreves det en form for konfrontasjon, en mangel, et problem, en hindring eller en konflikt (Akkerman & Bakker, 2011, s. 146; Star, 2010). Akkerman og Bakker forklarer dette som «(...) disruption in the current flow of work» (Akkerman & Bakker, 2011, s. 147). Det betyr at deltagerens interaksjon med redskaper kan identifisere ulike forståelser og føre til at nye praksiser og ny kunnskap utvikles. Dette perspektivet samsvarer godt med tidligere nevnt forskning som fremhever at spenningskapende møter mellom ulike praksiser og refleksjonsrammer kan bidra til å profesjonalisere lærerutdanningsfeltet (Angelo, 2016; Earl & Timperley, 2009). Vektleggingen av konflikt og konfrontasjon gjør at det er interessant å knytte teori om grenseobjekter til teori som tematiserer dramaturgisk spenning. Grenseobjektets medierende form kan forsterke det transformative perspektivet:

Den estetiske erfaringen er å forstå som en transformasjon, en kvalitativ overskridelse fra hverdagsopplevelser, noe som skjer gjennom formende arbeid i symbolske media. Det som kvalifiserer «medieringen» og som flytter erfarings- og meningshorisonter, er intersubjektive møter mellom lokale og gitte parter ut over jeg-meg: formkonvensjoner, stoff, deltakere og annet (Rasmussen & Kristoffersen, 2014, s. 32).

Når det gjelder dramaturgisk teori, kan transformasjonsbegrepet brukes til å forklare hvordan ulike medier og dramaturgiske valg kan virke i læringskontekster. Dewey kopler transformative prosesser til estetiske læreprosesser og fremhever betydningen av mediets og materialets kvaliteter og form: «In art, the playful attitude in transformation of material to serve the purpose of a developing experience» (Dewey, 2005, s. 22). Dette er et perspektiv som også viser betydningen av fiksjonens og redskapets form. Østern kommenterer Deweys forståelse av transformasjon til pedagogikk:

As a conclusion of the analysis of the meaning potential of the concept transformation of education, I have brought critical pedagogy and transformative aesthetic theory into a dialogue, which shows that both claim the learning process of a certain type (involving affective as well as cognitive dimensions) lead to a change of understanding or to new habits of mind (Østern, 2011, s. 61).

Med dette sitatet fremheves det at transformasjonen kan skape endringer i form av nye tanker og handlinger som kan skape rom for kognitive og emosjonelle dimensjoner og betydningslag. Spørsmålet om hva som skal til (for hvem) for at noe kan karakteriseres som ny forståelse og nye tankevaner, drøftes i kapittel 7. Dramaturgisk teori viser hvordan montasje kan åpne for flerstemmige tolkninger av et fagstoff (Rasmussen, 2013, s. 72; Østern, 2014c, s. 49–54). Spenninger mellom det som er forberedt og det som skapes i øyeblikket, i møte med studentene, kan bidra til transformasjoner – i denne studien forklart som spenninger mellom risiko og kontroll.

## **4.5 Oppsummering og implikasjoner for drøftingen**

Oppsummert bidrar den sosiokulturelle teorien til å forklare studiens læringsteoretiske ståsted med vekt på hvordan redskaper medierer og transformerer handlinger mellom deltagerne. Jeg har lagt vekt på sosiokulturell teori som i større grad blir brukt for å forske på grensepraksiser og grenseobjekter. Et formål med å bruke teori som fokuserer på grenser og møte mellom ulike praksiser og fag, er å inkludere de tidligere nevnte spenningene i lærerutdanningen. Vektlegging av dramaturgiske perspektiver viser at redskaper ikke blir forstått som isolerte enheter, men som del av en montasje av handlinger, og som legger til rette for at ulike betydningslag kan oppstå og diskuteres i læringsfellesskapet. For å inkludere lærerutdannerens dramaturgi brukes begrepet innramming, som utdypes gjennom begrepene «spilleregler» og «begrensninger». For å etablere et språk som kan drøfte spenningen mellom handlinger, redskaper og betydningslag presenteres teori som forklarer dramaturgisk spenning. For å beskrive et potensielt utbytte av spenninger som får virke i undervisningen, brukes begrepet «transformasjon». Oppsummert kan disse begrepene hver for seg og sammen virke som et metaspråk og refleksjonsrammer for å diskutere lærerutdanneres undervisning.

## 5 Kunnskapsteori, metode og forskerrolle

For å samle inn data har jeg gjort et treårig feltarbeid i lærerutdanningen på egen arbeidsplass. Feltarbeidet har som nevnt blitt gjort i profesjonsverkstedet, der jeg har samarbeidet med 12 lærerutdannere om å utvikle, prøve ut og analysere ulike former for undervisning i en lærerutdanningskontekst. Jeg har også gjort noen deltagende observasjoner i en skolekontekst for å få dypere forståelse av hvordan dramaturgiske perspektiver, som er vektlagt i profesjonsverkstedet, har implikasjoner for studentenes undervisning i ordinær praksis. Fordi jeg har deltatt i lærerteamet som planlegger, gjennomfører og vurderer undervisningen, kan metoden karakteriseres som «feltarbeid i egen kulturkrets» (Wadel & Fuglestad, 2014, s. 26).

Wadel skriver at å gjøre feltarbeid på egen arbeidsplass og i egen kulturkrets «innebærer at en studerer en del av sin egen virkelighet» (Wadel & Fuglestad, 2014, s. 26). Wadel uttaler at man skulle tro at det å utføre feltarbeid og forske på egen institusjon er lettere fordi praksiser som studeres, ligner på arbeidsoppgaver forskeren selv er vant til å utføre (Wadel & Fuglestad, 2014, s. 26). Her gjøres det et poeng av at det motsatte ofte er tilfelle. Felles kunnskap mellom forsker og det som det forskes på, kan føre til at kunnskaper og erfaringer blir tatt for gitt og ikke så lett blir oppdaget. For å motvirke forutinntatte holdninger og observasjonsblikk bør forskeren trene på å være «sosiolog på seg selv», blant annet ved å språkliggjøre egen teoretisk og praktisk forforståelse og ved å være mest mulig transparent når det gjelder metodiske valg (Wadel & Fuglestad, 2014, s. 65). Dette kapittelet har som formål å gjøre kunnskapsteoretiske, metodologiske, analytiske og etiske valg mest mulig transparente.

### 5.1 Sosialkonstruktivisme, sosiokulturell teori og pragmatisme

Et kunnskapsteoretisk utgangspunkt for avhandlingen er et sosialkonstruktivistisk syn på viten, med vekt på perspektiver fra sosiokulturell og pragmatisk kunnskapsteori. Sosialkonstruktivisme er en teori som forstår meningsskaping og personlig, sosial og demokratisk utvikling gjennom kommunikativ språklig deltagelse (Moen, Nilssen & Postholm, 2005). En del av den sosialkonstruktivistiske teorien beskrives som sosiokulturell og har røtter fra den pragmatiske teorien fra Dewey og Mead og den kulturhistoriske tradisjonen fra Vygotskij (Dysthe, 2001, s. 36). Ut ifra et sosiokulturelt perspektiv vektlegges det å studere deltagelse i fellesskap og kulturelle praksiser, for

eksempel gjennom å analysere medierende redskaper i bruk i undervisningen, noe som også kjennetegner denne studien. Det sosiokulturelle perspektivet er utdypet i kapittel 4.

Studien er også knyttet en pragmatisk estetikk, noe som utdypes i artikkel 1. En pragmatisk holdning til verden vil si at man er interessert i hvordan teori og begreper kan *virke sammen* med praktiske situasjoner og erfaringer: «Pragmatismen ser teori som et verktøy for å endre erfaringer og at teorier og empiriske erfaringer gjensidig er dynamiske og foranderlige i møte med hverandre» (Rasmussen 2013b s. 32). Studiens kobling mellom dramaturgisk teori og lærerutdanneres performative praksiser eksemplifiserer en søken etter dialektiske forhold mellom teori og praksis. Samlet sett understreker disse valgene den pragmatiske estetikkenes hovedideer, å knytte estetisk teori nærmere estetisk erfaring og praksis, og det kognitive tettere på det symbolske kunstspråket, med det for øye å fordype begge (Rasmussen, 2013a og 2013b).

Ut ifra et pragmatisk ståsted anbefaler Dewey at forskere arbeider med lokalt situerte praksiser for å utvikle mer generelle anvisninger og begrunnede valg (Dewey, [1934] 2005). Idealpraksis fremstilles som utforskende kunstnerisk praksis som perspektiveres med kvalitative forskningsmetoder, men som verdsetter praksiserfaringen som empirisk grunnlag for å utvikle. Dewey sier at forskning ikke kan legitimeres som «(...) knowledge about `the world´ but about the relations between our actions and their consequences in this particular situation» (Tashakkori & Teddlie, 2010, s. 111). Slik blir tanker og handlinger to sider av samme sak når handlingene blir som «thoughtful action» eller kvalifiserte analyser som kan adapteres videre til annen praksis og andre kontekster (Eldridge, 1998, s. 20). Forskingen kan hjelpe profesjonen til å se praksisen sin på andre måter, forestille seg praksis annerledes og gjøre forskningsbaserte vurderinger, begrunnelser og valg (Biesta, 2007, s. 17). Det å vurdere løsninger og handlinger ut ifra potensielle *virkinger* er også problematisk, noe som tematiseres i kapittel 8.

Et sosialkonstruktivistisk utgangspunktet ligger derfor til grunn for studiens design og datakorpus, hvordan dataene har blitt samlet inn, hvordan de har blitt analysert, og hvordan de videre kontekstualiseres i sammenheng med et utvalg forskningslitteratur. For å analysere forholdet mellom handlinger og refleksjoner inkluderes ulike faser i undervisningsarbeidet. Fasene har generert data til hver av casene som til sammen utgjør studiens multicase-design.

## 5.2 Studiens multicase-design

Studien er designet som en multicase med en piloteringscase (artikkel 1) og tre casestudier (artiklene 2, 3 og 4). Hver av de fire casene har et datamateriale fra lokale avgrensede undervisningspraksiser som undersøker studiens problemstilling gjennom fire forskningsspørsmål. Forholdet og utviklingen mellom casene kan beskrives som hermeneutiske prosesser, der deltagende observasjon fra casene, intervjudata og analyseform videreutvikles og syntetiseres (Fangen, 2010, s. 246–248).

Casestudier blir ofte brukt når forskeren analyserer betydningsfulle prosesser og utvikling over tid, og når målet er å forstå fenomener vi vet lite om fra før (Yin, 2014, s. 4–5). Jeg har tidligere vist (i kapittel 3) at det er få empiriske studier om lærerutdannerens undervisning og nesten ingen studier som bruker anvendt dramaturgi og dramaturgiske analyser på undervisning i en lærerutdanningskontekst. Et casedesign sies å være anvendelig når forskeren har lite kontroll over hvordan hendelsen utvikler seg, og når søkelyset er på samhandling mellom mennesker, ofte i «naturlige omgivelser» (Fangen, 2010; Gerring, 2007, s. 187). Begge deler passer godt til denne studien, som har data fra lærerutdannerens undervisning. Undervisningen skjer i «naturlige omgivelser» fordi det er en integrert del av det tilbudet som gis til alle lærerstudenter. Det kan også beskrives som «unaturlig» fordi utviklingsarbeidet også handler om å utvikle en ny læringsarena i utdanningen i form av profesjonsverkstedet. Yin (2014) forklarer hva som karakteriserer casestudier:

A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon (the 'case') in depth and within its real-world context, especially when the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident (Yin, 2014, s. 16).

Yin sier med dette at forskeren kan bruke casedesign til å undersøke et «contemporary phenomenon» i dybden innenfor «real-world context». Dette er spesielt nyttig når grensen mellom det fenomenet som studeres, og konteksten ikke er helt klart avgrenset. Disse kjennetegnene er relevante for min studie, fordi det var usikkert hva lærerutdannere fra ulike fag ville ta med seg inn i profesjonsverkstedet, hvordan studentene ville handle, og hvordan de ville vurdere de ulike læringsaktivitetene. Både innhold og form ble utviklet over tid i samspill mellom deltagerne.

Yin påpeker at casestudier ofte har mange variabler og kan ha flere datakilder, som ofte triangulerer mellom for eksempel skriftlige beskrivelser (øktagendaer), observasjon (feltnotater) og intervjuer (Yin, 2014, s. 17). Ofte er casestudier best til å svare på «hvordan»- og «hvorfor»- spørsmål, noe som karakteriserer problemstillingen

og forskningsspørsmålene i denne studien (Yin, 2014, s. 9). Yin sier også at casestudier fungerer godt til å teste ut og utvikle eksisterende teori (Yin, 2014, s. 37–42). Dette er et relevant perspektiv i denne studien, som benytter seg av både sosiokulturell og dramaturgisk teori, og som sammenstiller teori, forskning og funn i artiklene til en dramaturgisk modell. Hver av delcasene kan derfor sies å tangere det samme teoretiske landskapet og utgangspunktet, med et formål om å undersøke, videreutvikle og adaptere dramaturgisk teori slik at den blir mer tilpasset undervisning i lærerutdanningskontekster.

En spesifikk type casestudier er et multicase-design som består av flere enkeltcaser. Hver enkelt case er en selvstendig casestudie, og resultatet inngår som data i den samlede multicase-studien, som til slutt blir syntetisert og sammenlignet for å svare på en overordnet problemstilling: «The multicase study is a special effort to examine something having lots of cases, parts, or members» (Stake, 2006, s. vi). Piloteringen og tre av casene har som nevnt ulikt datamateriale, ulik kontekst og ulike deltagere og tar utgangspunkt i forskningsspørsmål som perspektiverer og konkretiserer problemstillingen. Multicase-studier betraktes som mer robuste enn en enkelt casestudie: «The evidence from multiple cases is often considered more compelling, and the overall study is therefore regarded as being more robust» (Yin, 2014, s. 57). En fordel er at casene kan sammenlignes og kontrasteres, og forskeren kan se på likheter og sammenhenger mellom enkeltcaser (Yin, 2014, s. 63). En måte å designe multicase-studier på er først å gjøre en pilotstudie som undersøker fenomenet: «A pilot study will help you to refine your data collection plans with respect to both the content of the data and the procedures to be followed» (Yin, 2014, s. 96). Min pilotstudie som er rapportert i artikkel 1, bidro til å etablere et vitenskapsteoretisk ståsted som inkluderte både dramaturgiske og sosiokulturelle perspektiver i analysen. Studien var også viktig for å prøve ut en deltagende forskerrolle der egne og andres undervisningserfaringer kunne inkluderes i analysen. Erfaringen fra piloteringen bidro til valget om å triangulere det kvalitative datamaterialet. Piloteringen ble også brukt til å utlede problemstilling og tre forskningsspørsmål til de tre følgende casene. For å designe multicase-studier kan forskeren benytte seg av ulikt datamateriale som til sammen bidrar til å lage mønstre som linker casene sammen. En case kan følges av en annen case som presiserer eller videreutvikler forrige resultat eller bidrar med å undersøke et annet perspektiv. Multicase-studier kan også se undervisning fra ulike perspektiver: «An important reason for doing the multicase study is to examine how the program or phenomenon performs



in different environments» (Stake, 2006, s. 23). For å få en effekt av å velge et multicase-design anbefales det å ha minst fire caser (Stake, 2006, s. 22). Dette er tilfelle for denne studien.

Når det gjelder casestudiens design, uttaler både Stake og Yin at det er viktig å definere forskningsfeltet og datamaterialet i hver case (Stake, 2006, s. 22–23; Yin, 2014, s. 31–32). Videre gis det en oversikt over det samlede datakorpus og en forklaring på hvordan data trianguleres.

## 5.3 Triangulering av kvalitative data

I studien trianguleres kvalitative data for å undersøke hvordan profesjonsspråk og praktisk lærerarbeid er planlagt, gjennomført og vurdert i undervisningens dramaturgi. Kort fortalt handler triangulering av data om å kombinere ulike metodologier og data for å belyse flere sider og tolkninger av et fenomen eller et forskningsobjekt, som i studien er lærerutdannerens undervisning. Analyse av ulike data kan føre til ulike funn, som sammen kan belyse lærerutdannerens undervisning fra ulike vinkler. Slik kan triangulering bidra til å styrke kvaliteten på kvalitativ forskning. I studien har jeg analysert tre former for data: øktagendaer, feltnotater og transkriberte intervjuer. Øktagendaer viser hovedstrukturen i lærerens planlegging av undervisning. Min deltagende observasjon blir dokumentert gjennom feltnotater. I etterkant av undervisningen har jeg intervjuet elever og studenter (piloting og case 1 og 2) og lærerutdannere (case 3). Som referanser for informantene har jeg brukt feltnotater og øktagendaer som utgangspunkt for å utvikle intervjuguiden. Videre utdypes metodologien i de tre datatypene i studien.

### 5.3.1 Øktagendaer

Øktagendaer er skriftlige og skjematiske oversikter over aktiviteter og redskaper som planlegges i undervisningen. I studien er øktagendaene ikke bundet til spesifikke didaktiske modeller. Øktagendaene har fungert som et felles arbeidsdokument for lærerutdanneren uten at instruksjoner og formål er utbrodert skriftlig. Jeg har sammenlignet øktagendaer med feltnotater for å se på hvordan planer utøves i møte med studentene, og lagt vekt på planens fremstilling av hvordan praktisk lærerarbeid og profesjonsspråk er konkretisert som handlinger og redskaper. Videre sammenlignes øktagendaer og feltnotater for å se på hvordan gjennomføringen bryter med eller

videreutvikler planen. Dette har gitt meg kunnskap om forholdet mellom den planlagte dramaturgien og øyeblikkets dramaturgi, som også kan forklares som forholdet mellom strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse (Nordahl 2012, s. 34). Slike brudd og transformasjoner har vært et utgangspunkt for intervjuene i etterkant. Utdrag fra øktagendaer til hver av casene er vedlagt i kappen.

### 5.3.2 Deltagende observasjon og feltnotater

For å få førstehåndsinformasjon om fenomener eller aktiviteter er deltagende observasjon en egnet innsamlingsstrategi. I det ligger et ønske om å følge samhandling og deltagerne aktiviteter direkte. Fangen uttaler at en deltagende rolle gir mulighet til å tilegne seg kunnskap gjennom førstehåndserfaringer (Fangen, 2010, s. 15). Likevel henviser hun til Goffman og Prieur, som sier at disse erfaringene kan kritiseres for å være private og mangle distanse til materialet (Goffman, 1989; Prieur, 2002). En strategi for å skape distanse er å utvikle gode rutiner for å skrive og lese feltnotater (Wadel & Fuglestad, 2014, s. 164).

Gjennom feltnotater blir handlinger festet til en form for dagbok med de opplevelsene forskeren har med feltet som studeres. I dette ligger det alltid en fare for å bli nærsynt ved at man legger mest vekt på observasjoner som bekrefter egen forforståelse og eget teoretiske utgangspunkt. I første del av prosjektet forsøkte jeg derfor å skrive ut feltnotatene med så naive beskrivelser som mulig (Wadel & Fuglestad, 2014, s. 87): Hva er det som foregår her? Hvordan er det å være lærer og student i undervisningen? Hva er forberedt, og hva utvikles i møte med studentene? Hva slags aktiviteter foregår? Hva snakker deltagerne om? Hvordan er stemningen? Tempo? Bruk av rom? Gjennom ulike briller forsøkte jeg å trenge bak det selvsagte for å fange inn lærerutdannernes og studentenes handlinger, språk og erfaringer. Ved å tvinge meg selv til å bruke et mer hverdagslig språk til å beskrive undervisningen og interaksjonene skapte jeg avstand til situasjonen. Dette var spesielt viktig fordi jeg allerede hadde et innarbeidet og kanskje forutinntatt fag- og profesjonsspråk. Wadel kommenterer problemet med å ha forutbestemte kategorier slik:

En viktig grunn til at en kan være en dårlig observatør i studier av egen kultur, er at en allerede har kategorier eller hva en på engelsk kaller «pigeanholes» til å putte observasjonene i. Disse kategoriene kan være kategorier vi har felles med våre informanter, eller de kan være fra vår egen subkultur. I begge tilfeller vil våre kategorier ofte være for «grove». Bruk av for grove kategorier kan dekke over og hindre oss i å observere hva som konkret foregår av samhandling (Wadel & Fuglestad, 2014, s. 72).

For ikke å bli styrt av det Wadel kaller «grove» kategorier, brukte jeg mest mulig direkte beskrivelser av handlinger og siterte samtaler fra undervisningen da jeg skrev feltnotatene. Jeg skiftet også ut kategorier og fagbegreper med et mer hverdagslig språk. I stedet for begrepet «medierende redskaper» brukte jeg ordet «oppgaver» eller «aktiviteter», og begrepet «fiksjon» ble forklart som «å late som», «trene på en situasjon» eller «forestille seg». I stedet for begrepet «dramaturgi» brukte jeg ord som «komposisjon», «struktur» og «oppbygging» i tillegg til å fokusere på enkelte deler av undervisningen, som for eksempel oppstart, overgang og avslutning. Slike omskrivninger ble en nyttig strategi for å bli bevisst på egne forutinntatte perspektiver, som kan bidra til skjevhet i analysen. Likevel kommer man ikke utenom at det foretas et utvalg. Utvalget og observasjonsblikket endrer seg også over tid ut fra tidligere erfaringer og analyser og teoretisk og praktisk innsikt. Fangen (2010) oppsummerer med å beskrive en forskerrolle som ikke er nøytral, men åpen for at «feltet kan fortelle deg noe nytt»:

Alt som kreves, er at du forblir åpen overfor hva det personene sier eller gjør, betyr, og at du ikke begrenser deg til dine egne tilfeldige forhåndsoppfatninger. Du må være beredt på at feltet kan fortelle deg noe nytt. Det betyr ikke at du må være nøytral overfor det du ser og hører, eller at du skal utradere deg selv. Det viktige er å være klar over din egen forutinntatthet (*bias*), slik at feltet kan presentere seg i all sin annerledeshet (*otherness*) og dermed forsvare egne sannheter imot dine forhåndsantagelser (Fangen, 2010, s. 50).

For meg var det viktig å være bevisst på at dramaturgiske begreper ikke var *kjent* for lærerutdannerne, selv om de i sine praksiser og refleksjoner synliggjorde dramaturgisk innsikt. Det var derfor viktig å skille mellom begreper og eksempler som ble brukt i samhandling med lærerutdannerne, og den dramaturgiske analysen av datamaterialet. Dette perspektivet utdypes i kapittel 7. En annen strategi for å skape distanse til egne observasjoner og feltnotater var å gjennomføre intervjuer med studenter og lærerutdannere i etterkant av undervisningen. Intervjuene førte til at andre stemmer og tolkninger virket sammen med min egen.

### 5.3.3 Intervju

Forskningsobjektet for intervjuene er lærerutdannerne og studentenes tolkning eller refleksjoner knyttet til erfaringer og handlinger fra undervisningen. Intervjuene tilbyr språklige kognitive og normative rammer for å forklare og rekonstruere handlinger og narrativer som har skjedd i undervisningen og profesjonsverkstedet (Jerolmack & Khan, 2014, s. 183). Fordi øktagendaer, feltnotater og intervjudata har ulike epistemologisk

status, valgte jeg å dele opp analysen i tre deler for å skille mellom planlegging, gjennomføring og informantenes refleksjoner etterpå. Et eksempel er i case 3, der jeg først identifiserer og sammenligner ulike typer eksplisitte modelleringsformer i øktagendaer og feltnotater, for så å analysere lærerutdannernes begrunnelser, vekstpunkter og tolkninger av modelleringene i etterkant (Atkinson & Coffey, 2003, s. 115; Lindstøl, 2017b). Intervjuguiden ble derfor utviklet ut fra analyser av øktagendaer og feltnotater. Jeg gjorde en pilotering av intervjuguider i case 1 for å teste ut hvordan utøvelse av undervisning og undervisningserfaringer kunne være et sentreringspunkt for analysen. Transkriberte intervjudata ble også avsjekket med lærerutdannere og studenter for case 3 og 4. I case 1 gjorde jeg fokusgruppeintervjuer med 24 studenter. Disse transkripsjonene ble ikke godkjent i etterkant fordi det ikke var mulig å knytte ytringer til enkeltpersoner.

Atkinson og Coffey sier at selvrappotering av handling og oppførsel har begrenset verdi for å forklare og forstå handling og adferd: «We can fruitfully begin to think of what we observe (and the work of observing) and the contents of interviews (and the work of interviewing) as incorporating social actions of different kinds and yielding data of different forms» (Atkinson & Coffey, 2003, s. 117). Denne erkjennelsen var spesielt viktig da jeg intervjuet studenter som svært fort kom inn på hindringer og problemer knyttet til studentrollen, problemer som ikke hadde direkte relevans for undervisningserfaringen: «Jeg liker best å lese pensum på egen hånd. Jeg blir ganske sliten av å jobbe i grupper.» Et annet eksempel er lærerutdannere som markerer eget faglig ståsted i lærerteamet i stedet for å beskrive egen undervisning. Jeg erfarte derfor at intervjuene kunne bli til former for selvrepresentasjoner og posisjoneringer. Lærerutdannernes og studentenes identitetsarbeid og rolleforståelse er også interessante forskningsobjekter, men ville i denne sammenhengen tangert andre forskningsspørsmål enn de som er relevante for min studie.

En strategi for å få intervjudata som i mindre grad inneholder selvframstillende data, er å fokusere på beskrivelser («grand tour questions») og for eksempel spørre informantene om konkrete handlinger, rutiner og aktiviteter de har gjort eller pleier å gjøre (Spradley, 1979, s. 83–87). Ved å bruke slike strategier brukte informantene egne ord til å beskrive handlinger, redskaper og betydningslag fra undervisningssituasjonen. Det bidro til å kunne sammenligne og kontrastere intervjudata med øktagendaer og feltnotater.

## 5.4 Kontekst og utvalg

Som tidligere beskrevet er datamaterialet for studien fra undervisningsarbeid i profesjonsverkstedet. Studentene som deltar i undervisningen, er en del av regulær drift i grunnskolelærerutdanningen (GLU). Lærerutdannerne har selv valgt å delta i prosjektet. Deltagelsen fordret at de ønsket å bruke tid på å dele, observere og analysere hverandres undervisning. Samlet sett var det 12 lærerutdannere som har vært involvert i prosjektet. Disse er fordelt på en piloteringsstudie og tre casestudier. Deltagelsen var frivillig og ga lite ressurser til selve utviklingsarbeidet. Ressursene var likestilt med ordinær drift. Lærerne som valgte å være med i et slikt prosjekt, hadde flere fellestrekk. For det første var de svært interessert i å utvikle undervisningskvaliteten i lærerutdanningen. For det andre var de åpne for å bli «sett i kortene» og dele egne undervisningserfaringer med andre lærerutdannere. De var villige til å bli forsket på av meg som deltager i teamet. Et tredje fellestrekk som ikke var intendert, var at tre av de mest aktive lærerutdannerne hadde over ti års erfaring fra læreryrket. Disse lærerutdannerens undervisning var utgangspunkt for case 3, artikkel 4. Nedenfor er en oversikt over det totale datakorpuset til piloteringen og de tre casene:

<b>Pilotering</b>	<b>Feltnotater</b>		<b>Skriftlige øktagendaer</b>	
	Økter	Sider	Økter	Sider
<b>Mål tid(en) 2013</b>	8 undervisningstimer	20	8 undervisningstimer	20
	<b>Intervjuer</b>		Foto/tekst/video av elevaktiviteter og elevarbeider	
	Informanter	S. transkript	100 foto	70 elevtekster
	2 lærerutdannere 3 lærere 10 elever	30	Materiell til utstilling (bok)	Video av samtaler til utstilling

<b>Case 1 2015</b>	<b>Feltnotater</b>		<b>Skriftlige øktagendaer</b>	
	Økter	Sider	Økter	Sider
	3 dager, 6 undervisningstimer per dag 4 grupper. 100 studenter 5 lærerutdannere	20	3 dager, 6 undervisningstimer per dag i 3 grupper. Til sammen 72 undervisningstimer	15
	<b>Fokusgruppeintervjuer</b>			
	Informanter	S. transkript		
	Førsteårsstudenter 5.–10. trinn 32 studenter	30		

<b>Case 2 2016</b>	<b>Feltnotater</b>		<b>Øktagendaer</b>	
	Økter	Sider	Økter	Sider
	Datagrunnlaget er fra 6 undervisningstimer i to ulike grupper fra 9. og 10. trinn (til sammen 50 elever).	7	6 undervisningstimer	10
	<b>Intervjuer</b>			
	Informanter	S. transkript		
	6 studenter, videreutdanning (fordelt på én gruppe med 2 og én gruppe med 4) 1 lærerutdanner	20		
<b>Case 3 Øktagendaer/ feltnotater 2014/2015 Intervju 2016</b>	<b>Feltnotater</b>		<b>Øktagendaer</b>	
	Økter	Sider	Økter	Sider
	100 undervisningstimer	15	100 undervisningstimer	30
	<b>Intervjuer</b>			
	Informanter	S. transkript.		
	3 lærerutdannere	30		

Figur 5.1 Det empiriske materialets omfang knyttet til de fire casene

## 5.5 Analyse av datamaterialet

Fordi jeg har hatt en deltagende forskerrolle i prosjektet, var det viktig for meg å få til distanserte og transparente analyser av datamaterialet. En strategi for å skape distanse er at utvikling av kategorier for analyse må gjøres transparente gjennom å vise fram og argumentere for hvordan og hvorfor forskeren kategoriserer og tolker datamaterialet. I tillegg må forskeren forholde seg kritisk til egen forforståelse og tolkninger. Tolkningen må understøttes av teori og settes i sammenheng med annen forskning på feltet (Fangen, 2010, s. 208–228). Analyse vil vanligvis si at man tilfører noe mer enn det datamaterialet beskriver. Fangen (2010) forklarer forholdet mellom å se og høre og å tolke som fortolkning av første og andre grad (Fangen, 2010, s. 208). Hun henviser til Geertz og beskriver førstegradsfortolkninger som aktørorienterte fortolkninger. Begrepene forskeren utvikler, vil være erfaringsnære og empirinære (Fangen, 2010, s. 208; Geertz, 2000, s. 14). Andregradsfortolkninger er å bruke mer erfaringsfjerne analyseformer. En slik tilnærming kan bidra til å overskride deltagerens «common sense-forståelse» (Fangen, 2010, s. 210). Geertz understreker betydningen av å veksle mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne akademiske begreper (Geertz, 2000, s. 26). Ut

fra Geertz og Fangens perspektiv blir det viktig å gjøre vekslingen mellom førstegrads- og andregradsfortolkninger transparente i analysene. Dette synes spesielt viktig for meg som har en deltagende forskerrolle og innsiderposisjon.

I analysen av datamaterialet valgte jeg derfor å kombinere konvensjonelle innholdsanalyser (åpen koding), summative innholdsanalyser og teoridrevne dramaturgiske analyser (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 135; Hsieh & Shannon, 2005). Datamaterialet ble analysert på nytt gjennom flere kodeprosesser for å utvikle og begrunne kategorier for resultatene av analysene. Prosessen var transparent og blir presentert i artiklene. For å sikre at deltageres stemmer fikk plass i analysene, og at jeg ikke skulle være for styrt av den teoretiske forforståelsen, gjorde jeg både konvensjonelle og summative innholdsanalyser av datamaterialet. Konvensjonelle innholdsanalyser kan forklares som en åpen koding av materialet, der jeg ser etter sammenhenger, kontraster, gjentakelser, analogier og temaer i materialet (Fauskanger & Mosvold, 2014). Ut fra konvensjonelle innholdsanalyser fant jeg noen overordnede kategorier og underkategorier som ble tematisert i materialet uavhengig av forskningsspørsmålet. I artikkel 2 gjorde jeg en summativ analyse av intervjudata. Den summative analysen bidro til å finne ut hvilke ord, begreper og temaer deltagerne fokuserte på, slik de kommer til uttrykk i transkripsjonene (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 130–135). Forekomsten av et begrep eller et perspektiv kan si noe om hva som vektlegges av informantene. Det var derfor viktig å søke etter begreper som er aktuelle ut fra studiens forskningsspørsmål, men som inkluderte informantenes språkpraksiser og erfaringer. For å inkludere deltageres språk og ulike måter å samtale om dramaturgi på, søkte jeg etter relevante synonymer: komposisjon, del og helhet, oppgaver, aktiviteter, montasje, ledelse, oppstart, oppbygging og struktur. Slik fikk jeg oversikt over hvilke erfaringer, eksempler og begreper lærerne selv vektla i sine refleksjoner. De konvensjonelle og summative analysene skapte distanse til materialet på to måter: for det første ved at deltageres stemme og synspunkter ble synliggjort i analysene, og for det andre ved å gjøre utvikling av kategoriene i analysen mer empirinære og transparente. Videre kategoriserte jeg resultatene fra summative og konvensjonelle analyser opp mot dramaturgisk teori. Kategoriseringene ble validert av lærerutdannere i teamet og av fagfeller som vurderte publikasjonene fra de fire casene.

Dramaturgiske analyser kan forklares som teoretiske innholdsanalyser, der man kategoriserer øktagendaer, feltnotater og de transkriberte intervjuene ut fra dramaturgiske perspektiver og begreper. En slik analyseform blir av Hsieh og Shannon

kalt «directed content analysis» – på norsk «teoridrevet innholdsanalyse» (Fauskanger & Mosvold, 2014, s. 135; Hsieh & Shannon, 2005, s. 5). Slike analyser kan ses på som en mer deduktiv kategorisering. Det vil si at forskeren har noen teorier som skal testes ut eller videreutvikles (Hsieh & Shannon, 2005, s. 5). Analyseformen korresponderer derfor godt med studiens organisering, som jeg tidligere har beskrevet som et multicase-design. Formålet med å bruke teoridrevet innholdsanalyse var å videreutvikle et eksisterende rammeverk. Dette formålet er relevant i denne studien, der jeg ønsker å undersøke undervisningen gjennom dramaturgiske analyser. Som nevnt i innledningskapittelet er Østern tematiserer dramaturgiske analyser i en didaktisk kontekst (Østern, 2014d, 2014e). Forskerne og teaterpedagogene Kjølner og Szatkowski (Szatkowski, 1989, s. 122) deler den dramaturgiske analysen inn i fire perspektiver som rommer transformasjonen fra idé (fagstoff) til gjennomført forestilling (undervisning). Disse fire perspektivene blir av Østern adaptert til en utdanningskontekst:

1. En tekstanalyse som forholder seg til utgangspunktet, for eksempel et fagstoff eller en tekst. Innebærer en vurdering av hvilket stoff som skal være underlaget for undervisningens tema
2. Transformasjon fra fagstoff til en spesifikk undervisningsøkt, hva læreren ønsker å legge vekt på
3. En forestillingsanalyse, analyse av det planlagte undervisningsforløpet i møte med elever («her-og-nå-dimensjon»)
4. Resepsjonsanalyse, analyse av elevenes opplevelser og læring eller lærerens evaluering av undervisningsøkten i etterkant (Østern, 2014d, s. 20)

Fordelen med dramaturgiske analyser er at de fungerer som en metodisk inngang til å kategorisere og dele opp undervisningen i handlinger med ulike kvaliteter uten å determinere hvordan de virker (Østern, 2014e). På den måten synliggjøres narrative strukturer og prinsipper i ulike faser av planlegging, gjennomføring, vurdering og refleksjon av undervisning. Datamateriale dokumenterer ulike faser av prosessen.

En måte å inkludere empiridrevne analyser og forholde seg til teori og tidligere forskning på er å gjøre en metodetriangulering (Atkinson & Coffey, 2003, s. 114). I studien skjer trianguleringen mellom datamateriale fra intervjuer, feltnotater/øktagendaer og teori/forskning på lærerutdanning. Hvordan metodene vektlegges, varierer i de ulike casene, men de er transparente i analysen. Metodetriangulering vil kunne bidra til distanse til en insiderposisjon, fordi forholdet mellom feltnotater, intervjudata og teori artikuleres. I denne sammenhengen vil en sentral del av drøftingsarbeidet handle om å begrunne hvordan dramaturgisk teori og



tenkning virker for å perspektivere, kontrastere eller videreutvikle lærerutdanningens undervisningspraksis.

## 5.6. Forskerrollens insiderposisjon

Fordi jeg har vært en del av lærerteamet, kan metoden karakteriseres som deltagende observasjon. Jeg har deltatt i lærerutdanningsteamet i fire år, og har vekslet mellom selv å undervise, observere, intervjuer og analysere data som er generert fra undervisning i profesjonsverkstedet. Formålet med deltagende observasjon er å kunne beskrive hva folk sier og gjør i sammenhenger som ikke er strukturert av forskeren selv. Gjennom å velge graden av deltagelse vil forskeren unngå, i den grad det er mulig, å delta så aktivt at hun selv bidrar til å endre samhandlingen på bestemte måter (Fangen, 2010, s. 15, 72). Dette har vært en utfordring i prosjektet, fordi min posisjon som forsker kan beskrives som *en insider*, som Kvernbekk forklarer som «en som på grunn av sin spesielle og privilegerte posisjon innehar – eller antas å inneha – en kunnskap som andre ikke har» (Kvernbekk, 2005, s. 18). En slik posisjon kan kritiseres for å skape manglende distanse og avstand til datamaterialet. I tillegg kan rollene som både lærerutdanner og forsker oppleves som uklare både for samarbeidspartnere og for eksterne forskere som skal vurdere reliabiliteten og validiteten i studien. Fangen (2010) kommenterer forholdet mellom rollen til insidieren og outsidersen slik:

Når du erfarer fra innsiden, betoner du rollen som deltager. Men selv da må du balansere mellom deltagerrollen og observatørrollen. Utfordringen er å kombinere deltagelse og observasjon for å kunne forstå som insider, men samtidig kunne beskrive slik at outsidersen skjønner (Fangen, 2010, s. 73).

Begrunnelsen for å velge en insiderposisjon er at en slik rolle kan gi «mest fyllestgjørende data» (Fangen, 2010, s. 73). Fordi et av premissene for multicase-studien var å formulere både problemer og løsninger gjennom å prøve ut og eksperimentere, var jeg avhengig av at lærerne var villige til å by på egne erfaringer, og at de lot seg utfordre og noen ganger bryte med egne rutiner og praksiser. Jeg har dratt nytte av personlige og didaktiske ferdigheter, institusjonell posisjon på egen arbeidsplass og det at jeg allerede hadde etablert et samarbeid med lærerne i prosjektet (Fangen, 2010, s. 83). Lærerne hadde tillit til meg som lærer. Som forsker var de mer usikre. Tilliten måtte etableres gjennom å åpne datamaterialet og diskutere erfaringer i lærerteamet (Øhra, 2014).

I starten vegret lærerne seg for å bevege seg ut på ustø grunn og teste ut og bruke nye redskaper og arbeidsformer i undervisningen. En av årsakene var usikkerheten knyttet til at jeg som forsker skulle bruke observasjonsdata i offentlige publikasjoner. De visste ikke hvordan jeg ville fremstille, tolke og kontekstualisere undervisningen deres. En annen faktor var betydningen av at all undervisning på institusjonen vår blir evaluert og rapporteres internt og eksternt. Ved å prøve ut nye undervisningsformer kunne teamet risikere dårlige studentevalueringer. Fordi jeg også underviste og utfordret egen praksis i møte med studentene, mener jeg å ha forståelse for disse problemstillingene.

Jeg vil påstå at forskningsspørsmålet krevde at jeg opplevde og følte som en deltager og ikke bare observerte de andres undervisningsarbeid gjennom et *utenfra*-perspektiv. Det å få direkte erfaringer med å utvikle, undervise og forske på nyskapende læreprosesser hadde som nevnt stor betydning for å forstå og identifisere meg med både lærerutdannere og studenter (Fangen, 2010, s. 76). Gjennom en deltagende rolle fikk jeg direkte erfaring med undervisning som kroppslige, romlige, emosjonelle, dialogiske og kognitive møter mellom student og lærer. Jeg måtte erfare både motstand og muligheter i de ulike situasjonene og selv håndtere studentenes frustrasjon og usikkerhet. Gjennom direkte erfaring med stemning, rytme og spenning la jeg merke til perspektiver som jeg ikke tidligere hadde språkliggjort, verken for meg selv eller andre. Fordi jeg måtte utfordre egen praksis, opplevde jeg at min dramaturgiske forforståelse ble utfordret: Fra å tro på åpne, intuitive, improvisatoriske og fleksible prosesser og læringsformer ble jeg mer og mer opptatt av lærerens dramaturgi i form av eksplisitt modellering, innramming og spilleregler for samarbeid og læring. Disse perspektivene drøftes i kapittel 7, som sammenstiller funnene fra de fire artiklene.

Oppsummert vil jeg fremheve betydningen av at jeg i samarbeid med lærerteamet utforsket, delte og utfordret egen undervisningspraksis, slik at vi alle utsatte oss for risiko (Biesta, 2014). Vi var sammen om å miste kontroll over utfallet. Dette var et viktig premiss for å utvikle og utøve den konkrete undervisningen, men også for måten lærerutdannerne reflekterte over og var kritiske til undervisningen etterpå gjennom intervjuene. Gjennom rollen som underviser fikk jeg derfor adgang til deltagende observasjon gjennom andre roller, som for eksempel samtalepartner og observatør (Wadel & Fuglestad, 2014, s. 35). En deltagende undervisningsrolle ble en «inngangsbillett» til å utvikle, gjennomføre, vurdere og analysere nyskapende undervisningspraksiser i lærerteamet.

## 5.7 Etske perspektiver

Det ligger i den kvalitative forskningstradisjonen klare forventninger om at forskeren er seg bevisst og kan gjøre rede for og kritisk vurdere de etiske og vitenskapelige utfordringene ved ulike forskerroller (Fangen, 2010, s. 63–64; NESH, 2016; Yin, 2014). Jeg har tidligere drøftet en insiderposisjon som forsker og hvilke implikasjoner rollen har hatt for studiens design og analyseformer. Hvordan jeg har håndtert en insiderposisjon, er relevant for studiens etiske perspektiver. I tillegg er samspillet mellom meg som forsker, lærerutdannere og studenter basert på tillit, lojalitet og konfidensialitet. Både direkte og mer indirekte har involverte lærerutdannere og studenter blitt informert om formålet med forskningsarbeidet. Dette har skjedd som muntlig informasjon og skriftlig samtykke i oppstarten av hver casestudie. Jeg har tidligere nevnt at et av premissene for å få til en åpen relasjon mellom meg som forsker og forskningsdeltagerne er at jeg er med på å utsette meg for risiko i møte med studentene. Jeg byr på og utfordrer egne erfaringer og ferdigheter. En åpenhet i samarbeidet som rommer det å gjøre feil og tenke høyt om egen undervisning, har skapt et kollektivt og trygt utgangspunkt i lærerutdanningsteamet. For å være tydelig på de ulike rollene som underviser og forsker har det vært viktig å formidle og avklare når jeg samlet inn datamateriale, og når jeg underviste på lik linje med de andre lærerutdannerne. En strategi for å tydeliggjøre roller og funksjon i prosjektet var å avgrense datamaterialet for hver case, slik at ikke all undervisning ble forsket på. Dette ville ha blitt belastende for deltagerne over tre år. Jeg hadde derfor stadig dialoger med deltagerne om hvilken rolle jeg hadde i de ulike fasene av prosjektet.

Når forskningsdeltagerne observeres eller intervjues, blottstiller de noe av seg selv. Som vist i kapittel 5 kan intervjuer tolkes som selvframstillende data. Dette krever varsomhet i bruk av intervjudata, spesielt på egen arbeidsplass. Det har derfor vært viktig at deltagerne har skriftlig og muntlig godkjent sin rolle i prosjektet. Samtlige lærerutdannere som deltok, leste og godkjente transkripsjoner og bruk av feltnotater på forhånd. De fikk også mulighet til å korrigere og godkjenne hvordan datamaterialet ble fremstilt i artikkelen. Dette var spesielt viktig i case 3, fordi det bare er tre lærerutdannere involvert. Selv om identiteten er kamuflert gjennom koding, kan det være mulig å identifisere deltagerne hvis man kjenner institusjonen. Lærerutdannerne analyserte undervisning i profesjonsverkstedet som utgangspunkt for egen forskning, noe som også bidro til mer symmetriske relasjoner i lærerutdanningsteamene (Lindstøl et al., 2015; Lindstøl, Siljan & Moe, 2017). Når det gjelder elever og studenter, ble

deltagelsen i piloteringsprosjektet godkjent av foresatte og elever. Fotografier og tekster ble vist frem og godkjent til bruk i utstillingen og til forskning. Piloteringsstudien har en egen godkjenning fra Norsk senter for samfunnsdata (NSD), som er vedlagt. I case 1 er det 60 studenter som har gitt skriftlig samtykke til å delta i studien. I case 2 har studentene korrigert og godkjent transkriberte intervjuer og bruken av datamaterialet i artikkelen på forhånd. Prosjektet er meldt inn i to omganger til NSD og følger deres retningslinjer for etisk forsvarlig bruk og oppbevaring av data.

## 6 Presentasjon av artiklene

De enkelte artiklene er trykt i medier med ulik faglig tilhørighet. Den første artikkelen er tiltenkt lærere og lærerutdannere innenfor et estetisk forskningsfelt og bruker illustrasjoner fra prosjektet «Mål tid(en)», som var en del av Norsk Kulturråds satsing på å skape nye arenaer for utprøvende og nyskapende kunstproduksjoner for barn og ungdom (Lindstøl & Grieg, 2013). Siden dette prosjektet er støttet av Kulturrådet og vektlegger estetisk erfaring og praksis, ga det praktisk og teoretisk tumleplass for meg til å utvikle og drøfte et kunnskapsteoretisk, metodologisk og estetisk utgangspunkt. Den andre artikkelen ble publisert i et nordisk tidsskrift for forskning på utdanning (*Acta didactica*), mens den tredje er publisert i en vitenskapelig antologi som ble publisert av forskergruppen «Klasseromforskning og kvalitet i undervisning», som jeg selv deltar i (Kverndokken, 2017; Kverndokken, Askeland & Siljan, 2017). Den siste artikkelen er publisert i *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Videre presenteres de fire artiklene.

### 6.1 Artikkel 1

Artikkel 1 er en teoretisk artikkel med empiriske eksempler fra et kunstpedagogisk arbeid som tok utgangspunkt i måltidet som estetisk, sosialt og kulturelt fenomen (Lindstøl & Grieg, 2013). Forskningsspørsmålene for artikkelen er som følger:

**Hvilke dramaturgiske valg var viktige for å skape *transformasjon* mellom elevenes forestillinger og ideer og ulike symbolske medier?**

**Hvilke dramaturgiske valg og prinsipper synes virksomme for å ramme inn *symbolsk interaksjon* i workshopene?**

**Hvordan kan *erfaringshandlinger* (for eksempel ulike former for kunnskap) som oppsto i det kunstpedagogiske prosjektet, beskrives og kategoriseres?**

Prosjektet ble ledet av en lærer/fotograf og meg selv som lærerutdanner og med fire lærere som samtalepartnere og observatører. Gjennom et skrive- og fotoverksted undersøkte og iscenesatte 70 elever «Måltidets fenomenologi» ved å bruke symbolske medier og redskaper knyttet til foto, tekst og installasjoner<sup>5</sup>. Elevene samarbeidet om å skrive-i-rolle og å iscenesette og fotografere fiktive rom, figurer og situasjoner. Gjennom hele prosjektet ble det eksperimentert med og analysert hvordan ulike fiksjonsformer og dramaturgisk tenkning kunne bidra til at elevene utforsket det

---

<sup>5</sup> En lærerutdanner og en lærer/fotograf samarbeidet om å lede interaksjonene. Lederne var Camilla Wiersholm Grieg (lærer og fotograf) og Fride Lindstøl (lærerutdanner og forsker).

tematiske utgangspunktet og egen forforståelse. Formålet med artikkelen var å drøfte et kunnskapsteoretisk og metodologisk ståsted som kan forbinde estetikk og læring. I artikkelen legges det vekt på teoretiske drøftinger av forskningslitteratur som tematiserer pragmatisk estetikk. Gjennom teoretiske drøftinger som illustreres med foto og tekst, drøfter jeg hvordan begrepene gir form til analyser av interaksjon mellom elevenes forforståelse, symbolske medier/fiksjon og ulike former for kunnskap. I tillegg illustreres sentrale poenger med utdrag fra intervjuer med elever. I artikkelen er teoretiske drøftinger i forgrunnen, og erfaringer fra undervisningen fungerer som eksempler og illustrasjoner. I tidsskriftet som publiserte studien, er foto, tekst og narrativer fra kunstpedagogiske praksiser likestilt med den empiriske og teoretiske analysen.

### 6.1.1 Bidrag til problemstillingen

Artikkelen bidrar til å etablere et kunnskapsteoretisk og metodologisk begrepsapparat som kan brukes til å analysere observasjoner og erfaringer fra undervisningens dramaturgi. Gjennom teoretiske drøftinger viser jeg hvordan Deweys forståelse av begrepet «transformasjon» kan forstås som å erfare gjennom å gi form til ulike handlinger, som for eksempel konvensjoner og brudd, stemninger og ritualer, relasjoner og språkpraksiser, stil og smak. Transformasjonsbegrepet blir videreutviklet i teorikapittelet og brukt i kappens drøftingsdel. Studien er viktig for å berede grunnen for casene 1, 2 og 3 på ulikt vis. For det første viser studien eksempler på hvordan ulike former for mediert fiksjon rammer inn og åpner fagstoffet for deltagerne. Studien antyder betydningen av en progresjon fra å modellere til selv å adaptere, et perspektiv som blir videreutviklet i artikkel 3 og artikkel 4. Studien prøver ut ulike dataformer som kan trianguleres for å få dypere forståelse av planlegging, gjennomføring og analyse av undervisningens dramaturgi. Dette var et utgangspunkt for metodologien i det videre arbeidet med casene og utdypes i kappens metodekapittel. Fordi studien karakteriseres som en pilotering, ga det rom til å prøve ut og utvikle forskerroller og metodologier som kunne egne seg til å forske på undervisningspraksis. Oppsummert bidro artikkel 1 til kunnskapsteoretiske avklaringer og interesse for å arbeide videre med dramaturgiske problemstillinger i casene 1, 2 og 3. Siden dette er en teoretisk artikkel, ønsket jeg i neste casestudie å gjøre empiriske analyser av medierte fiksjonsformer i profesjonsverkstedet (artikkel 2).

## 6.2 Artikkel 2

Fordi jeg i artikkel 1 hadde arbeidet teoretisk og praktisk med koplingen mellom fiksjon og Deweys mediebegrep, ønsket jeg å videreutvikle koplingen i profesjonsverkstedet. Resultater fra studentevalueringer pekte også på ulike former for fiksjon som redskaper som hadde potensial til å iscenesette teori og praktisk lærerarbeid. I artikkel 3 har jeg derfor gått videre med å undersøke forholdet mellom mediering og fiksjon. Jeg ville se på hvilken måte tre utvalgte fiksjonsformer kan bidra til sammenheng mellom teori og praksis i utdanningen. Forskningsspørsmålet er:

**På hvilken måte kan erfaring med ulike fiksjonsformer bidra til at et utvalg lærerstudenter reflekterer over sammenhenger mellom praktisk lærerarbeid og teoretiske perspektiver i utdanningen?**

Jeg startet med å analysere øktagendaer og feltnotater fra deltagende observasjon fra 54 undervisningstimer med tre lærerutdannere. Alle undervisningsøktene tok utgangspunkt i temaet «klasseledelse og tilpasset opplæring». Etterpå intervjuet jeg 24 studenter om erfaringer med konkrete handlinger og medierende redskaper i undervisningen. Jeg gjorde først en summativ analyse av intervjudata for å finne ut hva studentene vektla i beskrivelser og refleksjoner knyttet til undervisningserfaringene. Deretter gjorde jeg en teoretisk analyse av feltnotater og intervjudata for å identifisere typer og formål med fiksjonsformene i undervisningsforløpets dramaturgi. De tre fiksjonsformene som ble identifisert og undersøkt, var simulering, narrative og poetiske fiksjonsformer og refleksive fiksjonsformer. Analysen av fiksjonsformene ble kategorisert ut fra tre kategorier: a) utprøving og trening, b) sammenheng mellom praktisk lærerarbeid og pedagogisk teori, og c) relasjonell kompetanse. Analysen viser hvordan medierte fiksjonsformer rammer inn og iscenesetter studentenes forkunnskaper, praktiske og didaktiske ferdigheter, følelser og empati.

### 6.2.1 Bidrag til problemstillingen

Studien analyserer og drøfter på hvilke måter de tre fiksjonsformene har ulike epistemologiske implikasjoner. Det vil si at de medierer og formgir handlinger på ulike måter i undervisningen. Simulering bidrar til å trene på autentiske situasjoner og roller knyttet til praktisk lærerarbeid, som er en sentral del av problemstillingen. Narrative og poetiske fiksjonsformer hadde potensial til å utvide studentenes didaktiske repertoar og for å ta i bruk ulike formidlingsformer i profesjonsutøvelsen. Analysen peker også på betydningen av å gi større plass til ferdighetstrening, iscenesettelse og formidling i

utdanningen. Studien eksemplifiserer hvordan simuleringer og narrative og poetiske fiksjonsformer virker som kollektivt utgangspunkt for å trene systematisk på å bruke et profesjonelt språk gjennom refleksive fiksjonsformer. Dette skjer blant annet ved å ramme inn studentenes tolkningsrom, for eksempel ved å modellere bruken av konkrete teoretiske begreper som her fungerer som analytiske linser. I tillegg viser analysen at refleksive fiksjonsformer kan bidra til at studentene identifiserer seg med andre roller og perspektiver enn sine egne. De trener på å desentrere og tenke kritisk. Dette viser seg å ha indirekte implikasjoner for det praktiske lærerarbeidet og hvordan studentene begrunner og forstår flerstemmige praksiser, spesielt når det gjelder forståelsen av tilpasset opplæring. Studien antyder at fiksjonelle redskaper samlet sett bidrar til å zoome inn og ut av det tematiske utgangspunktet, et perspektiv som er videreutviklet i kappens drøftingskapittel.

Oppsummert kan studien sies å være en videreutvikling av drøftinger av forholdet mellom symbolsk interaksjon, transformasjon og erfaringshandlinger i artikkel 1, der arbeid med medier med ulike kvaliteter (foto, tekst og installasjon) og fiksjon blir til fiksjonserfaringer som fungerer som kollektivt utgangspunkt for refleksjon. I drøftingsdelen peker jeg på et behov for å studere hvordan fiksjonsformer kan rammes inn av lærereren i undervisningssituasjoner. Dette er utgangspunktet for case 2, som er dokumentert i artikkel 3.

### **6.3 Artikkel 3**

I artikkel 3 tar jeg utgangspunkt i en case der seks studenter som tar videreutdanning, fikk i oppdrag å komponere to undervisningsforløp ved å ta utgangspunkt i Fosses tekst *Andvake* (Fosse, 2007). Forskningsspørsmålet i artikkelen er:

**Hvordan kan lærerens dramaturgiske valg ramme inn og skape sammenheng mellom undervisningsepisoder og ulike betydningslag i et fagstoff?**

Som datamateriale observerte jeg to undervisningsforløp (til sammen 6 undervisningstimer). Jeg observerte gjennomføringen av forløpene og brukte feltnotater og øktagendaer fra observasjonen til å intervjuere lærerne etterpå. Jeg gjorde først en summativ innholdsanalyse av intervjudata for å kode åpent det lærerne vektla når de skulle beskrive og reflektere over egne undervisningserfaringer. Deretter gjorde jeg en teoridrevet dramaturgisk analyse av feltnotater, øktagendaer og intervjudata for å se



hvordan ulike handlinger førte til at elever og lærere metareflekterte over potensielle og kontrasterende betydningslag i teksten.

I arbeidet med artikkel 3 ønsket jeg å sammenligne dramaturgiens oppgaver med lærerens arbeid i klasserommet og legge vekt på hvordan læreren transformerer et fagstoff til handling som komponeres til undervisningsforløpets dramaturgi. Formålet med artikkel 3 er å få enda dypere innsikt i hvordan handlinger kan virke sammen og skape flerstemmige tolkninger og betydningslag av et fagstoff og en tekst. Dette var for bedre å identifisere og dele inn fagstoff og fagovergripende tema i profesjonsverkstedet til trenbare enheter som hadde relevans for lærerens dramaturgi i klasserommet, for eksempel betydningen av overganger og instruksjoner.

For å gå dypere inn i dramaturgisk teori brukte jeg en episk montasjedramaturgi som utgangspunkt for en teoretisk innholdsanalyse. Begrunnelsen for å velge en slik modell var at modellen var brukt i tidligere forskning på undervisning (Allern, 2003, 2010; Østern, 2014c). Dessuten hadde modellen kvaliteter som jeg var ute etter: det å gi plass til deltagernes tolkninger og forforståelser, men likevel inkludere tematiske, tekstlige, poetiske og fagspesifikke betydningslag. En modell for episk montasjedramaturgi fungerer derfor i case 3 som et teoretisk utgangspunkt for å analysere på hvilken måte undervisningens dramaturgi kan romme ulike betydningslag. Modellen rommer også ulike fiksjonsformer som her forklares som handlinger i undervisningsforløpets dramaturgi, for eksempel bruk av ulike medier (artikkel 1) og modelleringsformer (artikkel 4).

### 6.3.1 Bidrag til problemstillingen

Artikkelen viser hvordan handlinger med ulike kvaliteter kan skape ulike betydningslag i undervisningens dramaturgi. Analysen viser også lærerens avgjørende betydning når det gjelder å ramme inn og gi retning til elevens aktiviteter. Den fremhever også betydningen av overgangenes dramaturgi. Lærerne definerer overganger som «muntlige broer». De muntlige broene blir også forklart som en type innramming, som også inneholder kontrakter og regler for elevens arbeid: Hva forventes, og hvordan kan oppgaven løses? Et eksempel på kontrakt dreier seg om å forvente og verdsette at deltagerne bidrar med egne tolkninger. Disse erfaringene (eller tolkninger av disse erfaringene) implementeres som en del av vurderingsarbeidet. Hvordan mellomrommene modereres, synes som en avgjørende faktor for hvordan handlinger skaper opplevelser, betydning og læring for deltagerne. Analysen viser at bevissthet om

overgangens dramaturgi gjør at læreren kan avstemme tolknings- og erfaringsrommet til deltagernes forforståelse og fagstoffet/teksten. Analysen fremhever også betydningen av at læreren ser betydningen av mellomrommene i sin planlegging og gjennomføring av undervisning. Studien synliggjør også betydningen av progresjon fra deltrening og delferdighet til selv å komponere og tilpasse handlinger og erfaringer til egne tolkninger og iscenesettelser.

Oppsummert bidrar studien til å fokusere på lærerens dramaturgi og antyder at det er behov for forskning som fokuserer på muntlige overganger som episoder med egne handlinger, språk og funksjoner i undervisningsforløpets dramaturgi. Et slikt perspektiv kan overføres til lærerutdannerens dramaturgi på to måter. For det første ved at studentene får mulighet til å lære seg å trene på overgangens dramaturgi i form av muntlige instruksjoner, modelleringer og det å lede samtaler. For det andre ved at lærerutdanneren selv er bevisst på hva som gjøres og sies i mellomrommene, slik at øvinger og aktiviteter ikke bare blir fiffige «gjøringer» uten faglig fundament og kopling til forskning. Dette synes spesielt viktig for å gi plass til teori og profesjonsspråk i undervisningens dramaturgi. Hvis mellomrommene skal få status som egne episoder, må de undersøkes nærmere. Det er utgangspunkt for case 4. Her fokuserer jeg på lærerutdannerens bruk av eksplisitte modelleringsformer i undervisningen.

## 6.4 Artikkel 4

I artikkel 4 videreutvikler jeg det dramaturgiske perspektivet ved å gjøre dramaturgiske analyser av lærerutdannernes undervisning. Forskningsspørsmålet er:

**På hvilken måte kan eksplisitte modelleringsformer brukes og settes sammen for å skape sammenheng mellom praktisk lærerarbeid og teoretisk metarefleksjon i lærerutdannerens undervisning?**

Studien beskriver og drøfter hvordan tre eksplisitte modelleringsformer som er identifisert i forskningslitteraturen, kan brukes til å konkretisere praktisk lærerarbeid og teoretiske perspektiver i undervisningen. Den første modelleringsformen viser til didaktiske adaptasjoner som kan knyttes til praktisk lærerarbeid. Den andre viser til modellering av teori og profesjonsspråk, og den tredje modelleringsformen beskrives som at lærerutdannete metareflekterer over egen undervisning.

Gjennom å analysere konkrete undervisningsforløp som er gjennomført i lærerutdanningen, beskrives hvordan tre lærerutdannere planlegger og gjennomfører modelleringer i undervisningen.

Ved å analysere øktagendaer og feltnotater fra 100 undervisningstimer har jeg identifisert spor av modelleringsformer som svarer på problemstillingens to kjernebegreper: «teoretiske perspektiver» og «praktisk lærerarbeid». Når det gjelder praktisk lærerarbeid, blir det av lærerutdannerne forklart som adaptasjon til klasserommet. Når det gjelder teoretiske perspektiver, blir det konkretisert som «modellering av teoretisk metarefleksjon». I datamaterialet identifiseres mange eksempler på den første modelleringsformen, bare noen få eksempler på den andre og ingen eksempler på den tredje formen.

Etter å ha analysert øktagendaer og feltnotater gjorde jeg en konvensjonell innholdsanalyse av intervjudata (de samme tre lærerutdannerne, ca. en times intervju per lærerutdanner) for å undersøke hvordan lærerutdannerne selv forklarer formålet og erfaringene med å bruke eksplisitt modellering i undervisningen. De tre lærerutdannerne vurderte de tre modelleringsformene som like viktige for å skape sammenheng mellom teori og praksis. Analyser av det triangulerte datamaterialet i case 3 sammenfattes i en modelleringsstige som visualiserer hvordan enkelte former for eksplisitte modelleringsformer tilbyr en egen sirkulær dramaturgi. Stigen inkluderer modelleringer av praktisk lærerarbeid og teoretiske analyser og veksler mellom at læreren modellerer, og at studentene øver seg og adapterer til egen forforståelse og lærerrolle. Studien antyder og drøfter også på hvilken måte modelleringsstigen kan fungere som en dramaturgisk modell som kan brukes som utgangspunkt for lærerutdanneres planlegging, gjennomføring og metarefleksjoner knyttet til egen undervisning.

#### 6.4.1 Bidrag til problemstillingen

Analysen viser at det er motsetninger mellom det lærerutdannerne sier at de ønsker å vektlegge, og det feltnotater og øktagendaer avdekker at de bruker i undervisningen. Jeg tolker dette som at to av de eksplisitte modelleringsformene er et potensielt vekstpunkt i lærerutdannerens undervisning, noe som bekreftes av forskning som er presentert i kapittel 3. Dette funnet er en begrunnelse for å utvikle en dramaturgisk modell som inkluderer modelleringer som egne episoder i undervisningens dramaturgi.

## 7 Drøfting

I dette kapittelet syntetiseres og drøftes funn fra de fire artiklene ved å bruke forskningslitteratur og teori som er presentert i kapittel 3 og kapittel 4. Drøftingen tar utgangspunkt i studiens overordnede problemstilling som er: **Hvordan kan dramaturgisk teori og tenkning bidra til at praktisk lærerarbeid og teori settes i spill i lærerutdanningen?**

I den første syntesen drøftes hvordan praktisk lærerarbeid og teori kan medieres i undervisningens dramaturgi. I den andre syntesen forklares hvordan montasjen kan inkludere studentenes erfaringer og handlinger. I den tredje syntesen drøftes betydningen av lærerutdannerens innramming og modelleringer. Som et resultat av de tre syntesene har jeg utviklet en dramaturgisk modell som kan brukes som redskap til å planlegge, gjennomføre og analysere undervisning i en lærerutdanningskontekst. Modellen vil sammenlignes med Østerns dramaturgiske modell og knyttes til teori som forklarer dramaturgisk spenning. Modellen vil også vurderes som et potensielt grenseobjekt i undervisningen. Avslutningsvis drøftes studien i sammenheng med individuelle, kollektive, institusjonelle og politiske profesjonskontekster.

### 7.1 Mediering av praktisk lærerarbeid og teori

Jeg starter med å presentere en synopsis som illustrerer den første syntesen i dette drøftingskapittelet. Synopsisen er skrevet ut ifra utdrag fra feltnotater og øktagendaer fra case 3 og illustrerer hvordan temaet «tilpasset opplæring, differensiering og mangfold» ble drøftet i lærerutdanningsteamet.

#### Synopsis 1 Å identifisere og mediere praktisk lærerarbeid og teori

Lærerutdannerne planlegger og diskuterer det faglige innholdet i kommende ukers undervisning, som er en del av forberedelsen til ordinær praksis. Matematikklæreren forklarer hvordan rike oppgaver åpner for ulike løsninger på matematiske problemer. Hun sier: «Studentene skal trene på å lage og bruke rike oppgaver i praksis». Norskklæreren sier at studentene trenger å trene på å omforme sakprosaetekster til muntlige fortellinger: «Jeg vil ta utgangspunkt i en billedbok om gjøken», sier hun (Erslund & Kramer, 2011). «Den passer fra 1. til 4. trinn. Studentene kan trene på å fortelle og tilpasse språk til ulike kontekster. Noen av dem skal i praksis i førsteklasse, andre skal til elever som har norsk som andrespråk. Pedagogikklæreren kommenterer innspillene: «Dere er veldig opptatt av skolefagene og didaktikk. Hvordan kan vi problematisere og kontekstualisere eksemplene i forhold til teori som forklarer *tilpasset opplæring* og *mangfold*? Studentene skal innvies i pedagogisk teori og tenkning. Matematikklæreren svarer: «Trening på å lede matematiske samtaler *er* tilpasset opplæring. Det pedagogisk språket er mer generelt og overordnet ... og litt diffust uten kobling til fagene». Pedagogikklæreren svarer: «Teorien *må* ikke kobles til praktiske eksempler. Det er like viktig at teoriundervisningen kan utvikle og utfordre studentenes tenkning og metaspråk. Ikke bare *gjøre*, men hjelpe dem til å bli bedre rustet til å analysere og kritisere den tilpassede opplæringen de vil møte i neste praksisperiode».

Ut fra en episk montasjedramaturgi kan innholdet deles inn i handlinger og fiksjonslag som formgis og monteres i undervisningens dramaturgi. Handlingene kan legge til rette for at konkrete, personlige, begrepsorienterte, emosjonelle og estetiske betydningslag kan utvikles i bearbeidelsen av fokuserte tema. I datamaterialet fra profesjonsverkstedet synliggjøres prioriterte handlinger i feltnotater og intervjuer. Øktagendaene viser hvordan praktisk lærerarbeid og teori har blitt transformert til redskaper, for eksempel i form av ulike fiksjonsformer. Feltnotatene viser eksempler på både hvordan lærerutdannerne bruker redskapene til å modellere, mediere og ramme inn handlinger i møte med studentene, og hvordan disse kan transformeres til tolkninger og betydningslag i øyeblikkets dramaturgi. I feltnotater og intervjuer blir forholdet mellom handlinger, redskaper og betydningslag tematisert, hvordan redskaper «utruster eller begrenser aktivitetene» (Vygotskij, 1986, s. 102). På grunn av studiens problemstilling vektlegges redskaper som kan settes i spill i praktisk lærerarbeid, teori og profesjonsspråk og disiplinlig/skolefaglig innhold. Jeg starter med å drøfte mediering av praktisk lærerarbeid.

### 7.1.1. En utvidet forståelse av praktisk trening og erfaring

I flere studier hevdes det at for å styrke den praktiske og utøvende siden av lærerprofesjonen bør lærerutdannerne samarbeide om å undervise i kjernepraksiser og ferdighetstrening på tvers av fag (Grossman, Hammerness, et al., 2009, s. 277–278; Grossman & Loeb, 2010, s. 27; Grossman & McDonald, 2008; Janssen et al., 2015, s. 139–144). Flere studier viser eksempler på hvordan lærerutdannerne kan identifisere ulike deler, og hvordan deler kan virke sammen til mer komplekse ferdigheter som adapteres til ulike fagstoff, kontekster og elevgrupper (Janssen et al., 2015, s. 139). Formålet med dekomponeringen er å gjøre delene trenbare og mulige å videreutvikle i ordinær praksis (Lampert, 2010, 2012). Faren er at detaljerte instruksjoner og modelleringer kan bli instrumentelle og føre til at studenter imiterer rigide programmer og lettvinde løsninger. Både i forskningslitteraturen og i artiklene har jeg søkt etter hvordan lærerutdanningens forståelse av trening kan utvides og utfordres.

Et lite skritt på veien er presentert i artikkel 2, som viser eksempler på hvordan simulering kan utfordres gjennom rollekort og casebeskrivelser. Disse redskapene rammer inn relasjonelle spenninger, slik at motstridende perspektiver, viljer, tenkemåter og forforståelser kan settes i spill (O'Toole & Haseman, 1995, s. 35). Videre viser

studien flere eksempler på hvordan didaktiske adaptasjoner kan remedieres for å gi studentene et mer flerstemmig utgangspunkt for egen tolkning og praksis. For å unngå at simuleringer blir forstått som oppskrifter, er det viktig at slike former for trening knyttes til refleksjon. Forskningslitteraturen viser at lærerutdannere har en avgjørende betydning for å fasilitere utvikling av teoretiske ressurser til å begrunne, forsvare og kritisere egen profesjon og praksis. I likhet med simuleringsarbeidet i profesjonsverkstedet fremheves det i flere studier at lærerutdannere gir fremovermeldinger som utfordrer og inkluderer elever med ulike erfaringer og bakgrunn (Darling-Hammond, 2006a, s. 307; 2016; Grossman, Compton, et al., 2009, s. 2058).

Som kontraster til simuleringens hverdagslignende form undersøkes hvordan ulike medier kan bidra til å formgi kunnskaper og erfaringer som finnes i et læringsfellesskap (Barone & Eisner, 2012; Dewey, 2005, s. 244). I artikkel 1 eksemplifiseres og drøftes hvordan mediets formspråk rammer inn og skaper broer mellom temaet «måltid» og elevenes erfaringer. Som en forlengelse av erfaringene fra piloteringen analyseres poetiske og narrative fiksjonsformer i artikkel 2. Analysen viser at fiksjonserfaringene førte til at studentene fikk kunnskaper om hvordan de kunne bruke estetiske uttrykksformer i undervisningen<sup>6</sup>. De reflekterte også over hvordan ulike medier kunne romme elevenes følelser, erfaringer og fortellinger, og at de selv hadde få slike læringsopplevelser fra egen skolegang. Erfaringene førte til at studentene etterspurte estetiske dimensjoner i lærerutdanneres undervisning og hvordan slik opplæring kan foregå.

Grossman, Compton, Shahan, Ronfeldt, Igra og Shaing foreslår representasjoner som mulige startpunkt for undervisning (2009), for eksempel filmklipp, narrativer, foto, lydopptak, intervjuer, tekstutdrag, modeller, case eller praksisfortellinger (Grossman, Compton, et al., 2009, s. 2064–2068). Presentasjonen av dramaturgisk forskningslitteratur viser eksempler på hvordan velregisserte, multimodale medier og interaktive anslag kan virke i undervisningskontekster (Meyer, 2012; Stavik-Karlsen, 2013). Østerns dramaturgiske modell visualiserer hvordan lærerens formgivende praksis kan inkludere teaterets uttrykksformer og virkemidler (Østern, 2014a, s. 172). I likhet med Gladsø m.fl. (2005) fremhever Østern dramaturgiske innganger som kan åpne opp

---

<sup>6</sup> Flere eksempler på lærerens formgivende praksis som er prøvd ut og videreutviklet i profesjonsverkstedet (Lindstøl & Bakke, 2016, s. 138-147, 164-167, 198-199, 202-203, 206-207, 210-211, 224-229). Bakke, Moe og Lindstøl har også utviklet litteraturredaktiske innganger eller grep i boka: *101 litteraturredaktiske grep – om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa* (Kverndokken, 2018).

for at det kan skapes transformative rom mellom virkelig tid og fiktiv tid, person og rolle, og mellom tekst og tolkningsmuligheter. Slike transformasjoner vil ifølge Østern virke sammen med de kunnskapsformene som studentene allerede kjenner til (Østern, 2014a, s. 172). Mediets meningsskapende potensial og virkning er derfor avhengig av både studentenes og lærerutdannernes didaktiske repertoar og erfaringer.

Fordi profesjonsverkstedet bygger på ideen om «det tredje rom», blir ulike praksiser, begreper og erfaringer sett på som en drivkraft mer enn en hindring i samarbeidet (Zeichner, 2010, s. 92). Spenninger mellom ulike performative praksiser blir satt i spill uten at målet er at *én* måte å undervise på eller *ett* formspråk forhandles frem. Videre drøftes redskaper som har potensial til å mediere teori og profesjonsspråk.

### 7.1.2. Å trene blikket, tanken og språket

Studiens problemstilling, funnene i artiklene og et utvalg forskningslitteratur er bakgrunnen for at jeg har identifisert profesjonsspråk og teori som handlinger i undervisningens dramaturgi. I artikkel 2 blir fagbegreper forklart som teoretiske linser som trener studentene på å reflektere over praktiske situasjoner. Flere studenter uttaler at de fikk større forståelse for sammenhenger mellom teori og praksis: «de teoretiske begrepene hjalp meg til å forstå hvilken funksjon teori har i utdanningen, og hvordan man kan oversette de ulike begrepene for å få til god klasseledelse» (Norsk, G1,15). Flere studenter nevner at fagspråket må *brukes* og *trenes på* for å internaliseres: «Første gang du sier begrepet, vokser det i munnen, og det føles fremmed. Etter hvert blir det en del av mitt lærerspråk» (Mat., G4, 15). I artikkel 4 blir forståelsen av teori undersøkt gjennom spesifikke handlinger som forklares som eksplisitte modelleringer av profesjonsspråk. Videre blir trening på å bruke teori og profesjonsspråk inkludert som episoder og sirkulære trinn i en modelleringsstige som visualiserer sammenhenger mellom ulike former for eksplisitte modelleringsformer. Analysen viser her at lærerutdannere i liten grad modellerer hvordan teori og profesjonsspråk kan gi form til analysen. Det er altså opp til studentene selv å utforme profesjonelle og teoretisk forankrede analyser med god kvalitet. Dette karakteriseres som et vekstpunkt i lærerutdannerens undervisning både i denne studien og i internasjonal forskning på lærerutdanning.

Forskningslitteraturen peker på at trening på å bruke teori og et profesjonelt språk er like viktig som praktisk trening (Grossman, Hammerness, et al., 2009; Heggen & Raaen, 2014; Lampert et al., 2013; Solstad, 2010). I studien til McDonald, Grossman

og Hammerness (McDonald et al., 2013) argumenteres det for at studentene må lære å teoretisere over egen praksis, spesielt for å vise at valgene lærere gjør i sitt utøvende virke, alltid er tolkbare og kan kritiseres (s. 273). Østrem (2009) argumenterer for at språklig presisjon og mangfold kan bidra til å overføre lokale praksiser til andre situasjoner og kontekster (Østrem, 2009, s. 372).

Studien har vist at refleksive fiksjonsformer kan brukes til å trene studentene på flerstemmige analyser. Erfaringene kan føre til at studentene identifiserer seg med, inkluderer og diskuterer roller og perspektiver som er ukjente fra egen skoletid og forforståelse (Dale & Høy Hansen, 1998, s. 381; Østrem, 2009). Dette funnet korresponderer også med formålet om å inkludere ulike elevidentiteter og elevgrupper (Darling-Hammond, 2006a, s. 307; 2016; Grossman, Compton, et al., 2009, s. 2058). Likevel viser studien at mediering av teori og profesjonsspråk er et vekstpunkt i undervisningen. En begrunnelse kan være at lærerutdannerne har ulike tolkninger og vektlegging av pedagogisk teori og begreper i egen praksis. Det kan også være at lærerutdannerne prioriterer *disiplinfaglige* fremfor *fagovergripende* begreper i undervisningen. Både denne studien og annen forskningslitteratur viser at det er behov for mer kunnskap om hvordan profesjonsspråk og teori kan bli mer integrert både i lærerutdanningen og i praksisopplæringen (Lillejord & Børte, 2017; Loughran, 2014).

### 7.1.3. Disiplinfaglig og skolefaglig innhold

En tredje handlingsform som er identifisert i analysene, kan forklares som disiplinfaglig og skolefaglig innhold. I tillegg til å tilby et faglig innhold viser studien at disiplinfagene tilbyr redskaper, metoder og fagdidaktiske perspektiver som kan transformeres til handlinger i undervisningen. Lærerutdannerne forklarer det disiplinfaglige innholdet som «norsk- og matematikkundervisning i lærerutdanningen», mens det skolefaglige innholdet forklares som «fagstoff det skal undervises i på skolen». Ofte er det samsvar mellom disiplinfag og skolefag, andre ganger er sammenhengen uklar. I artikkel 2 er det disiplinfaglige innholdet matematiske samtaler, oppstart av time og bruk av matematisk materiell, mens det skolefaglige innholdet er brøkgregning. Analysen viser at studentene ikke kjenner godt nok til det skolefaglige innholdet. Dette fører til at temaet «brøk» blir en del av det disiplinfaglige innholdet som studentene må tilegne seg før de selv kan undervise<sup>7</sup>. I artikkel 4 skiller

<sup>7</sup> Eksempelet er basert på en episode i én studentgruppe og er ikke representativt for studentgruppene som helhet.



lærerutdannerne mellom skolefaglig og disiplinlig innhold. Det disiplinlige innholdet forklares som sosiolingvistik, noe lærerutdannerne avgrensar fra det skolske innholdet, som beskrives som å lage tegneserie, trene muntlig argumentasjon og skrive dialoger til et filmmanus. Forholdet mellom disiplinlig og skolefaglig innhold synes her mer avklart. Analysen i artikkel 4 viser også at lærerutdannerne inkluderer transformasjon av disiplinlig innhold til ulike kontekster som en modelleringsform som i artikkel 4 kalles didaktiske adaptasjoner.

Lærerutdannerne argumenterer for at det å inkludere fagspesifikt innhold i profesjonsverkstedet gjør det enklere for studentene å tilpasse praktisk lærerarbeid til ordinær praksis, som stort sett er inndelt i tradisjonelle faggrensar. Selv om det er forventet at faglige tema kan transformeres til ulike elever og kontekster, viser forskningslitteraturen at avstanden til klasserommet kan være stor (Raaen, 2017). I fremtidig forskning er det behov for mer kunnskap om sammenhenger mellom disiplinlig og skolefag i lærerutdannerens praksis og undervisning.

I Lamperts studie eksemplifiseres disiplinlig kunnskap som «the mathematical knowledge needed to teach elementary content» (Lampert et al., 2013, s. 228). Hun argumenterer for en tredeling eller triangulering mellom ulike innholdskomponenter (Lampert et al., 2013). Trianguleringen viser at praktisk lærerarbeid, pedagogisk teori og fagkunnskap blir brukt «in relation to one another, not in isolation» (Lampert et al., 2013, s. 228). Ut ifra et dramaturgisk perspektiv kan innholdskomponentene tolkes som betydningslag som står i et dialektisk forhold til hverandre. For å forstå slike prosesser har studien undersøkt ulike former for montasje i planlegging, gjennomføring og resepsjon av undervisning.

## **7.2. Montasje av handlinger**

I den andre syntesen forklares hvordan montasje kan åpne opp for studentenes tolkningar og medvirkning. Studentenes funn drøftes i sammenheng med forskning som adapterer episke montasjedramaturgier til didaktiske kontekster. Syntesen illustreres med synopsis 2, som viser et eksempel på montasje av fire handlinger som står i et dialektisk forhold til hverandre. Synopsisen er skrevet ut ifra øktagendaer og feltnotater fra case 3.

**Synopsis 2 Montasje av handlinger<sup>8</sup>**

Det disiplinfulle innholdet er sosiolingvistikk, også forklart som *språk i bruk*. Montasjen er satt sammen av fire handlinger som tar i bruk ulike redskaper. En dramaturgisk intensjon er at montasjen legger til rette for at ulike betydningslag kan oppstå i bearbeidelsen av fokuserte tema (Østern, 2016, s. 269).

Handlinger	Redskaper	Potensielle betydninger
<b>Handling 1:</b> <i>Samskrive dialoger</i> i rolle med læringspartner	Foto Tredimensjonale figurer (lego, plastelina, mikrofigurer)	Identifisere og utforske sammenhenger mellom språk og identitet (stil, dialekt, status, språkhandling, sosiolekt).
<b>Handling 2:</b> <i>Kroppen tar stilling</i> Lindstøl & Bakke, 2016, s. 138–139) til egne språkpraksiser. Studentene plasserer seg i rommet ut ifra lærerutdannerens påstander. Studentene samarbeider om å argumentere ut ifra egen og andres plasseringer.	Liste over forberedte påstander	Erfare, reflektere over egen og andres språkpraksiser (ordvalg, stil slang, banning, lydmalende ord, språkhandling) Argumentere for valg av språkhandling og stil. Fokus på <i>språk i endring</i> og <i>språklig variasjon</i> .
<b>Handling 3:</b> <i>Lytte</i> til et opptak av elevsamtale. Lyttebestillinger i form av fagbegreper som fordeles i forkant.	Lyddopptak av elevsamtale Fagbegreper	Kobling mellom fagspråk og hverdagspråk Analyse av samtaler. Kobling mellom språk og identitet i ulike kontekster.
<b>Handling 4:</b> <i>Lærerutdannerens innramming</i> (metarefleksjon, lede samtaler og forhandlinger om mening)	Fagbegreper, analogier, fortellinger, spørsmål, eksempler, visuelle representasjoner, praksisfortellinger og egne erfaringer	Sette i spill begrensninger og spilleregler gjennom å forsterke, inkludere, kontrastere, gjenta, skape spenning, åpne, lukke, zoome inn og ut av det tematiske utgangspunktet.

Szatkowski uttaler som nevnt at: «Det skapes et brudd, og det blir et dialektisk forhold mellom fiksjonslagene» (Szatkowski, 1989, s. 54). Slike dramaturgier skaper mulighet for at studentene kan ta stilling, tolke, fylle mellomrommene og innta en medskapende rolle i undervisningssituasjonene. I mellomrom, brudd og overganger mellom fiksjonslagene oppstår mulighet for interaksjon, refleksjon, kritikk, nytenkning, handling og flerstemmig betydning. Lærerutdannerne serverer ikke ferdige løsninger og svar, men åpner opp for dialog og forhandling. Likevel viser studien at det oppstår noen dramaturgiske dilemmaer knyttet til det å ramme inn overganger og tolkningsrom.

<sup>8</sup> Analyse av dette undervisningsforløpet utdypes i en ennå ikke utgitt artikkel (Lindstøl et al., levert til review 2017).

For det første er studentene i en utdannings- og opplæringsituasjon, de skal *innvies* i lærerprofesjonen og yrket<sup>9</sup>. I utgangspunktet har de fleste liten eller ingen erfaring verken med å utøve praktisk lærerarbeid, tilegne seg teori eller bruke et profesjonelt språk (Heggen & Raaen, 2014; Østrem, 2009). Fortellinger, praksiser og erfaringer er stort sett fra egne skoleerfaringer og elevroller, og språket er ofte hverdagslig og generelt (Østrem, 2009, s. 372). Selv om studentenes erfaringer og fortellinger er verdifulle i læringsarbeidet, handler profesjonalisering om å innvies i nye handle- og tenkemåter og nye kunnskapspraksiser. Som nevnt kjennetegnes en episk montasjedramaturgi ved at betydningslagene virker sammen med et overordnet punkt som utgjør montasjens prinsipp (Gladsø et al., 2005, s. 172). Det overordnede punktet antyder en form for helhet, samtidig som deltagerens erfaringer og forforståelse verdsettes og inkluderes. I denne sammenhengen kan kunnskap om dramaturgisk montasje bidra til å få kunnskap om hvordan tolknings- og handlingsrom kan rammes inn i undervisningen.

Hvordan kan overordnede montasjeprinsipper i lærerutdannerens undervisning forklares? I artikkel 2 tar lærerutdannerne utgangspunkt i temaene «tilpasset opplæring og klasseledelse», som er to fagovergrepene temaer som er nedfelt i praksisplaner og i nasjonale og lokale styringsdokumenter for grunnskolelærerutdanning. I artikkel 1 og 3 er det et tema (*Måltidet*) og en litterær tekst (*Andvake*) som settes i spill. I artikkel 4 samarbeider lærerutdannerne om å utforske pedagogiske problemstillinger som handler om hvordan læreren kan skape sammenhenger mellom læringspraksiser i og utenfor skolen<sup>10</sup>. I alle undervisningsforløpene tangerer handlingene et overordnet tema som favner bredt eller smalt ut ifra faglig formål og innhold. Overordnede montasjeprinsipper kan dekodes gjennom å analysere episering av fiksjonslag, hvordan redskaper medierer handlinger og språk og på hvilke måter spenninger i montasjen skaper ulike betydningslag. Det betyr at montasjen handler om å mediere motsetninger og spenninger slik at både studenter og lærerutdannere kan ta stilling, aktiveres og inkluderes. I øyeblikkets dramaturgi vil også lærerutdannerens innramming bidra til å justere tolknings- og erfaringsrommene slik at studentene får mulighet til å zoome inn

---

<sup>9</sup> Dette er spesielt viktig i denne studien, der datainnsamlingen primært er fra det første og andre året i grunnskolelærerutdanningen.

<sup>10</sup> I dette prosjektet brukte lærerutdannerne profesjonsverkstedet for å utforske problemstillinger fra prosjektet *Knowledge in Motion across Contexts of Learning (Know-Mo, 2012–2016)* (<http://www.uv.uio.no/iped/forskning/prosjekter/erstad-knowmo>) (Lindstøl et al., 2017).

og ut av det tematiske landskapet, koble på egen forforståelse og utfordres av nye kunnskaps- og handlingsformer.

### 7.3 Lærerutdannerens dramaturgi

I den tredje syntesen utdypes betydningen av lærerutdannerens innramming og modellering. Jeg starter også her med et utdrag fra en synopsis fra profesjonsverkstedet. Synopsisen er skrevet ut fra feltnotater og øktagendaer fra case 3.

#### Synopsis 3 Lærerutdanneren rammer inn og modellerer

I rommet er det laget en installasjon med rester fra et bursdagsselskap. På gulvet ligger det papirtallerkener som er tråkket på, serpentiner og rester av rødgrøt og fløte. En stol er veltet. En radio spiller masurka, og i bakgrunnen høres lyden av jenter som fniser og hvisker. Lærerutdanneren forteller: «Det var en gang en jente som het Margrete Kind. Faren hennes var handelsreisende og var sjelden hjemme. Hun hadde ingen søsken, så moren og Margrete var bestandig alene. Det er så vanskelig å beskrive Margrete Kind, for det er liksom ingenting å si om henne. Hun var så gresselig alminnelig»<sup>11</sup> (Zwilgmeyer, 1895/1916). Etter å ha gjenfortalt en del av teksten fortsetter lærerutdanneren: «I denne økta skal vi arbeide med teksten *Margrete Kind* av Dikken Zwilgmeyer. Dere skal trene på å lede litterære samtaler knyttet til teksten. Jeg kommer til å modellere noen didaktiske eksempler og treningsoppgaver som jeg ikke har prøvd ut tidligere. Etter hver oppgave samtaler vi om hvordan og hvorfor treningserfaringene kan overføres til klasserommet og til deres læreridentiteter. Jeg kommer til å gi tilbakemeldinger på ulike løsninger og tenke høyt om det jeg observerer. Det kan også hende erfaringene og eksemplene ikke oppleves som relevante verken for dere eller meg – det kan være et godt utgangspunkt for diskusjon. Deres jobb er å ta treningen på alvor, min jobb er å hjelpe dere til å koble treningserfaringer til overordnede problemstillinger og begreper som er relevante for dere som skal bli lærere.

I studien konkretiseres lærerutdannerens dramaturgi som en måte å ramme inn undervisningen på, både ved å skape muligheter og begrensninger. I artikkel 1 rammes aktivitetene inn gjennom å begrense valgene, for eksempel ved å bestemme fiktive perspektiver i kombinasjon med ulike medier – mormors handleliste, regler til verdens strengeste familie og fotomontasjer av et absurd måltid. I artikkel 2 blir spilleregler konkretisert som fiksjonskontrakter som rammer inn studentenes trening og erfaring. I artikkel 3 er et av funnene at lærerens muntlige overgang er en sentral del av undervisningsforløpets dramaturgi. Sitater fra informantene, som for eksempel «gjøre begrunnelsen klar på forhånd» (1B1), «bygge en slags bro» (1B1) og det å «huske stega og ikke mellomrommene» (1B4), fremhever overgangens dramaturgi.

I det teoretiske kapittelet i kappen utdypes kunnskap om lærerutdannerens dramaturgi ved å bruke begrepet innramming (Sawyer, 2004, 2011). Innrammingen

<sup>11</sup> Undervisningsforløpet er nærmere beskrevet av Bakke og Lindstøl i *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk* (Kverndokken, 2016, s. 224-225).

forklares både som fiksjonskontrakter, spilleregler og begrensninger. Innrammingen kan også uttrykkes som en undervisningskontrakt som rammer inn og begrenser valgmulighetene i læringsarbeidet (Østern, 2014d, s. 30). Hvor åpen eller lukket en innramming er, vurderes ut fra studentenes forforståelse og handlinger i undervisningsøyeblikkene. Særlig studenter som er i opplærings situasjoner, trenger begrensende spilleregler og mer lukkede innramminger (Sawyer, 2004, 2011).

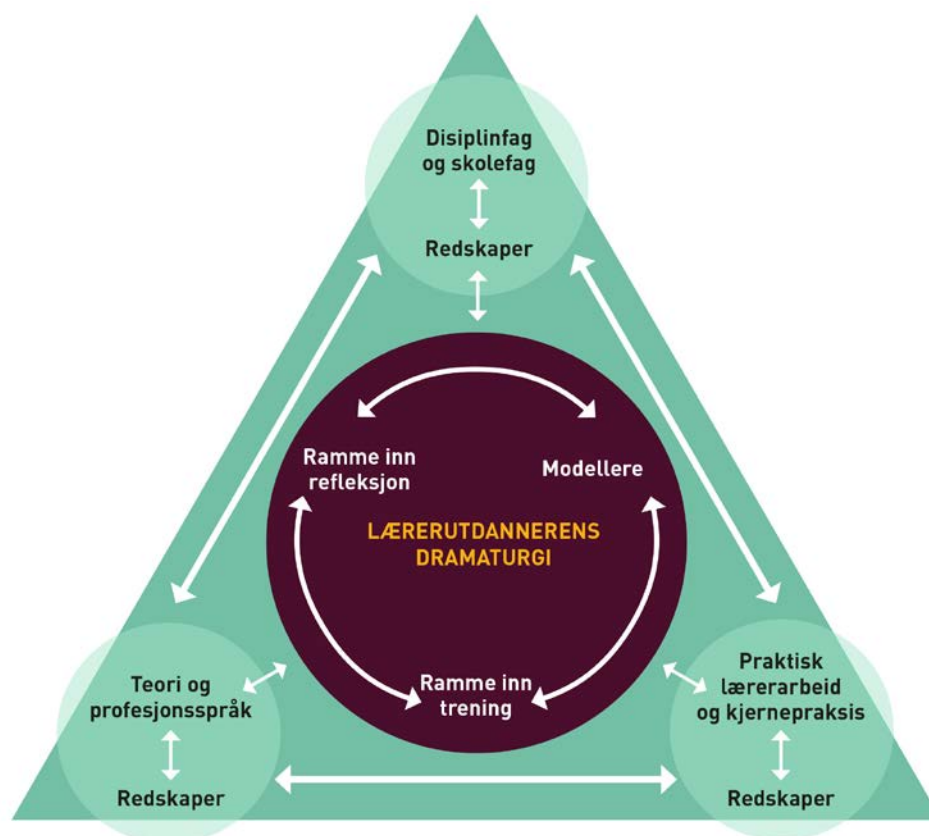
En annen måte å ramme inn trening og modellering på, er å metareflektere. Det betyr at de planlagte didaktiske valgene og situasjonene som oppstår i øyeblikkets dramaturgi, blir språkliggjort for studentene. Presentasjonen av forskningsfelt 1 la vekt på at det å metareflektere over egen undervisning er en viktig strategi for å få til det å undervise om å undervise (Ulvik & Smith, 2016). Ulvik og Smith skriver om det å «tenke høyt»: «Men til forskjell fra andre, må lærerutdanneren kunne snakke om egen undervisning i teoretiske begrep for å modellere hvordan praksis og teori henger sammen» (Ulvik & Smith, 2016, s. 74). Fordi studien er dramaturgisk fundert, bidrar det dramaturgiske språket til å forklare sammenhengen mellom det å *gjøre* og *metareflektere*. I artikkel 1 og 4 har jeg undersøkt om, og på hvilke måter, lærerne metareflekterer over egen undervisning. Jeg har funnet noen få eksempler. Ett eksempel er fra piloteringsstudien, der fotografen modellerte eksempler på fotoinstallasjoner samtidig som hun metareflekterte over hvordan estetiske valg (utsnitt, perspektiv, stil og komposisjon) kan virke inn på elevenes persepsjoner og tolkninger. Handlingen kan her tolkes som eksplisitte modelleringer i undervisningens dramaturgi. Analysen av feltnotater og øktagendaer i case 3 viser få spor av at lærerutdannere metareflekterer over egne didaktiske valg, selv om de i intervjuene *sier* at metarefleksjon er viktig. Loughran og Berry forklarer lignende funn med at lærerutdannere kan vegre seg for å respondere på det som skjer i undervisningsøyeblikket, fordi de med dette åpner opp for studentenes vurdering og kritikk. I tillegg oppleves det som krevende å sette ord på *hvorfor* undervisningen ikke fungerer ut ifra planlagte formål og intensjoner (Loughran & Berry, 2005, s. 199). Dette er også en mulig tolkning av studiens funn, men uten at lærerutdannerne som har deltatt i studien, har tematisert dette i intervjuene.

Jeg har identifisert og drøftet hvordan betydningslagene kan stå i et dialektisk forhold til hverandre, slik at studentenes erfaringer og kunnskapsformer inkluderes. For å ramme inn handlinger og tolkninger har jeg fremhevet betydningen av lærerutdannerens dramaturgi, som jeg forklarer som en egen handling i montasjen.

Videre sammenstilles de ovenfor nevnte perspektivene i en dramaturgisk modell som er utledet av de tre presenterte syntesene.

## 7.4 En dramaturgisk modell for lærerutdanneres undervisning

Som en sammenstilling av funn, teori og et utvalg forskning har jeg utviklet en dramaturgisk modell. Modellen er utviklet som et resultat av en forskningprosess som startet med *deltagelse og nærhet* til konkrete og lokale praksiser (jamfør kapittel 5). Videre ble det skapt en form for *distanse* gjennom summative, konvensjonelle og teoridrevne dramaturgiske analyser. I den siste fasen ble funnene sammenstilt og kontekstualisert med et utvalg forskningslitteratur og teori. I denne fasen re-oversatte og transformerte jeg dramaturgisk teori og funn til begreper som blir brukt i studier og beskrivelser av lærerutdannere som egen profesjon, med vekt på performative undervisningspraksiser. Forskning på profesjonelle læringsfellesskap legger også vekt på at begreper og refleksjonsrammer utvikles *innenfra* – ut ifra profesjonens egne selvforståelser og kunnskapsbaser (Lillejord & Børte, 2017; Lunenberg et al., 2017). For eksempel var det bare én av lærerutdannerne som uttalte at han eller hun var opptatt av dramaturgiske persepektiver. To av dem la vekt på undervisningens estetiske kvaliteter. For at en dramaturgisk modell skal kunne fungere på tvers av ulike praksiser viser forskningslitteratur som tematiserer grensepraksiser og grensobjekter, at det er viktig at både begreper og form kan kommunisere med lærerutdannere fra ulike fagdisipliner – som har ulike erfaringer og profesjonsspråk. Betydningen av å bruke fagovergripende begreper ble forsterket gjennom studiens problemstilling, som er begrunnet ut ifra spenninger og behov som er formulert i forskningslitteraturen. Samlet sett oppsummerer disse perspektivene behovet for å utvikle en dramaturgisk modell som er tilpasset og designet som en grensoverskridende refleksjonsramme som er tilpasset en lærerutdanningskontekst. Modellen er ikke tenkt som en forenklet *beskrivelse* av undervisningsforløp som er gjennomført i profesjonsverkstedet. Andre dramaturgiske modeller, som Østern sin, kunne ha fremhevet andre problemstillinger og kvaliteter i det samme empiriske landskapet. Gjennom å utvikle modeller som er tilpasset en lærerutdanningskontekst, kan noen av de dramaturgiske kvalitetene og mulighetene ha gått tapt på veien. Derfor vil studiens modell sammenlignes med Østerns modell i kapittel 7.5. Nedenfor presenteres studiens modell, som videre forklares:



**Modell 7.1 En dramaturgisk modell for planlegging, gjennomføring og analyse av undervisning i lærerutdanningen**

#### 7.4.1 Trekantens tre vinkler: Planleggingens dramaturgi

Szatkowski (1989, s. 122) har beskrevet fire dramaturgiske analyseperspektiver som blant annet kan brukes til å analysere ulike former for scenekunst. Østern har i sin forskning transformert disse til didaktiske kontekster (Østern, 2014d, s. 20). De tre vinklene i trekanten visualiserer det første og det andre perspektivet i Østern og Szatkowskis inndeling av dramaturgiske analyser. Perspektivene konkretiseres som lærerutdannerens identifisering av innholdet som skal være underlaget for undervisningens tema, det vil si «(...) hva læreren ønsker å legge vekt på» (Østern, 2014, s.20). Som vist i første del av drøftingskapittelet, syntetiseres handlingsformer og redskaper som har potensial til å sette i spill praktisk lærerarbeid, teori og profesjonsspråk, og disiplin- og skolefaglig innhold. En årsak til at tre handlingsformer fremheves, er at disse vektlegges i studier som forsker på lærerutdanneres undervisning og det å undervise om å undervise. Pilene som møtes på hver av sidene i trekanten, markerer spenningen mellom handlingene. I de tre vinklene visualiseres det at handlingene formgis gjennom valg og utforming av redskaper. Det vil si at studentene fortolker og språkliggjør handlinger gjennom redskaper som er forankret og utviklet i

forskjellige lærerutdanningspraksiser (Dysthe, 2001, s. 76–105; Säljö, 2001, s. 30–44; Vygotskij et al., 1978). Pilene viser at medierende redskaper kan ha spenningskapende virkninger, spesielt på grunn av den motstanden som formens begrensninger og spilleregler kan skape (Dewey, 2005, s. 162, 147). Et hovedpoeng er at montasje av handlinger åpner opp for at studentene kan trene på, prøve ut, ta stilling til og argumentere for ulike måter å utøve og begrunne praktisk lærerarbeid på. Oppsummert viser de tre vinklene i trekanten den første fasen i det å planlegge undervisningen. Datamateriale som kan analyseres for å få innsikt i planleggingens dramaturgi, er for eksempel øktagendaer, feltnotater fra observasjoner av planleggingsarbeidet eller video- og lydopptak av lærerutdannelsens samtaler og forhandlinger om undervisningens form og innhold.

#### 7.4.2 Den sirkulære delen av modellen: Gjennomføringens dramaturgi

I den sirkulære delen av modellen, som også inkluderer *lærerutdannerens dramaturgi*, visualiseres hvordan planlagte handlinger og redskaper settes i spill. Denne delen av modellen ivaretar det Østern kaller det planlagte forløpet i møte med studentene (Østern, 2014d, s. 20). Den sirkulære formen viser veksling mellom ulike handlinger som å modellere, trene og reflektere. Modellering viser til at lærerutdannere remedierer didaktiske adaptasjoner (Grossman & McDonald, 2008). Som nevnt kan det også modelleres teoretiske analyser og bruk av profesjonsspråk. Modellering knyttes til ulike former for trening. Som en del av undervisningen metareflekterer lærerutdannere og studenter over de trenings- og modelleringserfaringene de har gjort. Refleksjon og samtaler kan rammes inn gjennom samtalestrukturer, at lærerutdannerne «tenker høyt» om øyeblikkets dramaturgi, eller at studentene tilbys begreper og roller som kan trene blikket og tanken. I overganger og spenninger mellom handlingene skapes det brudd og mellomrom der studenten kan ta stilling til og adaptere undervisningserfaringer til egen praksis. Bruddet kan også tilby nye spilleregler og undervisningskontrakter for hvordan studenter og lærerutdannere kan handle, samarbeide og fortolke mening.

#### 7.4.3 Sentrum av modellen: Lærerutdannerens dramaturgi

I sentrum av den sirkulære delen av modellen visualiseres lærerutdannerens dramaturgi, som handler om hvordan lærerutdanneren rammes inn handlinger, her konkretisert som trening, refleksjon og modellering. Innrammingen er tett knyttet til de redskapene som er valgt, og hvordan de «utruster eller begrenser aktiviteten» (Vygotskij, 1986, s. 102).



Forskning på hvordan spilleregler og begrensninger fungerer som innramming i læreprosesser, kan være spesielt interessant i læreprosesser som triangulerer skolefag/disiplinfag, praktisk lærerarbeid og teori. Fordi vi etterspør redskaper og grenseobjekter som kan virke på tvers av ulike praksiser, kan bevissthet om innramming begrense kompleksiteten og skape kollektive begrensninger for arbeidet (Christoffersen, 2011; Sawyer, 2011).

Det fjerde perspektivet i den dramaturgiske analysen forklarer Østern som analyse av elevenes opplevelse av læring og lærerens evaluering av undervisningserfaringer i etterkant, også kalt resepsjonsanalyse (Østern, 2014d, s. 20). For å gjøre resepsjonsanalyser kan forskeren analysere refleksive eller selvrappporterende data, som for eksempel intervjudata, elevtekster (logger, brev, foto, tekst) eller spørreundersøkelser. Den dramaturgiske modellen kan brukes som redskap i resepsjonsanalyser, blant annet for å legge vekt på ulike faser, situasjoner, samtaler, overganger, handlinger og redskaper i planlegging og gjennomføring av undervisning. I studien sammenlignes øktagenda, feltnotater og intervjudata nettopp for å undersøke hvordan handlinger endrer innhold og form i ulike faser av undervisningsarbeidet. Gjennom å triangulere data kan forskeren også få innsikt i betydningslag som oppstår og transformeres i øyeblikkets dramaturgi.

## **7.5 To dramaturgiske modeller – en sammenligning**

For å drøfte om og hvilke dramaturgiske kvaliteter som bør styrkes i studiens modell, gjør jeg her en sammenligning med Østerns modell, jf. kap. 3.4.1. Østerns modell presenteres som et teoretisk bidrag «som knytter an til og sammenfatter hva dramaturgisk tenkning kan være i en dramaturgisk kontekst» (Østern, 2014a, s. 171). Den gir en oversikt over ulike faser, nivåer og perspektiver som involverer dramaturgisk tenkning i didaktiske kontekster.

Østerns modell inneholder flere begreper som kan konkretisere innholdskomponenter i lærerens planlegging av undervisning. Begrepene «mål», «profesjonsforståelse» og «ideer» kan virke inn på utforming av handlinger og valg av redskaper. Begrepene kan overføres til en lærerutdanningskontekst som styres av læringsutbyttebeskrivelser og mål. Studier viser også at lærerutdannere ofte bruker ideer fra egne klasseromserfaringer som utgangspunkt for undervisning (Ulvik & Smith, 2016). Begrepet «profesjonsforståelse» kan også tolkes som en del av lærerutdannerens

profesjonelle identiteter, som blir synlige gjennom ulike performative praksiser<sup>12</sup>. Østerns begreper kan derfor brukes til å videreutvikle studiens modell. Østerns beskrivelser av modellen kan fungere som en presisering av den første fasen i undervisningens dramaturgi.

Lærerens formgivende praksis er i Østerns modell presentert som «dramaturgiske innganger». Hun utdyper begrepet med å skrive at dette er en «snublestein» eller et filter for utforming av undervisning, noe som kan tolkes som «spilleregler» eller begrensninger i dramaturgisk teori og tenkning (Christoffersen, 2011). «Tid» utdypes med begrepene rytme og flyt. «Rom» kobles til ledelse, strukturer og kroppslige handlingsrom. Oppsummert fremhever Østerns modell teaterets språk og virkemidler i større grad enn studiens modell. Selv om redskapsbegrepet rommer ulike praksiser og medier (også estetiske), er Østerns vektlegging av dramaturgiske innganger et viktig bidrag for å legge vekt på teaterets språk og estetiske medier i undervisningen, noe som studentene som har deltatt i denne studien, etterspør.

Østerns modell er eksplisitt når det gjelder å inkludere studentene i didaktiske praksiser. Både form og begreper visualiserer at det legges vekt på å beskrive interaktive og dialogiske møter der ulike forforståelser speiles og brynes i et dialektisk samspill. I studiens modell er studentene mer implisitt representert gjennom handlinger, som for eksempel trening og refleksjon og aktiviteter som inkluderer medierende redskaper. Fravalg av studentperspektiver i modellen har sammenheng med modellens formål og kontekst – som har *lærerutdanneres* undervisning og refleksjonsrammer i forgrunnen. En mulighet for fremtidige dramaturgiske studier er å videreutvikle modellen til å eksplisitt visualisere studentenes handlinger og erfaringer. Østerns modell vil her kunne bidra til dette (Østern, 2014a, s. 173). Oppsummert er Østerns modell mer kompleks enn studiens modell, fordi den inkluderer et mangfold av perspektiver knyttet til kulturer, makt, profesjonsforståelser og etikk. I tillegg er Østerns modell i større grad knyttet til teaterets språk gjennom vektlegging av dramaturgiske innganger. Østerns modell er også mer eksplisitt når det gjelder å inkludere studentenes kunnskapsproduksjon og ideer (Østern, 2014a, s. 172). På grunn av at mange relevante perspektiver inkluderes, er Østerns modell et viktig bidrag for å få en kontekstuell og kulturell forståelse av lærerutdanneres undervisning. Likevel vil jeg påstå at modellens potensial styrkes hvis lærerutdannere har kunnskaper om og erfaringer med hvordan

---

<sup>12</sup> Angelo har utviklet konseptet «profesjonsforståelse» som en refleksjonsramme i lærerutdanningen (Angelo, 2016).

dramaturgisk tenkning og teori kan brukes i didaktiske kontekster. For at Østerns modell skal fungere på tvers av ulike praksiser, tror jeg at den (i større grad enn studiens modell) trenger dramaturgisk innvielse, forklaring og diskusjoner i læringsfellesskapet. Slike prosesser kan styrke den dramaturgiske kunnskapsbasen i lærerutdanningen og bidra til at etablerte praksiser og tenkning utfordres og fornyes.

I neste del drøftes den tidligere presenterte dramaturgiske modellen i sammenheng med spenninger, som er presentert som et karakteristisk trekk ved lærerutdanningen og som et grunnleggende premiss for dramaturgisk teori og praksis.

## 7.6 Spenninger som settes i spill

I innledningskapittelet fremheves spenninger og motsetninger som er analysert og drøftet i flere publikasjoner (Ludvigsen, 2015; Munthe & Haug, 2010, s. 189–191; Zeichner, 2010). Studiene tematiserte hvordan spenning og grenser («boundaries») kan være drivkrefter og energiutløsere i undervisningen. Som nevnt i teorikapittelet kan dramaturgisk spenning drive handlingen fremover, skape motivasjon og gi rom til motstridende perspektiver og konflikter (Gladsø et al., 2005, s. 179; Szatkowski, 1989, s. 18). Jeg vil videre forklare hvordan den dramaturgiske modellen visualiserer ulike former for spenninger i en lærerutdanningskontekst.

Spenninger kan utløses allerede når lærerutdannere samarbeider om å identifisere handlingene og velger og utformer redskapene. Om det i denne fasen utløses energiskapende spenninger eller friksjonsfylte grenser, er avhengig av hvordan ulike identiteter og praksiser imøtekommes og inkluderes (Vanassche et al., 2015). Deltagerne må føle at læringsfellesskapet rommer flerstemmige praksiser, og at ingen har skjulte agendaer som handler om å markedsføre eget ståsted eller implisitt kritisere det som synes fremmed. I profesjonsverkstedet var lærerutdannerne i utgangspunktet samstemte om å dele og forske på egen undervisning. Kollektive og artikulerte *spilleregler* åpnet opp for at ulike praksiser og refleksjonsrammer ble inkludert. Det er rimelig å tro at dette gjorde det lettere å språkliggjøre, prøve ut og bryte med grenser og idealer for undervisning.

I sirkeldelen i den dramaturgiske modellen visualiseres sirkulære prosesser som veksler mellom refleksjon, modellering og trening. Handlinger rammes inn av lærerutdanneren, noe som har stor betydning for hvordan spenninger settes i spill. Lærerutdannerne må på den ene siden sikre et didaktisk repertoar og grunnleggende teoretiske forståelser, og på den andre siden åpne opp for variasjon, medvirkning og

kreativ nytenkning. Studenter som skal *innvies* i et tema og en praksis, kan ha god bruk for både eksplisitt modellerte didaktiske adaptasjoner og eksplisitt modellert profesjonsspråk. Likevel kan en for lukket innramming føre til praksiser som ikke ivaretar handlinger som oppstår mellom studenter og lærerutdannere i øyeblikkets dramaturgi (Sawyer, 2011). For lite handlingsrom kan også hindre kreativ nytenkning og at betydningslag bare rommer lærerutdannerens kunnskaper og erfaringer. En mulighet for progresjon er at mer erfarne studenter selv utvikler treningsoppgaver, modelleringer og profesjonsspråk knyttet til fagstoffet. Refleksjonen kan utformes som åpne samtaler mellom lærerutdannere og studenter. Lærerutdanneren kan la studentene velge hvilke begreper og teorier de ønsker å observere og analysere ut fra. En annen mulighet er at studentene transformerer lærerutdannerens modelleringer til annet fagstoff og andre kontekster. Disse spenningene har også store likhetstrekk med tidligere nevnte spenningsformer i Berrys studie (Berry, 2007, s. 45–60 og 111–122).

Oppsummert er det et dramaturgisk dilemma hvor mye lærerutdannere skal styre og modellere tolkningsarbeidet mellom betydningslagene. På den ene siden kan spenninger i undervisningsøyeblikket utnyttes, og på den andre siden kan basisferdigheter, begreper og læringsutbyttebeskrivelser sikres. For mange valg og for divergerende betydningslag kan føre til at spenningen minsker, fordi studentene mister det faglige innholdet og formålet av syne. For lite tolkningsrom kan oppleves som instrumentelt. En av lærerutdannerne knytter forholdet mellom lukkede og åpne innramminger til forståelse av *progresjon*: «Du kan jo ta av det stillaset etter hvert, når studentene har skjønt poenget» (INL2). Oppsummert handler de dramaturgiske valgene om spenninger mellom risiko og kontroll, et spenningsforhold som synliggjøres i avhandlingens tittel. Kunnskap om lærerutdannerens dramaturgi kan bidra til at spenninger får virke, noe som kan skape grensepraksiser. Dette fører meg videre til drøftingen av den dramaturgiske modellen som et potensielt grenseobjekt i lærerutdanningen.

## 7.7 Den dramaturgiske modellen som et grenseobjekt

På hvilken måte kan den tidligere presenterte dramaturgiske modellen anvendes og forstås som et grenseobjekt i lærerutdanningen? I kapittel 2 karakteriseres profesjonsverkstedet som en grensepraksis, mens grenseobjektene er redskaper som har potensial til å mediere overganger og broer som ivaretar ulike profesjonsidentiteter, refleksjonsrammer og praksiser. I teorikapittelet fremheves begrepene «identifikasjon»,

«refleksjon» og «transformasjon» for å forklare hva grenseobjekter kan føre til, eller hvordan de kan virke (Akkerman & Bakker, 2011).

I studien handler identifikasjon om å dele, argumentere for og mediere ulike fiksjonslag på en slik måte at studentene får rom til å tenke, erfare, utforske og lære. Øktagendaer og intervjuer viser at identifiseringsarbeidet handlet like mye om å velge bort, spisse, presisere og lære av hverandres arbeidsformer. Når lærerutdannerne samarbeider om å identifisere handlinger, språk og redskaper, blir det også mulig at hver lærer tilfører egne praksiserfaringer og refleksjonsrammer. Det samsvarer med forskning som sier at lærerutdannere har ulik bakgrunn og kompetanse, og at det å dele og utvikle kollektive praksiser kan styrke lærerutdannere som egen profesjon (Angelo, 2016; Dengerink et al., 2015; Ulvik & Smith, 2016). Ett av formålene med den dramaturgiske modellen er at den kan ramme inn dramaturgiske valg, forhandlinger og refleksjoner. Modellen kan virke som en kollektiv referanse som kan avlaste hver enkelt av lærerutdannerne. Det at modellen inkluderer disiplinlag og skolelag, kan skape et «kjent» og demokratisk startpunkt for samarbeidet, slik at lærerutdannere fra ulike fag kan inkluderes, samtidig som de blir utfordret av andres. En fare er at lærerutdannerne blir mer opptatt av å kjempe egne disiplinlaglige kamper enn å bidra til forståelse på tvers av faggrenser og profesjonsidentiteter.

Når det gjelder grenseobjektets betydning for refleksjon, kan det i studien forstås som samtaler og diskusjoner som må til for å mediere, montere og ramme inn betydningslag i undervisningen. Slike refleksjoner kan ha implikasjoner for nye praksiser, aktiviteter eller redskaper (Akkerman & Bakker, 2011, s. 148). Artikkel 4 viser et eksempel på at det er forskjell på lærerutdannerens *refleksjon* og hva som faktisk skjer i undervisningen. Én tolkning er at det er et gap mellom det lærerutdannerne gjør og det de sier at de gjør, slik som andre studier viser (Boyd et al., 2009, s. 6; Lillejord & Børte, 2017). Det å reflektere kan også være et skritt på veien mot nye praksiser, andre refleksjonsrammer og endring i selvforståelse og profesjonell identitet. For å få innsikt i hvordan og hvorfor praksiser utvikles og endres, trengs det studier som følger praksiser over lengre tid, noe som er utenfor studiens rammer.

Hva så med transformasjon? Både sosiokulturell og dramaturgisk teori vektlegger «konfrontasjon» eller friksjon for at det skal skje ulike former for transformasjoner. Slike friksjoner konkretiseres som mangler, problemer, hindringer eller ulike former for spenninger (Akkerman & Bakker, 2011, s. 146). Østern fremhever

at begrepet transformasjon betyr endring og nye tanker, handlinger og språk (Østern, 2011, s. 61).

I sosiokulturell teori brukes transformasjonsbegrepet til å beskrive den utvekslingen eller brobyggingen som skjer når deltagere som har ulike forståelser av språk og utøvelse, kommer i kontakt med grenseobjekter (Akkerman & Bakker, 2011, s. 148). En like viktig form for transformasjon er det Akkerman og Bakker kaller «a new, in-between practice, sometimes called a boundary practice» (Akkerman & Bakker, 2011, s. 146). Spørsmålet er hva som skal til for at en praksis kan karakteriseres som «ny». I studien viser analysen at matematikklæreren legger vekt på andre kvaliteter enn norsklæreren og pedagogikklæreren, og transformasjonen er avhengig av deltagerens erfaringer og profesjonelle identiteter. Det er heller ikke sikkert at undervisningspraksiser må *transformeres* for å bli bedre. Ofte finnes det allerede erfaringer og praksiser som kan kultiveres og adapteres til nye fellesskap og praksiser, noe som studien eksemplifiserer.

I forskningslitteraturen og i artiklene antydes det en form for progresjon – fra identifikasjon til transformasjon. Begge prosessene fører til refleksjon både for lærerutdannere og studenter. Fordi lærerutdannerne må forklare, teste ut og artikulere egne praksiser i et læringsfellesskap på tvers av fag, blir profesjonsverkstedet en transformativ treningsarena også for lærerutdanneren. Modellen kan ramme inn samarbeidet på en slik måte at det skapes et felles fokus for å identifisere, reflektere og noen ganger transformere. Modellen kan derfor virke som et dramaturgisk redskap som kan mediere det Sawyer kaller «disciplined improvisation», det vil si å balansere forholdet mellom struktur og fleksibilitet (Sawyer, 2004, s. 12–13). Oppsummert kan modellen fungere som et grenseobjekt som kan flytte fokuset fra individuelle til kollektive praksiser og profesjonelle, spesialiserte og kollektive kunnskapsbaser som hele tiden fornyes. Videre drøftes studien som bidrag til å profesjonalisere lærerutdanneres praksiser.

## 7.8 Å profesjonalisere lærerutdanneres praksiser

I denne studien forsker jeg på undervisning som en sentral del lærerutdanneres performative praksiser. Fordi studien zoomer inn på *én* av kjernepraksisene i lærerutdannerens performative kunnskapsbase, kan studiens profesjonsbegrep karakteriseres som smalt. For å kontekstualisere studien og utvide det lokale

grensesnittet vil jeg ta utgangspunkt i det Angelo (2016, s. 123) kaller fire nivåer som kan forklare profesjonalisering av lærerutdanningsfeltet: et individuelt, et kollektivt, et institusjonelt og et politisk nivå.

### 7.8.1 Forholdet mellom nærhet og distanse

Etableringen av profesjonsverkstedet startet med at 12 lærerutdannere selv valgte å samarbeide om egen performative praksis – undervisningen. Motivasjonen var å utvikle egne undervisningspraksiser, men like mye et ønske om å skape en fagovergripende arena der praksiser, erfaringer og refleksjonsrammer kunne deles og analyseres. Angelo og Georgii-Hemming (2015) skriver at profesjonsidentiteten, selvpoppfatningen og *hvem du er* henger sammen med *hva man kan* og *hvem man er forskjellig fra* (s. 36). Ytringer fra lærerutdannere som deltok i arbeidet, kan eksemplifisere dette: «I mitt fag bruker vi helt andre begreper!» «For mitt fag handler det ikke om å *gjøre*, men å *reflektere og tenke!*» eller «Jeg synes det blir rart å *late som* om vi er i klasserommet, dette er ikke en barneskole, men en vitenskapelig institusjon!». Heggen (2008) sier at det er viktig å undersøke hvilke kvaliteter og handlinger som inkluderes i lærerutdannerens selvpoppfatning og identitet (Heggen, 2008, s. 323). Dette fremheves også av Angelo og Georgii-Hemming: «Utdanning kan ses på som en møteplass der ulike identiteter og oppfatninger brynes og speiles mot hverandre, noe som kan muliggjøre meningsfulle refleksjoner» (2015, s. 37). Undervisningsarbeidet i profesjonsverkstedet er et eksempel på slike møter. For å gi plass til ulike praksiser var det viktig å verne profesjonsverkstedet som en kollektiv og potensiell demokratisk grensepraksis. Dette valget er i samsvar med forskning som sier at kollektive refleksjonsrammer og grensepraksiser bør utvikles *innenfra* (Helstad, 2014; Parker et al., 2016).

I studien er det forskjell på lærerutdannerens  *eget* metaspråk og forskerens vektlegging av dramaturgisk teori og perspektiver. Både praksisene og metaspråket som ble brukt i lærerutdanningsteamene, var hovedsakelig knyttet til hverdagsspråk, disiplin-fag, fagdidaktikk, forskning og studieplaner. Forholdet mellom distanserte og teoretiske analyser og nærhet til empirien og praksisen handler om å balansere forholdet mellom nærhet og distanse. Nærhet til konteksten og praksisen kan skapes gjennom en åpen holdning til hvordan handlinger kan formgis slik at ulike betydningslag kan oppstå og deles i

læringsfellesskapet. Distanse kan skapes gjennom å gjøre summative, konvensjonelle og teoridrevne dramaturgiske analyser av undervisning. Valget av dramaturgiske perspektiver kan likevel kritiseres for at lærerutdannerne ikke var *innviet* i dramaturgisk tenkning og språk, og risikoen for at lærerutdannere føler seg fremmedgjorte når de leser analyser og forskningspublikasjoner i etterkant, er til stede. Én måte å gjøre dramaturgien mer brukelig og grenseoverskridende på er å inkludere profesjonsspesifikke begreper, slik studiens dramaturgiske modell er et eksempel på. En fare ved en slike tilpasning er at dramaturgiens inkludering av teaterets språk, medier med ulike kvaliteter, ulike dramaturgiske innganger og estetiske virkemidler reduseres. Fangen kommenterer forholdet mellom nærhet og distanse i forskerrollen: «Utfordringen er å kombinere deltagelse og observasjon for å kunne forstå som insider, men samtidig kunne beskrive slik at outsiderer skjønner» (Fangen, 2010, s. 73). En annen måte å skape distanse på er å institusjonalisere kollektive praksiser slik at de knyttes tettere til institusjonelle kvalitetsrammer og profesjonaliseringsprosesser.

### 7.8.2 Fra kollektivt til institusjonelt nivå

Profesjonsverkstedet har endret seg fra å være et profesjonelt læringsfellesskap til å ha institusjonell forankring<sup>13</sup>. Det betyr at grunnskolelærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge prioriterer drift, videreutvikling og forskning på profesjonsverkstedet som en fellesskapsarena i lærerutdanningen. Institusjonaliseringen synliggjøres gjennom tildeling av undervisningsressurser, forskningstid og innskriving i strategiske styringsdokumenter. Forankringen har også virket inn på handlingsrommene for lærerutdannerne og kvaliteten på undervisningen som tilbys grunnskolelærerstudentene. Utviklingen er i samsvar med forskning som anbefaler at fornyelse av lærerutdanneres performative praksis forankres i den institusjonelle ledelsen, slik at det utvikles systemer for læring i organisasjoner der målet er *selvfornyende praksis* (Lillejord & Børte, 2017, s. 21). Selv om profesjonsverkstedet kan karakteriseres som et *system for læring i organisasjonen*, er arenaen fortsatt prematur på flere punkter. Et vekstpunkt er å systematisk inkludere praksisskolene og lærerutdannere fra praksis, et poeng som fremheves av Lillejord og Børte: «Lærerutdanningsinstitusjonene og praksisskolene må

<sup>13</sup> Fra 2018 er det satt igang et GLU-program som kalles «Det er lærer du skal bli». Dette er et fireårig prosjekt som videreutvikler erfaringer fra profesjonsverkstedet, og som samarbeider med praksislærere i undervisningen. Studien intenderer å inkludere flere studentstemmer med data fra både profesjonsverkstedet og ordinær praksis.



identifiseres og brukes i konkrete samarbeidsprosjekter» (Lillejord & Børte, 2017). Profesjonsverkstedet kan i større grad inkludere praksislærere, slik at det kan utvikles en felles forståelse av hva som kjennetegner god undervisning, og hvordan det å undervise kan *læres* og *utfordres*. Det er fortsatt mange ubesvarte spørsmål om profesjonsverkstedets innvirkning på ordinær praksis: Hvordan virker lærerutdannernes undervisning inn på *studentenes* performative praksiser og dramaturgi? Hvordan kan praksislærernes oppdaterte undervisningserfaringer inkluderes (og kanskje utfordres) i undervisningen? Hvordan vurderer praksislæreren lærerutdannernes undervisning? Hvordan rammer lærerutdanningen inn overganger mellom institusjonene? Hvordan kan vi utvikle felles begrepsapparat og refleksjonsrammer på tvers av praksisskoler og lærerutdanningsinstitusjoner, og hvordan kan dramaturgiske refleksjonsrammer bidra til dette? Hva kjennetegner *lærerens dramaturgi* på tvers av skole og lærerutdanning?

Forskningslitteraturen viser at selv om lærerutdanneren har hatt individuell mulighet og myndighet til å utforme egne praksiser og normer, er dette ingen garanti for kvalitet (Angelo, 2016, s. 115). Institusjonelle praksiser kan også fungere selvbekreftende og hermetiserende både internt og i forhold til andre lærerutdanningsinstitusjoner. For at institusjonelle praksiser skal inkluderes som en del av lærerutdannerprofesjonens kollektive kunnskapsbase, må de formidles, forskes på og utsettes for ekstern kritikk. Hvordan svarer arbeid i profesjonsverkstedet på utdanningspolitiske perspektiver som beskriver fremtidens lærerutdanning og lærerutdannere?

### 7.8.3 Å zoome inn og ut – utvikling av fremtidens lærerutdannere

Selv om profesjonsverkstedet har fått en utdanningspris (NOKUT, 2014), er nevnt i politiske styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 50) og er blitt analysert i noen forskningspublikasjoner, kan det fortsatt karakteriseres som en lokal praksis. Verken lærerutdannerne eller forskerne har samarbeidet med nasjonale eller internasjonale nettverk der lignende arenaer og samarbeidsformer finnes og stadig utvikles. En begrunnelse har vært å la læringsfellesskapet utvikles innenfra, på lærerutdannernes egne premisser. En annen begrunnelse har vært å *verne settingen* og minske risikoen som er forbundet med å forske på undervisning. Likevel kan det å samarbeide med praksislærere og andre lærerutdanningsinstitusjoner karakteriseres som et vekstpunkt for fremtidige studier.

På politisk nivå handler profesjonaliseringen om hva som i offentligheten fremmes som lærerutdannelsens ansvarsområde og ekspertise (Angelo & Georgii-Hemming, 2015, s. 34). I Norge har lærerutdanningen vært styrt av ytre reformer. Lærerutdannerne og praksisfeltet har hatt relativt svake stemmer i utforming av nasjonale læreplaner, og politisk retorikk har fått stort gjennomslag i policyprosesser (Afdal, 2014, s. 475). Policymakerne har også hatt stor tro på at reformer fører til endring i lærerutdannelsens praksis. Likevel viser flere av studiene som er presentert i kapittel 3, at *endring av ytre rammer* ikke alltid fører til *ny praksis*. Lillejord og Børte kommenterer dette: «Så lenge lærerutdannere snakker om praksiser som de ikke modellerer, vil det ikke skje noe reell endring i lærerutdanningen» (Lillejord & Børte, 2017, s. 6). Et råd er at det arbeides systematisk og performativt med det kunnskaps- og læringssynet som anbefales i forsknings- og styringsdokumenter, slik at det i større grad samsvarer med det som praktiseres av lærerutdannere. Det samme gjelder samsvar mellom syn på kunnskap og læring i skolen og i lærerutdanningene (Lillejord & Børte, 2017, s. 2-3). Hvordan kan slike prosesser struktureres og rammes inn? Én strategi er å arbeide systematisk og institusjonsovergrepene med lærerutdannelsens profesjonelle identitet.

EU-kommisjonen skriver at det er problematisk at flere av de som utdanner lærere, verken oppfatter eller artikulere egen identitet som lærerutdannere (European Commission, 2012). For flere synes det nærmest som en hindring for egen forskning og karriere å arbeide innenfor en lærerutdanningskontekst. Forskning viser at det artikuleres ulike lærerutdanneridentiteter, for eksempel «pedagog», «reflekterende praktiker», «forsker» og «faglærer» (Smith, 2011; Vanassche & Kelchtermans, 2014). Disse identitetene har ofte motstridende behov, kunnskapsgrunnlag og performative praksiser. Et viktig spørsmål er om det er ønskelig at de ulike identitetene og praksisformene samles om felles kvalitetsrammer og kontrollsystemer for lærerutdanning? På den ene siden er det fare for at ekstern kontroll kan redusere muligheten til å utvikle lokale, bærekraftige, selvfornyende og forskningsbaserte profesjonspraksiser som kan romme og kultivere den diversiteten, den usikkerheten og det mangfoldet som beskrives i forskningslitteraturen (Lunenberg et al., 2017, s. 557). På den andre siden kan eksterne kriterier skape rammer for lærerutdannelsens profesjonelle kunnskapsbase, slik at det blir mer samsvar mellom kart og landskap. En fare er at det fortsatt vil bli stor forskjell mellom det lærerutdannerne sier at gjør, og

det de gjør. Dette vil føre til at det blir enda større risiko å bli sett i kortene – kanskje fordi avstanden mellom kvalitetskrav og individuelle praksiser blir for stor.

En anbefaling er at det organiseres internasjonale og institusjonsovergrepene fellesskap som sentreres rundt lærerutdannere som egen profesjon og med utgangspunkt i lokale praksiser (Lunenberg et al., 2017; Vanassche et al., 2015). Slik kan det utvikles muligheter for å bryne og speile lokale praksiser med andres, som et flerstemmig utgangspunkt for å utvikle systemer for kvalitetssikring som er forankret i lærerutdanneres praksiser og identiteter (European Commission, 2012). Lillejord og Børte oppsummerer forholdet mellom ulike nivåer som må samarbeide for å utvikle profesjonsbaserte lærerutdanninger:

God implementering forutsetter at både skoleledere, lærere, lærerutdannere og ledere på lærerutdanningsinstitusjonene deltar i utviklingsprosessene. (...) Videre er det viktig at noen har ansvar for å se til at kunnskaps- og læringssyn praktiseres både på universitetet/høgskoler og i skolene. Lærerstudentene må oppleve at lærerutdanningsinstitusjonene og skolene har lik undervisnings- og vurderingspraksis, og at denne praksisen er forankret i læreplanverket. Hvis det i tillegg utvikles en felles forståelse av prinsipper for god undervisning, vil det kaste nytt lys over problemet med teori og praksis (Lillejord & Børte, 2017).

Sett i lys av Lillejord og Børtes forskning kan fremtidens studier kobles på flere aktører, og både praksisskoler og ledere bør i større grad være involvert. Det samme gjelder forskningen, som bør organiseres som forskerfellesskap på tvers av institusjoner og campus. I tillegg kan et nettverk av arenaer samarbeide om å utvikle og forske på kvalifikasjonsrammer som i størst mulig grad korresponderer med lærerutdanneres performative praksiser.

Profesjonsverkstedet kan i så måte betraktes som et nytt tiltak som har som overordnet formål å utvikle lærerutdannere som egen profesjon gjennom å forske på det å undervise om å undervise. Både profesjonsverkstedets innhold og form kan representere en endring som har utviklet seg fra å være lokal praksis til å bli institusjonalisert

(Brusling, 2001, s. 123). I slike prosesser er det en fare for å bli utnyttet som en effektiv strategi for styring og ekstern kontroll. Det å bevilge ressurser til grensepraksiser som eksplisitt appellerer til lærerutdanneres profesjonelle og kollektive identiteter, kan være en effektiv måte for å realisere (og manipulere) institusjonelle og nasjonale mål og strategier. I verste fall kan institusjonalisering av slike arenaer utvikles til skjulte former for makt, der lærerutdannerne selv «svinger piskan» for å endre egen praksis og svare på kritikken som formuleres i forskningslitteratur, kunnskapsgrunnlag og rapporter.

Hvis ikke lærerutdannerne er orientert om egne profesjonsdiskurser, vil

profesjonsverksteder i verste fall kunne bidra til å deprofesjonalisere lærerutdannere. For å avlese endringsprosesser, som for eksempel profesjonsverkstedet er en del av, trenger vi et språk og en forståelse for makt og endring. Krüger kommenterer forholdet mellom makt og kunnskap i lærerutdanningen, og skriver at:

Det eksisterer ingen endring i lærerutdanningen uten at det angår makt/viten-  
spørsmål: Vi trenger refleksjoner om hvilke ordninger og arrangementer som  
danner mulighetsbetingelser for at nye ting skal kunne fremtre og realiseres. Ikke  
minst må vi åpne for problematiserende diskusjoner om hva endring egentlig  
innebærer. Slike diskusjoner kunne også være viktige bidrag i en mer generell og  
større diskusjon om lærerutdanningen som posisjonert mellom akademia og  
profesjon (Krüger, 2016, s. 227).

I denne studien er dramaturgisk teori og tenkning en inngang til å analysere og diskutere lærerutdanneres performative undervisningspraksiser. Som Østern påpeker er: «verdien av det dramaturgiske perspektivet at det fokuserer på dynamikken, handlingsrommet og mulighetene i den faktiske undervisningen» (Østern, 2014a, s. 173). Det betyr at dramaturgiske studier skaper en mulighet for å artikulere og kritisere performative undervisningspraksiser og refleksjonsrammer, noe som kan åpne opp for å zoome inn og ut av individuelle, kollektive, institusjonelle og politiske betydningslag i *lærerutdanningens dramaturgi*. Jeg vil i siste kapittel oppsummere studiens bidrag, begrensninger og muligheter for videre forskning.

## 8 Studiens bidrag, begrensninger og videre forskning

Dette kapittelet oppsummerer studiens bidrag og begrensninger og hvordan studien kan berede grunnen for fremtidig forskning.

### 8.1 Studiens metodiske bidrag

Studien viser eksempler på hvordan dramaturgiske analyser kan brukes til å forske på ulike faser og deler av lærerutdanneres performative praksiser. Triangulering av kvalitative dramaturgiske analyser synliggjør hvordan form og innhold virker sammen, justeres og forhandles om i ulike faser av undervisningsarbeidet. Som et vekstpunkt ville det være interessant å ha videodata fra lærerutdannerens planlegging av undervisning, for i større grad å få kunnskap om språklige ytringer og argumentasjoner knyttet til ulike dramaturgiske valg. I fremtidig forskning vil den dramaturgiske modellen som presenteres i kapittel 7, kunne utforskes og videreutvikles som et grenseobjekt og et redskap i et læringsfellesskap som inkluderer lærerutdannere og praksislærere fra skolene.

I drøftingskapittelet introduseres en dramaturgisk modell som visualiserer fire perspektiver i den dramaturgiske analysen: identifikasjon av handlinger og redskaper, transformasjon av innhold til undervisning, gjennomføring av undervisning og analyse av lærerutdannere og studenters refleksjoner. For å få bedre innblikk i refleksjoner kunne det være interessant i større grad å inkludere studentenes stemmer i datamaterialet, ikke bare som intervjuer, men også som video- og lydopptak av metarefleksjoner og samtaler i undervisningssituasjonen. Forskeren vil også kunne følge studentene fra profesjonsverkstedet til ordinær praksis, noe som ett av lærerutdanningsteamene har gjort i den siste studien som er knyttet til profesjonsverkstedet (Lindstøl et al., 2017). I fremtidig forskning vil dette kunne styrke forståelsen av hvordan dramaturgisk teori kan fungere som refleksjonsrammer for studentene, og hvordan dramaturgisk tenkning kan virke inn på utviklingen av studentenes performative praksiser.

I metodekapittelet har jeg argumentert for en deltagende dobbeltrolle i prosjektet. Jeg har lagt vekt på forholdet til kollegaer, betydningen av å risikere og det å delta i et kollektivt praksisfellesskap sammen med andre lærerutdannere. I fremtidig forskning kan de ulike rollene avgrenses tydeligere. Likevel vil jeg fremheve verdien av å forske *med* i stedet for å forske *på*, et perspektiv som er drøftet i kappens metodekapittel. Jeg

har også påpekt at forskning i profesjonsverkstedet bør knyttes til nasjonale og internasjonale fellesskap i fremtidige studier, slik at praksiser og dramaturgiske perspektiver kan utfordres, speiles og kritiseres (Boei et al., 2015; Vanassche et al., 2015).

## 8.2 Studiens praktiske bidrag

Studien viser eksempler på redskaper og handlinger som kan brukes for å legge til rette for at ulike og gjerne kontrasterende betydningslag kan utforskes i lærerutdanningen. Funn knyttet til fiksjonsformer og eksplisitte modelleringsformer er et praktisk bidrag. De tre fiksjonsformene utvider forståelsen av trening, som i forskningslitteraturen hovedsakelig blir beskrevet som simulering. Eksplisitte modelleringsformer kan konkretisere lærerutdannerens dramaturgi sammen med analyser av ulike former for innramming, for eksempel anslag, spilleregler, begrensninger og undervisningskontrakter. Både piloteringsstudien og de tre casene viser eksempler på analyser av konkret undervisningspraksis, noe som kan være til inspirasjon for andre lærerutdannere. I tillegg vises noen praktiske implikasjoner knyttet til de mye omtalte spenningene i lærerutdanningen, slik at de kan *få virke* og transformeres til erfaringer som kan bidra til lærerens og lærerutdannerens kollektive kunnskapsbase. Et vekstpunkt ved studien er at den primært har data fra de første og andre årene i grunnskolelærerutdanningen. I det nye masterløpet ville det vært interessant å utforske dramaturgier og performative praksiser som er mer tilpasset lærere og mer erfarne studenter.

Den dramaturgiske modellen som presenteres i drøftingskapittelet, kan også være et praktisk utgangspunkt og et potensielt grenseobjekt for lærerutdannere som ønsker å samarbeide på tvers av fag. Modellen kan også utforskes og videreutvikles som en felles referanse for praksislærere, skoleledere og lærerutdannere. Behovet for å utvikle «det tredje rom», som også inkluderer praksislærere, er fremhevet i nyere studier for å utvikle profesjonsrettet praksis i lærerutdanningen (Lejonberg, Elstad & Hunskaar, 2017). En annen begrensning med studien er at det kun er 12 lærerutdannere og 3 fag involvert. Dette kan gjøre at studien er mindre overførbar til andre kontekster, og den kan skape avstand til lærerutdannere som for eksempel er kritiske til å inkludere praktisk trening og fagovergripende refleksjonsrammer. I fremtidige studier ville det være interessant å ha med lærerutdannere med ulik disiplin faglig bakgrunn for å undersøke hvordan dette påvirker utforming av handlinger,

redskaper og forhandling om betydningslag. Et fremtidig forskningsbehov vil også være å forske på hvordan undervisningen i større grad kan inkludere estetiske medier og dramaturgiske innganger, jamfør Østerns modell. Det ville dessuten være et poeng å studere forelesningens dramaturgi som en estetisk og performativ praksis.

### 8.3 Studiens teoretiske bidrag

Gjennom å kople et sosiokulturelt medieringsbegrep til dramaturgien har jeg adaptert dramaturgisk teori som kan brukes i en lærerutdanningskontekst, noe som i liten grad er gjort tidligere. Analyser av hvordan medierende redskaper kan virke sammen med lærerutdannerens dramaturgi, kan bidra til kunnskap om forholdet mellom mikro- og makroperspektiver på undervisning. En svakhet ved å plassere studien i to teoretiske landskap er at teorigrunnet blir for komplekst og krever mye kunnskap og tid til innvielse for å bli tilgjengelig for lærerutdannere og andre forskere. Ut ifra studiens funn vil jeg likevel påstå at dramaturgien kan bidra til at lærerutdannerne får en dypere forståelse av sosiokulturelle perspektiver i undervisningen. Lillejord og Børte (2017) fremhever forholdet mellom utøvelse og teoretiske perspektiver som et forskningsområde for fremtidig forskning på lærerutdanning:

Vi vet lite om hvordan, og i hvilken grad, lærerutdannere i sin egen undervisning faktisk bruker (modellerer) de sosiokulturelle og konstruktivistiske perspektivene på læring som de anbefaler sine studenter å følge (og som læreplanverket bygger på) (Lillejord & Børte, 2017, s. 25).

Funn knyttet til overgangens dramaturgi kan også bidra til at «mellomrommene» inkluderes i analyser av episk inspirerte montasjedramaturgier. Som et teoretisk bidrag har jeg utviklet en dramaturgisk modell som jeg foreslår som et potensielt grenseobjekt. Modellen er et konkret bidrag til forskning på grensepraksiser, grenseobjekter og medierende redskaper. Både modellen og studien som helhet kan også være et bidrag til det dramaturgiske kunnskapsfeltet, som i liten grad har forsket på undervisning og lærerutdanning. I fremtidige studier ville det være interessant å utvikle andre dramaturgiske teorier og modeller som kan brukes til å visualisere, forklare, analysere og kritisere undervisningens og lærerens dramaturgi. Det ville også være en mulighet å adaptere den dramaturgiske modellen til andre skoletrinn og kontekster, både som praktiske innganger og for å analysere ulike former for undervisning.

## 8.4 Pragmatisk validitet

I piloteringen av studien tok jeg utgangspunkt i pragmatisk estetikk for å analysere redskaper, fiksjonsformer og dramaturgier i didaktiske kontekster. Pragmatisk estetikk er et kunnskapsteoretisk perspektiv som åpner opp for å utvikle praktiske, metodiske og teoretiske hypoteser i stedet for evidensbaserte regler for praksis (Dewey, 2005; Shusterman, 2000). På hvilken måte kan begrepet «pragmatisk validitet» brukes som inngang til å legitimere og begrunne studien? Pragmatisk validitet betyr verifisering i bokstavelig forstand, og forklares av Kvale, Brinchmann, Anderssen og Rygge (2015) som «å gjøre sant»:

For pragmatikere er sannhet det som hjelper oss til å handle slik at vi oppnår et ønsket resultat. Kunnskap er handling mer enn observasjon, og effektiviteten av vår kunnskap demonstreres av våre handlingers effektivitet. I den pragmatiske valideringen av et kunnskapsutsagn blir begrunnelse erstattet med anvendelse (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015, s. 285).

Studien kan sies å være motivert av å hjelpe oss til å handle slik at vi oppnår et ønsket resultat. «Begrunnelse» blir her ikke «erstattet», men sammenstilt med «anvendelse» gjennom å analysere ulike faser og kvalitative data. Likevel er ikke kunnskap om handlingers *anvendelse* eller *effektivitet* nok for å diskutere og utvikle kriterier for god undervisningskvalitet. Det er en stor fare for å bli selvbekreftende og instrumentell hvis lærerutdannere vurderer praksiser ut ifra *hvordan de virker*, men uten å kontekstualisere resultater ut ifra en bredere forståelse av profesjon. Både lærerutdannere og forskere må åpne opp for problematiserende diskusjoner om hva utvikling og endringer av performative praksiser, samarbeidsformer og refleksjonsrammer egentlig innebærer (Krüger, 2016).

Dramaturgiske perspektiver kan i denne sammenhengen hjelpe profesjonen til å se performative praksiser på andre måter og gjøre forskningsbaserte vurderinger, begrunnelser og valg. På den måten kan dramaturgien være et bidrag til å utvikle kollektive kunnskapsbaser som hele tiden fornyes og kritiseres gjennom systematiske tilbakemeldinger fra kollegaer. Oversatt til et dramaturgisk språk vil det bety at lokale, kollektive, institusjonelle, politiske og etiske profesjonsperspektiver settes i spill og monteres slik at nye betydninglag kan oppstå og diskuteres. Det er gjennom et dialektisk forhold mellom handling og refleksjon at kunnskap og prinsipper for god undervisning kan utvikles, vurderes, tilpasses og kritiseres (Lillejord & Børte, 2017, s. 21; Lillejord & Manger, 2013; Molander & Terum, 2008). Slike prosesser vil alltid innebære å gå inn i et spenningsforhold mellom risiko og kontroll: «Det å gå inn i denne risikoen – kanskje



kan vi til og med si: det å omfavne denne risikoen – er det som gjør slike forløp pedagogisk relevante og betydningsfulle» (Biesta, 2014, s. 83). På den måten kan risiko bidra til mer kontroll over det å undervise om å undervise, noe denne studien kan være et eksempel på.

## Litteratur

- Afdal, H. W. (2014). Fra politikk til praksis – konstruksjon av læreres profesjonelle kunnskap. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(6), 469–481.
- Afdal, H. W., & Nerland, M. (2014). Does teacher education matter? An analysis of relations to knowledge among Norwegian and Finnish novice teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 281–299. doi: 10.1080/00313831.2012.726274
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–170.
- Aleccia, V. (2011). Walking our talk: The imperative of teacher educator modeling. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 84(3), 87–90. doi: 10.1080/00098655.2010.524951
- Allern, T.-H. (2003). *Drama og erkjennelse: En undersøkelse av forholdet mellom dramaturgi og epistemologi i drama og dramapedagogikk* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Allern, T.-H. (2006). Forholdet mellom dramaturgi og epistemologi i Gavin Boltons og Dorothy Heathcotes praksisteori: En komparativ analyse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90(1), 64–77.
- Allern, T.-H. (2010). Dramaturgy in teaching and learning. I A. L. Østern, M. Björkgren & B. Snickars–von Wright (Red.), *Drama in three movements: A Ulysean encounter* (s. 95–111). Åbo: Åbo Akademi University.
- Allern, T.-H. (2015). Dramaturgi i undervisning og læring. I H. Kjelen (Red.), *Det utvidede læringsrommet* (s. 31–56). Bergen: Fagbokforlaget.
- Allern, T.-H. (2016). Fakta, fiksjon og læring - Levende rollespill (LAIV) i historieundervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(01).
- Alnæs, J. (2001). Montasje. Fragmenter i en totalitet? . *Bøygen*, 1, 6-15.
- Angelo, E. (2016). Lærerutdannerens profesjonsforståelse: En innfallsvinkel til å profesjonisere lærerutdannerfeltet. *Acta didactica Norge [elektronisk ressurs]*, 10(2), 108–131.
- Angelo, E., & Georgii-Hemming, E. (2015). *Profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet: Norges musikkhøgskole*.
- Atkinson, P., & Coffey, A. (2003). Revisiting the relationship between participant observation and interviews. I J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Red.), *Postmodern Interviewing* (s. 102–122). London: Sage.
- Ball, Deborah L., Sleep, L., Boerst, Timothy A., & Bass, H. (2009). Combining the development of practice and the practice of development in teacher education. *The Elementary School Journal*, 109(5), 458–474. doi: 10.1086/596996
- Barbuto, J. E., Jr. (2006). Dramaturgical teaching in the leadership classroom: Taking experiential learning to the next level. *Journal of Leadership Education*, 5(2), 4–13.
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). *Arts based research*. Los Angeles, Calif.: Sage.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind: Collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. San Francisco: Chandler Publishing Co.
- Berry, A. (2007). *Tensions in teaching about teaching: Understanding practice as a teacher educator* (B. 5): Springer Netherlands.
- Berry, A., & Russell, T. (2013). Seeking congruence in teacher education practices through self–study. *Studying Teacher Education*, 9(3), 201–202. doi: 10.1080/17425964.2013.845482

- Bhabba, H. (1990). The third space. I J. Rutherford (Red.), *Identity, community, culture and difference* (s. 207–221). London: Lawrence and Wishart.
- Biesta, G. (2007). Why «what works" won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational Theory, Vol. 57 Issue 1, s 1–22*, 22.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Boei, F., Dengerink, J., Geursen, J., Kools, Q., Koster, B., Lunenberg, M., & Willemse, M. (2015). Supporting the professional development of teacher educators in a productive way. *Journal of Education for Teaching*, 1–18. doi: 10.1080/02607476.2015.1080403
- Bolton, G. (1992). *New perspectives on classroom drama*. Hemel Hempstead: Simon & Schuster.
- Boyd, D. J., Grossman, P. L., Lankford, H., Loeb, S., & Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 31*(4), 416–440. doi: 10.3102/0162373709353129
- Brusling, C. (2001). Mot en demokratiserende deprofesjonalisering av læreryrket? I T. Kvernebekk (Red.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Christoffersen, E. E. (2011). Spilleregler og benspænd. *Peripeti – Tidsskrift for dramaturgiske studier, 8*(16), 134–141.
- Dale, E. L., & Høy Hansen, I. (1998). *Pædagogik og professionalitet*. Århus: Klim.
- Darling-Hammond, L. (2006a). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 300–314. doi: 10.1177/0022487105285962
- Darling-Hammond, L. (2006b). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Hoboken: Wiley.
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening clinical preparation: The holy grail of teacher education. *Peabody Journal of Education, 89*(4), 547–561. doi: 10.1080/0161956X.2014.939009
- Darling-Hammond, L. (2016). Research on teaching and teacher education and its influences on policy and practice. *Educational Researcher, 45*(2), 83–91. doi: 10.3102/0013189X16639597
- Darling-Hammond, L., Bransford, J., LePage, H., Hammerness, K., Duffy, H., & Education, N. A. o. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davis, D., & Lawrence, C. (Red.). (1986). *Gavin Bolton: Selected writings*. London: Longman.
- Dengerink, J., Lunenberg, M., & Kools, Q. (2015). What and how teacher educators prefer to learn. *Journal of Education for Teaching, 41*(1), 78–96. doi: 10.1080/02607476.2014.992635
- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York: Berkley Publishing Group. (Opprinnelig utgitt 1934)
- Dezutter, S. (2011). Professional improvisation and teacher education: Opening the conversation. I R. K. Sawyer (Red.), *Structure and improvisation in creative teaching* (s. 27–50). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dotger, B. (2011). From know how to do now: Instructional applications of simulated interactions within teacher education. *Teacher Education and Practice, 24*(2), 132–148.
- Dotger, B., Masingila, J., Bearkland, M., & Dotger, S. (2015). Exploring iconic interpretation and mathematics teacher development through clinical simulations. *Journal of Mathematics Teacher Education, 18*(6), 577–601. doi: 10.1007/s10857-014-9290-7

- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Earl, L. M., & Timperley, H. (2009). *Professional learning conversations: Challenges in using evidence for improvement* (B. 1). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Edgley, C. (2016). *The drama of social life: A dramaturgical handbook*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Eldridge, M. (1998). *Transforming experience: John Dewey's cultural instrumentalism*. Nashville, Tenn: Vanderbilt University Press.
- Eriksen, E. O., & Molander, A. (2008). Profesjon, rett og politikk. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ersland, B. A., & Kramer, H. (2011). *Gjøken*. Bergen.
- European Commission. (2012). *Supporting the teaching professions for better learning outcomes*. Commission staff working document, SWD (2012) 374 final.
- Evans, M. (2006). *Innføring i dramaturgi: Teater, film, fjernsyn*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(2), 127–139.
- Finne, H., Mordal, S., & Stene, T. M. (2014). *Oppfatning av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013*. Trondheim: SINTEF-rapport.
- Finne, H., Mordal, S., & Ullern, E. F. (2017). *Oppfatninger av kvalitet i lærerutdanningene 2016*. Oslo: SINTEF.
- Fosse, J. (2007). *Andvake: Det norske samlaget*.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sannhet og metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax forlag (tysk utg. 1960).
- Geertz, C. (2000). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gladsø, S., Gjervan, E. K., Hovik, L., & Skagen, A. (2005). *Dramaturgi: Forestillinger om teater*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Goffman, E. (1986). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Boston: Northeastern University Press.
- Goffman, E. (1989). On fieldwork. *Journal of contemporary ethnography*, 18(2), 123–132.
- Granlund, L., Munthe, E., & Mausethagen, S. (2011). *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon* (B. 2011 nr. 2). Oslo: Høgskolen i Oslo, Senter for profesjonsstudier.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, I., Ronfeldt, M., Sharan, E., & Williamson, P. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055–2100.
- Grossman, P., Compton, C., Shahan, E., Ronfeldt, M., Igra, D., & Shaing, J. (2007). Preparing practitioners to respond to resistance: A cross-professional view. *Teachers and Teaching*, 13(2), 109–123. doi: 10.1080/13540600601152371
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Theory and Practice*, 15(2), 273–289. doi: 10.1080/13540600902875340
- Grossman, P., & Loeb, S. (2010). Learning from multiple routes.(teaching profession). *Educational Leadership*, 67(8), 22–27.
- Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184–205. doi: 10.3102/0002831207312906

- Hammerness, K. (2013). Examining features of teacher education in Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(4), 400–419. doi: 10.1080/00313831.2012.656285
- Hatch, T., & Grossman, P. (2009). Learning to look beyond the boundaries of representation: Using technology to examine teaching (Overview for a digital exhibition: Learning from the practice of teaching). *Journal of Teacher Education*, 60(1), 70–85. doi: 10.1177/0022487108328533
- Heathcote, D. (1982). Signs (and Portents?). *SCYPT Journal*, 9.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet (B. 19, s. 321–332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, K., & Raaen, F. D. (2014). Koherens i lærerutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 3–13.
- Heggstad, K. M. (2011). Frame and framing. *Key concepts in theatre/drama education* (s. 259–264). Rotterdam: Sense Publishers.
- Helstad, K. (2014). Profesjonelle læringsfellesskap: Kunnskapsutvikling gjennom samtaler. *Bedre skole*(1), 70–75.
- Hogg, L., & Yates, A. (2013). Walking the talk in initial teacher education: Making teacher educator modeling effective. *Studying Teacher Education*, 9(3), 311–328. doi: 10.1080/17425964.2013.831757
- Hsieh, H.-F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.
- Jacobsen, T. (2011). *Fiksjonsbasert kommunikasjonstrening i medisinsk utdanning – med bruk av teaterfaglige virkemidler* (Doktorgadsavhandling). The University of Bergen, Bergen.
- Jacobsen, T., Råheim, M., & Rasmussen, B. (2010). Creating the simulated patient through dialogue: An approach based on Bakhtin's dialogical thinking. *Applied Theatre Research. The Griffith Centre for Cultural Research, Griffith University*, 10(6).
- Janssen, F., Grossman, P., & Westbroek, H. (2015). Facilitating decomposition and recomposition in practice-based teacher education: The power of modularity. *Teaching and Teacher Education*, 51, 137–146.
- Jerolmack, C., & Khan, S. (2014). Talk is cheap. *Sociological Methods & Research*, 43(2), 178–209. doi: 10.1177/0049124114523396
- Jong, T. D., Lane, J., & Sharp, S. (2012). The efficacy of simulation as a pedagogy in facilitating pre-service teachers' learning about emotional self-regulation and its relevance to the teaching profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3).
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 257–272. doi: 10.1080/13540600902875332
- Knight, R. (2015). Postgraduate student teachers' developing conceptions of the place of theory in learning to teach: "More important to me now than when I started". *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 41(2), 145–160. doi: 10.1080/02607476.2015.1010874
- Krüger, T. (2016). profesjonsutanning – makt, viten og vilkår for endring. I L. T. Grindheim, T. Krüger, P. E. Leirhaug & D. Wilson (Red.), *Lærerprofesjonalitet i utdanningspraksiser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krøgholt, I. (2012). Ledelse af kreativ tænkning. *Peripeti – Tidsskrift for dramaturgiske studier, Særnummer*(Kunst, kreativitet og viden), 81–97.

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Oslo: hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/sec1>.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: Insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kverndokken, K. (2016). *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på : om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Bergen: Fagbokforl.
- Kverndokken, K. (2017). *Presentasjon av forskergrupper HSN*. Hentet 01.12. 2017, fra <https://www.usn.no/forskning/hva-forsker-vi-pa/barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/klassemforskning/>
- Kverndokken, K. (Red.). (2018). *101 litteraturredidaktiske grep – om å arbeide med skjønnlitteratur og sakprosa*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kverndokken, K., Askeland, N., & Siljan, H. H. (2017). *Kvalitet og kreativitet i undervisning*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Lampert, M. (2001). *Teaching problems and the problems of teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Lampert, M. (2010). Learning Teaching in, from, and for practice: What do we mean? *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 21–34. doi: 10.1177/0022487109347321
- Lampert, M. (2012). Improving teaching and teachers: A «generative dance»? *Journal of Teacher Education*, 63(5), 361–367. doi: 10.1177/0022487112447111
- Lampert, M., Franke, M. L., Kazemi, E., Ghouseini, H., Turrou, A. C., Beasley, H., . . . Crowe, K. (2013). Keeping it complex: Using rehearsals to support novice teacher learning of ambitious teaching. *Journal of Teacher Education. (Theme Articles)(Report)*, 64(3), 226–243.
- Lampert, M., & Graziani, F. (2009). Instructional activities as a tool for teachers' and teacher educators' learning. *The Elementary School Journal*, 109(5), 491–509. doi: 10.1086/596998
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lehmann, N. (1996). *Dekonstruktion og dramaturgi*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lejonberg, E., Elstad, E., & Hunskaar, T. S. (2017). Behov for å utvikle "det tredje rom" i relasjonen mellom universitet og praksisskoler. *Uniped [elektronisk ressurs] : tidsskrift for universitets- og høyskolepedagogikk*, 40(1), 68–85.
- Lillejord, S., & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning - forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo.
- Lillejord, S., & Manger, T. (2013). Å utvikle seg som lærer. Profesjonsutvikling og lærerkompetanse. I S. Lillejord, Manger, T. og Nordahl, T. (Red.), *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet. 2 utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lindstøl, F. (2014). Mål tid(en): Dramaturgiske og kunnskapsteoretiske implikasjoner til en pragmatisk estetikk. *InFormation - Nordic Journal of Art and Research*, 3(2), 110-128. Hentet fra <http://www.artandresearch.info/>
- Lindstøl, F. (2016). Tenk hvis – Om fiksjonerfaringer som utgangspunkt for refleksjon i lærerutdanningen. *Acta didactica Norge*, 10(3), Art. 14.
- Lindstøl, F. (2017a). Fra tekst til episode – en dramaturgisk analyse av lærerens undervisning. I K. Kverndokken, N. Askeland & H. H. Siljan (Red.), *Kvalitet og kreativitet i undervisning* (s. 145–168). Oslo: Fagbokforlaget

- Lindstøl, F. (2017b). Mellom risiko og kontroll – Lærerutdanneres bruk av eksplisitt modellering i undervisningen *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 3(1), 1-19.
- Lindstøl, F., & Bakke, J. O. (2016). 17 muntlighetsgrep. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på – om muntlige ferdigheter og muntlighetsdidaktikk* (s. 138–147, 164–165, 198–211, 224–229). Oslo: Fagbokforlaget.
- Lindstøl, F., Bakke, J. O., & Moe, M. (2015). As if. Om profesjonsverksted i GLU. I E. K. Høihilder & O. A. Gulbrandsen (Red.), *Pedagogikk og elevkunnskap i grunnskolelærerutdanningen: PEL i GLU* (s. 305–314). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lindstøl, F., & Grieg, C. W. (2013). *Mål tid(en)*. Hentet 10.09. 2017, fra <http://www.kulturradet.no/kunstloftet/vis-prosjekt/-/kl-pb-12-maaltiden>
- Lindstøl, F., Siljan, H., & Moe, M. (2018). «En bro er noe som knytter to ting sammen» – Å bygge broer mellom elevers hverdagskunnskap og norskfaglig kunnskap. Sendt utgiver, under vurdering.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. London Routledge.
- Loughran, J. (2014). Professionally developing as a teacher educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271–283. doi: 10.1177/0022487114533386
- Loughran, J., & Berry, A. (2005). Modelling by teacher educators. *Teaching and Teacher education*, 21(2), 193–203.
- Loughran, J., Korthagen, F., & Russell, T. (2008). Teacher education that makes a difference. *Action in Teacher Education*, 29(5–6), 405–421. doi: 10.1080/01626620.2008.10519462
- Ludvigsen, S. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser* (B. NOU 2015:8). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Loughran, J. J. (2014). *Professional teacher educator: Roles, behaviour, and professional development of teacher educators*. Rotterdam: Rotterdam: Sense Publishers.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586–601. doi: 10.1016/j.tate.2006.11.001
- Lunenberg, M., Murray, J., Smith, K., & Vanderlinde, R. (2017). Collaborative teacher educator professional development in Europe: Different voices, one goal. *Professional Development in Education*, 43(4), 556–572. doi: 10.1080/19415257.2016.1206032
- McCoy, C. A. (2017). Playing Goffman's information game: A classroom activity involving student interactions. *Teaching Sociology*, 45(3), 260–268.
- McDonald, M., Kazemi, E., & Kavanagh, S. S. (2013). Core practices and pedagogies of teacher education: A call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378–386. doi: 10.1177/0022487113493807
- Meyer, G. S. (2012). INTRO som undervisningsmetode, med opplevelse som startpunkt for læring. *Uniped*, 3(04), 43–55.
- Moen, T., Nilssen, V. L., & Postholm, M. B. (2005). *Kvalitative forskere i teori og praksis* (B. nr 15). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Munthe, E. (2005). Læreren og læring: Mellom usikkerhet og skrāsikkerhet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(06), 431–445.

- Munthe, E., & Haug, P. (2010). En integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert grunnskolelærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(3), 188–202.
- Neelands, J., Goode, T., & Mørch, J. (2000). *Drama i praksis: Teori, ideer og metoder*. Gråsten: Drama.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Sist oppdatert i 2016- Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>.
- NOKUT. (2014, desember 2017). *Utdanningskvalitetsprisen*. <https://www.nokut.no/norsk-utdanning/hoyere-utdanning/utdanningskvalitetsprisen-for-hoyere-utdanning/>.
- Nordahl, T. (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- O'Toole, J., & Haseman, B. (1995). *Drama og teater: En pædagogisk metode*. Gråsten: Drama.
- Otnes, H. (2007). *Følge med og følge opp. Verbalspråklig lyttemarkering i synkrone nettsamtaler*. NTNU, Trondheim. (131)
- Parker, M., Patton, K., & O'Sullivan, M. (2016). Signature Pedagogies in Support of Teachers' Professional Learning. *Irish Educational Studies*, 35(2), 137-153. doi: 10.1080/03323315.2016.1141700
- Platz-Waury, E. (1992). *Drama og teater: En innføring*. Oslo: Ad notam.
- Prieur, A. (2002). At sætte sig i en andens sted. En diskussion af nærhet, afstand og feltarbejde. I M. H. Jacobsen, S. Kristiansen & A. Prieur (Red.), *Liv, fortælling, tekst. Streiftog i kvalitativ sociologi*. (s. 135–155). Aalborg: Aalborg universitetsforlag.
- Rasmussen, B. (2008). Beyond imitation and representation: Extended comprehension of mimesis in drama education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 13(3), 307–319. doi: 10.1080/13569780802410673
- Rasmussen, B. (2013). Teater som danning - i pragmatisk-estetiske rammer. I K. M. Hegstad, S. A. Eriksson & B. Rasmussen (Red.), *Teater som danning* (s. 21-37). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rasmussen, B., & Kristoffersen, B. (2014). *Mye på spill: Teater som dannelsespraksis i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Raaen, F. D. (2017). *Lærerstuderenter opplever ikke høgskolens undervisning som relevant.*, fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/larerstuderenter-opplever-ikke-hogskolens-undervisning-som-relevant/>
- Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12–20. doi: 10.3102/0013189X033002012
- Sawyer, R. K. (2011). What makes good teachers great? The artful balance of structure and improvisation. I R. K. Sawyer (Red.), *Structure and improvisation in creative teaching* (s. 27–51). Cambridge: Cambridge University Press.
- Shulman, L. S. (2005). Signature pedagogies in the professions. *Daedalus*, 134(3), 52-59. doi: 10.1162/0011526054622015
- Shulman, L. S. (2013). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Journal of Education*, 193(3), 1–11.
- Shusterman, R. (2000). *Pragmatist aesthetics: living beauty, rethinking art*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.



- Smith, K. (2005). Teacher educators' expertise: What do novice teachers and teacher educators say? *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 177–192. doi: 10.1016/j.tate.2004.12.008
- Smith, K. (2011). The multi-faceted teacher educator: A Norwegian perspective. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 37(3), 337–349. doi: 10.1080/02607476.2011.588024
- Solstad, A. G. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis – den nødvendige relasjonen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(03), 203–218.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. New York: Guilford Press.
- Stangeland, T. (2013). Montasje og danning. I K. M. Heggstad, S. A. Eriksson & B. Rasmussen (Red.), *Teater som danning*. Bergen: Fagbokforl.
- Star, S. L. (2010). This is not a boundary object: Reflections on the origin of a concept. *Science, Technology, & Human Values*, 35(5), 601–617.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). *Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39* (B. 19).
- Stavik-Karlsen, G. (2013). Provokasjon for å koble elevene på. I A. Østern, G. Stavik-Karlsen & E. Angelo (Red.), *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling* (s. 234–260). Oslo: Universitetsforlaget.
- Swennen, A., Lunenberg, M., & Korthagen, F. (2008). Preach what you teach! Teacher educators and congruent teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 14, 531–542. doi: 10.1080/13540600802571387
- Szatkowski, J. (1989). Dramaturgiske modeller – om dramaturgisk tekstanalyse. I E. E. Christoffersen, T. Kjølner & J. Szatkowski (Red.), *Dramaturgisk analyse. En antologi* (B. 24, s. 9–92). Århus: Universitetet i Århus, Institutt for dramaturgi.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Säljö, R. (2015). *Lärande: En introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerup.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, Calif.: SAGE.
- Ulvik, M., & Smith, K. (2016). Å undervise om å undervise – Lærerutdanneres kompetanse sett fra deres eget og fra lærerstudenters perspektiv. *Uniped*, 39(1), 61–77.
- Vanassche, E., & Kelchtermans, G. (2014). Teacher educators' professionalism in practice: Positioning theory and personal interpretative framework. *Teaching and Teacher Education*, 44, 117–127. doi: 10.1016/j.tate.2014.08.006
- Vanassche, E., Rust, F., Conway, P. F., Smith, K., Tack, H., & Vanderlinde, R. (2015). InFo-TED: Bringing policy, research and practice together around teacher education development. I C. J. Craig & L. Orland-Barak (Red.), *International Teacher Education: Promising pedagogies (Part C) (Advances in research on teaching)* (B. 22C, s. 341 – 364): Emerald Group Publishing Limited.
- Vangsnes, V. (2014). *The dramaturgy and didactics of computer gaming. A study of a medium in the educational context of kindergartens* (Doktorgradsavhandling). The University of Bergen.
- Vygotskij, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, Mass: MIT Press. (Oversatt til engelsk og revidert av Alex Kozulin.)

- Vygotskij, L. S., Cole, M., John–Steiner, V., Scribner, S., & Souberman, E. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wadel, C., & Fuglestad, O. L. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (Rev. utg. av Carl Cato Wadel og Otto Laurits Fuglestad. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Williams, J., & Berry, A. (2016). Boundary crossing and the professional learning of teacher educators in new international contexts. *Studying Teacher Education*, 12(2), 135–151. doi: 10.1080/17425964.2016.1192031
- Wittek, L. (2008). Pedagogiske redskaper og studenters læring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92 ER(06).
- Wittek, L. (2011). *Skolens undervisning: Der læreprosesser møtes*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker: En innføring i sosiokulturelle perspektiver*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college– and university–based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99. doi: 10.1177/0022487109347671
- Zwilgmeyer, D. (1895/1916). Margrete Kind. I D. Zwilgmeyer (Red.), *Barndom. Morsomme dage*. Syvstjernen. Oslo: Aschehoug. Gjengitt i Kverndokken.
- Øhra, M. (2014, 28. mai). *Profesjonsverksted i GLU*. Hentet 26.04.2016, fra <https://www.youtube.com/watch?v=qLV0hHIWZKo&feature=youtu.be>
- Østern, A.-L. (2011). Transformation. I S. Schonmann (Red.), *Key concepts in theatre/drama education* (s. 59–65). Rotterdam: Sense Publishers.
- Østern, A.-L. (2014a). Det uavsluttede. I A. L. Østern (Red.), *Dramaturgi i en didaktisk kontekst* (s. 169–174). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L. (2014b). Dramaturgisk handlingsrepertoar – åpning, brytning, møter. I A. L. Østern (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 9–19). Bergen: Fagbokforl.
- Østern, A.-L. (2014c). Dramaturgiske modeller og samtidens utdanningskontekster. I A. L. Østern (Red.), *Dramaturgi i en didaktisk kontekst* (s. 37–67). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L. (2014d). Å tenke som en dramaturg i undervisningen. I A. L. Østern (Red.), *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (s. 19–37). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L. (2016). Dramaturgens blikk på veiledningens praktiske didaktikk. I A. L. Østern & G. Engvik (Red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse* (s. 265–284). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L. (Red.). (2014e). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østrem, S. (2009). Lærerutdanningens bidrag i læreres kunnskapsutvikling. *Nordic Studies in Education*, 29(04), 369–383.



## Vedlegg

### **Piloteringsstudie**

- 1.1. Oversikt over piloteringsstudien
- 1.2. Informasjons- og samtykkebrev til foreldre/foresatte
- 1.3. Intervjuguide

### **Case 1**

- 2.1. Oversikt over case 1
- 2.2. En tabell som gir en oversikt over kjernepraksiser, fagstoff, handlinger og redskaper
- 2.3. Synopsis fra en 6-timers økt i profesjonsverkstedet
- 2.4. Samtykkeerklæring
- 2.5. Intervjuguide

### **Case 2:**

- 3.1. Oversikt over case 2
- 3.2. Samtykkeerklæring
- 3.3. Intervjuguide

### **Case 3:**

- 4.1. Oversikt over case 3
- 4.2. Intervjuguide til lærerutdannere

5. To kvitteringer fra NSD for piloteringen (kvittering a) og case 1,2 og 3 (kvittering b)

6. Samtykkeerklæring for lærerutdannere som har deltatt i profesjonsverkstedet

## 1.1.En oversikt over piloteringsstudie

<b>Tematisk utgangspunkt</b>	Måltidet som estetisk, sosialt og kulturelt fenomen
<b>Forskningsspørsmål</b>	Hvilke dramaturgiske valg var viktige for å skape <i>transformasjon</i> mellom elevenes forestillinger og ideer og ulike symbolske medier? Hvilke dramaturgiske valg og prinsipper synes virksomme for å ramme inn <i>symbolsk interaksjon</i> i workshopene? Hvordan kan <i>erfaringshandlinger</i> som oppsto i det kunstpedagogiske prosjektet, beskrives og kategoriseres?
<b>Datamateriale</b>	Øktagendaer fra skrive- og fotoverksted Feltnotater Elevttekster og foto Materiell til utstilling/bok Fokusgruppeintervjuer
<b>Undervisere</b>	Workshopene ble ledet av en fotograf/lærer og en lærerutdanner/forsker. Samarbeid med 3 lærere på 7. trinn om planlegging, gjennomføring og kommunikasjon med foreldre/foresatte.
<b>Kort casebeskrivelse</b>	70 elever fra 7. trinn utforsket fortellinger, symboler, tekster, billedkunst og foto knyttet til temaet «måltidet som kulturelt, sosialt og estetisk fenomen i vår tid». Materialet fra skrive- og fotoverksted ble presentert på en utstilling (Galleri Backer) for et internt og et eksternt publikum. Datamaterialet fra de ulike fasene i casen fungerer som illustrasjoner og eksempler for en teoretisk drøfting av et utvalg begreper fra pragmatisk estetikk.
<b>Praktisk lærerarbeid</b>	- Utforskning av forholdet mellom å modellere, trene og utforske (åpen og lukket dramaturgi) - Utprøving av kopleing mellom fiksjon og medierende redskaper - Utprøving av hvordan fiksjonslag knyttet til måltidet kunne settes i spill gjennom ulike redskaper og dramaturgiske valg
<b>Profesjonsspråk/teori</b>	Et utvalg begreper knyttet til pragmatisk estetikk: erfaringshandlinger, transformasjon og symbolsk interaksjon
<b>Disiplinfaglig innhold</b>	<b>Norsk:</b> Sammensatte tekster, muntlighet med vekt på å dramatisere, skrive med vekt på å beskrive og å utforske ulike språkroller/dialoger.  <b>Samfunnsfag:</b> Sosiale og kulturelle konvensjoner. Ulike familieformer og sosiale/kulturelle konvensjoner. Identitet og sosialisering.  <b>Kunst og håndverk:</b> fotomediets estetikk, måltidet i kunsten med vekt på realisme/naturalisme, absurdisme, surrealisme.
<b>Redskaper</b>	Ulike former for mediert fiksjon: forestilte perspektiver, roller, figurer, språk og handling gjennom foto- og tekstmedier

<b>Forløpsstruktur</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Anslag, læringskontrakt: om foto og skriveverksted. Presentasjon av bildeserie med lyd: Foto/bildekunst knyttet til måltid, mat og bordets estetikk (spiselyd fra menneskelige situasjoner kontrastert med lyder fra dyreriket)</li> <li>2. Skriveverksted: oppskrift, menyer, ulike former for lister, dialoger (samskriving), assosiasjonslister til grisehodet. Lærer vise modelltekster og muntlige eksempler.</li> <li>3. Modellering av formalestetiske virkemidler fra foto med vekt på utsnitt, perspektiv, komposisjon og stil</li> <li>4. Stasjonsundervisning med fotooppgaver: plastelinafigurer med måltidseffekter, måltidsinstallasjoner, fortellinger om et måltid, filming av munner som spiser ulike smaker og mat.</li> <li>5. Etterarbeid: Elevene får skrive- og fotooppgaver til å løse hjemme</li> <li>6. Deling av foto og tekst på skole – godkjenning av materiale til utstilling</li> <li>7. Utstilling og åpning med foreldre/foresatte, lærere, lærerutdannere og studenter fra lærerutdanningen</li> <li>8. Intervju av elever og lærere med utgangspunkt i foto, tekst og feltnotater fra workshopene.</li> </ol>
<b>Utvalgte dramaturgiske poenger</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Utforske hvordan måltid kunne dissekeres til ulike handlinger gjennom ulike medier og fiksjonsformer.</li> <li>2. Utforske ulike former for mediert fiksjon knyttet til foto, tekst, installasjoner, og det å forestille seg og tenke gjennom fiktive perspektiver</li> <li>3. Utforske og drøfte dramaturgiske valg knyttet til transformasjon fra hverdagslige til estetiske måter å uttrykke måltidet på</li> <li>4. Utforske og drøfte dramaturgisk strukturer fra individuelle til kollektive læreprosesser med vekt på mediets form som innramming av samarbeid og utforskning</li> <li>5. Undersøke og drøfte hvordan de dramaturgiske valgene kan bidra til at ulike kunnskapsformer og fiksjonsslag settes i spill.</li> </ol>
<b>Publisert</b>	Lindstøl, F. (2014). Mål tid(en): Dramaturgiske og kunnskapsteoretiske implikasjoner til en pragmatisk estetikk. <i>InFormation - Nordic Journal of Art and Research</i> , 3(2), 110-128.

## 1.2 Informasjon til foreldre

**Til foreldre og elever**

**Invitasjon og presentasjon av prosjektet:**

**«Spis! Forestillinger om måltidet som estetisk og kulturelt fenomen i vår tid.»**



**Det har aldri blitt skrevet flere bøker om mat, helse, kropp og livsstil**

**Det har aldri vært flere barn som spiser for mye**

**Det har aldri vært flere barn som spiser for lite**

**Det har aldri vært flere måter å spise alene og sammen på som i vår tid**

**Kunsten har alltid visualisert og iscenesatt mat og måltider for å**

**problematiskere, symbolisere og fortelle om ulike siviliserte, ensomme, groteske og komiske livsformer, ideer og tema som er aktuelle for den tida vi lever i.**

I dette prosjektet ønsker vi å undersøke, iscenesette og problematisere et utvalg 12-åringers ulike forestillinger om måltidet i vår tid. Elevene skal skrive, fotografere/bli fotografert og bli intervjuet om egne forestillinger og fortellinger.

### **Form/uttrykk**

Elevene skal i en interaktiv workshop fotografere, skrive korte tekster og iscenesette ulike måltids-situasjoner. Målet med workshopen er å undersøke og dokumentere hvordan fotografi, sakprosattekster (fiktive og reelle oppskrifter, instruksjoner, dialoger, taler, bordbønner, lister) og installasjoner knyttet til bordets språk kan tematisere måltidet som symbolsk, sosialt og estetisk fenomen i vår tid.

### **Vi inviterer dere til å:**

Gjennomføre 3 kunstdidaktiske workshoper der vi sammen med elevene arbeider med foto, installasjoner og skriving i alle fag. Workshopene vil foregå tirsdag, onsdag, torsdag i uke 45 (6. – 8. November) og starte kl. 10.00 og vare til 15.00.

Elevene vil også få et oppgavesett som videreutvikler det de har lært i workshopene.

Opgavesettet og innholdet i workshopene vil knyttes til målområder i fagplan for norsk, kunst og håndverk, samfunnsfag og KRLE.

Ut ifra materialet i workshopene skal prosjektansvarlige komponere en multimodal utstilling som vises på Galleri Bache (Bakkenteigen). Bilder som blir brukt i utstilling og bok godkjennes av elever og lærere på forhånd.

Etter utstillingen kommer vi til å intervju elevene om hvordan det har vært å være med på prosjektet og om hva de tenker om måltidet i etterkant. Intervjumaterialet bli brukt til forskning og fotografiene vil bli brukt til å illustrere prosjektet. Intervjuene vil bli anonymisert. **Hvis dere har noen innvendinger mot at deres barn deltar i prosjektet eller at foto, tekster og intervjuer blir brukt til forskning kan dere kontakte klasselederne eller Fride Lindstøl (97072712) og Camilla Grieg (46664049).**  
**Vennlig hilsen Fride og Camilla**





### **1.3. Intervjuguide elever Mål tid(en)**

Intervjuene tar utgangspunkt i foto og tekster som var produsert i verkstedet. Intervjusekvensene starte med at en gruppe med elever valgte foto og tekster som de hadde vært med på å lage. Elevenes beskrivelse av hva de hadde gjort og refleksjoner knyttet til handlinger, tekster og foto var utgangspunkt for samtalen. I tillegg er det utformet noen spørsmål som rammer inn samtalen:

#### **Tema**

Hvis du skulle beskrive, hvordan arbeidet vi med tema måltidet i verkstedet?

Kan du beskrive hva du gjorde i skriveverkstedet?

Fortell om hva du gjorde i fotoverkstedet.

Hvis du skulle lage et romantisk måltid hvordan skulle det vært? (varierte romantisk, skummelt, siste måltid, tøysete, hyggelig, ensomt)

Hvordan ville du ha komponert et surrealistisk måltid?

Oppfølgingsspørsmål ut ifra foto og tekst.

#### **Om å arbeide med foto og tekst:**

Hva tenker du er forskjellen på å arbeide med foto og tekst?

Hvorfor kan man både ha foto og tekst sammen for eksempel på dette bildet(viser).

#### **Om å skrive i rolle:**

Kan du fortelle om da du skrev samtaler på vegne personer på bildet? (viser)

Hvordan var det å skrive lister og samtaler som en annen enn deg selv?

Hvordan påvirket det måten du skrev på?

#### **Om læreren**

Hvordan synes du det var at vi viste hvordan man kan fotografere først?

Hvordan var det at vi viste eksempler på tekster?

Hvordan synes dere det var at vi bestemte hvilke tekster dere skulle skrive?

Hvordan brukte dere eksemplene vi hadde vist når dere fotograferte?

## 2.1.En oversikt over case 1: «Tenk hvis – om fiksjonerfaringer som utgangspunkt for refleksjon i lærerutdanningen».

<b>Tematisk utgangspunkt</b>	Matematiske, norskfaglige og pedagogiske perspektiver knyttet til temaene <i>klasseledelse</i> og <i>tilpasset opplæring</i> .
<b>Problemstilling</b>	På hvilken måte kan erfaring med ulike fiksjonsformer bidra til at et utvalg lærerstudenter reflekterer over sammenhenger mellom praktisk lærerarbeid og teoretiske perspektiver i utdanningen?
<b>Datamateriale</b>	18 undervisningstimer gjentatt i tre grupper Feltnotater og øktagendaer Fokusgruppeintervjuer med 32 studenter, 8 i hver gruppe
<b>Undervisere</b>	To matematikklærere, to norsklærere, en dramalærer og en pedagogikklærer
<b>Kort casebeskrivelse</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planlegging av undervisning ut ifra tema klasseledelse og tilpasset opplæring. Vektlegging av simulering, bruk av ulike medier, utforskning av lytterposisjoner.</li> <li>2. Utforming av øktagenda for 18 undervisningstimer, en versjon med matematisk fokus og en med norsk. Begge versjonen ble gjennomført i to grupper.</li> <li>3. Gjennomføring av undervisning i de tre gruppene.</li> <li>4. Refleksjon og vurdering i lærerutdanningsteamet i etterkant av hver økt.</li> <li>5. Fokusgruppeintervju med studenter, 8 fra hver gruppe</li> </ol>
<b>Praktisk lærerarbeid</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Trene på, adaptere og analysere ulike oppstarter av time (med ulike redskaper og medier)</li> <li>2. Trene på utviklingssamtaler med ulike problemstillinger</li> <li>3. Trene på å analysere ulike oppstarter med ulike kvaliteter</li> <li>4. Trene på å utøve, tolke og være kritisk til observasjoner i ulike kontekster</li> <li>5. Erfare og selv lede et utvalg metoder for å arbeide med taleklima og læringsmiljø</li> <li>6. Trene på ulike virkemidler for å balansere status i forhold til situasjon og kontekst (kropp, stemme, bruk av rom, språk, rytme og spenning)</li> </ol>
<b>Profesjonsspråk/teori</b>	Læreridentitet, klasseledelse, autoritativ lærerrolle, profesjonalitet, undervisningens dramaturgi (oppstart/anslag, overgang, avslutning.), status, strategisk og situasjonsbestemt ledelse, relasjonell klasseledelse, klassesamtaler, spenning, rytme, læringskontrakt, hverdagsspråk og fagspråk Didaktikk, læringsressurser, redskaper, mediering, Differensiering, mangfold, tilpasset opplæring

<b>Disiplinfaglig innhold</b>	<p><b>Norsk:</b> Et utvalg barne- og ungdomslitteratur, litterære samtaler, litteratur didaktikk, grunnleggende ferdigheter: muntlighet, skrive, lese</p> <p><b>Matematikk:</b> Brøk, rike oppgaver, matematiske samtaler, redskaper, materiell, grunnleggende ferdigheter med vekt på lesing, muntlighet og skriving i alle fag</p>
<b>Redskaper</b>	<p>Eksplisitte modelleringsformer, simulering, poetiske og narrative fiksjonsformer, refleksive fiksjonsformer Taleklimaøvelse (Lindstøl &amp; Bakke, 2016, s. 140–143, 146–147) Kroppen tar stilling (Lindstøl &amp; Bakke, 2016, s. 138–139) Observasjons øvelser (Lindstøl &amp; Bakke, 2016, s. 144–146, 210–211, )</p>
<b>Forløpsstruktur</b>	<p><b>Økt 1: Om observasjon og status</b> Observasjonsøvelser: om å se det kjente, observasjon og språk, å skrive feltnotater, å formidle observasjoner videre, observasjon og makt, om observasjon og hukommelse Grunnleggende statustrening. Status og observasjon, Om å avlese klassehierarkier. Om å legge til rette for kommunikasjon i samtaler, simulering og observasjon</p> <p><b>Økt 2: Se eksempel vedlegg 2.2.</b></p> <p><b>Økt 3: Utforming av oppstart knyttet til tema i praksis.</b> Observasjonstrening og trening på profesjonsspråk. Vektlegging av fagovergripende og fagspesifikke begreper. Bruk av refleksive fiksjonsformer. Kopling til praksisoppgaven og tema i praksisplanen.</p>
<b>Utvalgte dramaturgiske poenger</b>	<p>1.Simulering gir studentene en mulighet til å deltrene og få tilbakemelding på egne didaktiske valg og muntlige strategier. Hvordan simuleringen kontekstualiseres og rammes inn, har betydning for studentenes identifikasjon og utbytte av aktiviteten.</p> <p>2.Poetisk og narrative fiksjonsformer kan brukes som en del av trening og modellering. Studentene utvikler eget formidlingsrepertoar og en didaktisk verktøykasse i ordinær praksis. Viktig med modellering og innføring i formalestetiske virkemidler, det meste synes overraskende og ukjent for studentene. Må rammes godt inn med klare fremovermeldinger uten å bli for rigid. Fokus på studentenes vekstpunkter.</p> <p>3.Refleksive fiksjonsformer rammes inn trening på å bruke et profesjonelt språk for å begrunne praktisk lærerarbeid og didaktiske valg. Ulike teoretiske begreper gir form til analysen. Refleksive fiksjonsformer rammes inn tanken og</p>

	<p>refleksjon gjennom tenkte roller og perspektiver.</p> <p>4. Remediering gjennom ulike fiksjonsformer er en dramaturgisk strategi som skal undersøkes videre.</p> <p>5. Det ser ut som de tre fiksjonsformene har potensial til å fungere grenseoverskridende fordi det rommer disiplinlag, profesjonsspråk og praktisk lærerarbeid. I tillegg til at det kopler på studentenes forforståelse: kognitivt, emosjonelt, kroppslig, sosialt, estetisk.</p>
<b>Publisert</b>	<p>Lindstøl, F. (2016). Tenk hvis – Om fiksjonserfaringer som utgangspunkt for refleksjon i lærerutdanningen. <i>Acta didactica Norge</i>, Vol 10( Nr 3), Art. 14.</p>

Kjernepraksiser	Fagstoff i norsk/ matematikk	Praktisk lærerarbeid	Profesjons språk	Medierende redskaper <sup>14</sup>
<p>a) Utøve ulike former for oppstart</p> <p>b) Ledende, veilede og observere utviklingssamtaler</p> <p>c) Formidle, fortelle, instruere og stille ulike typer spørsmål</p> <p>d) Erfare og reflektere over observasjon i ulike kontekster</p> <p>e) Kunnskap og erfaring med virkemidler for å balansere status og klasseledelse i forhold til kontekst</p>	<p><b>Norsk:</b> Et utvalg barne- og ungdomslitteratur Litterære samtaler Litteraturredidaktikk Grunnleggende ferdigheter: muntlighet, skriving, lesing</p> <p><b>Matematikk:</b> Brøk Rike oppgaver Matematiske samtaler Redskaper Materiell Grunnleggende ferdigheter: Lesing, muntlighet, skriving og regning</p>	<p>a) Trene på, adaptere og analysere ulike oppstartstimer (med ulike redskaper og medier)</p> <p>b) Simulere utviklingssamtaler</p> <p>c) Simulere oppstart av time med ulike kvaliteter</p> <p>d) Trene på å utøve, tolke og være kritisk til observasjoner i ulike kontekster</p> <p>e) Erfare og selv lede et utvalg metoder for å arbeide med taleklima</p> <p>f) Trene på ulike virkemidler for å balansere status i forhold til situasjon og kontekst (kropp, stemme, bruk av rom, språk, rytme og spenning)</p>	<p>Læreridentitet Undervisningens dramaturgi: oppstart, overgang, avslutning Klasseledelse: Formativ og summativ vurdering Autoritativ lærerrolle Profesjonalitet Status Strategisk og Situasjonsbestemt ledelse Relasjonell klasseledelse Klassesamtaler Spenning Rytme Anslag Læringskontrakt Hverdagsspråk/fagspråk Didaktikk Læringsressurser Redskaper Mediering Differensiering Tilpasset opplæring Mangfold Inkludering</p>	<p>Eksplicit modellering Simulering Poetiske og narrative fiksjonsformer Refleksive fiksjonsformer Taleklimatekninger (Lindstøl &amp; Bakke, 2016, s. 140–143, 146–147) Kroppen tar stilling (Lindstøl &amp; Bakke, 2016, s. 138–139) Observasjonsøvelser (Lindstøl &amp; Bakke, 2016, s. 144–146, 210–211, )</p>

**Vedlegg 2.2 En oversikt over hvordan kjernepraksiser og fagstoff fra norsk, pedagogikk, drama og matematikk blir delt inn i praktisk lærerarbeid, profesjonsspråk og redskaper**

<sup>14</sup> Redskapene utypes og beskrives i artiklene og i drøftingskapittelet.

### 2.3 Synopsis fra en 6-timers økt i profesjonsverkstedet

Undervisningsforløpet er utformet som en synopsis som i denne konteksten kan forklares som en sammenfatning over sentrale handlinger i undervisningen. Synopsisen er skrevet ut fra feltnotater og øktagendaer. Feltnotater er skriftlige nedtegnelser fra observasjoner, mens øktagendaer er lærerutdannernes skriftlige planlegging av undervisning før den blir gjennomført. Spesifisering av datamateriale til hver case gjøres i kapittel 5. Synopsisen gir en oversikt over andre undervisningsøkt i et profesjonsverksted som ble ledet av en faglærer fra matematikk og meg selv fra pedagogikk/drama (lærerutdanner 1 og lærerutdanner 2). Det tematiske utgangspunktet er, som vist i tabellen ovenfor, «klasseledelse og tilpasset opplæring». Dagen før har studentene hatt en 6-timers økt, der de arbeidet med lærerens virkemidler og valg knyttet til observasjon, status og klasseledelse (med vekt på kropp, stemme, plassering i rom og tilpassing av språk til kontekst).

#### Synopsis 1 Klasseledelse, tilpasset opplæring og undervisningens dramaturgi

**Rom:** Undervisningen er i et vanlig klasserom med pulter er stilt opp i hesteko. På tavlen er det skrevet opp et utvalg fagbegreper som er nevnt i tabellen ovenfor. 25 studentene venter, og det er stille. Et fotografi av en måltidsituasjon vises på digital tavle (fra en formell julemiddag). To lærerutdannere underviser sammen.

**Oppstart med lærerutdanner 2:** Tenk deg et første scenario: Du lager et måltid der alle gjestene spiser det samme i en forhåndsbestemt rekkefølge: forrett, hovedrett, dessert. Som både hovmester og kokk ønsker du at gjestene bruker redskaper, glass og servietter på den riktige måten. Du ønsker at gjestene følger de samme reglene for bordskikk selv om de kanskje kommer fra forskjellige kulturer og har ulike erfaringer med mat og måltider. Derfor starter måltidet med at du introduserer reglene: Ikke snakk høyt! Spis opp det som er på tallerkenen! Ikke gå fra bordet uten tillatelse!

**Rom:** Det vises et fotografi av en annen måltidsituasjon (Chaplins måltid fra filmen *Modern times*)

**Lærerutdanner 2 fortsetter:** Tenk deg et helt annet scenario: Du lager en buffé med kjøtt og fisk og søtt og salt, det bugner av retter og muligheter. Gjестene komponerer sine egne retter: Et lass med kjøttboller! Bare dessert! Kake og kinakål! I dette måltidet er mange frie valg en del av konseptet og komposisjonen. Reglene er annerledes enn i det første scenarioet: Snakk og le høyt! Dans på bordet! Kast maten du ikke liker, og forsyn deg gjerne på nytt hvis du er mer sulten!

(pause)

Vi kan overføre disse måltidsscenarioene til planlegging og gjennomføring av undervisning. Som lærer planlegger, velger, tilbereder, produserer og introduserer du aktiviteter, læringsressurser og redskaper. Du setter deler sammen til helheter. Du komponerer et startpunkt, en midtdel og en avslutning. Du forklarer kriterier og læringsmål for elevene, så de skal vite hva som er forventet av dem, og hvilke regler som gjelder. Reglene rammer inn samarbeid og interaksjon mellom elever og lærer. Det betyr at hvordan undervisningen komponeres, har stor betydning for hvordan elevene handler, og hvilke kunnskaper, erfaringer og språk som iscenesettes og får virke i klasserommet.

### **Overgang (eksposisjon og læringskontrakt):**

**Lærerutdanner 1:** I denne økta skal vi videreutvikle de erfaringene dere gjorde med observasjon, klasseledelse og statustrening i forrige økt. Vi skal konkretisere klasseledelse når det gjelder planlegging av undervisning, og legge vekt på ulike måter å starte en time på. Dere skal få kunnskap om og trene på ulike oppstartsformer og didaktiske innganger. Dere skal også trene på å bruke begreper som dere kjenner fra pedagogisk teori, som ble gjennomgått i forelesningen. Vi skal konsentrere oss om hvordan læreren rammer inn undervisningen, hvilke læringsressurser, oppgaver og redskaper som velges. Det handler også om hvordan dere kommuniserer hva som forventes av elevene, og hvordan disse forventningene kommuniseres av dere som lærere og ledere.

### **Hoveddel a: Kroppen tar stilling (Lindstøl og Bakke, 2016, s. 138-139):**

Lærerutdannerne har forberedt påstander som tematiserer studentenes undervisningserfaringer. Påstandene leses opp, og studentene plasserer seg i rommet ut fra hvor enige eller uenige de er i disse påstandene: «Jeg vet hvordan jeg kan starte opp en time på ulike måter.», «Jeg liker å planlegge undervisningen i minste detalj.», «Når jeg underviser, liker jeg best å improvisere.», «**Strategisk klasseledelse** viser til lærerens forberedelse av en undervisnings- eller læringssituasjon.», «**Situasjonsbestemt klasseledelse** viser til lærerens direkte møte med elevene i undervisnings- eller læringssituasjonen.» Flere påstander formidles.

**Lærerutdanner 1 oppsummerer:** «Ut fra plasseringer i rommet ser jeg at flere av dere tenker at undervisningen skapes i øyeblikket, i møte med elevene. Det ser ut som dere mener at det viktigste er å ha en overordnet undervisningsplan, og at dere ønsker å improvisere mest mulig. Vi kaller forholdet mellom det som planlegges og det som oppstår i undervisningsøyeblikket, som strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse. Den strategiske ledelsen handler om hvordan du planlegger og utformer undervisningsforløpet på forhånd, og hvordan du transformerer det faglige matematiske innholdet til redskaper, oppgaver og undervisningsforløp. Den situasjonsbestemte ledelsen viser hvordan det du har planlagt endres og transformerer i møte med elevene. Dette er et perspektiv vi ønsker å arbeide videre med i økta.

**Fra hverdagspråk til profesjonspråk:** Lister med fagbegreper fordeles. Studentene får beskjed om å forklare begrepene for hverandre. Oppgaven rammes inn som en form for «Alias», et ordforklaringsspill som går ut på å bruke hverdagspråk til å forklare fagbegreper for en læringspartner eller gruppe (innenfor en tidsbegrensning).

**Bruke begreper til å analysere samtale:** Lærerutdannerne fordeler begrepene fra forrige sesjon, og studentene får beskjed om å bruke hvert sitt begrep som «teoretisk linse» for å observere neste episode.

**Rom:** To lærerutdannerne sitter på to stoler foran studentene.

**Modellert samtale mellom lærerutdanner 2 og 1:** «Jeg vil snakke med deg om hvordan du planlegger undervisning. Hvordan transformerer du det faglige innholdet i matematikk og didaktikk til undervisning?» Samtalen mellom lærerutdannerne

tematiserer utforming og tilpasning av redskaper og språk til ulike elevgrupper, kontekst og formål. I samtalen veksler svar og spørsmål mellom hverdagspråk og fagspråk, og det legges vekt på konkrete beskrivelser og eksempler: Kan du beskrive hvordan du forbereder deg? Hvordan utformer du en oppgave eller en læringsressurs, og hvordan komponerer du en forelesning? Hva tenker du mens du underviser, for eksempel hvis ingen av studentene deltar i samtaler? Hvordan tilpasser du planen til studentene, i undervisningens «her-og-nå» og øyeblikkets dramaturgi? Hvordan vet du om du har lyktes med undervisningen? I samtalen legges det vekt på forholdet mellom det som er planlagt (strategisk ledelse) og det ikke-planlagte (situasjonsbestemt ledelse). Lærerutdannerne legger frem eksempler på at det å lære å undervise handler like mye om praktiske ferdigheter som teoretiske begrunnelser. Hun legger vekt på å si at det å utvikle seg som underviser handler om å risikere og å tørre å feile, og at en forutsetning for undervisningsplanlegging er god kjennskap til fagstoffet. Etterpå diskuterer studentene samtalen ut fra utdelte lytteroller (2007) og begreper («refleksive fiksjonsformer»). Lærerutdannerne bidrar med å forklare begreper som synes uklart forstått.

### Hoveddel b:

**Modellering av oppstart av time:** Lærerutdannerne modellerer fem ulike oppstarter av en time med fagstoff fra matematikk (brøk): en muntlig matematisk samtale, en med konkrete og materiell (lakrislisser), en problembasert oppgave, en matematisk problemstilling fra hverdagslivet og en oppgave med ulike brøkverdier. Oppstartene kategoriseres og analyseres kollektivt og knyttes til temaet observasjon i praksisplanen. Studentene får beskjed om at de skal observere, skrive feltnotater og analysere observasjoner av oppstartsepisoder i matematikk i den kommende praksisperioden.

**Matematisk oppdrag:** Studentene får utdelt hvert sitt oppdrag som angir et redskap eller en uttrykksform: muntlig fortelling, oppskrifter, brøkmateriell, hyssing, illustrasjon og foto. Oppstartene planlegges og simuleres av studentene. Studentene bruker fagbegreper til å analysere hverandres eksempler. Observasjonsrollen tematiseres. Lærerutdannerne gir fremovermeldinger som fokuserer på didaktiske valg, praktisk utøvelse, fagbegreper og forholdet mellom strategisk og situasjonsbestemt ledelse.

### Avslutning:

**Munnrapp** (Lindstøl & Bakke, 2016, s. 140–143, 146–147) **og skriftlig metarefleksjon:** Økta avsluttes med en form for munnrapp, som går ut på at studentene responderer muntlig på faglige poenger som er tematisert i undervisningsøkten. En og en student reiser seg opp uten at rekkefølgen er bestemt på forhånd; poenget er å skape en muntlig, assosiativ rytme av studentenes undervisningserfaringer. De får beskjed om å definere, eksemplifisere, assosiere, kritisere og stille spørsmål. Studentene sier blant annet: «Jeg ønsker å trene mer på oppstart.», «Jeg skjønnte ikke helt hva dere ville med de måltidsgreiene.», «Jeg er overraska over hvor mange muligheter som finnes.», «God struktur skaper kontroll.» Til slutt skriver studentene en skriftlig læringslogg som fokuserer på vekstpunkter i undervisningen (for lærerutdannerne) og egen faglige progresjon. Læringsloggen brukes som utgangspunkt for neste økt, der studentene arbeider med overganger og avslutninger av undervisningsforløp.



## **2.4. Samtykkeerklæringskjema til studenter, case 1**

### **Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt til studenter ved HBV/GLU5-10**

I den nye grunnskolelærerutdanningen er undervisningskvaliteten viktig. Vi er interessert i å finne ut mer om hvordan vi lykkes med jobben. Derfor ønsker vi å forske på undervisning som gjennomføres på GLU 5-10. Vi ønsker å forske på undervisning som gjennomføres i profesjonsverkstedet.

Før praksis vil lærerutdannerne samarbeide om å planlegge og gjennomføre undervisning i profesjonsverkstedet. Vi kommer også til å gjennomføre fokusgruppeintervjuer av noen studenter fra hver gruppe. Disse ønsker vi å ta lydopptak av. Vi ber om å bruke observasjoner og transkriberte intervjuer til forskning på undervisning i lærerutdanningen.

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst i løpet av perioden trekke deg uten å oppgi noen begrunnelse. Vi har selvsagt taushetsplikt overfor all informasjon som vil komme fram under observasjoner og samtaler. Alle data vil bli behandlet og oppbevart konfidensielt. Datamaterialet vil bli slettet to år etter ferdigstilt datainnsamling. Når resultatene fra prosjektet presenteres i artikler, på forskningskonferanser og bøker, vil ingen enkeltpersoner kunne gjenkjennes. Prosjektet blir meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Vi vil også be om støtte til prosjektet fra Høgskolens ledelse og alle involverte lærere. Dersom du har spørsmål om datainnsamlingen, så ta gjerne kontakt med oss pr. telefon, e-post eller personlig.

Med vennlig hilsen Fride Lindstøl og X (lærerutdanneres navn)

#### **INFORMERT SAMTYKKE**

Jeg er villig til å delta i denne undersøkelsen. Jeg gir også tillatelse til at observasjoner og transkriberte intervjuer kan brukes i forskningsøyemed, i anonymisert form. Jeg er kjent med at deltagelse i prosjektet er frivillig og at jeg når som helst kan trekke meg fra undersøkelsen. Dato ----- Underskrift -----

## **2.5.Intervjuguide til fokusgruppeintervju, case 1**

### **Om redskaper og aktiviteter**

Kan dere beskrive noen aktiviteter som dere likte? Hvorfor?

Kan dere beskrive noen aktiviteter dere ikke likte? Hvorfor?

Beskriv erfaringer fra simulering av samtaler? Hvordan var det å trene på ulike samtaler?

Hvor viktig eller uviktig var det at dere selv prøvde ut og simulerte situasjonene i profesjonsverkstedet?

Hvordan kunne dere lært det samme på en annen måte?

Hva lærte dere om forholdet mellom muntlighet og din lærerrolle?

Hvordan kan læreren bli bedre til selv å bruke ulike muntlige ferdigheter i egen undervisning?

Hvordan tenker dere at slike ferdigheter kan utvikles?

Det ble brukt ulike former for kommunikasjon i verkstedet (instruksjoner, fortelling, eksempler, demonstrasjoner (vise eksempler "som om" det var i klasserommet). Hvilke former lærte dere mest av og hvorfor tror du det var slik?

Kan dere sammenligne den treningen som blir gjort i undervisningen på høgskolen og den treningen dere får i ordinær praksis?

Er det noen ferdigheter dere trenger å trene mer på eller lære mer om i undervisningen her på campus?

### **Om observasjon**

Kan dere beskrive noen av observasjonsøvelsene vi gjorde som dere synes fungerte bra eller dårlig? Hvorfor?

Kan dere beskrive hvordan det var å observere dine medstudenter i fiktive situasjoner?

Kan dere beskrive hva som er viktig å tenke på når dere skal observere i første praksisperiode?

Hvordan var det å observere gjennom andre perspektiver enn ditt eget, for eksempel gjennom ulike elevroller?

Hvordan var det å observere gjennom ulike fagbegreper for eksempel situasjonsbestemt og strategisk klasseledelse?

### **Om dramaturgi**

Hva lærte du av å selv prøve ut en oppstart av en time?

Hvor viktig eller uviktig var det for din læreprosess at du selv trente på de ulike oppstartsformene?

Hvilke oppstartsformer vil dere fremheve som spesielt lærerike og hvorfor?

Kan dere beskrive noen oppstartsformer dere ikke vil gjøre og begrunne hvorfor?

Forklar hva dere forstår med begrepet undervisningens dramaturgi. Hvorfor kan kunnskap om undervisningens dramaturgi være relevant for lærerens arbeid i klasserommet?

### **Om integrasjon og sammenheng**

Hvordan opplevde dere det å trene på å gi tilbakemelding gjennom å bruke begrepene studieguiden?

Hvordan vil dere beskrive forholdet mellom tema klasseledelse og vurdering for læring og de vi gjorde i profesjonsverkstedet?

Hva lærte dere av å kople begrepene fra pedagogikk på de konkrete situasjonene?

Hvordan tror du at erfaringer verkstedet kan hjelpe deg/ikke hjelpe deg med videre forståelse og studier av pedagogisk teori?

Hva lærte dere av å knytte teori til de praktiske eksemplene på oppstart av time?

På hvilken måte har profesjonsverkstedet vært viktig eller uviktig i forhold til første praksisperiode (observasjonspraksis)?

Hva lærte du av å knytte teori til de praktiske eksemplene på oppstart av time?

Hvordan vil dere beskrive profesjonsverkstedet som arbeidsform i profesjonsutdanningen?

Hvordan vil du vurdere profesjonsverkstedet som bidrag til å knytte teori og praksis tettere sammen i lærerutdanningen?

Er det noe du ønsker å kommentere som handler om ledelse og veiledning i dette verkstedet?

Hvordan synes du verkstedet har bidratt til forholdet mellom tema i norsk og matematikk (konkretisert ut ifra hver gruppe) og klasseledelse?

Hvordan synes du verkstedet har bidratt til forholdet mellom tema i norsk og matematikk (konkretiser ut ifra hver gruppe) og tilpasset opplæring?

Hva savnet du i dette profesjonsverkstedet og hva kunne vi brukt mindre/mer tid på?

Hvordan synes du profesjonsverkstedet har fungert i forhold til å forstå koplingen mellom pedagogisk teori, fagdidaktikk og praksis?

Hvorfor eller hvorfor ikke kan erfaringer fra verkstedet overføres til din egen lærerrolle og ordinær praksis?

Hvordan synes du verkstedet har fungert i forhold til å forstå ulike måter å tilpasse undervisningen til elever med ulikt nivå og bakgrunn?

### **Tilbakemelding til lærerutdannere**

Vi valgte å bruke myt tid på å modellere ulike oppstartsformer. Hva synes du om dette valget?

Har du noen andre kommentarer/råd til oss som skal lage/lede verkstedene videre?

Hvor ofte kunne du tenke deg å ha verksted i din lærerutdanning og hvordan kunne du tenke deg at profesjonsverkstedene ble organisert?

## 3.1. En oversikt over case 2:

## «Fra tekst til episode - en dramaturgisk analyse av lærerens undervisning.»

<b>Tematisk utgangspunkt</b>	Undervisningens dramaturgi med vekt på en episk montasjemodell
<b>Forskningsspørsmål</b>	Hvordan kan lærerens dramaturgiske valg ramme inn og skape sammenheng mellom undervisningsepisoder og ulike betydningslag i et lærestoff?
<b>Datamateriale</b>	Feltnotater og øktagendaer fra 6 undervisningstimer Transkriberte intervjuer med 6 studenter
<b>Undervisere</b>	En lærerutdanner i profesjonsverkstedet. Casen avgrenses til en hendelse der seks studenter fra studiet «Klassikere møter samtiden» brukte dramaturgi som verktøy til å planlegge og reflektere over egen undervisning.
<b>Kort casebeskrivelse</b>	1. Profesjonsverksted med fokus på undervisningens dramaturgi 2. 6 studenter fikk i oppdrag å komponere to undervisningsforløp med utgangspunkt i Jon Fosses tekst <i>Andvake</i> . 3. Undervisningsforløpet lages – to versjoner og to grupper. Øktagendaer sendes til lærerutdanner/forsker 4. Undervisningsforløpet gjennomføres og en lærerutdanner/forsker observerer. Feltnotater 5. Intervjuer med studentene ut ifra øktagenda og feltnotater (se intervjuguide)
<b>Praktisk lærerarbeid</b>	Innramming og utforming av redskaper og læringsaktiviteter knyttet til en tekst Trene på overganger og muntlig moderering Utøvelse av en åpen eller lukket innramming Prøve ut ulike former for modellering
<b>Profesjonsspråk/teori</b>	Begreper fra episk montasjedramaturgi og grunnleggende begreper om dramaturgi: Åpen og lukket dramaturgi, betydningslag, innramming, fortellertråd, kontrast, spenning, rytme, valg av medier og uttrykksformer, fokus og tolkning
<b>Disiplinfaglig innhold</b>	Jon Fosses tekst «Andvake» Iscenesettelse og utforskning av tekst Litterære samtaler
<b>Redskaper</b>	Kroppen tar stilling Fiksjonelle og iscenesatte rom/installasjoner Dramatisering og improvisasjon Muntlig fortelling Fotomontasje med tekst Lydkulisser Oppdrag til dramatisering

<p><b>Forløpsstruktur</b></p>	<p><b>Forløp 1:</b>                  Iscenesatt rom                  Opplesning                  Kroppen tar stilling                  Improvisasjon ut ifra tekstutdrag                  Dramatisering ut ifra oppdrag                  Litterær samtale                  Oppdrag med innramming i form av scenario, uttrykksform, tid og rom</p> <p><b>Forløp 2:</b>                  Anslag med symbol og sangritual                  Fiktivt rom                  Bilde og tekstfortelling med dramatisering                  Lage lydkulisser                  Improvisasjon med stasjoner                  Oppdrag med innramming i form av tekstutdrag, rom og tid</p>
<p><b>Utvalgte dramaturgiske poenger</b></p>	<p>1. Transformasjon av tekst til undervisning – forholdet mellom planleggingen og gjennomføringens dramaturgi.                  2. Forholdet mellom dramaturgiske valg og hvordan ulike handlinger i teksten <i>Andvake</i> av Jon Fosse iscenesettes og setter spor i undervisningen.                  3. Lærerutdannerens dramaturgi med fokus på innramming i overgangene mellom episodene. Fokus på hvordan læreren rammer inn og justere tolkningsrommene                  4. Viser at muntlige interaksjonen bør få en sentral plass planleggingen, gjennomføringen og resepsjonen av undervisningen                  5. <i>Overgangens dramaturgi blir i denne casen forstått som en egne episoder og modaliteter i undervisningsforløpets dramaturgi. Trenger lyd- eller videodata for å studeres nærmere.</i></p>
<p><b>Publisert</b></p>	<p>Lindstøl, F. (2017a). Fra tekst til episode - en dramaturgisk analyse av lærerens undervisning. I K. Kverndokken, N. Askeland &amp; H. H. Siljan (Red.), <i>Kvalitet og kreativitet i undervisning</i>. Oslo: Fagbokforlaget, 145-168</p>

### **3.2. Samtykkeerklæring case 2:**

#### **Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt**

#### **Til studenter ved sal og scene 2015/2016**

I den nye grunnskolelærerutdanningen er undervisning og undervisningskvalitet viktig. I studien er jeg interessert i å finne ut mer om hvordan dramaturgi kan brukes som en del av lærerutdanning og videreutdanning av lærere. Som en del av dette arbeidet ønsker jeg å observere deres undervisning og intervjuere dere i etterkant. Jeg ber om å bruke øktagendaer, feltnotater og transkriberte intervjuer til forskning.

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst i løpet av perioden trekke deg uten å oppgi noen begrunnelse. Jeg har taushetsplikt overfor all informasjon som vil komme fram under samtalene. Alle data vil bli behandlet og oppbevart konfidensielt og anonymiseres. Datamaterialet vil bli slettet to år etter ferdigstilt datainnsamling. Når resultatene fra prosjektet presenteres i artikler, på forskningskonferanser og bøker, vil ingen enkeltpersoner kunne gjenkjennes. Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Dersom du har spørsmål om datainnsamlingen, så ta gjerne kontakt med meg pr. telefon, e-post eller personlig.

Med vennlig hilsen Fride Lindstøl

#### **INFORMERT SAMTYKKE**

JA Jeg er villig til å delta i denne undersøkelsen. Jeg gir også tillatelse til at øktagendaer, feltnotater og intervjuer kan brukes i forskningsøyemed, i anonymisert form.

Dato Underskrift

Jeg er kjent med at deltagelse i prosjektet er frivillig og at jeg når som helst kan trekke meg fra undersøkelsen.

### 3.3. Intervjuguide studenter, case 2

1. Beskriv de ulike delene som er beskrevet i øktagendaene (utgangspunkt i to øktagendaene, studentene beskriver og vurderer aktivitetene, redskaper og overganger)
2. Hvordan fungerer de ulike delene i undervisningen sammen som en helhet?
4. På hvilken måte tenker dere at Jon Fosses tekst Andvake ble satt i spill i undervisningen?
3. Var det noe dere tenker at dere kunne gjort annerledes? Hvorfor/hvorfor ikke?
5. Hvordan vil dere beskrive deres egen ledelse av forløpet? Er det noe dere kunne forberedt eller gjort annerledes?
6. På hvilken måte virket måten dere ledet på inn på hvordan elevene deltok i de ulike aktivitetene og oppgavene?
7. Hvordan vil dere beskrive undervisningsforløpets dramaturgi i forløpet?
8. Hvordan vil dere forklare begrepet kreativitet i en undervisningskontekst?
9. Hva må læreren kunne og gjøre for at et undervisningsforløp skal ivareta elevenes kreativitet?

#### 4.1. Presentasjon av case 3: « Mellom risiko og kontroll - Lærerutdanneres bruk av eksplisitt modellering i undervisningen.»

<b>Tematisk utgangspunkt</b>	<b>Fagovergripende tema:</b> Ulike kunnskapspraksiser i spill i lærerens undervisning Å bygge bro mellom elevenes forforståelse og hverdagsspråk og fagstoff i matematikk og norsk
<b>Datamateriale</b>	Øktagenda og feltnotater fra 100 undervisningstimer, Intervjuer med 3 lærerutdannere
<b>Forskningsspørsmål</b>	På hvilken måte kan eksplisitt modellering brukes for å skape sammenheng mellom praktisk lærerarbeid og teoretisk metarefleksjon i lærerutdannerens undervisningen?
<b>Undervisere</b>	En matematikklærer og to norsklærere.
<b>Kort casebeskrivelse</b>	Observasjon av fire profesjonsverksteder i norsk/pedagogikk/drama og fire i matematikk/pedagogikk/drama. Både matematikk- og norskverksted er gjennomført i andre og tredje trinn i GLU
<b>Praktisk lærerarbeid</b>	Lede litterære og matematiske samtaler Utforme redskaper og læringsressurser som kan virke på tvers av ulike kunnskapspraksiser (bridging) Oppstart av time/anslag med ulike kvaliteter
<b>Profesjonsspråk/teori</b>	Sosiokulturell teori IRE/IRF samtaleteori
<b>Disiplinfaglig/ skolefaglig innhold</b>	<b>Disiplinfaglig innhold i norsk:</b> Litteraturdidaktikk Sosiolingvistikk Ibsens dramatik, Peer Gynt Skrive filmmanus, tegneserie og skriftlig og muntlig argumentasjon <b>Disiplinfaglig innhold i matematikk:</b> Matematiske samtaler Redskaper Brøk
<b>Redskaper</b>	<b>Matematikk:</b> brøk materiell, odd one out, lapp i hatt med brøkverdier, autentiske materiell, konkurranse/spill materiell, kroppen tar stilling ut ifra påstander om brøk <b>Norsk:</b> Lapp-i-hatt med sitater fra Peer Gynt, muntlig fortelling-i- rolle, installasjoner, vitneutsagn fra bryllupet, fotomontasje med lyd, kroppen tar stilling ut ifra påstander om Peer Gynt. Foto, små plastfigurer til dialogskrivning. Spillmateriell fra ord til identitet (Lindstøl et al., 2017)
<b>Forløpsstrukturer</b>	<b>Matematikk:</b> 1. Utforskende oppdrag gis til studentene 2. Matematikklærer modellerer matematiske samtaler og oppstart med ulikt materiell



	<p>3. Fremovermeldinger ut ifra lærerutdannerens observasjoner</p> <p>4. Studentene prøver igjen ut ifra innspill/utformes som treningsoppdrag</p> <p>5. Observasjon og analyse av hverandres løsninger. Kopling til teori</p> <p><b>Norsk</b></p> <p>1. Teksten gjenfortelles og medieres gjennom ulike øvelser, se eksempler på film. (Øhra, 2014)</p> <p>2. Ulike kvaliteter knyttet til Peer Gynt og sosiolingvistikk (to ulike forløp)</p> <p>3. Studenter analyserer</p> <p>4. Studentene får utdelt oppdrag - treningsoppgaver</p> <p>5. Utforming og trening med fremovermeldinger</p> <p>6. Kollektiv deling og analyser gjennom fagovergripende språk</p>
<p><b>Utvalgte dramaturgiske poeng</b></p>	<p>1. Som et resultat av analysen er det utviklet en dramaturgisk modell som viser en trinnvis utvikling fra implisitt til eksplisitt modellering – en modelleringsstige. Hvert trinn tilbyr en egen dramaturgi som kan brukes som en enkelt del /episode i undervisningsforløpets dramaturgi.</p> <p>2. Det er sjelden at lærerutdannerne eksplisitt modellerer hvordan teoretiske analyser kan utformes. Dette overlates i stor grad til studentene selv. Det samme gjelder det å «tenke høyt» som en handling i undervisningens dramaturgi</p>
<p><b>Publisert</b></p>	<p>Lindstøl, F. (2017b). Mellom risiko og kontroll - Lærerutdanneres bruk av eksplisitt modellering i undervisningen. <i>Nordisk tidskrift for pedagogikk og kritikk</i>, Vol</p>

#### 4.2. Intervjuguide case 3

Intervjuguiden er et utgangspunkt for samtale. Det er ikke meningen dere skal forberede dere, men ta en kikk på spørsmålene så det ikke er helt ukjent. Dere får lese over og korrigere transkripsjonene i etterkant. Dere får tilsendt et utkast til artikkel som viser bruk av feltnotater, øktagendaer og intervjuer i god tid før innsending til fagfelleevaluering.

##### **Introduserende spørsmål**

Kan du beskrive en aktivitet eller situasjoner som du synes var vellykket fra profesjonsverkstedet?

Kan du beskrive en situasjon som var mindre vellykket?

Fokus på konkrete forløp, episoder og redskaper (introduseres av intervjuer)

##### **Om planlegging av undervisning**

Kan du beskrive hvordan du arbeider når du skal planlegge en undervisningsøkt i profesjonsverkstedet?

Hvordan kartlegger du studentenes forkunnskap?

Hva tenker du når du skal gjøre om fagstoff til redskaper og aktiviteter?

Hvordan forholder du deg til overordnede mål for utdanningen?

Hvordan forholder du deg til pedagogisk teori/norsk og matematikk eller sagt med et annet ord *integrasjon*? (avhengig av hvem som intervjues)

Hva er din begrunnelse for å velge en aktivitet fremfor en annen?

Kan du nevne noen eksempler på artefakter og medierende redskaper som du selv bruker?

Hvordan legger du til rette for ferdighetstrening?

Hvordan setter du sammen de ulike delene/aktiviteten/oppgavene til et undervisningsforløp?

Kan du beskrive overordnede prinsipper for komposisjon og progresjon?

Hvordan tenker du i forhold til begynnelse, midt del, slutt?

Hva tenker du om overgangen mellom aktivitetene?

Hvordan vil du forklare din rolle som muntlig moderator?

Hvordan planlegger du i forhold til praksis/klasse rommet?

Hvordan introduserer og forklarer du teoretiske begreper?

På hvilken måte hjelper du studentene til å se sammenheng mellom teori og praksis?

Har du et spesielt fagsyn eller læringsperspektiv som gjør at du velger den undervisningsformen og de aktivitetene du gjør?

Hva er annerledes i profesjonsverkstedet enn det du har gjort tidligere?

Utfordringer og styrker?

Kan du beskrive noen vekstpunkter i arbeidet med profesjonsverkstedet?

##### **Underveis – gjennomføring av undervisning**

Er det noen kriterier du vurderer deg selv og din egen undervisning ut ifra?

Hva tenker du på mens du underviser?

Hvordan monitorer du stemningen underveis?

Hvordan merker du hvis studentene ikke responderer adekvat på dine valg (for eksempel

forhold til forkunnskaper)?

Hva gjør du da?

Hvordan binder du sammen aktivitetene?

Hva tenker du om rytme og tempo i din undervisning?

Hva med spenning og oppbygging?

Hvilke strategier har du for å få til kommunikasjon og gode klassesamtaler?  
Hva med klasser som er «stille»?  
Hvordan kan du kople på studentene faglige, kulturelle, sosiale forforståelse?  
Hvordan merker du at en aktivitet ikke fungerer?  
Hvordan er sammenheng mellom strategisk og situasjonsbestemt klasseledelse? (Hva er planlagt hva skjer der og da)  
Hva kan hindre deg i at du lykkes?  
Hvordan tenker du at du utvikler deg (eller kan utvikle deg) som lærerutdanner?  
Hvordan vurderer du dine styrker og svakheter som lærerutdanner?  
Hva er spesielt med det vi gjør i profesjonsverkstedet i forhold til andre økter.  
Hvorfor lykkes vi/lykkes vi ikke med å skape sammenheng mellom teori og praksis?

**Etterpåk: Vurdering av undervisning**

Hvordan vurderer du egen undervisning? (alene, sammen med andre, systematisk, intuitivt)  
Er dette faktorer som du tenker kan måles? (av deg selv, andre)  
Hva skal til for at du selv er fornøyd med egen undervisning?  
Er det spesielle kvalitetskriterier for arbeidet i profesjonsverkstedet?  
Hvordan bedømmer du arbeidet med profesjonsverkstedet i etterkant?  
Hvordan tenker du at profesjonsverkstedet kan utvikles videre?  
Hvilke visjoner har du for lærerutdanning i fremtiden?  
Hvordan skulle den perfekte lærerutdanningen være?  
På hvilken måte var dette arbeidet noe nytt (hvis det var det)?  
På hvilken måte tilførte det noe til lærerutdanningen?

### **5. Kvitteringer fra NSD**

Det er to kvitteringer fra NSD. Jeg har rapportert til NSD i to omganger fordi jeg først måtte ha en godkjenning i forhold til piloteringsstudien som er en blanding av kunstprosjekt og forskning. Etter samtaler og brev med NSD ble dette avklart på følgende måte: Det å delta i kunstprosjekter vurderes her ikke som forskningsdata, så lenge foresatte og foreldre har godkjent deltagelsen, foto og tekster på forhånd. Når det gjelder intervjudata fra fokusgruppeintervjuer er ikke transkripsjonene koplet til enkeltpersoner.

Den andre kvitteringen er koplet til de case 1, 2 og 3. I startfasen av prosjektet når jeg henvendte meg til NSD ble studien kalt: «As If – om profesjonsverkstedet i GLU» (Lindstøl et al., 2015). Denne arbeidstittelen er beholdt i de tre casene (tittel i prosjektskisse for ph.d. og tittel på utdanningskvalitetsprisen NOKUT). Intervjudata er anonymisert og kan ikke kobles til enkeltlærere eller studenter. I melingen fra NSD nevnes også Google docs spørreundersøkelse. Google docs materiale var en del av den første fasen i profesjonsverkstedet og ble ikke brukt som en del av datamateriale. Spørreundersøkelsene ble brukt i piloteringsfasen for å få en oversikt over hvordan studentene vurderte og reflekterte over undervisningen i etterkant, dette er tematisert i starten av artikkel 2.

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Fride Lindstøl  
Institutt for praktisk-estetiske fag Høgskolen i Buskerud og Vestfold  
Boks 4  
3199 BORRE

Vår dato: 09.09.2014

Vår ref: 38616 / 3 / LB

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.04.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

38616	<i>Mål tid (en). Måltidet som kulturelt og estetisk fenomen i vår tid</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Buskerud og Vestfold, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Fride Lindstøl</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lene Christine M. Brandt

Kontaktperson: Lene Christine M. Brandt tlf: 55 58 89 26

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

*Avdelingskontorer / District Offices:*

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svanva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svanva@svt.ntnu.no)

TROMSØ: NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)



Fride Lindstøl  
Institutt for praktisk-estetiske fag Høgskolen i Buskerud og Vestfold  
Boks 4  
3199 BORRE

Vår dato: 27.05.2014

Vår ref: 38615 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 29.04.2014. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 23.05.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

*38615 Fiksjon som grenseobjekt i utdanningen*  
*Behandlingsansvarlig Høgskolen i Buskerud og Vestfold, ved institusjonens øverste leder*  
*Daglig ansvarlig Fride Lindstøl*

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 08.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

*Avdelingskontorer / District Offices*

*OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no*

*TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr svarva@svt.ntnu.no*

*TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uib.no*

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr. 38616

Vi viser til telefonsamtale og epost fra prosjektleder 04.08.2014 og 08.09.2014. Det opplyses om at det ikke behandles personopplysninger i forbindelse med datamaterialet innsamlet til forskningsformål. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles i forbindelse med forskningsprosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak.

## 6. Samtykkeerklæring for lærerutdannere som har deltatt i profesjonsverkstedet

Denne samtykkeerklæringen ble brukt til alle lærerutdannere som har deltatt i prosjektet.

### **Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt til lærerutdannere som deltar i arbeidet med profesjonsverkstedet**

I den nye grunnskolelærerutdanningen har vi etablert et profesjonsverksted for å samarbeide om undervisning og for å utforske forholdet mellom fag, pedagogikk, didaktikk og praksis i utdanningen. Datamateriale, i form av øktagendaer og feltnotater, fra dette arbeidet kan brukes av alle lærerutdannere som deltar i prosjektet.

Jeg deltar både i lærerutdanningsteamene og holder på med et ph.d. prosjekt knyttet til vårt arbeid i profesjonsverkstedet. Foreløpig problemstillingen for studien er:

#### **På hvilken måte kan dramaturgisk teori og tenkning bidra til at praktisk lærerarbeid og teori settes i spill i lærerutdanningen?**

Jeg undersøker denne problemstillingen gjennom en piloteringsstudie og tre casestudier, alle med datamateriale fra undervisning som er knyttet til vårt arbeid med planlegging, gjennomføring og analyse av undervisning i profesjonsverkstedet.

Jeg kommer til å bruke øktagendaer, feltnotater og intervjuer av lærerutdannere som datamateriale til dette arbeidet. Det er frivillig å delta i studien og du kan når som helst i løpet av perioden trekke deg uten å oppgi noen begrunnelse. Jeg har taushetsplikt overfor all informasjon som vil komme fram av datamaterialet. Alle data vil bli behandlet og oppbevart konfidensielt og anonymiseres. Datamaterialet vil bli slettet to år etter ferdigstilt innsamling. I tillegg vil jeg sende ut transkriberte intervjuer til de lærerutdannerne som blir intervjuet. Ut ifra transkripsjoner vil lærerutdannerne kunne korrigere og legge informasjon til uttalelser. Bruken av datamateriale og intervjuer i vitenskapelige publikasjoner vil også godkjennes i forkant av innsending til fagfelleevaluering. Når resultatene fra prosjektet presenteres i artikler, på forskningskonferanser og bøker, vil ingen enkeltpersoner kunne gjenkjennes. Prosjektet blir meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Dersom du har spørsmål om datainnsamlingen eller publikasjoner, så ta gjerne kontakt med meg pr. telefon, e-post eller personlig.

Med vennlig hilsen Fride Lindstøl

.....  
INFORMERT SAMTYKKE

JA Jeg er villig til å delta i denne undersøkelsen. Jeg gir også tillatelse til at intervjuer, øktagendaer og observasjoner kan brukes i forskningsøyemed, i anonymisert form.

Dato og Underskrift:

Jeg er kjent med at deltagelse i prosjektet er frivillig og at jeg når som helst kan trekke meg fra undersøkelsen.





## Liste over artiklene:

1. Lindstøl, F. (2014). Mål tid(en): Dramaturgiske og kunnskapsteoretiske implikasjoner til en pragmatisk estetikk. *InFormation – Nordic Journal of Art and Research*, 3(2), s. 110–128.
2. Lindstøl, F. (2016). Tenk hvis – Om fiksjonerfaringer som utgangspunkt for refleksjon i lærerutdanningen. *Acta didactica Norge, Vol 10( Nr 3)*, Art. 14, s. 1–21.
3. Lindstøl, F. (2017a). Fra tekst til episode – en dramaturgisk analyse av lærerens undervisning. I K. Kverndokken, N. Askeland & H. H. Siljan (red.), *Kvalitet og kreativitet i undervisning*. Oslo: Fagbokforlaget, s. 145–168.
4. Lindstøl, F. (2017b). Mellom risiko og kontroll – Lærerutdanneres bruk av eksplisitt modellering i undervisningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. Vol 3, No 1, s. 1–19.

Artikler er ikke med i elektronisk utgave av opphavsrettslige årsaker