

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Åshild Vassend Holm

Masteroppgave

‘Det tredje rom’ som mulighetsrom for profesjonsutvikling

En case-studie av *fagsamtalen over en fagartikkel* i grunnskolelærerutdanningen

Master i pedagogikk

2021

Forord

Jeg sier ikke det jeg sier.

Jeg sier det som blir hørt.

Henrik Dybvad Larser

Vi mennesker lever våre liv i relasjon til andre mennesker og omgivelsene rundt oss. Dette er grunnleggende antagelser i kommunikasjonsteorien. Det siste året har masteroppgaven vært en del av min verden og mye av min kommunikasjon har naturligvis fokusert på og i denne oppgaven. Det ved spenninger og konflikter at utvikling, forandring og læring skjer og til tider har arbeidet med oppgaven følt som en kamp – min kamp med teorier, datamateriale, tid og tekst. Men absolutt en spennende læringsreise.

Etter noen hektiske og intense måneder hvor denne oppgaven har tatt mesteparten av min tid, skal det bli godt å bli ferdig. Nå ved slutten føler jeg at det har gitt mening og en større innsikt. En spesiell takk går til min kollega Marianne Martinsen for faglige diskusjoner og oppmuntrende ord underveis og til Oda Sommervold som har bidratt med innspill til tekststruktur og språkvask. Takk til alle informantene som har bidratt og delt sine erfaringer og meninger. Takk til min veileder Ingrid Tvette som tålmodig har fulgt meg på denne reisen og støtte og veiledet underveis. Takk til mine kjære som har oppmuntret meg og gjort dette mulig. Til slutt en stor takk til gode kolleger og en støttende arbeidsgiver for tilrettelegging og heiarop i innspurten med masteroppgaven.

Rena, september 2021

Åshild Vassend Holm

Sammendrag

Som tittelen tilsier, har hensikten med denne studien vært å studere hvilke muligheter og potensial et undervisningssamarbeid i 'det tredje rom' gir for aktørenes læring og utvikling av profesjonskunnskap. Den nasjonale strategien for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningen, Lærerutdanning 2025 danner et kontekstuellet bakteppe for studien, og hovedfokuset har vært rettet mot mulighetene som ligger i *fagsamtalen over en fagartikkel*, som læringsaktivitet i et partnerskap mellom grunnskolelærerstudentene, lærerne på lærerutdanningsskolen og lærerne på lærerutdanningsinstitusjonen. I teorien om partnerskap som et 'det tredje rom' er det en antakelse at aktørene oppnår mer i fellesskap enn hva de oppnår alene. Denne antagelsen ønsket jeg å følge ved å stille spørsmålet:

Hvilke muligheter gir et undervisningssamarbeid i 'det tredje rom' for utvikling av aktørenes profesjonskunnskap?

Fagartikkelen er utgangspunktet for fagsamtalen og kan beskrives som et tankeredskap eller som et springbrett for aktørenes videre utforskning og refleksjoner. Hovedfunn viser at *fagsamtalen over en fagartikkel*, som undervisningsaktivitet i det tredje rom, har potensiale som en utforskende og reflekterende samtale der aktører bidrar inn med sine ulike kunnskaper og erfaringer. Jeg finner at aktørene i samarbeidet opplever det som utviklende for egen profesjonsutvikling uavhengig av forkunnskaper og tilhørighet i utdanningssamarbeidet. Det viser at samarbeid utenfor den tradisjonelle praksisopplæringen har et potensiale for profesjonsutvikling for alle de involverte aktørene. En av nøklene for et velfungerende partnerskap er likeverdighet mellom aktørene. Aktørene i studien har utfordret begrepet og stille spørsmålsteget ved betydningen og funn viser at begrepet likestilte partnere er mer dekkende for hvordan de opplever fagsamtalen.

Datamaterialet i denne masteroppgaven er hentet fra deltakende observasjoner av to fagsamtaler om en fagartikkel og individuelle dybdeintervju av aktørene som deltok i fagsamtalene. Studien har en kvalitativ tilnærming og gjennomført som et enkeltcase-studie etter (Yin, 2014) sin teori om casestudier som forskningsmetode og analysemetode. Teorigrunnlaget har utgangspunkt i teori om partnerskap i grunnskolelærerutdanningen og partnerskap i 'det tredje rom', samtalen og kunnskapsutvikling i lærende fellesskap og med kommunikasjonsteori som inngang til læring. Min teoretiske forståelsesramme bygger på

sosialkulturell læringsteori. I det ligger det at mennesker formes som tenkende individer gjennom interaksjon med andre. Studien har en sosialkonstruktivistisk tilnærming til forskningen, hvor jeg som forsker ser på virkeligheten som noe som er i stadig endring i samspillet med de andre og meg, min forståelse er konstruert av virkeligheten. I studien var jeg nysgjerrig på fagsamtalen og aktørenes faglige refleksjoner og dybden i dem. En utforskende tilnærming ga meg mulighet til å studere interaksjonen mellom aktørene for å kunne oppdage spenninger og utfordrende kommunikasjon som inngang til aktørenes profesjonsutvikling.

Undervisningssamarbeidet i 'det tredje rom' er en innovativ form for samarbeid om grunnskolelærerutdanningen og bør utforsker videre. Skulle jeg fulgt opp studien av fagsamtalen over en fagartikkel videre, hadde det vært interessant og gjøre den samme studien med flere enheter og i tillegg sett på styrker og svakheter med en slik organisering.

Sammendrag på engelsk

As the title suggests, the purpose of this study has been to investigate the possibilities and potential a teaching collaboration in the 'third room' can offer in terms of learning and development of professional knowledge. The national strategy for quality and collaboration in teacher education, Teacher Education 2025, forms a contextual backdrop for this study, and the main focus has been directed towards the possibilities within the *professional conversation on a scientific paper* as a learning activity in partnership between students at the general teacher education, teachers at the teacher education school, and teachers at the teacher training program. The theory of partnership as a 'third room' assumes that participants achieve more in collaboration with others than what they would have done on their own. I wanted to follow this assumption by asking the following question:

What opportunities does a teaching collaboration in the 'third room' provide for the development of the participants' professional knowledge?

The scientific paper is the starting point for the professional conversation and can be described as a way of thinking or as a steppingstone for the participants' further exploration and reflections. The main findings show that the professional conversation on a scientific paper as a teaching activity in the third room has potential as an exploratory and reflective conversation in which participants contribute with their own individual knowledge and experiences. I find that the participants experience their own professional development as useful, regardless of prior knowledge and associations with the partnership. This shows that collaboration beyond the traditional teacher training program has the potential of developing the professional knowledge of all parties involved. A key component to a well-functioning partnership is equality between the participants. The participants in the present study have challenged this concept and questioned its meaning. The findings show that the concept of equality between partners is a more accurate term for describing how they experience the professional conversation.

The data material in this master's thesis is gathered from participatory observations of two professional conversations on a scientific paper, as well as individual in-depth interviews of the participants who contributed to these conversations. The study has a qualitative approach

and was conducted as a single case study according to Yin's (2014) theory of case studies as a method of research and analysis. The theoretical framework is based on partnerships in the general teacher education and partnerships in the 'third room', the dialogue and knowledge development in learning communities, and with communication theory as an entrance to learning. My theoretical understanding is based on sociocultural learning theory. In this lies the notion that humans develop as thinking individuals through interaction with others. The study has a social constructivist approach to research where I, as a researcher, see reality as something that is continuously changing through interaction, as my understanding is constructed by reality. In the study, I was curious about the professional conversation and the participants' professional reflections and the complexity of these reflections. An exploratory approach gave me the opportunity to study the interaction between the participants to discover tension and challenging communication situations as an entrance to the participants' professional development.

The teaching collaboration in the 'third room' is an innovative form of collaboration in the general teacher education and should be explored further. If I were to follow up this study further, it would have been interesting to conduct the same study with more units and, in addition, looked at the strengths and weaknesses with such an arrangement.

Innhold

1.0 Innledning	8
1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling	8
1.2 Presentasjon av problemstilling	10
1.3 Innovasjonsprosjekt i grunnskolelærerutdanningen.....	11
1.4.1 Undervisningssamarbeidet – en beskrivelse	11
1.4.2 Rolleavklaring.....	12
1.5 Plassering i forskingsfeltet	13
1.6 Oppbygging av masteroppgaven.....	14
2.0 Undervisningssamarbeidet - en innramming	16
2.1 Partnerskap i lærerutdanningen.....	16
2.2 Indikatorer på velfungerende partnerskap.....	18
2.3 Lærerutdanningsskolekonseptet - som en del av skoleutviklingen.....	19
2.4 Integrert lærerutdanning.....	20
2.4.1 Koherensbegrepet – ulike aspekter og perspektiver	21
3.0 Teoretisk rammeverk	23
3.1 ‘Et tredje rom’ som læringsarena.....	23
3.1.1 Modell og visjon for partnerskap i lærerutdanningen.....	25
3.1.2 Spenninger i ‘det tredje rom’	28
3.2 Kunnskapsutvikling som mulighet.....	29
3.2.1 Samtalen i mulighetsrommet	30
3.3 Kommunikasjon i ‘det tredje rom’	31
3.3.1 Ulike nivåer i kommunikasjonen.....	34
3.3.2 Kommunikasjon og relasjon	35
3.4 Læring i og mellom mennesker - i betydning av profesjonsutvikling	37
4.0 Vitenskapsteoretisk og metodisk tilnærming.....	38
4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	38
4.2 Casestudie som forskningstilnærming - Forskningsdesign.....	39
4.2.1 Forskningsdesign – begrunnelse for valg av casestudie	42
4.3 Metodeutvikling – Datainnsamling.....	45
4.3.1 Avgrensing og fokus – fagsamtalen en del av undervisningssamarbeidet.....	45
4.3.2 Arbeide i felt – metodiske utfordringer.....	46
4.3.3 Forskningsetiske retningslinjer	47

4.3.4	Datainnsamling i casestudier	49
4.3.5	Konfidensialitet.....	53
4.5	Reliabilitet og validitet i mitt forskningsdesign.....	54
4.5.1	Reliabilitet.....	54
4.5.1	Validitet.....	55
4.5.3	Generalisering	56
5.0	Analysemetoder	57
5.1	Transkribering av datamaterialet	57
5.2	Pendling mellom teori og data og mellom ulike data	59
5.3	Analysestrategi.....	60
5.4	Koding og gruppering av datamaterialet.....	61
6.0	Presentasjon av funn og analyse	64
6.1	Hvordan mestrer aktørene å få frem faglige refleksjoner?	65
6.1.1	Ulike kunnskapskilder.....	65
6.1.2	Sterk eller svak refleksjon.....	68
6.1.3	Intervju til forskningsspørsmål 1	71
6.2	Hvordan fremstår lærerne som likeverdige parter?.....	72
6.2.1	Samspill og normer	73
6.2.2	Roller og relasjoner.....	75
6.2.3	Intervjudata fra forskningsspørsmål 2.....	77
6.3	Utviklende for egen profesjonsutvikling?.....	78
6.3.1	Kunnskapsutvikling	78
6.3.2	Intervjudata fra forskningsspørsmål 3.....	81
7.0	Drøfting og konkluderende kommentarer.....	83
7.1	Den reflekterende samtalen og kunnskapsutvikling	84
7.2	Likeverdighet i 'det tredje rom'	86
7.3	Fagsamtalen som omdreiningspunkt for profesjonsutvikling.....	88
8.0	Litteraturliste, referanser og vedlegg.....	91
	Litteraturliste og referanser.....	91
	Vedlegg.....	94

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

Gjennom Lærerutdanning 2025, Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene, oppfordres vi til å etablere og utforske nye samarbeidsformer mellom lærerutdanningsinstitusjonene og skolesektoren. Tradisjonelt har samarbeidet mellom de to aktørene i lærerutdanningen vært koblet til studentenes praksisopplæring og med en tydelig ansvarsfordeling for hvert sitt kunnskapsområde inn i studentenes lærerutdanning. Denne todelingen i lærerutdanningene; kunnskap om teori og kunnskap om praksis, blir ofte omtalt som den opplæringen og kunnskapen studentene får på campus og den kunnskapen de får i praksis. Strategien ber oss tenke nytt rundt partnerskap. Etablering av lærerutdanningsskoler har gitt lærerutdanningene helt nye muligheter til å krysse grenser mellom de to historisk adskilte utdanningsinstitusjonene og å utvikle nye samarbeidsformer der hensikten er å utvikle ny kunnskap. Kunnskap som beveger seg på tvers av kontekster og kunnskapsfelt.

Partnerskap i lærerutdanningene har de siste 10-20 årene fått økt oppmerksomhet etter en studie gjort i 2005 av den gamle allmennlærerutdanningen. Den viste at det var liten sammenheng mellom de to kunnskapsformene i utdanningen og at studentene opplevde det som utfordrende å koble de to kunnskapsformene, teori og praksis, sammen. Gjennom svarene fra studiebarometeret kan vi lese at grunnskolelærerstudentene fortsatt i liten grad opplever sine studier som arbeidslivsrelevante (KD, 2021). Ved å etablere utvidede og mer forpliktende partnerskap ønsker kunnskapsdepartementet å styrke sammenhengen mellom de ulike læringsarenaene i lærerutdanningen. Innføringen av lærerutdanningsskoler er et nytt og spennende tiltak som gir muligheter til å utforske og utvikle nye samarbeidsformer og styrke grunnskolelærerutdanningen for fremtidens kompetanser. Det er ikke bare innen grunnskolelærerutdanningen at det kreves kompetanseutvikling også innen grunnskoleskolen er det satsing på kompetanseheving av lærere. Tanken om et utvidet partnerskap vil kunne bidra til kompetanseutvikling på flere nivåer i grunnskolen samtidig. Partnerskap slik et er beskrevet i Lærerutdanning 2025 kan beskrives som et «kinderegg» – kompetanseutvikling av lærerutdannerne på lærerutdanningsinstitusjonen, kompetanseutvikling av lærerne i lærerutdanningsskolen og kompetanseutvikling for grunnskolelærerstudentene i form av større sammenheng mellom de ulike kunnskapsformene.

Innovasjonsprosjekt som studien ser på, er et resultat av den nasjonale satsingen og etableringen av lærerutdanningsskoler knyttet til grunnskolelærerutdanningen. Prosjektet ønsker å utforske ulike varianter av undervisningssamarbeid som involverer studenter på grunnskolelærerutdanningen, lærerutdannere ved lærerutdanningsskolen og lærerutdannere ved lærerutdanningen. Fellesnevneren for de ulike undervisningsaktivitetene er at de skal utvikle læringsfellesskap som inviterer til deling av kunnskap og erfaringer i et likeverdige partnerskap. Studien ser konkret på undervisningsaktiviteten «*fagsamtalen over en fagartikkel*» som inngår i undervisningsplanen på et masteremne på grunnskolelærerutdanning trinn 5-10. Undervisningsaktiviteten er designet og utviklet i fellesskap mellom den emneansvarlige ved lærerutdanningsinstitusjonen og faglærere på en av lærerutdanningsskolene. Min inngang til forskningsfeltet er gjennom stillingen som prosjektleder for lærerutdanningsskoleprosjektet ved en av lærerutdanningsinstitusjonene i Norge. Jeg har derfor vært tett på utviklingsprosessen og oppstarten av undervisningssamarbeidet. Det har gitt meg en unik mulighet til følge prosjektet fra innsiden.

I mitt arbeid som prosjektleder for lærerutdanningsskolene har jeg fått muligheten til å jobbe systematisk med utvikling av nye samarbeidsformer og arenaer for samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonen og noen dedikerte partnerskoler. Jeg ser et stort potensial for kompetanseutvikling og profesjonsutvikling i samarbeid generelt og spesielt i møter der ulike kompetanser, kulturer og verdier møtes. Gjennom denne studien og arbeidet med masteroppgaven ønsker jeg få en dypere forståelse av partnerskap som fenomen og spesielt se på mulighetene som ligger i etablering av nye møteplasser mellom de to lærerutdanningsinstitusjonene og kompetanseområdene.

Studien om hvordan utvidet partnerskap, definert som ‘det tredje rom’ kan fremme profesjonsutvikling i grunnskolelærerutdanningen gjennom reflekterende samtaler i profesjonelle læringsfellesskap på tvers av skolenivå. Studien inkluderer lærere fra lærerutdanningsskolen, lærerutdanningsinstitusjonene og grunnskolelærerstudenter. I tillegg håper jeg at masteroppgaven kan bidra i med refleksjoner som belyser sammenhengen mellom koherensbegrepet og partnerskap ‘i det tredje rom’.

1.2 Presentasjon av problemstilling

Med utgangspunkt i Lærerutdanning 2025, nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene og stillingen som prosjektleder for lærerutdanningsskolene, ønsket jeg å forske på hvilke muligheter et undervisningssamarbeid hadde for aktørens profesjonsutvikling. Fokuset var på partnerskap i 'det tredje rom' beskrevet som; «*en møteplass hvor mulighetene for kunnskapsutvikling er satt i spill*» i betydningen av en organisering av et samarbeid mellom ulike aktører og med noen avgjørende faktorer som premiss for et vellykket trepartssamarbeid og at en hybridkompetanse skapes (KD, 2017b). Intensjonen var å finne ut hvilke muligheter undervisningssamarbeidet, og «*fagsamtalen over en fagartikkel*» spesielt hadde for lærerstudentene, lærerutdannerene på lærerutdanningsskolen og lærerutdannerne på lærerutdanningsinstitusjonen sin profesjonsutvikling.

Hovedproblemstillingen lyder:

Hvilke muligheter gir et undervisningssamarbeid i 'det tredje rom' for utvikling av aktørens profesjonskunnskap?

Her ønsket jeg å identifisere kjennetegn på partnerskap mellom likeverdige parter i et læringsfellesskap «*fagsamtalen over en fagartikkel*» og samtidig få frem den enkelte deltaker sin opplevelse av samarbeidet for å identifisere eventuelle spenninger og hvilke potensial som ligger i mulighetsrommet definert av Kari Smith som 'det tredje rom'. For å svare på hovedproblemstillingen har jeg valgt tre forskningsspørsmål som alle har en innretning mot kunnskapsutvikling som profesjonskunnskap.

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan mestrer lærerne i det profesjonelle partnerskapet å få frem faglige refleksjoner?
2. Hvordan fremstår aktørene som likeverdige parter i undervisningssamarbeidet?
3. Hvordan opplever aktørene partnerskapet som utviklende for egen profesjonsutvikling?

Utformingen av forskningsspørsmålene har bakgrunn i teori om ‘det tredje rom’ og mine begrunnelser for utformingen av undervisningssamarbeidet som et innovasjonsprosjekt. Jeg har derfor beskrevet innovasjonsprosjektet i delkapittelet under.

1.3 Innovasjonsprosjekt i grunnskolelærerutdanningen

I denne studien utforsker jeg «*fagsamtalen over en fagartikkel*». Fagartikkelen er utgangspunktet for fagsamtalen og kan beskrives som et tankeredskap eller som et springbrett for aktørenes videre utforsking og refleksjoner. Fagsamtalen utgjør en avgrenset del av et større innovasjonsprosjekt der både rammene og utformingen av forskningsobjektet ikke er absolutte, men vil kunne formes og justeres parallelt med at prosjektet pågår.

1.4.1 Undervisningssamarbeidet – en beskrivelse

Undervisningssamarbeidet ble initiert av lærerutdanningsskoleprosjektet som et av flere utvidede former for samarbeid mellom aktørene i grunnskolelærerutdanningen. Prosjektet hadde oppstart høsten 2020 og med intensjoner om å utforske nye samarbeidsformer mellom lærerutdannerne på lærerutdanningssinstitusjonen og lærerutdannerne i grunnskolen og med stor grad av studentinvolvering. De vanligste samarbeidsformene mellom partene i grunnskolelærerutdanningen har som mål å støtte praksisopplæringen (Børte, 2014). I dette innovasjonsprosjektet ønsker vi å gå utover den tradisjonelle tanken om at samarbeid eller partnerskap kun skal knyttes til studentenes praksisperioder. Prosjektet søker nyskapende måter å samarbeide om studentenes læringsaktiviteter i ett emne. Prosjektet er inspirert av teorien om partnerskap og mulighetene for horisontal læring som ligger i ‘det tredje rom’, definert i kapittel 3.1 i oppgaven. Aktørene i samarbeidet er studentene på fjerde året i grunnskolelærerutdanning 5-10, to faglærere på lærerutdanningsskolen og emneansvarlige lærere fra lærerutdanningssinstitusjon. Et viktig grep for å støtte intensjonen om likeverdighet i samarbeidet er å omtale og se på alle aktørene som lærerutdannere, men på ulike steder i sin utdanning på vei mot den profesjonelle lærer. I denne forståelsen av lærernes profesjonsutvikling er utdanningsløpet en varig prosess fra novisen til ekspert, og som videreutvikler sin profesjonskunnskap i tråd med samfunnsutviklingen og nasjonale føringer (Hatlevik, Engelién & Jorde, 2020).

Undervisningsaktivitetene er planlagt i fellesskap av studentene, faglærerne på lærerutdanningsskolen og den emneansvarlige lærer. I de praktiske undervisningsøktene er alle aktørene er til stede under gjennomføringen, enten som lærere eller observatører. I etterkant av undervisningsøkta er det en ettersamtale, organisert som en trepartssamtale, med hensikt å koble teorien til den praktiske undervisningen. Avslutningsvis på hver samling gjennomføres det en fagsamtale over en fagartikkel hvor alle aktørene er til stede. Tema for denne fagsamtalen blir bestemt ved at en eller to av aktørene velger en fagartikkel, som dagens tekst. Alle aktørene har på rundgang hatt ansvaret for fagsamtalene, der de har valgt fagartikkel og delt den med de andre i god tid før undervisningsdagen og hatt ansvar for å introdusere fagartikkelen i læringsfellesskapet.

En viktig premiss for undervisningssamarbeidet er prinsippet om 'likeverdige parter' og 'gjensidig nytte' for alle de involverte i trepartssamarbeidet. Undervisningen er obligatorisk for studenten, teorigjennomgangen er tilgjengelig for de to faglærerne ved lærerutdanningsskolen både med hensyn til frikjøp av tid og ressurser til forberedelser og faglig oppdatering.

Hensikten med undervisningssamarbeidet har flere begrunnelser. På det overordnede nivå ønsker prosjektet å utforske nye samarbeidsformer som har potensiale for økt kvalitet og gjensidig kunnskapsutvikling i grunnskolelærerutdanningen og i den involverte lærerutdanningsskolen. Motivasjonen i samarbeidet ligger i et felles ønske og visjon om å styrke studentenes og lærerutdannerenes profesjonskompetanse gjennom å etablere et tverrprofesjonelt læringsfellesskap der forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap bringes inn som likeverdige kunnskaper. Innføring av ny læreplan for grunnskolen, Kunnskapsløftet 2020 (LK20) ga undervisningssamarbeidet en ekstra dimensjon ved at alle de involverte hadde et spesielt ønske om å heve egen kompetanse knyttet til innhold, tolkning og praktisering av nye læreplanen.

1.4.2 Rolleavklaring

Undervisningssamarbeidet er koblet til ett masteremne i den femårige grunnskolelærerutdanningen trinn 5-10 og eies slik sett av lærerutdanningsinstitusjonen. Emneansvarlige lærer har formelt ansvaret for planlegging, gjennomføring av emnet og vurdering av studentenes prestasjoner i tråd med emneplan og UH sine retningslinjer for

kvalitet. Lærerutdanningsskolen og faglærerne har ingen formell rolle for undervisningen i emnet, men gjennom partneravtale og som lærerutdanningsskole har de forpliktet seg til å utvikle og utforske nye former for samarbeid. Faglærerne deltok derfor aktivt i utviklingen, gjennomføringen og evalueringen av undervisningssamarbeidet. Ledelsen ved lærerutdanningsskolen var også tett koblet på i alle delene av innovasjonsprosjektet og sikter ressurser til de involverte faglærerne.

Min rolle i dette arbeidet har vært todelt ved at jeg er prosjektleder for lærerutdanningsskoleprosjektet ved min lærerutdanningsinstitusjon. Jeg har derfor vært tett koblet på utviklingen og evalueringene av selve innovasjonsprosjektet og sikret kontinuitet og støttet prosjektet med ressurser gjennom lærerutdanningsskoleprosjektet. Samtidig har jeg et overordnet ansvar for kvalitet og sammenheng i studentenes utdanningsløp i form av å ha stilling som studieprogramansvarlig. Min tette kobling til innovasjonsprosjektet og til lærerutdanningsskolen vil være med å påvirke meg i min forskerrolle og blir nærmere omtalt i kapittel 4.3.2.

1.5 Plassering i forskingsfeltet

Studien støtter seg på teori og forskning innen norsk og internasjonal utdanningsforskning på grunnskolelærerutdanning og teori om partnerskap. Jeg benytter teori om kunnskapsutvikling i profesjoner og læring gjennom kommunikasjon og interaksjon som utgangspunkt for analysen og får et innblikk i *fagsamtalen over en fagsamtale*. I prosessen med å velge forskningslitteratur til masteroppgaven hadde jeg en følelse av å stå i spagaten mellom ulike forskningsfelt. Der litteraturen knyttet til utviklingen av undervisningssamarbeidet tydelig hørte til profesjonskvalifisering og utdanningskvalitet i høyere utdanning. Samtidig finner jeg litteratur fra skoleforskning og profesjonsutvikling i skolen som passer inn når jeg skal studere selve fagsamtalen. Her finnes det mange begreper som omhandler læring og kunnskapsutvikling i team, kollektiv læring, profesjonelle læringsfellesskap, kollegaveiledning, grenseoverskridendelæring og lærende tea for å nevne noen. Opplevelsen av at dette henger nøye sammen ga noen utfordringer underveis, men det falt litt på plass når jeg lese teori om koherens og ulike aspekter ved koherens i profesjonskvalifisering. Overgangskoherens handler ifølge Havnes (2017, s. 195) om sammenhenger mellom

utdanningsprogrammet og læring i yrket etter endt utdanning og opplevelsen av sammenheng og har mange likheter med teorien om partnerskap.

Som jeg har beskrevet over kan forskningen, slik jeg ser det, kobles til flere forskningsfelt innen lærerutdanningsforskning, men jeg mener studien plasseres godt inn i feltet profesjonskvalifisering og forskning på profesjonelle læringsfellesskap. Studien kan bidra til å belyse tema profesjonskvalifisering i grunnskolelærerutdanning og kompetanseheving i grunnskolen, partnerskap og kunnskapsutvikling i læringsfellesskap.

1.6 Oppbygging av masteroppgaven

Masteroppgaven vil forsøke å besvare og redegjøre for problemstillingen som ser på *fagsamtalen over en fagartikkel* samarbeid og hvilke muligheter det gir for aktørenes profesjonsutvikling. Inkludert dette kapittelet er studien delt opp i 7 hovedkapitler. I dette innledende kapittelet har jeg i tillegg til å presentere formålet med studien gitt en beskrivelse av undervisningssamarbeidet som studien har et utforskende blick på. I kapittel 2 som heter «*En innramming av undervisningssamarbeidet*» løfter jeg partnerskapsbegrepet i lærerutdanningen slik det er formulert i et utvalg av nasjonale dokumenter som jeg mener er viktig for å forstå konteksten rundt lærerutdanningsskolekonseptet og utviklingen av undervisningssamarbeidet. Viktige begreper som en 'integrert lærerutdanning' og er med å styrke forståelsen av de ulike kompetansene som lærerutdanningen representerer. Begrepet partnerskap blir videreført i kapittel 3 «*Det tredje rom som mulighetsrom*» der jeg tar for meg begrepet partnerskap i lys av teori og forskning om 'det tredje rom' og viser til konkret modell for partnerskap. Deretter løfter jeg opp teori og forskning jeg mener er relevant for å belyse kommunikasjonen og interaksjonen mellom aktørene i undervisningssamarbeidet for å identifisere profesjonsutvikling. Her trekker jeg opp perspektiver på kunnskapsutvikling, kommunikasjon og reflekterende samtaler.

I det neste kapittelet «*Vitenskapsteoretisk og metodisk tilnærming*» belyser jeg min vitenskapsfilosofiske forankring og presenterer valg av metode og forskningsdesign. Jeg begrunner og reflekterer rundt mitt metodevalg og viser metodens forankring i den kvalitative tilnærmingen. Kapittel 5 «*Analysemetoder*» gir en redegjørelse for analyseprosessen og mine valg rundt analyser, metode og fremgangsmåte før jeg i neste kapittel presenterer på funn. Kapittel 6 «*Presentasjon av funn og analyse*» gir en presentasjon av funnene fra

datamaterialet. Kapitlet er strukturert etter en kobling av forskningsspørsmålene og hovedkategorier som resultat av analysen og type datamateriale funnene er hentet fra. Kapittel 7 «*Sammenfatning og konkluderende kommentarer*» vil sammenfatte studiens hovedfunn og drøfte den opp mot tidligere beskrevet teori og forskning. Siste delkapittel gir en oppsummering av funn og refleksjon opp mot problemstillingen.

2.0 Undervisningssamarbeidet - en innramming

Sentralt i lærerutdanningene er partnerskap mellom lærerutdanningsinstitusjonen og praksisfeltet for å koble de ulike kunnskapselementene sammen til en enhetlig profesjonsutdanning. Dette er et stort fagfelt og jeg ser derfor behovet for å konkretisere og ramme inn studien i form av teori om partnerskap i grunnskolelærerutdanningen og den integrert lærerutdanning. Relevant forskning innen fagfeltet bli trukket fram og slik plassere undervisningssamarbeidet, og fagsamtalen spesielt, inn i denne teoretiske rammen.

2.1 Partnerskap i lærerutdanningen

Partnerskap i lærerutdanningen brukes ifølge Faglig råd for lærerutdanningen (KD, 2017) og Børte (2014) som en samlebetegnelse for ulike måter å organisere samarbeidet mellom lærerutdanningsinstitusjonene, skoleeier og skolen der lærerstudentene har sin praksis. Begrepet partnerskap har lenge blitt brukt for å betegne et samarbeid mellom ulike organisasjoner der dette samarbeidet er etablert for en hensikt (Goodlad, 1988). Som referert til i Børte (2014), så er partnerskap i lærerutdanningen «tverrinstitusjonelle arrangement som forutsetter samarbeid og samhandling mellom aktører med ulik bakgrunn, roller og funksjoner»(s. 4). Partnerskap har fått økt oppmerksomhet de siste 10-20 årene etter at NOKUT evaluerte allmennlærerutdanningen i 2005, og fant at de to hoveddelene i utdanningen, teoriundervisningen og praksisundervisningen, foregår i to separate kretsløp og at studentene har store utfordringer med å integrere de ulike kunnskapsformene (NOKUT 2006, referert til i (Børte, 2014)). SINTEF fant den samme dissonansen mellom teori og praksis i sin undersøkelser i 2010 og 2013 om oppfatningen av kvalitet i lærerutdanningene (H. J. Håkon Finne, Bjørg Eva Aaslid, Halvdan Haugsbakken, Ida Holth Mathiesen og Siri Mordal, 2011; S. M. Håkon Finne, Trine Marie Stene, 2014). Det er en bred enighet om at praksis må være et premissgivende element i lærerutdanningen og gjennom flere nasjonale satsinger, som PIL-prosjektet og prosjektfinansieringer i regi av Direktoratet for kvalitet og internasjonalt samarbeid i høyere utdanning (Diku), oppfordres sektoren til å utvikle nye modeller for samarbeid og partnerskap for nettopp å heve studiekvaliteten og forberede studentene til fremtidens arbeidsliv.

I de nasjonale styringsdokumentene for grunnskolelærerutdanningene omtales partnerskap indirekte gjennom begrepet som en ‘integrrert lærerutdanning’ og direkte i form av et forpliktende samarbeid som skal sikre kvalitet i praksisstudiet. Dette er formaliserte gjennom krav til hvordan samarbeidet skal organiseres og i et eget punkt i de Nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanning gitt som avtaleverk om samarbeid om praksisstudiet (KD, 2016). En nærmere beskrivelse og utvidelse av partnerskapsbegrep finner vi i Lærerutdanning 2025, Nasjonal strategi for samarbeid og kvalitet i høyere utdanning (LU25). Dette beskriver jeg nærmere i del 2.2, Lærerutdanningskonseptet. Generelt for all høyere utdanning har nærheten til arbeidslivet og studentenes generiske kompetanser fått økt fokus gjennom blant annet St. Meld. nr. 16 (2016-2017): Kultur for kvalitet i høyere utdanning og i St. Meld. nr. 16 (2020-2021): Utdanning for omstilling – Økt arbeidslivsrelevans i høyere utdanning som omhandler en styrkelse av arbeidslivsrelevans i høyere utdanning generelt. I sistnevnte stortingsmelding vektlegges det at samarbeid mellom lærerutdanningene og skoler og barnehager er viktig for å styrke kvaliteten både på utdanningen og i praksisfeltet. Partnerskap utvides her til at læring og kompetanseheving ikke bare skal fokusere på studentenes læringsutbytte, men at samarbeidet skal styrke kompetansen internt på lærerutdanningsinstitusjonene og i partnerskolen. Meldingen nevner konkret samarbeid om studentenes mastergradsoppgaver, partnerskapssamarbeidet mellom lærerutdanningsinstitusjonene og praksisfeltet og økt praksisrelevant forskningsaktivitet som viktige elementer i arbeidet med å gjøre grunnskolelærerutdanningene mer arbeidsrelevant. Dette bildet på partnersamarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonen og praksisfeltet er sammenfallende med innsatsfaktorene og målbildet som er beskrevet i LU25.

Børte (2014) viser i sin kunnskapsoversikt til flere forskere som bruker begrepet «det tredje rom» for å beskrive mulighetene som ligger i partnerskap. Denne forståelsen av partnerskap uttrykker en felles arena for læring og kunnskapsutvikling der aktørene i samarbeidet må bevege seg inn i et nytt og ukjent område med en felles ambisjon om å styrke og utvikle hverandres kunnskap. Det er med bakgrunn i denne forståelsen av partnerskap at undervisningssamarbeidet i studien er utviklet, og som vil ligge til grunn for min forskning. Denne formen for partnerskap vil bli belyst i oppgavens teoridel (kapittel 3,0), der jeg spesielt vil se på ‘det tredje rom’ som mulighetsrommet slik det er definert av Kari Smith og beskrevet i kunnskapsgrunnlaget utarbeidet av Faglig råd for lærerutdanning.

2.2 Indikatorer på velfungerende partnerskap

Etablering av partnerskap og premissene for partnerskapet vil naturlig ha betydning for hvordan den enkelte lærerutdanningen evner å skape rom for tverrinstitusjonelt samarbeid. I sin kunnskapsoversikt fremhever Lillejord og Børte (2014) at et utvidet partnerskap mellom lærerutdanningen og skolen kan bidra til kvalitetsutvikling hos begge institusjonene. Samtidig er det kjent at slike samarbeidsrelasjoner innebærer utfordringer og spenninger. Børte (2014) nevner spesielt fem forutsetninger for at et godt partnerskap skal fungere etter hensikten. Det første er at partnerskapet vektlegger symmetri i betydningen av likeverdige parter. I sin natur ligger det et asymmetrisk forhold mellom de to institusjonene ved at lærerutdanningen eies av lærerutdanningsinstitusjonen og tradisjonelt har vært den som legger premissene for samarbeidet. En annen forutsetning er at samarbeidet utformes og gjennomføres av partene i fellesskap. Det må etableres gode møteplasser for samarbeid og de involverte partene må oppsøke og bidra på hverandres arenaer. En tredje forutsetningen er at begge partene opplever gjensidig nytte av samarbeidet og at det gagnar deres primære samfunnsoppdrag. De to siste forutsetningene handler om at partene har gjensidige og realistiske forventninger til hverandre og at de faktisk har noe reelt å samarbeide om. Det er derfor viktig å etablere et samarbeid med god dialog slik at både forventninger og utvikling av tema for samarbeidet blir drøftet.

I sin artikkel «Universitetsskolers bidrag til utvikling av lærerutdanningen ved Universitetet i Oslo» har Hatlevik et al. (2020) utviklet et sett indikatorer på velfungerende partnerskapssamarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene og praksisfeltet med bakgrunn i forutsetningene i kunnskapsgrunnlaget. Videre har de sett på opprettholdende faktorer og indikatorer for en god lærerutdanning. Funnene til Hatlevik et al. (2020) samstemmer godt med intensjonen og målbildene vi finner i Lærerutdanning 2025. Konkret beskriver syv av de åtte indikatorene en form for kobling mellom teori og praksis, og vektlegger betydningen av et utvidet samarbeid om studentenes læring slik det er beskrevet i intensjonen for lærerutdanningskolene.

2.3 Lærerutdanningsskolekonseptet - som en del av skoleutviklingen

Historisk sett utgjør lærerutdanningsskolene i Norge en ny måte å organisere partnerskap mellom lærerutdanningsinstitusjonene og noen utvalgte partnerskoler på. Konseptet ble første gang etablert i 2009 mellom Universitetet i Oslo (UiO) og en videregående skole. Senere har ProTed, senter for fremragende grunnskolelærerutdanning ved Universitetet i Tromsø, (nå UiT- Norges arktiske universitet) og UiO utviklet avtaler om universitetsskolesamarbeid hvor formålet er å knytte forsknings- og utviklingsarbeidet (FoU) tettere til profesjonsutøvelsen ute i skolene. Dette samarbeidet har mange likhetstrekk med modellen fra universitetsklinikkene som bidrar i utdanningen av helsepersonell (Børte, 2014). På bakgrunn av ProTed sine erfaringer og en forskningskartlegging gjort av Lillejord & Børte i 2014, ønsket regjeringen å satse på denne formen for partnerskap. Lærerutdanningsskolekonseptet er derfor tatt inn som det mest betydningsfulle innsatsområdet i Lærerutdanning 2025, Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene, med mål om å styrke praksisopplæringen og FoU-samarbeidet i lærerutdanningene. Dette utvidede samarbeidet, med noen utvalgte skoler, skal sikre en løpende kvalitetsutvikling av lærerutdanningene basert både på forskning og de behovene som til enhver tid er ute i skolene (KD, 2017a, s. 6).

Intensjonen med innføringen av lærerutdanningsskoler er å bygge en sterkere allianse med noen skoler for i fellesskap å kunne utforske og utvikle nye samarbeidsformer og styrke grunnskolelærerutdanningen for fremtidens behov for kompetanse. Som nevnt i innledningen så er partnerskap mellom lærerutdanningsinstitusjonene og grunnskolene ikke et nytt fenomen, men det har hatt og har ulike former og grad av involvering i utviklingen av grunnskolelærerutdanningen slik det blir beskrevet i neste avsnitt. Strategien løfter frem lærerutdanningsskolemodellen som et strategisk grep for å styrke kvaliteten i norsk lærerutdanning. Detaljert hvordan det skal operasjonaliseres sier ikke strategien noe om. Her må lærerutdanningsinstitusjonene i samarbeid med praksisfeltet utvikle avtaler og samarbeidsformer som er tilpasset den enkelte lærerutdanning i fellesskap. Noen av nøkkelbegrepene for å heve kvaliteten i samarbeidet er å utvikle et felles språk og, likeverdighet og balanse i aktørenes innflytelse på samarbeidet.

Et overgripende mål for lærerutdanningsskoleprosjektet ved min utdanningsinstitusjon er å utvikle integrerte grunnskolelærerutdanninger, det vil si å forme et helhetlig læringsdesign som forener vitenskapsfag, profesjonsfag, undervisningsfag, teori og praksis. Læringsdesign

benyttes her i betydningen av små eller større enheter av studieprogrammet og har i den fasen lærerutdanningsprosjektet er i nå status som pilotprosjekt eller innovasjonsprosjekt.

2.4 Integrert lærerutdanning

Et av de nasjonale målene for den nye femårige grunnskolelærerutdanningen er å skape sammenheng i lærerutdanningene og er formulert ved begrepet *integrasjon* for å fremme profesjonsutdanningen. Integrasjon som begrep henger godt sammen med målbildene i Lærerutdanning 2025 og utformingen av undervisningssamarbeidet. Jeg vil derfor se på betydningen av integrasjonsbegrepet i de nasjonale retningslinjene, og knytte dette til nasjonal og internasjonal forskning. Videre vil jeg konkretisere hvordan integrasjon og koherens har påvirket utformingen og organiseringen av undervisningssamarbeidet, og fagsamtalen spesielt, som utgjør forskningsobjektet eller casen for denne studien.

I de Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5-10 vektlegges det at lærerutdanningsinstitusjonene skal tilby en lærerutdanning som fremmer integrasjon av teori og praksis, faglig forankring og gjennomgående profesjonsretting og forskningsforankring (KD, 2017a, s. 6). Det betyr at den femårige grunnskolelærerutdanningen, som masterutdanning, skal kjennetegnes ved integrerte studieprogram der undervisningsfag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksisstudier skal settes inn i en enhetlig sammenheng i utdanningen. Integrasjonsbegrepet omhandler her flere sider ved opplæringens innhold, organisering og hvordan lærerutdanningsinstitusjonene designer selve studieprogrammet. Ifølge Rindal, Lund og Jakhelln (2015) «skal ikke integrasjon tolkes som en total sammensmeltning av komponentene som i betydningen av en form for enhetlig legering eller en form for monolittisk uttrykk»(s. 32). Denne forståelsen støttes av Gilje (2017), som argumenterer for at studentene må ha kjennskap til undervisningsfagets egenart for så selv å kunne reflektere rundt fagets plass i ulike undervisningssituasjoner og for egen profesjonsutdanning. De ulike komponentene i lærerutdanningene bør både ses som enkeltelementer og arbeides med i sammensatte oppgaver eller læringssituasjoner for å oppdage og å se spenninger og sammenhenger i lærerprofesjonen. I et studentperspektiv er det nettopp denne opplevelsen av å se sammenhengen mellom de ulike kunnskapselementene som er viktig for selve profesjonsutviklingen og identitetsdannelsen.

2.4.1 Koherensbegrepet – ulike aspekter og perspektiver

I internasjonal forskning om sammenhenger i lærerutdanningene benyttes ikke begrepet *integrering* slik vi gjør i Norge, men det er erstattet med *koherens* som gir en mer utfyllende betydning enn det vi legger i integrering (Jakhelln, Lund & Vestøl, 2017). I nyere norsk utdanningsforskning finner vi begrepet koherens slik det benyttes i internasjonal litteratur (Raaen, 2014). I oppgaven vil jeg støtte meg til Havenes (2017) sin forståelse og inndeling av begrepet. Koherens kommer av det latinske ordet *coherare*, som betyr å henge sammen. I sin artikkel om *Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger – fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger*, tar de utgangspunkt i Antonovsky (2012) sitt begrep om «sense of coherence» for å understreke at mestring av kompleksitet er kjernen i koherensbegrepet. Konkret vil det si å gjøre kompleksitet, spenninger og motsetninger begripelige, håndterbare og meningsfulle for den enkelte. Denne ryddejobben er spesielt viktig for profesjonsutdanningene med bakgrunn i sin kompleksitet og krav til samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonen og yrkesfeltet. «Sense of coherence» kan oversettes til en ‘opplevelse av sammenheng’ mellom det studentene erfarer i de ulike læringsarenaene og hvordan ulike fagkomponenter kan bidra til dybdelæring og profesjonsdanning. Forskningen på koherensbegrepet blir av Hatlevik og Havnes gruppert i tre perspektiver: *et programdesignperspektiv, et longitudinelt profesjonskvalifiseringperspektiv og et lærings-/mestringsperspektiv* (Havenes, 2017, s. 194). De ulike perspektivene kan ses som enkeltelementer, men vil også naturlig henge sammen og påvirke hverandre. I et programperspektiv vil koherens ses i sammenheng med hvordan studieprogrammet er designet internt og i kobling til praksisfeltet, og hvordan studentene opplever denne sammenhengen. Ved å utvide programdesignperspektivet til å inkludere studentenes forkunnskaper og relevans for arbeidslivet vil koherensbegrepet ha et longitudinelt profesjonskvalifiseringperspektiv. Det siste perspektivet setter studentenes læring inn i et livslang perspektiv, der det legges til rette for at læring skal skje gjennom hele det formelle utdanningsløpet og videre ut i arbeidslivet.

Heggen (2015) argumenterer i sin studie om koherens i lærerutdanningen for at vi må utvikle nye møteplasser og læringsarenaer mellom fagansvarlige ved lærerutdanningsinstitusjonene og praksisfeltet for å skape en felles forståelse av våre faglige bidrag og om hva som er god lærerpraksis. Det vil kreve en mer gjensidig læringsprosess i form av et utvidet samarbeid om læring. Denne tanken er sentral i *Lærerutdanning 2025* hvor lærerutdanningene utfordres til å

utvikle og utforske nye møteplasser for læring på tvers av læringsinstitusjoner.

Innovasjonsprosjektet som utgangspunkt for denne studien er et eksempel på en nyskapende møteplass mellom to ulike læringsarenaene. Vi inviterer inn lærerstudenten, novisen som skal støttes og utfordres av den erfarne læreren fra lærerutdanningsskolen, som bidrar inn med fersk erfaringskompetanse, og læreren fra lærerutdanningsinstitusjonen med forskningsbasert kompetanse til en drøfting om en fagartikkel.

Målet med undervisningssamarbeidet er ikke å forbedre praksis, men teorien om koherens må her forstås som kunnskapsdeling og læring gjennom felles refleksjon rundt relevante fagartikler, for så å skape større sammenheng i lærerutdanningen. Læringsfellesskapet som skapes mellom de tre aktørene, danner slik navet for kunnskapsdeling og profesjonsutvikling og vil i det videre bli omtalt som en ny og utvidet form for partnerskap i et tredje rom.

3.0 Teoretisk rammeverk

Formålet med kapittelet er å presentere studiens perspektiv og teoretiske rammeverk. Først redegjør jeg for teori om partnerskap som ‘det tredje rom’ og løfter frem kunnskapsutvikling som det sentrale elementet. Indikatorene på et velfungerende partnerskap, nevnt i kapittel 2.2, vil gi en ramme for undervisningssamarbeidet, og fagsamtalen spesielt, som forskningsobjekt. Partnerskap i ‘det tredje rom’ kan beskrives som et profesjonelt læringsfellesskap og kapittelet vil avslutningsvis redegjøre for teori om kommunikasjon og samtaler i slike fellesskap.

3.1 ‘Et tredje rom’ som læringsarena

Tradisjonelt handler partnerskap i lærerutdanningene om samarbeid og organisering av praksisopplæringen i studiet slik jeg har beskrevet det i kapittel 2.1 og hvor lærerutdanningsinstitusjonene har dominert og lagt premissene for partnerskapet. Begrepet partnerskap har i de siste årene fått en utvidet betydning og i nyere nasjonale styringsdokumenter, som Lærerutdanning 2025 og Meld. St. 16; Kultur for kvalitet i høyere utdanning, ligger tydelige føringer og en forventning om at det i lærerutdanningene skal utvikles utvidede partnerskap som inkluderer både studenter, lærere ved partnerskolen og lærere fra lærerutdanningsinstitusjonene med mål om å få bedre sammenheng i utdanningen. I denne studien vil jeg benytte en forståelse av partnerskap som ‘det tredje rom’ slik det er definert av Kari Smith:

A partnership is an agreement between teacher education institutions and stakeholders of education who work together towards a shared goal, to improve education at all levels.

(Smith, 2016a)

I en slik forståelse er det ikke praksisopplæringen eller studentenes kunnskapsutvikling alene som er i fokus, men det vektlegges at samarbeidet skal styrke aktørene og utdanningene på alle nivåer. Partnerskapet er et samarbeid hvor alle aktørene jobber mot felles mål og fellesskapet skal gi merverdi for alle de involverte for slik å styrke kvaliteten i lærerutdanningene og i grunnskolen gjennom økt kompetanse hos de involverte lærerne, deres kolleger og fremtidig lærere.

Begrepet 'det tredje rom' ble introdusert av Bhabhas i essaysamlingen *The location of culture* i 1994, der han skriver om sin kritikk av den moderne beskrivelsen av kultur. I senere publikasjoner benytter Bhabhas begrepet 'hybrid rom' for å beskrive arenaen hvor to ulike kulturer møtes med sine ulike tradisjoner og oppfatninger av verden. Gjennom samhandling, kommunikasjon og kompromisser skapes det ny kunnskap. Et hybrid rom er slik formet av aktørene og deres ulikheter og vil kunne fremstå som møtepunktet der de ulike kompetansene om undervisning og lærerprofesjonen møtes (Smith, 2016a; Zeichner, 2010). Videre gir Zeichner (2010) uttrykk for tanken om at et tredje rom kan benyttes for "å bringe sammen kunnskaper" der kunnskapen om undervisning i skolene møter kunnskapen om undervisning ved universiteter for å oppnå en større forståelse.

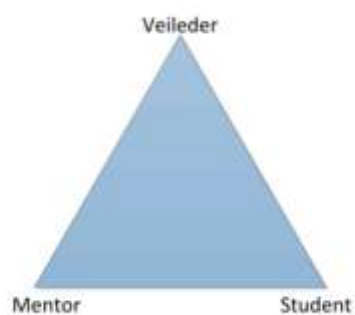
Zeichner refererer til Gutiérrez (2008) sin argumentasjon om at 'det tredje rom' er "a transformative space where the potential for an expanded form of learning and the development of new knowledge are heightened" (Zeichner, 2010). Læringspotensialet i 'det tredje rom' er her beskrevet som større enn summen av den kunnskapen som partene tar med seg inn i samarbeidet. I tillegg til å dele kunnskap så skapes det en ny og større kunnskap gjennom fellesskapet. I et læringsperspektiv kan det beskrives som en omstrukturering av eksisterende kunnskap gjennom refleksjon og dialog med og om de ulike kunnskapsformene for slik å gi ny kunnskap. Læring i 'det tredje rom' kan slik ses i sammenheng med begrepet koherens i lærerutdanningen, beskrevet i kapittel 2.4.1, og som inkluderende læring gjennom samspill på tvers av system og kompetanseformer. Raaen (2014) viser til at når den enkelte samarbeider med andre, vil det kunne utvikles ideer som skaper en felles referanseramme som er større enn den enkelte kan produsere alene. Den enkelte vil øke sin individuelle læring gjennom samhandling og samarbeid, noe som videre vil kunne ekspandere til også å bli meningsfull kollektiv læring, «expansive learning», jf. Tuomi-Gröhn & Engeström 2003; Tuomi-Gröhn 2007 i (Raaen, 2014).

Hvordan samarbeidet er organisert og definert inn i en kontekst er ikke ubetydelig for kvaliteten på samarbeidet og den enkelte aktørs kunnskapsutvikling. Akkerman og Bakker (2011) benytter begrepene «bondery crossing» og «bondery objects» i sin inndeling av et stort antall studier som er gjort på forskningsfeltet innen samhandling og samarbeid på tvers av fagmiljøer eller institusjoner i høyere utdanning. I sin oppsummering finner de at møteplasser som legger til rette for faglige refleksjoner, og slik skaper mulighet til å se egen

praksis i lys av andres erfaringer eller kompetanser, trekkes frem som spesielt godt egnet for tverrinstitusjonell læring.

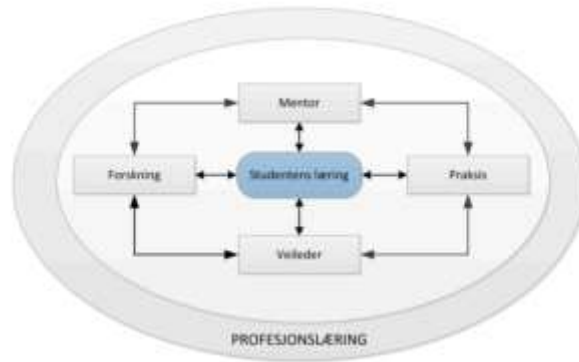
3.1.1 Modell og visjon for partnerskap i lærerutdanningen

En vanlig modell for å visualisere trepartssamarbeid på er en triade med aktørene plassert i hvert sitt hjørne av trekanten. En slik fremstilling benyttes i forskningskartleggingen av Lillejord og Børte for å vise samarbeid i 'det tredje rom' (Børte, 2014, s. 21).



Figur 1: Triade

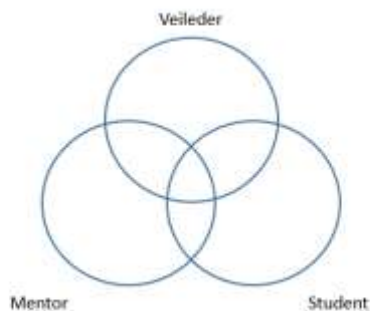
Denne modellen blir av mange kritisert for at den ikke tar hensyn til maktforholdet som naturlig ligger mellom aktørene og som skaper spenninger mellom dem. Idealet om likeverdig partnerskap slik det er beskrevet i LU25 er grunnantakelsen i triademodellen. Modellen skal leses som om de tre aktørene har etablert et lærende partnerskap i et symmetrisk forhold, hvor målet er likeverd og læring for alle. Flere studier viser at det i større eller mindre grad oppstår spenninger og ulikheter mellom de tre aktørene i samarbeidet, det kan være i relasjonen mellom mentor-student, mentor-veileder eller student-veileder (Børte, 2014; Clarke & Winslade, 2019; Zeichner, 2010). Som en reaksjon på denne utfordringen med triademodellen og indikasjonene som legges fram i forskningskartleggingen har Lillejord og Børte utviklet en modell der studentenes læring settes i sentrum for aktiviteten, og ikke langs en av aksene.



Figur 2: Studentenes læring i sentrum for aktivitetene (Børte, 2014)

Utgangspunktet for modellen i figur 2 er at studentene skal lære å bli lærere ved å inngå i et tett samspill med de ulike kunnskapsformene og aktørene i profesjonslæringen. Partene må i denne modellen inngå i andre og mer likeverdige relasjoner til hverandre enn det som var vist i triademodellen. Pilene viser gjennomgående at lærende relasjoner ikke er enveis, men systemiske, og at alle aktørene i et profesjonsstudium må forholde seg til kunnskap om både teori og praksis. Boksene i modellen har samme størrelse og understreker slik prinsippet om likeverdige relasjoner til hverandre og samspillet mellom teori og praksis, men prinsippet om likeverdige parter blir også utfordret da studenten så tydelige er satt i sentrum for læringen. Lillejord vektlegger at «modellen forutsetter at både veileder, mentor og studenter har oppdatert kunnskap om god praksis - både fra erfaring og forskning. Slik kan partnerskapet bidra til profesjonslæring både for den enkelte, for institusjoner og skoler» (Børte, 2014, s. 22). Modellen til Lillejord & Børte (2014) innehar flere av de aspektene som ligger i definisjonene av 'et tredje rom', men den har, slik jeg ser det, noen svakheter knyttet til at studentenes læring så tydelig står i sentrum for aktiviteten og ikke at målet er ny og større kunnskap gjennom fellesskapet.

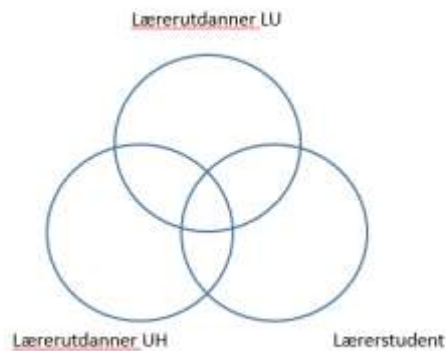
I oppgaven vil jeg argumentere for en modell gitt av Kari Smith på et seminar for lærerutdanningsskoleprosjektet høsten 2019 i Trondheim. Modellen til Smith (2019) viser samarbeidet mellom de tre aktørene i lærerutdanningen som et lærende fellesskap, der studentene sammen med de andre aktørene inngår som subjekt.



Figur 2: 'Det tredje rom' av Kari Smith (2019)

De tre aktørene i samarbeidet er illustrert med hver sin sirkel, og innbefatter alt den enkelte aktør bringer med seg inn av personlige egenskaper, kunnskap og kompetanse inn i partnerskapet. Alle sirklene har lik størrelse og de fremstår slik sett som likeverdige aktører. Sirklene overlapper hverandre og danner ulike samarbeidsforhold mellom student-mentor, mentor-veileder og veileder-student og med trepartssamarbeidet i midten. I de områdene der det er overlapp enten mellom to eller tre aktører skjer det en form for samarbeid og profesjonslæring for de involverte. Rammen og premissene for samarbeidet ligger i definisjonen av det tredje rom. Modellen er en videreutvikling etter Darling-Hammond & Bradsfords (2005) sin modell, slik den er beskrevet i Delrapport 1, Partnerskap i lærerutdanningene – et kunnskapsgrunnlag (KD, 2017b). I sin artikkel om partnerskap i lærerutdanningene, argumenterer Smith (2016a) for at bestemte kriterier må være til stede for etablering av et velfungerende partnerskap. Partene i samarbeidet må ha en felles visjon, inngå forpliktende avtaler og vise gjensidig respekt for de andres kompetanser. Disse tre kriteriene vil ha betydning for kvaliteten på fagsamtalen og løftes fram i neste delkapittel om kunnskapsutvikling i 'det tredje rom'.

For denne studien har jeg videreutviklet modellen til Smith (2019) til at aktørene får betegnelsen lærerutdannere og lærerstudenter, for slik å minimere den naturlige asymmetrien som begrepene student, veileder og mentor kan assosieres med. Jeg velger å benytte forkortelsene Lærerutdanner LU eller LU-lærer for grunnskolelærerne, Lærerutdanner UH eller UH-lærer for emneansvarlige lærer fra lærerutdanningsinstitusjonen og Lærerstudent for studentene på grunnskolelærerutdanningen.



Figur 4: Fagsamtalen som 'det tredje rom'

Fagsamtalen i denne studien er definert ved partnerskap i 'det tredje rom' slik den er vist i figur 4. I dette perspektivet på partnerskap har jeg mulighet til å se på alle de involverte partene som likeverdige i form av et aktørskap der de tre partene innehar status som lærere. Likeverdig partnere er et nøkkelbegrep for utvikling av velfungerende partnerskap og profesjonelle læringsfellesskap slik det er formulert i Lærerutdanning 2025 og i definisjonen til Kari Smith.

3.1.2 Spenninger i 'det tredje rom'

Gjennom teorien om partnerskap og definisjonen av begrepet koherens i lærerutdanningen, kan jeg identifisere spenninger på to nivå. Det ene nivået er knyttet til samspillet mellom de ulike aktørgruppene i form av begrepene symmetri og asymmetri der målet er å oppnå likeverd mellom aktørene i partnerskapet. I sin forskningskartlegging av partnerskap fant Børte (2014) at det lett oppstår spenninger i relasjonene mellom aktørene. Disse spenningsene forklares oftest med asymmetriske maktforhold eller ulike forventninger til samarbeidet blant aktørene. Ved å avklare hvem som eier eller leder samarbeidet så vil det kunne gi en trygghet, men også kunne skape eller styrke en form for asymmetri. Daza, Gudmundsdottir og Lund (2021) benytter også en todeling av utfordringene knyttet til 'det tredje rom', som spenninger som relasjoner og spenninger knyttet til partnerskapets organisering og bærekraft.

Aktørgruppene i partnerskapet kommer fra ulike læringsinstitusjoner som representerer ulike kulturer for samarbeid og samhandling og kan slik utfordre kommunikasjonen og

samarbeidet. I LU25 og teorien om partnerskap omtales dette som å snakke samme språk, og implisitt gir dette en forståelse av at det ligger en motsetning eller spenning der.

Kunnskapen fra lærerutdanningsinstitusjonen eller akademiske kunnskap blir oftere høyere verdsatt av UH-lærere enn den erfarte kunnskapen. Innenfor miljøet av grunnskolelærere er det motsatt, der verdsettes erfaringskunnskapen høyest, Halvorsen, 2014; Zeichner, 2010 i (Smith, 2016b). Spenningen mellom de ulike kunnskapsformene utgjør det andre nivået. I litteraturen omtales de ulike kunnskapsformene ofte som *kunnskap om teori* og *kunnskap om praksis* eller *akademisk kunnskap* og *erfaringsbasert kunnskap*.

3.2 Kunnskapsutvikling som mulighet

Grimen (2008) omtalt de ulike kunnskapsformene i lærerutdanningen som et heterogent kunnskapsgrunnlag ved at de stammer fra ulike vitenskapsdisipliner og ikke henger godt nok sammen rent teoretisk (Grimen i Havenes, 2017). De ulike innholdskomponentene i lærerutdanningen kan være svært forskjellige, og enkelte kan ifølge Grimen (2008) være direkte motstridende. Dette gjør det umulig å utvikle en teoretisk syntese av de ulike fagkomponentene i profesjonsutdanninger på et generelt grunnlag (Havenes, 2017). Løsningen ligger i utviklingen av en integrert profesjonsutdanning der de ulike heterogene kunnskapselementene bringes sammen og gis betydning i den profesjonelle yrkesutøvelsen og skaper en praktisk syntese. I en slik forståelse ligger det ifølge Heggen og Smeby (2012) en mulighet for å skape en sammenhenger for aktørene (Heggen og Smeby i Havenes, 2017). De meningsfulle sammenhengene er ikke gitt på forhånd, men blir til i samspill med situasjonen. Opplevelsen av meningsfulle sammenhenger gir rom for motsetninger, spenninger eller uoverensstemmelser mellom ulike kunnskapselementer eller mellom læring på ulike arenaer.

I litteraturen om «bondery crossing» eller *grenseoverskridningsperspektiver* beskrives det å bevege seg mellom ulike kontekster eller i spenningene mellom kontekster som en mulighet for å utvikle en dypere forståelse av læringsinnholdet og profesjonsdanningen (Havenes, 2017, s. 201). Teorien om partnerskap i 'det tredje rom' bygger på en antagelse om at aktørene vil kunne oppnå eller tilegne seg kunnskap gjennom samarbeid på tvers av læringsinstitusjoner og ulike kompetanser. Det utvidede samarbeidet og spenningene mellom

de ulike kunnskapsformene, som aktørene innehar vil være drivere i den enkelte aktørs kunnskapsutvikling. I litteraturen om profesjonelle læringsfellesskap trekkes nettopp betydningen av at eksterne forskere bringer inn forskningsbasert kunnskap i lærernes eller aktørens refleksjonsprosess som avgjørende for kunnskapsutvikling (Postholm, 2012). I et forskningsprosjekt hvor universitetslærere er innen og veileder lærere i en grunnskole, utført av Postholm og Moen (2009), viser de at samarbeidet og dialogen over tid gav anledning til å utvikle trygge, gode relasjoner. Samtalen og kommunikasjonen mellom aktørene er essensiell i all erfaringsdeling og refleksjon. I det sosiokulturelle perspektivet legges det vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling, og at interaksjonene, samarbeid, kultur og språket er grunnleggende for all læring. Interaksjonsprosessen inkluderer også samspillet mellom de som skal lære (Säljö 2001 i Gunnulfsen, 2014, s. 338).

3.2.1 Samtalen i mulighetsrommet

Fagsamtalen over en fagartikkel gir aktørene mulighet til å drøfte og reflektere over innholdet eller tema i fagartikkelen opp mot annen teori, egenerfart praksis, holdninger og verdier og erfaringer knyttet til felles undervisningsøkter, som er en del av undervisningssamarbeidet. Earl og Timperley (2008) viser til at kunnskap kan utvikles i sosiale fellesskap der utforskende samtaler utgjør omdreiningspunktet for kunnskapsutviklingen (Earl og Timperley, 2008 i Helstad (2014)).

Jeg vil her argumentere for at aktørene i fagsamtale, som aktørgruppe, vil kunne defineres som et kollektivt læringsfellesskap. Noe av den teorien jeg presenterer er derfor hentet fra studier knyttet til samarbeid og samtaler i læringsfellesskap. Studier på profesjonelle læringsfellesskap viser at samtaler bringer med seg et stort potensial til fornyelse av profesjonskunnskap, fordi samtalen utgjør broen mellom utdanningsfeltets verdier og praksisfeltets forbedringspotensial Horn og Little, 2010 referert i (Hermansen, 2018, s. 90). Partnerskap i 'det tredje rom' kan forstås som et profesjonelt læringsfellesskap, ved at alle de tre aktørgruppene er definert inn som lærere, jf. fig 4 i kap. 3.1, ut fra perspektivet om at lærerutdanningen og læreryrket ses i lys av livslang læring og kan relateres til begrepet koherens (Hatlevik et al., 2020).

I sin doktorgradsavhandling undersøkte Helstad (2013) hvordan lærere gjennom en toårsperiode i en videregående skole utviklet kunnskap om skriving i og på tvers av fag

gjennom evidensbaserte samtaler i et tverrfaglig læringsfellesskap. Funnene hennes viste hvordan den langsiktige dialogen i fellesskapet, basert på elevdata (elevtekster) som lærerne tok med seg til felles utforskning, virket drivende for kunnskapsutvikling. Elevtekstene fungerte som tankeredskap og springbrett for lærernes utvikling, hvor etablert kunnskap og faglige tradisjoner ble problematisert, og ny kunnskap i form av innspill, støtte og spørsmål fra det eksterne forskningsmiljøet ble forhandlet frem i de ulike kontekstene (Helstad, 2014, s. 137). Helstad fant det Earl og Timperley 2008 i (Elstad & Helstad, 2014) referer til som profesjonelle læringsamtaler preget av sterk refleksjon. I de sterke refleksjonssamtalene søkes balansen mellom støtte og utfordring og relasjoner utfordres. I de svake refleksjonsformene derimot, er samtalene mer overfladiske og preget av mangel på problematiseringer, både med tanke på innhold og kontekst.

3.3 Kommunikasjon i ‘det tredje rom’

Kommunikasjon som fenomen vil her relateres til en forståelse av det levende møtet mellom mennesker, her aktørene i fagsamtalen, og vil kobles opp mot innholdet i selve fagsamtalen, relasjonen og interaksjonen mellom aktørene og dialogen. I forskningsarbeidet i oppgaven er det satt søkelys på hvordan aktørene samtaler og reflekterer rundt tema i en fagartikkel. Hensikten er å kunne fange ulike sider ved kommunikasjonen i læringsfellesskapet for å svare på forskningsspørsmålene.

Menneskelig kommunikasjon handler ofte om det verbale språket og hvordan vi utveksler informasjon ved å gi hverandre beskjeder eller dele tanker og ideer. Kommunikasjon som fenomen er i litteraturen definert, beskrevet, analysert og forstått på mange måter og med bakgrunn i ulike tradisjoner. I oppgaven vil jeg benytte meg av Gregory Bateson (1972) sin kommunikasjonsteori som bygger på et grunnleggende kommunikasjonsperspektiv på verden. Hans utgangspunkt er at vi ikke forholder oss til gjenstander eller fenomener direkte, men til våre ideer om tingene. Slik blir verden skapt av den enkelte som observerer og den kan ikke oppfattes objektivt. Samtidig som all erfaring er subjektiv, mener Bateson at relasjonen er helt grunnleggende når det gjelder å observere, tolke og forstå virkeligheten. Det gjelder både når det gjelder relasjonen mellom fenomener og relasjoner mellom mennesker (Jensen & Ulleberg, 2020, s. 29). Vår konstruksjon av virkeligheten skjer i kontinuerlig samhandling med andre mennesker, og ved gjensidig påvirkning av hverandres fortolkninger.

En noe forenklet måte å beskrive kommunikasjon på, er som en overføring av informasjon fra en avsender til en mottaker. Kommunikasjon som overføring av budskap kan forstås som en mer eller mindre mekanisk hendelse mellom to personer og beskrives som en årsak – virkning prosess. Denne forståelsen gir en lineær modell av kommunikasjon og er ifølge Jensen og Ulleberg (2020) en grov forenkling av kompleksiteten og mangetydigheten som finnes i kommunikasjon mellom mennesker. Når vi kommuniserer handler det ikke bare om ordene som sies, men også om kroppsspråk, blikk, bevegelser og med ulike lyder som hulk, grynt, pust, latter og stillhet som sammen danner et samspill mellom mennesker i et gjensidig forhold til hverandre. Kommunikasjonen er her en kompleks størrelse og kan best beskrives som en sirkulær prosess, også omtalt som transaksjonsmodellen, som bygger på Batesons kommunikasjonsteori. I en kommunikasjonssekvens mellom mennesker skjer det mye samtidig og vi kommuniserer alltid på flere nivåer (Jensen & Ulleberg, 2020).

Med utgangspunkt i ideen om at det er umulig ikke å kommunisere, vil det gi en forståelse av at verden kommuniserer til oss og vi kommuniserer alltid til verden rundt oss. Som Ulleberg og Jensen (2017) viser til, så er null eller ingenting også kommunikasjon. Ved at en person ikke sier noe, holder seg i ro når andre applauderer eller en latter som uteblir så vil vi forholde oss til det og gi det mening. Den enkelte vil oppfatte og fortolke den komplekse situasjonen, og vi kan risikere å misforstå. Ofte omtaler vi kommunikasjon som vanskelig, da vi ikke har kontroll eller oversikt over de faktorene som er med og innvirker på den. Uavhengig av situasjon så kommuniserer vi alltid om både innhold og forhold samtidig.

Bateson sier at « ... det finnes ikke ord alene. Det finnes kun ord sammen med enten gester eller tonefall eller noe slikt» (Bateson & Nake, 2005). Slik vil vi gjennom kommunikasjonen også si noe om forholdet vi har til de vi kommuniserer med og til det tema vi kommuniserer om i form av engasjement, stemmebruk, ordvalg, kroppsspråk og hvordan vi lytter. Bateson omtaler dette som informasjon i kontekst (Jensen & Ulleberg, 2020, s. 98). Begrepet *informasjon* defineres av Bateson (1974) som *en forskjell som gjør en forskjell* og bæres av relasjoner på to nivå. Først må informasjonen være tilgjengelig i betydning av at det er noen som oppfatter forskjellen, de distinksjonene noen trekker. Det kan være forskjeller eller sammenlikninger mellom gjenstander, fenomener eller erfaringer. I veiledningssamtaler for studenter i praksis trekkes det ofte paralleller mellom teori og konkrete eksempler fra studentens undervisning. For at denne informasjonen skal løftes frem og gi mening for den

enkelte i samtalen er det avgjørende at en var til stede når dette skjedde. Sett i lys av teorien til Bateson vil først forskjellen være en forskjell om du kjenner til fenomenet. Videre bygger teorien om informasjon på at relasjonen er sentral i form av å være sammenlignbar. Det betyr også at aktørene i samtalen må snakke et språk slik at de forstår hverandre og kommunikasjonen gir innhold eller mening.

I et kommunikasjonsperspektiv vil vår tolkning av fenomenet være bestemt av våre tidligere erfaringer og måten vi ser verden på. Begrepet «kontekst» beskrives av Bateson som den mentale ramme og kan forstås som vår forståelsesramme eller personlige observasjonsramme (Jensen & Ulleberg, 2020). Et fenomen vil ofte ha flere kontekster og slik danne en forståelsesramme rundt de ulike nivåene i kommunikasjonen. I studien vil en kontekstforståelse relateres til kunnskapsutviklingen i 'det tredje rom' hvor aktørenes ulikheter er definert som en styrke og de ulike kunnskapsformene er en forutsetning for kunnskapsutvikling i et profesjonelt læringsfellesskap slik det er definert i fig. 4, i kapittel 3.1.1. Kontekstforståelsen av 'det tredje rom' blir av Bateson omtalt som en kontekstmarkør (Jensen & Ulleberg, 2020). Kontekstmarkører hjelper oss å forstå situasjoner og ulike kontekster gjennom konkrete symboler, språk eller annen atferd. Ulike kontekstmarkører vil være viktige i analysen av fagsamtalen.

Parallelt med ordene som sies, kommuniserer vi også på andre måter som gjennom tempo, stemmestyrke, kroppsspråk og bevegelse. Bateson introduserer begrepene analog og digital kommunikasjon for å beskrive denne dobbeltheten i kommunikasjonen. *Digitalt* betyr egentlig «ensifret rall» og benyttes i teorien om enkeltord, tegn og symboler. Men ordene finnes aldri alene, de kommuniseres alltid i en form for symbiose med det analoge nivået. *Analog* betyr «i overensstemmelse med» eller «tilsvarende». Digital kommunikasjon er det entydige i kommunikasjonen og refererer til innholdet i ord og innholdssiden i kommunikasjonen. Ordets betydning må være kjent for å kunne forstå det. Budskapet blir overført av tegn, knyttet til bestemt koding (Bateson & Nake, 2005). Det analoge nivået viser det levende i kommunikasjonen og er et mangetydige uttrykk. Budskapet sendes fra mennesker og må tolkes av mennesker og vil slik alltid henvende seg til relasjonen vi har til den vi kommuniserer med og prøve å definere denne relasjonen. Det analoge nivået kan fint stå alene og gi god informasjon til mottaker, i betydningen taus kunnskap.

Begrepene digital og analog kommunikasjon må ses i sammenheng og slik bære en gjensidig mening til hverandre. Ved å sammenligne den analoge kommunikasjonen med det digitale nivået vil det kunne gi en dypere og mer rikholdig forståelse av fagsamtalen.

3.3.1 Ulike nivåer i kommunikasjonen

Sentralt i Batesons kommunikasjonsteori er at vi alltid kommuniserer på flere nivåer samtidig, og i vår forståelse og tolkning forholder vi oss til ulike nivåer (Jensen & Ulleberg, 2020). Kontekst og informasjon, analog og digital kommunikasjon, kart og terreng, innholds- og forholdsplanet i kommunikasjonen er alle eksempler på ulike nivåer. Noen nivåer kan være i konflikt og motsi hverandre, men det er i dette kaoset at en kan oppleve at ting plutselig faller på plass og at forandring kan skje. To begreper som beskriver denne konflikten eller kaoset som en slik dissonans er metakommunikasjon og dobbeltkommunikasjon.

Begrepet *meta* er en forstavelse fra gresk og betyr «med», «mellom», «etter» eller «over» og brukes i mange sammenhenger. Metakommunikasjon blir av Bateson relatert til de ulike nivåene i kommunikasjonene og all kommunikasjon vil derfor omfatte metakommunikasjon, enten den er eksplisitt eller implisitt, intuitiv eller planlagt, språkliggjort eller ikke. Innen kommunikasjonsteori blir metakommunikasjon av mange benyttet i en smal betydning. Det vil si at metakommunikasjon kun omfatter den verbale kommunikasjonen der det samtales eksplisitt om kommunikasjonen som deltakerne er en del av (Baltzersen, i Jensen & Ulleberg, 2020, s. 146).

Nivåene i Batesons kommunikasjonsteori er ikke strengt hierarkiske og hva som fremstår som meningsbærende og betydningsfullt i en persons tolkning, vil ikke nødvendigvis være det samme for en annen person. Jensen og Ulleberg (2020) mener kommunikasjon fungerer i et form for hierarki der budskap som sendes fra en person inneholder flere nivå og vi vil tolke og sortere nivåer opp mot de andre nivåene og slik hjelper oss i prosessen med å tolke det vi erfarer. Satt inn i fagsamtalen så vil det vises ved at en aktør sitter og observerer, tolker, oppfatter hva som skjer når en annen introduserer fagsamtalen. Parallelt og samtidig med at aktøren presenterer innholdet kommuniserer hen hvilket forhold hen har til fagstoffet, om hen er engasjert, kritisk og om hen har et personlig forhold til tema ved å benytte relevante eksempler eller forskning. Gjennom måten hen snakker til de andre aktørene på

kommuniserer hen noe om egen oppfatning av de andre aktørene i gruppen; valg av ord og begreper som en tenker er kjent, og eventuelt om det er ord som må forklares. Det vil også kunne skinne gjennom om hen mener dette undervisningssamarbeidet er nyttig og viktig for seg selv, riktig bruk av tida. Alt dette gjøres hovedsakelig indirekte og implisitt i form av ordvalg, kroppsspråk, setningsoppbygging og blick. Dette er bare en liten del av den kommunikasjonen som skjer. Samtidig vil de andre aktørenes respons påvirke hvordan hen presenterer innholdet. En gjesp eller et entusiastisk nikk vil ha ulik påvirkning på for eksempel hvor langt innlegget blir. Eksempelet viser at informasjonstilfanget i en samspillsekvens mellom to eller flere mennesker er overveldende og uoversiktlig. Hva som framstår som informasjon vil avhenge av den som ser eller oppfatter. Aktøren sine erfaringer og forforståelse vil være avgjørende for oppfatningen og persepsjonen. Jeg viser her til innholdselementet og forholdselementet i kommunikasjonen. Forholdselementet vil omfatte både relasjonene mellom de som kommuniserer og deres relasjon til innholdet.

I fagsamtalen over en fagartikkel vil aktørene dele sin kunnskap, som en objektiv størrelse, via det digitale nivået i kommunikasjonen, men når aktørenes forståelse og holdning om tema kommuniseres vil det i hovedsak være knyttet til det analoge nivået. Budskapet framtrer på denne måten i relasjon mellom disse nivåene, og vi kan derfor ikke omsette det analoge nivået til et entydig digitalt nivå, fordi viktig informasjon vil gå tapt. Hvilken mening vi tillegger noe uttrykt, det vil si hvilken tolkning vi har, vil påvirkes av relasjonen til både person og innhold. Dette gjør at dobbeltkommunikasjon kan forekomme, fordi budskapet i det analoge nivået ikke samsvarer med det digitale. Det vil da være vanskelig å komme videre i kommunikasjonen. I slike sammenhenger vil det ifølge Watzlawick (1980) være det analoge språket vi stoler mest på (Paul Watzlawick, i Ulleberg & Jensen, 2017). Bateson sier det samme ved å hevde at som regel er mennesker mest opptatt av forholdsaspektet i kommunikasjonene (Ulleberg, 2020, s. 52).

3.3.2 Kommunikasjon og relasjon

Relasjoner er grunnleggende basis i Bateson sin kommunikasjonsteori. På alle nivåer er det nettopp relasjoner vi forholder oss til. Det vil være forskjell mellom oss selv og det vi kommuniserer, og hva de vi kommuniserer med oppfatter. Relasjon er også grunnleggende uavhengig av om det er møte mellom mennesker, med situasjoner eller med fenomener. Vi

viser, erfarer og utvikler oss og vår forforståelse av oss selv og verden i møte med andre (Ulleberg & Jensen, 2017, s. 79).

Samspeillet i kommunikasjonene må ifølge Bateson og Nake (2005) forstås sirkulært, det vil si at samspeillet mellom mennesker har en sammenheng. Grunntanken i teorien om systemisk forståelse av kommunikasjon vil oppmerksomheten rettes mot et sirkulært feedback-paradigme. Interaksjonene mellom aktørene og deres omgivelser i systemet vil pågå kontinuerlig, og systemet reguleres internt ved hjelp av de tilbakemeldingene eller feedback som systemet gir seg selv. Slik vil samspeillet og kommunikasjonene være i kontinuerlig bevegelse gjennom en gjensidig påvirkning av aktørene og deres omgivelser (Jensen & Ulleberg, 2020; Ulleberg & Jensen, 2017). Ved å se på samspill i et sirkulært lys blir vi selv en del av samspeillet, og kan ifølge Ulleberg og Jensen (2017) få en opplevelse av at vi er deltakere i vår egen beskrivelse. I en søken etter å organisere og strukturere et samspill vil en rent tankemessig punktuere en samspillsekvens. Det gjør vi ved å lage oss en forståelse av samspeillet i form av at noe er årsak til noe annet, og vi vil si noe om når samspeillet oppstod. Bateson mener det ikke er tilfeldig hvordan vi punktuere samspill, men at også her vil vår forforståelse ha betydning. Dette kan være en god metode for å forstå samspill knyttet til et tema eller en situasjon på.

Bateson benytter begrepene symmetriske og komplementære for å beskrive to hovedtyper av relasjoner. Symmetriske relasjoner oppstår når deltakerne er likeverdige i samspeillet med hverandre, og komplementære relasjoner oppstår når deltakerne utfyller hverandre. Relasjonene må forstås som en sirkulær prosess med en gjensidig vekselvirkning der aktørene vil påvirke hverandre ved å være anerkjennende og støttende, men også utfordrende. En sirkulær forståelse av kommunikasjon gjør aktørene i stand til å ta nye perspektiv i forhold til tema det samtales rundt. Relasjonene er stadig i bevegelse og vil være avgjørende for informasjonen. Jensen og Ulleberg (2020) mener at begrepene symmetriske og komplementære relasjoner vil egne seg godt som analysebegreper ved at de utfyller hverandre.

3.4 Læring i og mellom mennesker - i betydning av profesjonsutvikling

I det foregående har jeg presentert Batesons kommunikasjonsteori og knyttet det spesielt til fagsamtalen i et profesjonelt læringsfellesskap. Bateson var også opptatt av læring og hevder at læring er et kommunikasjonsfenomen (Bateson & Nake, 2005). Han utviklet en teori ut fra en forståelse av at læring ikke kun var ett fenomen, men at læring måtte forstås ut fra mange slags fenomen som kan opptre samtidig og befinne seg på ulike nivå. Læring, forandring og utvikling kan ses som flere sider ved samme sak. Det handler om hvordan vi erfarer den verden vi lever i, men det handler også om hvordan mennesker erkjenner og skaper mønster eller vaner for forståelse. Bateson fremholder noen hovedideer enten han snakker om læring, forandring eller utvikling, og det er at kommunikasjon og erkjennelse alltid skjer på flere nivåer samtidig. I hans læringsteori er relasjonsperspektivet grunnleggende. Gjennom våre relasjoner til dem vi møter, ulike fenomener og ytre omgivelser og til våre tidligere erfaringer og indre referanseramme. Bateson hevder at forandring eller ny læring skjer kontinuerlig.

Batesons læringsbegrep kan knyttes tett opp til kontekstbegrepet: « ... læring inntreffer alltid i en kontekst som har formelle karakteristika, som befinner seg i en større kontekst – metakontekst om du vil ...» (Bateson & Nake, 2005; Ulleberg, 2020). Bateson legger i sin læringsteori vekt på metalæring eller medielæring, det han omtaler som læring II eller annen-gradslæring, som er å lære å lære. Det dreier seg om å lære vaner for å forstå sammenhenger, mønstre for handlinger, og å lære om seg selv i verden. Dette læringsnivået bidrar til å konstituere «selvet», for seg selv og andre.

Gregory Bateson bygger sin kommunikasjonsteori på et kommunikasjonsperspektiv for å forstå den verden vi lever i. Verden blir skapt av den som observerer, og den kan ikke oppfattes objektivt (Jensen & Ulleberg, 2020, s. 87). Et slik perspektiv har sine røtter i et sosiokulturelt og konstruktivistisk å se verden på. Konstruktivisme er en del av det systemiske paradigme og er forankret i ideen om at vi konstruerer vår forståelse av verden ved å reflektere over våre egne erfaringer. Oversatt til studien og *fagligsamtalen over en fagartikkel* så vil de faglige refleksjonene og nivået på refleksjonene ha betydning for aktørenes profesjonsutvikling. Profesjonell utvikling er en prosess som ikke kan tvinges frem, men som må være selvdrevet (Ulvik & Smith, 2018).

4.0 Vitenskapsteoretisk og metodisk tilnærming

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for valg av metode i betydning av den strategien jeg har benyttet for å innhente gyldig og troverdig kunnskap om virkeligheten. Ifølge Jacobsen (2015) finnes det ikke en riktig eller feil metode og heller ikke den perfekte forskningsprosess. Slik sett blir min oppgave som forsker å synliggjøre og argumentere for valg av metode og hvilket kunnskapssyn jeg legger til grunn for gjennomføringen av casestudien. Først vil jeg gjøre rede for mitt vitenskapsteoretiske perspektiv på kunnskap før jeg redegjør og begrunner valg av forskningsmetode og design i lys av etiske betraktninger og egen rolle som forsker.

Videre følger det en redegjørelse og begrunnelse for valg av forskningsdesign og metode for innsamling av data. Deretter vil den metodiske prosessen med hensyn til datainnsamling bli lagt frem og argumentert for før jeg avslutningsvis reflekterer rundt forskningsetiske betraktninger, studiens validitet, reliabilitet og valg av analysemetode.

4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

All forskning søker å gi ny eller bekrefte kjent kunnskap om virkeligheten (Postholm, 2010). I dette prosjektet søker jeg å utforske hvordan aktørene i undervisningssamarbeidet og fagsamtalen som det 'i det tredje rom', kan styrke sin profesjonskunnskap gjennom refleksjon. Studien er forankret i det sosialkonstruktivistiske paradigmet. En sosialkonstruktivistisk tilnærming til forskning ser på virkeligheten som noe som er i stadig endring i samspillet med andre og at du konstruerer en forståelse av virkeligheten, noe som betyr at virkeligheten er den enkeltes individuelle forståelse av den (Järvinen & Mik-Meyer, 2005; Postholm, 2010; Thagaard, 2018). Mitt syn på verden påvirker slik både hvordan undervisningssamarbeidet blir sett på og konstruksjonen av forskningsprosessen i studien. Kunnskap bli utviklet i den situasjonen som jeg studerer, og gjennom undersøkelsesprosessen skapes og forhandles det fram nye virkeligheter. Slik kan min forståelse av virkeligheten endres etter hvert som jeg får ny innsikt og kunnskap kommer til. I nyere vitenskapsteori er det en ganske bred enighet om at vi bare kan få delvis og subjektiv forståelse av sosiale fenomener.

Når det er behov for en detaljert, kompleks forståelse av sosiale fenomen er en fortolkede teoretiske retninger innen kvalitativ forskning en vanlig forskningstilnærming (Thagaard, 2018, s. 33). Jacobsen (2015) beskriver tre forskningstilnærminger. Min tilnærming er plassert i en fortolkningsbasert eller hermeneutisk tilnærming hvor virkeligheten betraktes som dynamisk og menneskeskapt. Virkeligheten er sosial konstruert og må studeres ved å undersøke hvordan mennesker oppfatter virkeligheten. Utvikling av kunnskap er en stadig fortolkningsprosess der observasjonene jeg samler inn settes inn i en større forståelsesramme. Min tolkning av funnene vil slik påvirke den videre dialogen mellom meg som forsker og datamaterialet, og ny mening skapes når ny kunnskap og erfaringer legges til og kan forklares ved den hermeneutiske spiralen. Den hermeneutiske sirkelen viser i den klassiske hermeneutikken til hvordan vår forståelse av et fenomen utvikler seg gjennom en stadig bevegelse frem og tilbake mellom helhet og del i det materialet vi søker å forstå (Thomassen, 2006).

Innen utdanningsforskning er det spesielt tre overordnede ontologiske perspektiver som dominerer: realisme, konstruktivisme og pragmatisme eller situert virkelighet, der hver av dem har sine sannhetskriterier. Denne studien er forankret innen kvalitativ forskning og med et konstruktivistisk perspektiv der interaksjonene mellom meg som forsker og de personene jeg studerer i fellesskap vil bidra til å utforme kunnskapen. Det innebærer at jeg anser kunnskapsproduksjonen som noe som skapes i sosiale møter, hvor erfaring blir fortolket og mening skapes. En av styrkene, slik jeg ser det, i den kvalitative eller eksplorerende forskningen er nettopp at forskningsspørsmålene og forskningsdesignet kan utvikles parallelt med at forskningsarbeidet pågår. Det betyr ikke at det er tilfeldig, men gjennom egne observasjoner og erfaringer vil jeg kunne ta bevisste valg for videre gjennomføring og forskningsprosess.

4.2 Casestudie som forskningstilnærming - Forskningsdesign

Metode er de teknikker som anvendes for å tilegne seg kunnskap om virkeligheten (Jacobsen, 2015, s. 23). Med tanke på å få frem den enkelte aktør sin opplevelse av undervisningssamarbeidet har jeg valgt en kvalitativ tilnærming. En viktig målsetting med kvalitative metoder er å få en dypere forståelse av sosiale fenomener. I min studie søker jeg en inngående, detaljert beskrivelse av en avgrenset del av et innovasjonsprosjekt, organisert

som en fagsamtale. Fagsamtalen er her definert som fenomenet eller casen. Ved at fenomenet er en del av et innovasjonsprosjekt vil det naturligvis kunne skje justeringer underveis og slik sett er det viktig å velge et metodeopplegg som er fleksibelt og gir rom for endringer i undersøkelsesprosessen.

Casestudier blir av Gerring (2007) definert som ‘intensive kvalitative studier av en eller noen få undersøkelsesenheter’ og støttes av betegnelsen “case” som kommer av det latinske *casus* i betydningen av det enkelte tilfellet. Yin (2014) opererer med en todelt definisjon av casestudier, der den første delen handler om i hvilke tilfeller en casestudie egner seg:

1. A case study is an empirical inquiry that
 - investigates a contemporary phenomenon in depth and within its real-life context, especially when
 - the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident

(Yin, 2014, s. 16)

Begge delene av definisjonen vektlegger studier med få enheter og der en søker mye informasjon om den konkrete enheten. Dette samsvarer med hvordan innovasjonsprosjekt gjennomføres, med én eller noen få enheter og i et avgrenset tidsrom. Målet med undervisningssamarbeidet, definert som et innovasjonsprosjekt, er å utvikle en ny arena for kollektiv samarbeidslæring. Min studie omfatter kun en del av undervisningssamarbeidet og det var derfor viktig å konkretisere og avgrense hensikten med studien til kun å se på fagsamtalen som et ‘her og nå’ fenomen og ikke ha til hensikt å endre noe ved praksisen jeg studerer. Jeg velger en dybdeundersøkelse av et samtidfenomen innenfor sin naturlige kontekst, der jeg ikke har den fulle og hele kontrollen over faktorene rundt casen jeg skal studere.

Innen utdanningsforskning kan en skille mellom beskrivende, fortolkende og evaluerende casestudier, (Merriam (1998) i Postholm, 2010, s. 50), avhengig av hva som er fokuset og formålet med studien og hvordan problemstillingen er formulert. I hovedproblemstillingen stiller jeg spørsmål om *Hvilke* muligheter et undervisningssamarbeid i ‘det tredje rom’ gir for utvikling av profesjonelle læringsfellesskap. Studien kan derfor plasseres innenfor rammen av beskrivende forskning. Merriam (1998) argumenterer for at en beskrivende forskning orienterer seg mot mange eller alle variabler i enheten som blir studert (Postholm, 2010, s.

50). For å få 'tykkere' beskrivelser om casen stiller jeg i delproblemstillingene spørsmål om *Hvordan*. En slik formulering åpner i større grad opp for utforskning og analyse av ulike fenomen eller teori som er oppdaget ved den konkrete casen. Her vil deltakernes perspektiver løftes frem sammen med det vitenskapelige blikket og sammen danne grunnlaget for analysen. Studien er både en beskrivende og fortolkende casestudie.

En casestudie kan benyttes på to måter. Én er at det oppfattes som et studium av en case og at det igjen kan studeres ved hjelp av ulike metodiske tilnærminger som fenomenologi og etnografi. Den andre måten er å betrakte casestudier som en metodisk tilnærming på lik linje med de to nevnte metodiske tilnærmingene. Det er derfor viktig å avklare hvilken betydning casestudien har i forskningstilnærmingen. I min studie vil jeg benytte casestudiet som en metodisk tilnærming. Det betyr at jeg som forsker studerer fagsamtalen ved bruk av en casestudie som forskningstilnærming.

En utfordring ved casestudier er ifølge Yin at grensen mellom analyseenheten og konteksten kan være utydelige: « the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident» (Yin, 2014, s. 16). Denne formuleringen tilhører definisjonens første del og viser til i tilfeller der analyseenheten er på individnivå kan det være vanskelig å avgrense den i forhold til omgivelsene. Det blir et spørsmål om hvor grensen mellom personen, dens handlinger og refleksjoner går, og i hvilken grad eller hvordan disse er påvirket av miljøet ellers. Oversatt til min studie vil det være uklart i hvor stor grad aktørens handlinger og refleksjoner er påvirket av situasjonen og omgivelsene i form av indre og ytre rammer, (se under kapittel 4 hvor dette blir nærmere omtalt).

Som en reaksjon på det de svakheterne Yin beskriver som et kjennetegn ved casestudier har han utarbeidet en del to til definisjonen.

2. The case study inquiry

- copes with the technically distinctive situation in which there will be many more variables of interest than data points, and as one result
- relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulating fashion, and as another result

- benefits from the prior development of theoretical propositions to guide data collection and analysis

(Yin, 2014, s. 17)

Det vage skillet mellom analyseenheten og omgivelsene gir altså konsekvenser for valg av undersøkelsesopplegg, strategi for datainnsamling og analysen. Konkret trekker han frem ulike former for triangulering og at det teoretiske utgangspunktet for undersøkelsen må være tydelig. Tydelighet rundt teoretisk utgangspunkt trenger ikke nødvendigvis være i konflikt med 'at en av styrkene i casestudier er at de teoretisk perspektiv oppdages samtidig med studien'. Her vil jeg argumentere for at nøkkelen ligger i å sette seg godt inn i de teoretiske perspektivene for så å jobbe med dem systematisk for bevisst å styrke kvaliteten på studien. I denne studien har jeg valgt en abduktiv tilnærming (jf.kap. 5.3, nedenfor), hvor min teoretisk forkunnskaper innen feltet sammen med en gjennomgående pendling mellom data og teori har gitt en helhet for studien.

4.2.1 Forskningsdesign – begrunnelse for valg av casestudie

Forskningsdesignet beskriver hvordan studien er rigget og har til hensikt å koble forskningsspørsmålene til de innhentede og analyserte dataene på en logisk måte. Samtidig er det viktig å vurdere metode ut fra hvilke ressurser som er tilgjengelig, samt hvor stor erfaring en har som forsker og med de ulike metodene (Thagaard, 2018).

Yin (2014) viser til at casestudier ikke har et bestemt design eller en gitt fremgangsmåte. Han skiller mellom fire typer av case-studier beskrevet ved en 2x2 matrise hvor antall case og antall datainnsamlingsmetoder er de to variablene. Første skritt i utviklingen av casedesign er å bestemme antall enheter eller case som inngår i studien, enkeltcase-studier omfatter ett case og flercase-studier krever at flere caser inngår i studien. I min studie ser jeg på ett enkelt undervisningssamarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene og en av våre lærerutdanningsskoler og den er begrenset til kun en gitt gruppe og vil falle inn under det Yin beskriver som enkeltcase-studier.

En enkeltcase-studie gir meg mulighet til å gå i dybden på undervisningssamarbeidet og utforske flere sider av samarbeidet eller virkeligheten. Ved å avgrense studien til tid og rom

vil jeg kunne få frem en virkelighetsnær beskrivelse. Slike detaljerte beskrivelser omtales av Yin som «tykke beskrivelser» og er slik grunnen til at enkeltcase-studier egner seg til å utvikle ny forståelse av et konkret fenomen. For utforskning av fagsamtalen vil casestudie gi meg muligheten til nettopp å se etter kjennetegn på samarbeid og identifisere hvilke muligheter et slikt samarbeid har for profesjonsutvikling hos aktørene. En annen situasjon hvor enkeltcase-studier egner seg godt er der en kan følge en hendelse over tid for på den måte å kunne avdekke kausale mekanismer (Jacobsen, 2015, s. 100; Yin, 2014, s. 53). Undervisningssamarbeidet pågikk gjennom et helt semester og ga meg slik sett mulighetene til å følge hendelsen over tid, men sett opp mot problemstillingen valgte jeg å se på fagsamtalen som et konstant fenomen. Et enkeltcase-studie som et konstant fenomen er ikke egnet for å generalisering eller til å etablere kausale sammenhenger, til det ligger det for stor usikkerhet i datamaterialet for å dra en slik slutning. Enkelcase-studier har som nevnt klare svakheter og blir av Yin (2018) beskrevet som en meget usikker forskningsmetode, men den egner seg godt til å identifisere fenomen og som metode i forprosjekt til større studier. Et tiltak for å redusere usikkerhetene i casestudier kan være å utvide studien til å omhandle flere caser eller en kan utvide ved å innhente data ved flere ulike metoder. Det gir en metodetriangulering, etter del to av Yin sin definisjon.

Som nevnt over er min studie koblet til et innovasjonsprosjekt og det gir noen begrensninger i å utvide casedesignet med flere caser. Jeg velger derfor å utvide analyseenheten ved å innhente data ved hjelp av to ulike metoder, det Yin (2018, s. 48) omtaler som 'embedded single-case designs'. Casestudien gjennomføres på en liten enhet og jeg velger derfor å hente inn data på gruppenivå og individnivå. Satt inn i Yin sin matrise for casestudier (se Yin, 2014, s. 50) vil forskningsdesignet se slik ut.



Fig 3: Casestudiedesign: Enkelcase-studie med flere innvevde analysenivå

Figuren viser fagsamtalen som selve casen. De to ulike datainnsamlingsmetodene vises ved hvert sitt rektangel, og har som mål å innhente informasjon om fagsamtalen på hvert sitt nivå. Linjene mellom konteksten og casen er stiplet for å understreke at grensen mellom konteksten og casen kan være utydelige. Yin (2014, s. 55) viser til at det de siste årene har skjedd stor utvikling innen casestudier og at nye varianter har kommet til. Det som er viktig er å være bevisst hvilke valg en gjør og hvilke styrker og svakheter de ulike variantene har. Et enkeltcase slik det er rigget her vil ha en holistisk eller helhetlig tilnærming til enheten, (her fagsamtalen), for så å identifisere enkeltdeler eller sekvenser av interesse med tanke på problemstillingen. En utfordring med denne tilnærmingen kan være at jeg som forsker oppdager flere interessante fenomen og lett kan miste fokus. Her kan flere analysenivå og riktig valg av datainnsamling hjelpe meg å avgrense og fokusere på det gitte fenomenet. I analysen har de to datasettene fått ulik oppmerksomhet og er derfor tegnet inn med ulik størrelse på kvadratene. Rammene rundt er tegnet med en stiplet linje for å vise at de ulike enhetene er gjensidig påvirket av hverandre.

Når en fokuserer kun på ett case med få deltakere, er det mulig å gi «tykke beskrivelser» i form av grundige og nyanserte beskrivelser av den konkrete casen, men den gir ikke grunnlag for generalisering (Thagaard, 2018; Yin, 2014). Hensikten med studien er å se hvilke muligheter som ligger i det konkrete undervisningssamarbeidet som en del av et utvidet partnerskap, det er ikke ment å utvikle en teori som gjelder for alle samarbeid av denne typen.

4.3 Metodeutvikling – Datainnsamling

Et kjennetegn ved utforskende studier er at ikke alle teoretiske eller metodiske perspektiver er gitt før starttidspunktet for studien. I min studie var det innovasjonsprosjektet eller undervisningssamarbeidet som var interessefeltet og det la tydelige føringer for studien. Å skulle se på hele undervisningssamarbeidet var for krevende og samtidig lite hensiktsmessig med tanke på problemstillingen. Første del av feltarbeidet var derfor å avgrense studien og å utvikle metoden for datainnsamlingen. Viktige vurderinger i planleggingsfasen var forholdet knyttet til ivaretagelse av informantene, observasjoner og egen deltakelse i feltarbeidet. De etiske dilemmaene som oppstår ved å forske på egen arbeidsplass påvirker valgene og blir omtalt nedenfor.

4.3.1 Avgrensing og fokus – fagsamtalen en del av undervisningssamarbeidet

Første fase av feltarbeidet var å identifisere hvilke situasjoner som var mest interessante å undersøke nærmere med bakgrunn i teori om partnerskap i 'det tredje rom'. En slik tilnærming til forskningsfeltet krever at jeg går systematisk gjennom de ulike undervisningsaktivitetene i samarbeidet, for så å avgrense studien og deretter utvikle metoden for studien. Først gjorde jeg et grovuttak på bakgrunn av undervisningsplanen for emnet. Jeg valgte meg ut to av undervisningsaktivitetene der alle de tre aktørgruppene var aktive deltakere, for så å undersøke disse nærmere gjennom deltagende observasjon. Direkte i etterkant av observasjonen gjennomførte jeg første evalueringsmøte for innovasjonsprosjektet. Jeg deltok her i form av å være prosjektleder for lærerutdanningsskoleprosjektet og inntok en aktiv rolle i utviklingen og oppfølgingen av innovasjonsprosjektet. Denne dobbeltrollen vil jeg reflektere rundt i neste delkapittel. På bakgrunn av de to observasjonene og den kollektive evalueringen avgrenset jeg studien til kun å se på *fagsamtalen over en fagartikkel*, organisert som utforskende og reflekterende samtale. Videre valgte jeg meg ut en samtalegruppe, benevnes som fagsamtaleenhet og består av en aktørgruppe med fem deltakere.

Rekruttering av deltakere gav seg selv ved at de var obligatoriske koblet til den konkrete fagsamtalen. Thagaard (2018) omtaler det som «spesielle utvalg» der personene blir valgt ut på bakgrunn av den tilhørigheten de har til den spesielle situasjonen som studien tar for seg. Utvalget i min studie kan betegnes som representativt i form av at alle aktørene som naturlig

deltar i fagsamtalen er med i utvalget. Det var mest hensiktsmessig, da antall aktører er begrenset og fenomenet jeg studerer er samarbeidet i den gitte gruppen. Samtidig er det viktig å presisere at ved enkeltcase-studier og også denne studien kun gir en beskriver av denne spesielle situasjonen. Studien har ikke til hensikt å komme fram til allmenngyldige regler.

Aktørene i den utvalgte fagsamtalen er to studenter, to lærerutdannere fra lærerutdanningskolen og en lærerutdanner fra lærerutdanningsinstitusjonen. Studentene, Stine og Sondre, er i sitt fjerde år av grunnskolelærerutdanningen og begge har kroppsøving som masterfag. De to lærerutdannerne fra lærerutdanningskolen, Linda og Lars, har 17 og 21 års erfaring fra undervisning. De er tilknyttet ulike trinnkull, har faglig fordypning innen kroppsøving og er begge erfarne praksislærere med veilederkompetanse. Lærerutdanneren fra lærerutdanningsinstitusjonen, Hans, har 10 års erfaring med undervisning i universitets- og høgskolesystemet, og har tidligere undervist 15 år i grunnskole og videregående skole.

4.3.2 Arbeide i felt – metodiske utfordringer

Praksisnær forskning kjennetegnes av å forske sammen med aktørene i feltet. I det ligger det en forståelse av at forskningen eller datainnsamlingen skjer i et tett samarbeid eller nærvær med aktørene i feltet (Hummelvoll, 2010, s. 20). Sentralt i feltarbeidets første del blir derfor å etablere et godt forhold mellom feltet og meg som forsker. I begrepet «feltet» velger jeg her å omfatte både aktørene i undervisningssamarbeidet og andre nøkkelpersoner i nærmiljøet til studien. Det var spesielt rektor ved lærerutdanningskolen sammen med noen få andre som sikret at samarbeidet ble prioritert med ressurser. Å bygge tillit tar tid. Jeg opplevde derfor at det var en fordel for meg, som forsker, å allerede ha en relasjon til ledelsen og de ansatte ved lærerutdanningskolene samt til de andre aktørene i utvalget. Det gav meg en naturlig plass i undervisningssamarbeidet og i deler av samarbeidet deltok jeg som en del av gruppen. Samtidig ligger det noen utfordringer i det å ha denne nærheten. Thagaard (2018, s. 75) viser til at det kan være vanskelig å skille mellom nærhet og distanse til casen dersom relasjonene til feltet blir for tett. Forskerens kjennskap til forskningsfeltet vil også ha påvirkning og betydning. Min tidligere arbeidserfaring, som både lærer og rektor i ungdomskolen, gav meg et ekstra blikk inn som forsker i form av å kjenne språket og kommunikasjonen. Denne forforståelsen er det viktig å være seg bevisst slik at en ikke overtolker datamaterialet på bakgrunn av egne tidligere erfaringer (Fangen, 2010; Thagaard, 2018). Jeg har vært denne

utfordringen bevisst så langt det lar seg gjøre, og mener i dette tilfellet at det har vært flest fordeler ved å kjenne fagfeltet. Argumentet mitt er når formålet er å beskrive og utdype fenomenet på bakgrunn av «profesjonens» refleksjoner og deltakelse vil min egen forforståelse styrke denne forståelsen.

Videre kan det ifølge Thagaard (2018) være spesielt vanskelig dersom det utvikles et vennskap mellom aktørene i feltet og meg som forsker. Gjennom semesteret har jeg i rollen som prosjektleder fulgt innovasjonsprosjekt parallelt med at jeg har forsket og hatt jevnlig kontakt med flere av aktørene. Forskningen på et lite antall aktører har naturligvis gjort relasjonene sterkere, enn om det hadde vært en stor gruppe. I arbeidet med analysen har jeg vært dette bevisst, og jeg argumenterer med at denne relasjonen har gitt meg mulighet til å observere små detaljer jeg kanskje ikke hadde oppdaget dersom jeg ikke hadde kjent aktørene så godt. Under perioden med innhenting av data og analysen har jeg vært bevisst de ulike rollene og endret perspektiv fra å være aktiv deltakende i evalueringen til å ha en tilbaketrukket og observerende rolle under de deltakende observasjonene. (Fangen, 2010) uttrykker viktigheten av at jeg som deltakende observatør har høy bevissthet rundt dette.

Høsten 2020 var preget av covid-19 og en kontinuerlig usikkerhet knyttet til reising, smittetrykk og muligheter for fysisk undervisning. Heldigvis fikk vi gjennomført fagsamtalene omtrent som planlagt. Men det var en utfordring når vi skulle gjennomføre aktiviteter der hele gruppen skulle være samlet inne i samme rom. Smitteverntiltakene krevde at aktørene måtte holde to meters avstand og denne avstanden gjør noe med dialogen og gruppedynamikken. Dette er faktorer jeg må ha med meg inn i analysen og drøftingen.

4.3.3 Forskningsetiske retningslinjer

I et forskningsarbeid er det helt vesentlig at en følger de etiske retningslinjene som er satt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) og som har relevans for forskningen. Retningslinjer peker på relevante faktorer som forskeren bør ta hensyn til og må veie mot hverandre og mot andre krav og forpliktelser. De etiske prinsippene som nevnes av NESH kan ikke ses på som regler som skal følges, men de kan være en støtte ved ulike valg i forskningsprosessen (Postholm, 2010, s. 155). Jeg vil spesielt trekke frem NESH (2021) sin presisering og betydningen av at "forskeren skal arbeide ut fra

en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskeren skal respektere forskningsdeltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse”.

For mitt forskningsarbeid har det vært spesielt viktig å vektlegge respekt for den enkelte aktør i undervisningssamarbeidet av spesielt to årsaker. Den ene er med bakgrunn i studiens forskningsdesign, - med kun én enhet og med et lite antall aktører i gruppen som blir observert og kun tre intervjupersoner. Det gjør den enkelte deltaker sårbar med hensyn til anonymisering og ivaretagelse av personvernet. Jeg har derfor vært bevisst i form av begrenset informasjon om detaljer rundt undervisningssamarbeidet. I og med at forskningen har vært knyttet til et så lite antall personer kan jeg ikke utelukke at den enkelte føler press eller en forventning om deltakelse. Jeg har derfor løftet dette temaet opp flere ganger og presisert at de ikke *må* føle seg forpliktet til å delta i studien. Studien ble rapportert inn og søkt om til Norsk Senter og Forskningsdata (NSD) den 05.10.2020 og godkjent 19.10.2020 (Vedlegg 1). Skjema for søknaden til NSD ble sendt på e-post til deltakerne en uke før samlingsdag nummer fire. På samlingen informerte jeg om forskningsprosjektet og gikk gjennom skjema. Det var rom for kommentarer og å stille spørsmål til innholdet. Jeg gjorde ingen endringer etter gjennomgangen. Signering av skjema ble av noen gjort direkte i etterkant av møtet, dette av praktiske årsaker, andre signerte senere. Muligheten den enkelte intervjupersonen hadde til å trekke seg ble også nevnt i innledningen til fokusgruppeintervjuet og de individuelle dybdeintervjuene.

Den andre årsaken jeg vil trekke frem er det asymmetriske forholdet som naturlig ligger der mellom studentene og den emneansvarlige lærer, mellom studentene og meg som studieprogramansvarlig, mellom ansatte ved lærerutdanningsskolen og lærerutdanningsinstitusjonen. Her er det mange problemstillinger jeg kan trekke fram, men jeg velger kun å nevne det som en asymmetrisk distanse på ulike nivå og retninger. Det som har vært viktig er min bevissthet knyttet til nettopp dette under hele forskningsprosessen. Jeg har derfor valgt å skrive detaljerte beskrivelser og begrunnelser for valgene jeg har tatt gjennom hele prosessen med studien.

4.3.4 Datainnsamling i casestudier

Formålet med studien er å se på hvilke muligheter et undervisningssamarbeid i 'det tredje rom' gir for utvikling av profesjonelle partnerskap. Det første kriteriet for studien var at alle de tre parter var representert i undervisningsaktiviteten og at den aktuelle aktiviteten var organisert på en slik måte at det var rom for profesjonelle partnerskap. I prosessen med metodeutviklingen tok jeg flere valg som har fått konsekvenser for datainnsamlingen. Casestudier kan gi både kvantitative og kvalitative data avhengig av forskningsspørsmålene. I min undersøkelse er det mest hensiktsmessig å benytte kvalitative data i form av «tykke beskrivelser» av fenomenet fagsamtalen. For innhenting av informasjon velger jeg deltagende observasjon fra to fagsamtaler, ett fokusgruppeintervju og individuelle dybdeintervju med alle aktørene i fagsamtalen.

I undervisningsplanen var det satt opp totalt fem obligatoriske fagsamtaler hvor jeg har valgt strategisk ut fagsamtale nummer 3 og nummer 4. Fagsamtalen som undervisningsaktivitet hadde på det gitte tidspunktet vært gjennomført to ganger allerede og noen barnesykdommer hadde blitt identifisert og forbedret. I planleggingsfasen vurderte jeg å velge to samtaler med størst mulig tidsavstand imellom, men med bakgrunn i at hensikten ikke er å finne en eventuell utvikling og heller ikke å sammenlikne data fra to datasett, valgte jeg de to midterste samtalene. Av hensyn til studentene velger jeg ikke den siste fagsamtalen, nummer 5, som var tett opptil eksamensperioden. Både fokusgruppeintervjuet og de individuelle dybdeintervjuene ble gjennomført etter siste observasjon på samling 4.

Observasjon og intervju er de mest brukte metodene ved casestudier (Yin, 2014). Under vil jeg drøfte muligheter og begrensninger ved metodene jeg har benyttet i min studie.

4.3.4.1 Deltagende observasjon som datainnsamlingsmetode

I metodelitteraturen beskrives observasjon som en forskningsmetode der jeg kan studere sosiale situasjoner og systematisk iakttå hvilke handlinger deltakerne i felt utfører og med ulik grad av deltakelse av meg som forsker (Fangen, 2010). Som forskningsmetode innebærer det å registrere menneskers atferd eller utforske steder i gitte situasjoner, enten i naturlig eller simulerte kontekster. Metoden er ifølge Thagaard (2018, s. 63) spesielt godt egnet til å studere samhandling i grupper og vil slik gi meg informasjon om hvordan aktørene i

fagsamtalen utnytter det mulighetsrommet som 'det tredje rom' gir for etablering av profesjonelle læringsfellesskap. Jeg kan observere ulike kjennetegnene fenomenet, hvem som deltar, hvor lenge fenomenet pågår og konteksten fenomenet pågår i. Observasjonsdata kan altså gi meg et utgangspunkt for detaljerte og inngående beskrivelser av fagsamtalen som fenomen i den gitt situasjonen. Jeg vil kunne identifisere eventuelle sekvenser der fagsamtalene bærer preg av profesjonelle læringsfellesskap og der alle aktørene deltar. Én av utfordringene ved observasjon er at den potensielt kan gi informasjon som ikke er interessant for studien og slik gjøre det vanskelig å isolere og trekke ut data som har relevans for oppgavens problemstilling.

Observasjonsdata hentes fra to ulike fagsamtaler. Undervisningsaktivitetene er identisk organisert ved at det legges opp én fagartikkel til drøfting. To av aktørene har sammen ansvaret for å finne tema og fagartikkel, og artikkelen legges ut på læringsplattformen i god tid før undervisningsdagen og det forventes at alle har lest og forberedt seg til fagsamtalen. Fagsamtalen gjennomføres ved at de to ansvarlige aktørene har en kort introduksjon til tema før de inviterer til en faglig drøfting. Det er satt av 40 minutter til fagsamtalen i undervisningsplanen. Observasjonene ble dokumentert gjennom lydopptak, (på diktafonappen Nettskjema-diktafon-Universitetet i Oslo), av hele undervisningsaktiviteten og ved at jeg gjorde feltnotater underveis. Det er spesielt kommunikasjonen mellom deltakerne jeg gjør notater av, da dette er data som er vanskelig å observere via lydopptak. Videoopptak ville her fungert bedre for å fange opp denne type observasjonsdata, men av tekniske årsaker ble det vanskelig i en pandemisituasjon der det krevdes én og to meters avstand mellom deltakerne. Det førte også til at feltnotatene ble av dårlig kvalitet og lite troverdige spesielt under fagsamtale nummer 4. Jeg valgte derfor å ikke ta disse observasjonsdataene med i analysen. Dette er transkripsjonene av lydopptakene som har vært gjenstand for analysen, beskrives i kapittel 5.0.

Observasjon som begrep stammer fra latin og betyr 'å iaktta' eller 'å undersøke' (Bjørndal, 2017, s. 33). I denne forståelsen ligger det en tydelig beskrivelse av en aktiv rolle som observatør. En vanlig måte å beskrive forskerens rolle på i observasjonene er å benytte grad av deltakelse, fra ikke-deltakende til fullstendig deltakende observasjon. I og med at fagsamtalen er en del av et undervisningsopplegg der jeg ikke hadde en naturlig plass, hverken ut fra faglig bakgrunn eller funksjon, var det naturlig å velge en tilbaketrukket og lite deltakende rolle. Jeg forsøkte å sette meg på utsiden av samtalen, ved å plassere meg på

utsiden av den naturlige samtaleringen. Men i selve gjennomføringen opplevde jeg at det i deler av fagsamtalen var naturlig å respondere på innspill eller refleksjoner og spesielt når aktører henvendte seg til meg direkte ved blikkontakt.

I et interaksjonistisk perspektiv legger en vekt på at samarbeidet mellom forskeren og deltakerne i feltet har betydning for den kunnskapen prosjektet kommer fram til (Thagaard, 2018, s. 64). Jeg ser at samarbeidet rundt innovasjonsprosjekt og felles utvikling av undervisningssamarbeidet kan bidra til å utvikle en fortolkning av den sosiale praksisen som videre kan gjøre deltakerne utvikler en ny forståelse av sin situasjon i løpet av feltarbeidet. Et eksempel på det er begrepet eller fenomenet *profesjonelt læringsfellesskap* som kom opp som resultat av de første observasjonene og evalueringsmøtet, for så å bli introdusert for aktørene under perioden som feltarbeidet pågikk. Profesjonelt læringsfellesskap fikk i løpet av forskningsprosessen en sentral plass i oppgaven.

Bruk av observasjonsdata har sine svakheter i form av at det kan oppstå diskusjoner om hvem sin virkelighet det er som observeres og i hvor stor grad jeg som observatør preger observasjonsdataene.

4.3.4.2 Kvalitativt forskningsintervju

I tillegg til å observere fagsamtalen, gjennomførte jeg ett fokusgruppeintervju og fem individuelle dybdeintervju med de samme informantene. Hensikten med intervjuene var å få deltakernes opplevelse av undervisningssamarbeidet med spesielt fokus på fagsamtalen. Kvalitative forskningsintervju er ifølge Yin (2018) en godt egnet metode for å generere data ved case-studier og egner seg godt som en av flere metoder, spesielt i kombinasjon med observasjon. Intervju som forskningsmetode kan gi innsikt i informantens erfaringer, tanker og deres egne beskrivelser og fremstillinger av seg selv og den livsverden som de forholder seg til (Thagaard, 2018). Kvalitative forskningsintervju regnes som særlig egnet til å samle inn data som kan gi en større og dypere innsikt i hvordan de ulike gruppene av informanter opplever fagsamtalen som profesjonelt læringsfellesskap. Styrken ved intervju som forskningsmetode er at jeg kan gå i dybden og oppdage detaljer som jeg ellers ville oversett eller ikke fått tilgang til.

Ved å velge kvalitative forskningsintervju fikk jeg mulighet til å få tak i de betydningene som respondentene samlet legger i de ulike begrepene studien ønsker å undersøke. Jeg mener dette var avgjørende når jeg ønsket å få innsikt i hvilke muligheter som ligger i partnerskapet i 'det tredje rom'. Her er den enkelte deltakers opplevelse og erfaring viktig i tillegg til den observerte informasjonen. Forskningsintervjuene vil slik kunne gi meg nyttig kunnskap før jeg gikk i dybden på hvordan den enkelte aktør opplever sin rolle i samarbeidet og således kan trekke ut det som er mest interessant for studien. Med dette som utgangspunkt argumenterer jeg for at det bør gjennomføres intervju i to omganger, først fokusgruppeintervju og deretter individuelle dybdeintervju.

Intervjuene ble gjennomført som planlagte samtaler mer enn som forskningsintervju, slik de er beskrevet av Yin (Yin, 2014, s. 110). Fremgangsmåten gir meg mulighet til å ha en løs og åpen tilnærming til undervisningssamarbeidet og å gi deltakerne eierskap til intervjusituasjonen. Jeg innledet hver sekvens med planlagte spørsmål eller refleksjoner knyttet til sentrale temaer i problemstillingen og åpnet deretter opp intervjusamtalen der informantens opplevelse var i fokus. De gis mulighet til å reflektere og gi informasjon som jeg ikke ventet meg på forhånd. Formålet med en slik tilnærming til temaene er å gi intervjupersonene utspillet, og understreke at det er deres perspektiver som er interessante for min studie. Som intervjuer hadde jeg to oppgaver: å holde meg til de planlagte temaene og samtidig lede samtalen slik at informanten fikk rom for å gå i dybden i samtalen. Her la jeg vekt på å være en god lytter og å stille spørsmål som; hva tenker du om det..., hvordan opplevde du ..., hvordan kan vi legge til rette for...? Dersom jeg var usikker på betydningen, gjenfortalte jeg min oppfattelse og stilte så spørsmål om jeg forsto dette rett. I analysen oppdaget jeg at jeg i noen tilfeller har støttet intervjupersonen sine utsagn, ved å svare opp med ... ja, det er jeg enig i. En slik kommentar kan hindre en videre tankerekke og slik gå glipp av viktig informasjon.

Jeg valgte å gjennomføre fokusgruppeintervjuet og de individuelle dybdeintervjuene etter samme strategi og løse samtaleform, samt den samme intervjuguiden. Hensikten var å skape en trygghet for informantene ved at begrepene var kjente og samtidig ga det meg mulighet til å løfte opp igjen utsagn eller tema fra fokusgruppeintervjuet for så å gå mer i dybden for å finne nyanser rundt de samme temaene. Dette ga meg mulighet til å identifisere mulige forskjeller mellom hvordan de tre aktørgruppene opplever undervisningssamarbeidet. Som nevnt tidligere er dette gitt som en følge av den naturlige asymmetrien som finnes i form av

aktørenes stilling og roller. Informasjon om intervjuet og hvilke tema vi skulle snakke rundt ble sent ut i god tid før intervjuene ble gjennomført. Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført fysisk og direkte i etterkant av en samlingsdag. Informantene hadde da vært sammen i to dager og ble omtalt som en felles enhet av lærere. Fokusgruppeintervjuet varte i 50 minutter og ble tatt opp som lydfil på diktafonappen til UiO. Direkte etter intervjuet skrev jeg ned utfyllende refleksjoner til hvert av temaene for intervjuet på bakgrunn av lydfilen, som deretter ble slettet. Hensikten med fokusgruppeintervjuet var å få rike beskrivelser av hvordan aktørene som gruppe opplevde undervisningssamarbeidet og hvordan de i fellesskap definerte begrepene profesjonelt læringsfellesskap, likeverdig partnerskap og mulighetsrommet 'det tredje rom'. De individuelle intervjuene ble gjennomført etter avtale med den enkelte og gjennomført digitalt på zoom. Intervjuene ble tatt opp på zoom sin egen lydopptaksfunksjon og senere transkribert. Det ble gitt godkjenning om lydopptak fra deltakerne før intervjuet startet. Lengden på de individuelle intervjuene var stipulert til 30 minutter, men varierte mellom 17 til 42 minutter. Den individuelle variasjoner skyldtes ulike grunner, noen av informantene hadde satt av tiden fram til en annen aktivitet og måtte derfor avslutte, mens andre hadde ubegrenset med tid. Jeg valgt ikke å avbryte intervjuene i de tilfellene informantene hadde utfyllende refleksjoner om tema.

Innholdet og refleksjonene i de første intervjuene har påvirket samtalen og innholdet i senere intervju ved at jeg har benyttet tidligere intervjudata som utgangspunkt for spørsmålsstillingene. Jeg har bevisst ikke referert til tidligere intervju eller intervjuobjekter eller benyttet direkte gjentakelser som inngang til spørsmålene.

4.3.5 Konfidensialitet

Gjennom observasjonene og intervjuene fikk jeg som forsker innblikk i aktørenes og informantenes personlige forståelse, tanker og meninger. Deres identitet var allerede kjent gjennom det etablerte undervisningssamarbeidet og jeg måtte derfor ta spesielle hensyn ut i fra etiske prinsipper for å sikre personvernet til deltakerne. Prinsippet om konfidensialitet sikrer at den enkelte deltakeren i studien gis anonymitet i presentasjonen av resultatene og at opplysninger om identifiserbare enkeltpersoner lagres på en forsvarlig måte. Jeg har så langt det er mulig anonymisert lærerutdanningsinstitusjonen og lærerutdanningskole som deltar i

studien. Hvilket emne undervisningssamarbeidet er organisert rundt er ikke nevnt og heller ikke avgjørende for forskningsprosessen og resultatet av studien.

Gjennom hele forskningsprosessen var det kun jeg som hadde tilgang til lydopptakene, det transkriberte materialet og personopplysningene med navnekoder har hele veien blitt håndtert konfidensielt. Lydopptakene ble slettet fortløpende etter at materialet var ferdig transkribert og de transkriberte dokumentene vil bli slettet når oppgaven leveres.

4.5 Reliabilitet og validitet i mitt forskningsdesign

Kvaliteten på forskningsarbeidet vil i stor grad være avhengig av hvordan jeg presenterer, problematiserer og argumenterer for gyldigheten og relevansen av funnene i studien. Innen kvalitativ forskning og casestudier spesielt er det viktig å ha en åpen og transparent framstilling av hele forskningsprosessen (Yin, 2014). Ifølge Thagaard (2018, s. 181) er forskningens troverdighet avgjørende for hvordan andre forskere vil kunne vurdere kvaliteten på min forskning. Jeg vil her trekke fram de utfordringene jeg har identifisert som mest vesentlige ved min studie og deretter beskrevet hvordan de er håndtert. Utfordringene er beskrevet gjennom begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet.

4.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet viser til forskningens pålitelighet og troverdighet og etableres gjennom overbevisende dokumentasjon av framgangsmåter, datagenerering og analyser (Thagaard, 2018). Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt andre forskere ville kommet fram til det samme resultatet på andre tidspunkt. På bakgrunn av oppgavens interaksjonistiske og konstruktivistiske perspektiv vil ikke spørsmålet om en slik repliserbarhet være relevant (Thagaard, 2018). Kunnskapen og dataene blir utviklet i et samspill mellom meg som forsker og deltakerne i studien på det gitte tidspunkt og vil derfor ikke kunne reproduseres av andre. Gjennom detaljerte beskrivelser av hele forskningsprosessen har jeg forsøkt å gjøre datamaterialet mest mulig tilgjengelig slik at prosessen kan følges trinn for trinn.

En generell utfordring i kvalitative studier er å redegjøre for hva som er primærdata eller data som i minst mulig grad er påvirket av forskerens egne tolkninger. Data ble innhentet ved lydopptak for å gjøre de mest mulig uavhengige av mine tolkninger. Videre er lydopptakene transkribert i sin helhet, ord for ord og fremgangsmåtene og mine vurderinger er detaljert beskrevet i analysekapittelet. Den siste utfordringen er knyttet til relasjonene mellom meg som forsker og deltakerne i studien. Jeg har derfor viet et eget avsnitt til å belyse hvordan jeg i tråd av min posisjon og egenskaper har betydning for innsamlingen og analysen av data.

4.5.1 Validitet

Validitet er knyttet til spørsmålet om forskningens gyldighet og må ses i sammenheng med resultatene og hvordan dataene er tolket (Thagaard, 2018). Begrepet kan forstås ut fra en indre og en ytre validitet (Gerring, 2007). Indre validitet viser til gyldighet og troverdighet av studien og framheves som casestudiets styrke. Styrken ligger i at det er få enheter som gir mulighet til å gå i dybden og belyse studien fra ulike innganger. Jeg har vært dette bevisst og analysert fagsamtalen fra ulike deler av teorien og slik gitt tykke beskrivelser av fagsamtalen som fenomen og interaksjonen mellom aktørene ved å gi leserne innblikk i, og forståelse av selve datagrunnlaget.

Thagaard (2018) presiserer at som forsker er det viktig å være bevisst og forsøke å legge til side egen forforståelse når man jobber i kvalitativ forskning fordi den påvirker resultatet man får. Jeg ser at min dobbeltrolle i prosjektet og studien kan være en utfordring - spesielt det å skille egen rolle og interesse for innovasjonsprosjektet som prosjektleder og samtidig innta en mer nøytral forskerrolle. Jeg har derfor vektlagt og benyttet detaljerte beskrivelser av hele forskningsprosessen, både i metode- og analysekapittelet. Det har vært tydeliggjørende og skjerpene for meg som forsker og samtidig gjort forskningsarbeidet og prosessen mer transparent. Et annet grep har vært å gjenta spørsmålet om de tolkningene jeg har kommet fram til er gyldige i forhold til den virkeligheten jeg har studert. Forskningsvalidering kan ifølge Thagaard (2018) vurderes ved å se på funnene i lys av annen relevant forskning. Her har jeg forsøkt å relatere fagsamtalen til forskning innen profesjonelle læringsfelleskap.

Den ytre validiteten er koblet til spørsmål om hvor representative slike funn er for en større populasjon. I forhold til empiriske representativitet stiller casestudier svakere siden de kun

går i dybden på noen få enheter. Jeg har møtt denne utfordringen ved å samle inn data på to ulike måter og slik fått tilgang på en mer detaljert innsikt om fagsamtalene gjennom analyse av observasjonsdataene og deretter aktørenes subjektive opplevelse fra intervjuene. Yin (2014) argumenterer for at enkeltcase-studier ikke er egnet for generalisering og vil bli belyst i neste delkapitel. Thagaard (2018) benytter forskningens eksterne validitet

Empirisk representativitet er ikke det samme som teoretisk representativitet.

4.5.3 Generalisering

Kvalitative studier viser til en forståelse av de fenomenene som studeres og det vil derfor være tolkningene av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet. I sine beskrivelse av enkeltcase-studier uthever Yin (2014) at denne type forskningsdesign og datamateriale egner seg dårlig for generalisering. Hensikten med min studie er ikke å generalisere, men se på tendenser og mulighetene som finnes for fruktbare samarbeids i 'det tredje rom'.

5.0 Analysemetoder

I dette kapittelet presenterer jeg arbeidsprosessen med bearbeiding og strukturering av data. Kapittelet er delt inn i tre hoveddeler som beskriver analyseprosessen fra datainnsamlingen er ferdig og fram til presentasjon av funn.

Innen kvantitativ forskning begynner analysen allerede ved oppstart og planlegging av det første møtet, intervjuet og den første observasjonen. Innsamling av data og analyse av disse er gjentatte og dynamiske prosesser (Postholm, 2010; Thagaard, 2018; Yin, 2014).

Tidsperioden analysen pågår er derfor vanskelig å fastsette, men det er vanlig å skille mellom analyser som finner sted underveis i forskningsarbeidet og analyser som blir gjort av det innsamlede forskningsmaterialet. I kvalitativ forskning benyttes det mange ulike analysemetoder, og hvilken teknikk som egner seg best vil avhenge av hvilken tilnærming som støtter eller ligger nærmest forskerens tenkning (Thagaard, 2018; Yin, 2014). Generelt kjennetegnes kvalitative metoder av et fleksibelt forskningsopplegg og det krever derfor at jeg gir gode beskrivelser for prosess og valg av prosedyrer, analysemetoder og analyseverktøy.

5.1 Transkribering av datamaterialet

Som tidligere nevnt ble observasjonene fra fagsamtalene og intervjuene tatt opp ved digitale lydopptak slik at jeg senere kunne transkribere materialet. Transkribering blir av Jacobsen (2015, s. 201) forklart som «å få overført tale til skrift» og vil gi meg mulighet for enkelt å kunne bevege meg frem og tilbake i samtalene under analysearbeidet. Lydopptakene ble liggende nesten et halvt år før transkriberingen av observasjonene og intervjuene ble gjennomført. Lyddataene ble da transkribert i løpet av et begrenset tidsrom og i kronologisk rekkefølge etter tidspunktet de ble gjennomført. Før jeg startet arbeidet med å transkribere, valgte jeg å høre gjennom én og én lydfil to-til fire ganger for slik å danne meg et så fullstendig helhetsbilde av samtalene som mulig. I denne prosessen fikk jeg repetert samtalene og tilføre mange detaljer til mitt allerede etablerte minnebilde av datamaterialet. Samtidig ga lydfilene meg nyttig informasjon om hvordan jeg skulle utforme transkriberingen for å synliggjøre detaljene i kommunikasjonen. Jeg valgt en svært åpen tilnærming til dataene og valgte derfor å transkribere observasjonene og intervjuene i sin helhet og slik sikre at jeg ikke avgrenset datagrunnlaget for tidlig i prosessen.

Observasjonsmaterialet var spesielt tidkrevende å transkribere, da samtalene bestod av lengre dialoger med noe overlappende tale og mange korte kommentarer og reaksjoner fra de andre deltakerne i fagsamtalen. Det ble spesielt viktig å beskrive og nyansere kommunikasjonen i de sekvensene der det var faglige refleksjoner og drøftinger rundt fagartikkelen. Jeg valgte en ordrett gjengivelse av lydopptakets muntlige form og inkluderte eventuelle overlappende tale, nølinger, latter, bekreftelser som «ja-hmhm» og ufullstendige ord som «ehh» der jeg mente det var av betydning for innholdet i samtalen eller setningen. Selv om det er mer anstrengende å lese en slik tekst, gjør jeg det for å ivareta nærheten til det opprinnelige materialet.

Selve transkriberingsprosessen bidro til at jeg rettet oppmerksomheten noe mer mot gruppedynamikken og interaksjonen mellom aktørene i undervisningssamarbeidet enn hva jeg opprinnelig hadde tenkt. Aktørene i undervisningssamarbeidet var alle definert som lærere. Jeg valgte å videreføre tanken om likeverdighet inn i analysearbeidet. Dette gjorde jeg ved å gi dem en tilhørighet som lærerkolleger også i transkripsjonen. I løpet av analyseprosessen ble det viktig å skille de ulike aktørgruppene fra hverandre. Jeg gikk derfor tilbake og endret kodingen til en inndeling etter lærerstudent, lærer fra lærerutdanningsinstitusjonen og lærer fra lærerutdanningskolen. Denne kodingen ble videreført i transkripsjonene av intervjuene.

I arbeidet med intervjuene valgte jeg en noe enklere form for transkripsjon med bakgrunn i at det kun var meningsinnholdet som var viktig å få frem. Intervjuskriptene er en kombinasjon av ordrett gjengivelse og sammentrekninger av svarene fra intervjupersonen og av mine spørsmål og mine dialoger. I dette materialet unnlot jeg å notere ned eventuelle pauser, kremt og lignende med begrunnelse i at det ikke tilførte datamaterialet vesentlig informasjon eller svekket betydningen av innholdet i intervjuene. I noen situasjoner, der jeg opplevde at intervjupersonene var usikre på egen opplevelse eller tolkning av situasjonene som beskrives, noterte jeg dette i det transkriberte datamaterialet.

Muntlig tale har ofte en usammenhengende form. I arbeidet med analysen av tekstmaterialet valgte jeg derfor å redigere rådataen ved å fremstille det som ble sagt på en mer sammenhengende måte, men uten å endre betydningen av innholdet. Ved presentasjonen av funn i neste kapittel er sitatene skrevet på en sammenhengende måte og i noen tilfeller

redigert for å fremstå mer presise. Gjennom hele prosessen har jeg vektlagt at meningsinnholdet ikke måtte endres slik at sluttproduktet skal være holdbart og lojalt med tanke på den intervjuedes tanker, synspunkter og ideer.

5.2 Pendling mellom teori og data og mellom ulike data

I min tilnærming til feltet har jeg tatt utgangspunkt i teorien om partnerskap og ‘det tredje rom’ der samarbeidet skal gi noe utover det som den enkelte bringer med seg inn. Det har vært normgivende for analysen og slik ført studien fram til et narrativt blikk på fagsamtalen. Slik sett har første del av analysearbeidet hatt en deduktiv tilnærming i form av min forforståelse av fenomenet jeg skulle utforske og ved at teorien la føringer for hvordan jeg grupperte og kodet datamaterialet som igjen lå til grunn for utvelgelsen av forskningsobjektet, selve caset. I kvalitativ forskning og casestudier er det viktig å ha en åpen og utforskende tilnærming til forskningsfeltet og datamaterialet, for ikke å kun finne det jeg ser etter og slik gå glipp av viktig informasjon som ikke lar seg fanges opp av forhåndsdefinerte kategorier (Postholm, 2010; Yin, 2014). For å belyse fagsamtalen ut fra aktørperspektivet var det derfor viktig å ha et nedenfra-perspektiv og utforske fenomenet med bakgrunn i informasjonen som kom til syne underveis i analysearbeidet. Det gir en induktiv tilnærming til observasjonene og intervjuene.

I analysen har jeg pendlet mellom de ulike datatypene. Den deltagende observasjonen har påvirket spørsmålstillingene og samtalen i fokusgruppeintervjuet. Hensikten med fokusgruppeintervjuet var å utvikle en kollektiv forståelse av fagsamtalen for så å benytte informasjonen i utformingen av samtaleguiden og gjennomføringen av de individuelle dybdeintervjuene. Funn i observasjonene påvirket mitt forskerblikk i analysen av intervjuene og motsatt. Min forforståelse og den livsverden jeg er situert i, faglig, historisk og sosialt har vært med å påvirke fortolkningene og de valgene som er tatt underveis i prosessen. Forskningsspørsmålene, metodevalg og transkripsjonene baserer seg på ulike teoretiske, erkjennelsesteoretiske og ontologiske perspektiver som det i varierende grad er mulig å isolere og utvikle uavhengig av helheten. Analyseprosessen har vært en dynamisk prosess hvor jeg pendler mellom datamaterialet og teoretiske perspektiver. Fangen (2010) beskriver en slik fremgangsmåte som ‘abduktiv’, «metoden er en slags kombinasjon av induksjon og deduksjon, men tilfører noe nytt» (Fangen, 2010, s. 38).

I databehandlingen har jeg jobbet parallelt med de ulike datatypene og pendlet mellom dem for å utforske fenomenet fagsamtalen definert som et 'profesjonssamarbeid i det tredje rom' fra ulike perspektiver. Å kombinere ulike data, teorier og metoder er en vanlig vitenskapelig fremgangsmåte og betegnes som «triangulering». Analysen av observasjonsdata og intervjudata har ikke foregått som atskilte prosesser, men fungert som en datatriangulering.

5.3 Analysestrategi

Analysedelen består av gjennomgang, kategorisering, testing og anbefalte bevis for produksjon av funn. Analyse av kvalitative data er ifølge Yin, (2018) spesielt vanskelig fordi analyseteknikkene ikke er godt nok definert. Men det gir også mulighet til å 'leke' med dataene, og slik søke etter mulige sammenhenger eller mønstre som igjen vil påvirke min forskning og prioriteringer i analysen. For denne studien har jeg valgt å analysere datamaterialet ved hjelp av systematisering og koder direkte i den transkriberte teksten. Jeg har brukt mye tid på å bli kjent med datamaterialet i forkant av transkriberingen og gjennom selve transkriberingen. Det ga meg god oversikt over detaljer i datamaterialet og jeg valgte derfor ikke å benytte et digitalt analyseverktøy. Tekstdataene ble skrevet inn i en tabell i word og med detaljerte koder ved bruk av ulike farer og skriftlige kommentarer, som gjorde det oversiktlig å gruppere datasettene. Samtidig var det tidsbesparende, da jeg ikke har benyttet digitale analyseverktøy, som Nvivo tidligere.

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Yin (2014) sin «Exploration Building» eller forklaringsbyggende analysestrategi der datamaterialet analyseres gjennom å bygge en forklaring av casen. I selve analysen benytter jeg ordene «hvordan» og «hvorfor» noe skjer, eller er som det er, for å bygge opp en forklaring av fenomenet (Yin, 2014, s. 147). Denne analysemetoden sammen med en interaksjonistisk tilnærming gir meg mulighet til å ha et narrativt blick på fagsamtalene og utforske hvordan aktørene reflekterer, hvordan de opptrer som likeverdige parter, hvordan de kommuniserer, hvordan samtalen forløper og hvorfor de opplever fagsamtalen og samarbeidet slik de gjør. Denne analysestrategien krever at jeg er strukturert og sammenlikner funnene opp mot aktuell teori, nevnt i kapittel 3, og belyser funnene fra ulike perspektiver. Den største utfordringen eller faren med denne analysemetoden ligger i at en ofte kan oppfatte fenomenet mer positivt enn det i virkeligheten er (Yin, 2014). Et tiltak kan være å jevnlig gå tilbake til forskningsspørsmålet og eventuelt

korrigere. Gode koder og kodeord for ulikt meningsinnhold og funn vil også hjelpe meg til å holde riktig fokus og unngå å miste viktig informasjon i datamaterialet.

Under analyseprosessen oppdaget jeg hvordan aktørene gjennomgående bekreftet, forsterket eller forsvarte hverandres utsagn i selve fagsamtalen. Kommunikasjonene og interaksjonen mellom aktørene ble derfor viktig å beskrive i det transkriberte materialet. En annen viktig detalj som dukket opp i under gjennomhøringene av lydopptakene fra fagsamtalene i forkant av transkriberingen var aktørenes rolletakning. Jeg løste dette ved å skrive de transkriberte fagsamtalene inn i en tabell og med en egen kolonne for notater og observasjonen fra lydopptaket. Eksempler på denne type notater; ...tar samtalen videre, ... tar føringen i samtalen, ... trekker seg tilbake, ... støttene ovenfor.. Jeg lar det ulike datasettene belyse hverandre, men uten at de skal bekrefte hverandre. De skal berike bildet jeg tegner opp som min fortolkning. Intervjuene får en litt annen rolle i analysen og vil både belyse og bekrefte eller stille spørsmål ved mine tolkninger av datamaterialet fra fagsamtalene.

5.4 Koding og gruppering av datamaterialet

Datamaterialet er som nevnt hentet fra deltagende observasjon av to fagsamtaler og tre individuelle dybdeintervjuer. Intervjuene ble gjennomført med bakgrunn i forskningsspørsmålene og knytter temaene til hvordan den enkelte deltaker opplevde fagsamtalen og egen kunnskapsutvikling. Analysearbeidet er basert på primærdata som er knyttet til en enkeltcase-studie og med et holistisk fokus. En casestudie gir meg ikke mulighet til å isolere én og én variabel, og funnene må ses ut fra et komplekst samspill under ett.

For å analysere dataene valgte jeg en gruppering med utgangspunkt i prosjektets problemstilling og de underordnede forskningsspørsmålene som også var utgangspunkt for de individuelle intervjuene. På denne måten kunne jeg samle data fra observasjonene og intervjuene i samme gruppe for videre analyse.

Første del av analysen var å kode observasjonsdataene etter fire kategorier av innholdet og kvaliteten på samtalen. De transkriberte rådataene fikk kodene innledning, faglig refleksjoner, veiledning og undervisning. For studien var det kun kategorien «faglig refleksjoner» som var interessant og ble tatt med i det videre analysearbeidet. Jeg satt da igjen

med 46 sider transkribert materiale som tilsvarte ca. 36 minutter med observasjonsdata. Deler av det datamaterialet jeg kategoriserte som «ikke faglig refleksjon» kunne være nyttig for å utforske og svare på forskningsspørsmål 2, der jeg vurdere om partene fremsto som likeverdige. Men for ikke å komme i fare for å endre fokus under analysen valgte jeg å begrense datamaterialet til de delene av fagsamtalen som jeg hadde definert som faglig refleksjon. Det tre intervjuene hadde et omfang på 17 sider transkribert materiale og tilsvarte ca. 69 minutter.

Med utgangspunkt i analysespørsmålene «hvordan» og «hvorfor» jobbet jeg meg dypere og smalere ned i datamaterialet. Hvordan reflekteres det her, hvordan får aktørene frem sine argumenter, hvorfor kommer det et skifte i samtalen osv. Jeg lesete tekstene på nytt og laget nye notater, gjentar og stopper opp og stiller «hvordan» og «hvorfor» spørsmål i flere omganger. I denne prosessen reduserte jeg datamaterialet og grupperte det opp i mindre kategorier. Det gav meg en opplevelse av å komme nærmere en mulig sannhet i form av å finne begreper som nyanserer datamaterialet og nye grupperinger og kategorier ble dannet. Datamaterialet ble videre kodet etter følgende tre hovedkategorier og underkategorier.

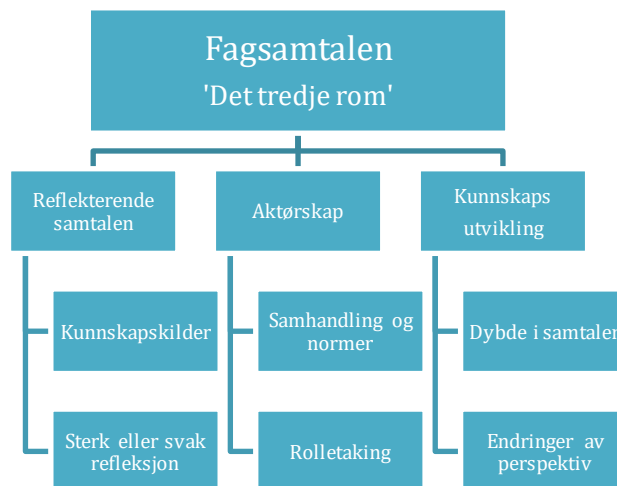


Fig. 4 Oversikt over hovedkategorier og underkategorier

Intervjuene hadde en naturlig inndeling etter forskningsspørsmålene og jeg valgte derfor en begrepsstyrt koding. Datamaterialet var hentet fra et lite antall intervjupersoner og skulle grupperes etter aktørenhet i undervisningssamarbeidet. Etter at jeg hadde lest gjennom det

transkriberte materialet markere jeg ord, uttrykk og svarene jeg opplevde var viktigere enn den andre teksten og som svaret på forskningsspørsmålet. Jeg benyttet samme spørsmålsstilling og tilnærming som ved analysen av observasjonsdataene. Denne metoden stemte godt med spørsmålsstillingene i forskningsspørsmålene som alle er *hvorfor* spørsmål. Ved å finne momenter som skilte seg ut i intervjuene fikk jeg et nytt blick inn på dataene fra observasjonene og beriket analysen.

6.0 Presentasjon av funn og analyse

I dette kapitlet presenteres funn fra analysen og kobles opp mot forskningsspørsmålene.

Kapitlet er organisert og delt inn etter de tre forskningsspørsmålene og belyses med funn fra hovedkategoriene og delkategoriene slik de er fremstilt i fig. 5 i forrige kapittel. Jeg avslutter med en kort oppsummering av funn etter hvert forskningsspørsmål.

Den deskriptive og fortolkede fremstillingen er hentet fra de deltagende observasjonene fra to fagsamtaler og tre dybdeintervju, og alle sitatene er hentet ut fra det samme datasettet. I den første fagsamtalen var det de to lærerstudentene (Stine og Sondre) som la frem en artikkel om temaet «å ha det gøy i kroppsøving». Den andre artikkelen var valgt av de to lærerutdannerne fra lærerutdanningsskolen (Linda og Lars) og tok opp temaet «vurdering og vurderingskultur i kroppsøvingsfaget». Begge temaene er høyst aktuelle med tanke på innføring av ny læreplan, LK20. Artiklene ble delt med resten av aktørgruppa en uke i forveien og med tydelig forventning om at alle hadde lest og forberedt seg til fagsamtalen. Som en introduksjon til samtalen ga eierne av artikkelen et kort sammendrag av innholdet og en begrunnelse for hvorfor de mente denne artikkelen er interessant eller aktuell. Det er ikke gitt hvem som skal lede samtalen, den skal drives fremover i form av å være utforskende og gjør at alle aktørene bidrar til utvikling av samtalen.

Mitt utgangspunkt for analysen var at dersom vi i undervisningssamarbeidet klarte å oppnå likeverdighet i dialogen mellom studentene, lærerutdannerne i lærerutdanningsskolen og lærerutdanneren fra utdanningsinstitusjonene, vil det fremme refleksjon hos alle de tre aktørgruppene eller partene i undervisningssamarbeidet. Intensjonen i Smith (2019) sin modell om partnerskap er at aktørenes læring, i form av egen profesjonsutvikling, øker gjennom den reflekterende samtalen og deling av kunnskap. Videre vil jeg se på datamaterialet med bakgrunn i hvert av forskningsspørsmålene og slik samle data fra både observasjonene og intervjuene i tråd med hvordan jeg har designet studien. De tre delkapitlene representerer hvert sitt forskningsspørsmål.

Den overordnede problemstillingen er som følger:

Hvilke muligheter gir et undervisningssamarbeid i 'det tredje rom' for å styrke lærernes profesjonsutvikling?

6.1 Hvordan mestrer aktørene å få frem faglige refleksjoner?

Her vil jeg løfte frem data som kan belyse aktørene sin evne til å få frem faglige refleksjoner ved å benytte ulike kunnskapskilder. Fra kommunikasjonsteorien og de ulike nivåene til Bateson i Jensen og Ulleberg (2020) vil jeg ta utgangspunkt i den digitale og analoge kommunikasjonen som viser til innholdet i samtalen og på hvilken måte aktørene får frem de ulike kunnskapsformene, både kunnskap hentet fra teori og fra praksis eller erfaringsbasertkunnskap. Funn som svarer på dette forskningsspørsmålet er systematisert under kategorien *reflekterende samtaler* og videre i tre underkategorier som er representert med hvert sitt delkapittel. Videre behandler jeg dataene fra de individuelle dybdeintervjuene og ser dem i sammenheng med funn hentet fra observasjonsdataene. Intervjuene bidrar med aktørene sine subjektive opplevelser og kan nyansere bildet jeg har hentet ut fra observasjonene.

6.1.1 Ulike kunnskapskilder

I denne underkategorien har jeg plassert utdrag for fagsamtalen som benytter ulike kunnskapskilder for sin argumentasjon eller refleksjoner. Datamaterialet ga en inndeling der kunnskapskildene er utgangspunktet for en gradering av faglig refleksjon. Høyeste nivå av refleksjon er her definert med utsagn der innholdet er knyttet til aktørenes egen forståelse av begreper på bakgrunn av teori og egne erfaringer. De andre nivåene er beskrevet ved at argumentene er basert på erfaringer fra undervisning alene eller fra nasjonale dokumenter.

Det første utdraget er hentet fra den andre fagsamtalen og omhandler temaet vurdering i kroppsøving. Artikkelforfatteren argumenterer for at det kun er de elevene som driver med idrett på fritiden som får toppkarakterer i kroppsøving. Aktørene drøfter om denne påstanden er riktig og trekker inn egne erfaringer. De deler eksempler som viser ulike måter å praktisere vurderingskriterier på som grunnlag for sluttvurderingen i faget. Teorien om vurdering ligger som et bakteppe for samtalen og der egen forståelse av teorien, erfaringer og praksiser eksemplifiseres.

Hans: «Jeg er enig med deg, at veldig mange lærere er blitt mye flinkere til å bruke kriteriene slik de er ment. Det trenger ikke være feil at de benytter denne typen tester,

men når de bruker den til å fastsette karakter – så er jo ikke det i tråd med slik det er tenkt.

Linda: *[bekrefter] .. ja,*

Stine: *...og det trenger ikke være det som er avgjørende for om eleven får en god karakter. Du kan benytte testen til å måle at elevene faktisk har gjort en innsats for å forbedre seg selv.*

Sondre: *... og eleven kan vise initiativ og er med og motiverer de andre selv om du ikke har en bakgrunn fra idretten.»*

I denne dialogen reflekterte aktørene over hvordan ulike undervisningsaktiviteter og tester kan benyttes i undervisningen både som læringsfremmende aktiviteter og som vurderingsgrunnlag for sluttvurdering. Sitatene fra samtalen over viser hvordan den enkelte tenker rundt temaet tester, og det å sette tydelige prestasjonskrav for sluttvurdering. Her viser aktørene til hvordan det kan praktiseres i en undervisningssituasjon uten at det blir koblet direkte til de praktiske eksemplene fra en av undervisningsøktene i samarbeidet. Det er en tydelig hovedvekt av denne typen refleksjoner i begge fagsamtalene, der aktørene kobler temaet til egen erfaringskunnskap og argumenterer ut fra ulik teori. Noen av diskusjonene oppstår på bakgrunn av erfaringer som er i konflikt med den teorien som undervises på lærerutdanningsinstitusjonene og det kan oppstå spenninger. Jeg gir et eksempel i dialog 2 og dialog 3 senere i dette kapittelet.

En annen inngang til temaet for samtalen er når aktørene deler praktiske eksempler eller utfordringer. Linda viser til foreldregruppa som kan beskrives som et nytt element inn i samtalen.

Linda: *Det er også en foreldregruppe her, som også har noen forventninger overfor sine barn, og særlig opp mot deres faglige prestasjoner*

[.... – mange kan relatere det til vurderingsarbeidet og se det som en utfordring]

Lars: *.... viktig å synliggjøre dette i ukeplaner og andre planer, med tydelige mål og informasjon om hva de jobber med nå – dette er noe av grunne til at vi driller disse tingene og at vurdering er noe vi trenger å diskutere.*

Lars viser til konkrete tiltak for å styrke kommunikasjonene mellom skolen, elevene og foreldrene. Samtidig gir han uttrykk for at dette er viktig, men også vanskelig og at det må diskuteres både internt på skolen og med hjemmet for å redusere misforståelser.

Det neste utdraget, *dialog 1*, er hentet fra den første fagsamtalen der begrepet *gøy*, å ha det gøy i kroppsøvingstimene, er tema. Begrepet skaper engasjement og flere uttrykker at det å skulle ha det gøy er et lite konkret begrep og individuelt betinget. Her løftes ordet *bevegelsesglede* og andre begreper som omhandler det samme og som kan være mer passende og i tråd med den nye læreplanen. Videre kobles begrepet til konkrete hendelser i undervisningsøkten tidligere på dagen.

Dialog 1 Ulike kunnskapskilder

Stine: .. kan legge bort det ordet *gøy*, og kanskje tenke at man trenger ikke å ha det gøy selv om en opplever *bevegelsesglede* ...
Man kan heller oppleve *mestring*

Linda: ja ...[støtter]

Lars: Jeg tenker kanskje at det ordet du sa «*mestring*» er en viktig bestanddel av *bevegelsesglede* ...

Sondre: I artikkelen, så omhandler *bevegelsesglede* ikke bare det å ha det gøy i gymmen, men også det som skjer før og etter gymtimen. Å glede seg til gymtimen eller å kunne si at – det var deilig å trene litt...

Stine: Men jeg tenker også at man kan ha *bevegelsesglede* i deler av timen, men ikke hele.

Kanskje det var en elev som likte disse styrkeøvelsene i timen i dag, men ikke denne joggingen fra starten av.

Linda: Ja, enig ...

[...]

Sondre: Jeg tenker på det å legge til rette for *bevegelsesglede*, slik du gjorde ved å sende hen en link om hva som skal skje ... så kommer hen og føler seg trygget ...

Lars: Ja, ...

[...]

Hans: Den eleven hos deg i går, hen som ikke var med første gangen når de skulle sykle.

[...]

Linda: ... mange er redd for ikke å mestre ..

Flere ganger kobler aktørene temaene i artikkelen til konkrete hendelser fra undervisningsøkten de hadde tidligere på dagen eller dagen før. En klar styrke er at alle aktørene var til stede i undervisningen og kan slik følge refleksjonene eller sammenhengen som det refereres til. Aktørene har en felles kontekst å drøfte ut fra. Sitatene viser ulike måter å koble erfaringene fra undervisningen til temaet i fagsamtalen. Noen henviser direkte til hendelser for å forklare eget synspunkt, andre for å utfordre de andre til å reflektere videre rundt en spesiell hendelse som støtter begrepene eller setter begrepene inn i en ny sammenheng og slik utvider kunnskapshorizonten. Begrepet *mestring* blir koblet sammen med behovet for trygghet og forutsigbarhet for elevene. Dialogen viser at alle aktørene blir involvert i samtalen gjennom eksemplene og den felles opplevelsen de hadde i undervisningsøktene. Aktørene trekker også frem ulike grep lærerne har gjort og hendelser som løfter inn ulike perspektiver eller konkretiserer det helt spesifikke eller narrative.

Begge de valgte artiklene omhandler tema som har vært drøftet i forbindelse med utviklingen av den nye læreplanen LK20. I løpet av fagsamtalene har alle aktørenhetene én eller flere ganger henvist til hvordan fenomenet er omtalt i læreplanen og hvilke endringer dette vil få for den praktiske gjennomføringen. Sitatene under viser hvordan aktørene har referert til læreplanen. Det siste sitatet viser hvordan aktøren argumenterer for sitt synspunkt ved å konkret hente opp gjeldende læreplan, for så å få fremme sitt synspunkt og styrke sin argumentasjon.

«... for dette med bevegelsesglede har fått veldig stort fokus i den nye læreplanen. Og da er det opp til oss å definere hva som ligger i dette begrepet ...»

«... nå hentet jeg opp læreplan på Udir og der står det ikke at du skal kunne ..., men det står at elevene skal utforske ...»

6.1.2 Sterk eller svak refleksjon

Fagsamtalen bar preg av å ha en utforskende tilnærming til temaer relatert til en fagartikkel og hvor relasjonen mellom aktørene vil påvirke samtalen. Sterke og svake refleksjonsformer viser i hvor stor grad relasjonene utfordres. Kommunikasjon og læring henger sterkt sammen og Bateson viser i sin læringsteori til at læring er et kommunikasjonsfenomen (Bateson & Nake, 2005). Jeg har analysert fagsamtalene ut fra spenningsforholdet i både innholdet og konteksten i samtalen.

Utdraget nedenfor er hentet fra fagsamtalen om det å ha det gøy i kroppsøving og viser til utfordringer og støtte i kommunikasjonen. Samtalen har pågått en stund og flere har uttrykt frustrasjon over begrepet *gøy* og mener dette er et begrep som ikke passer inn og spesielt ikke i ungdomsskole eller for eldre elever.

Dialog 2: Forhandlinger om praktiseringen og forståelse

Hans: ... artikkelforfatteren hevder at mange mener at kroppsøving skal være et fag som skal være *gøy* - Hvorfor har det eventuelt fått dette rykte eller den forventningen?

Stine: Mange tenker at gym er et avbrekk fra den vanlige skoledagen og at man kan slappe litt av. Kanskje leke litt og ha det *gøy* ...

Hmhm [flere bekrefter]

[...]

Linda: .. vi bruker ikke begrepet *gøy*. At en gymtime skal være *gøy*, det har jeg aldri lagt opp til. Men at elever kan komme etter en time å si at dette var artig, en bra time eller at dette var kult – det skjer.

Sondre: For du setter ikke opp et mål, hvor det står at dette skal være *gøy*..

Lars: Nei, nei ..

Linda: Nei, for det klarer du ikke, men du kan håpe at gjennom en time eller en periode så har du truffet de fleste med en eller flere aktiviteter som har gitt dem en form for glede.

[...]

Lars: Det er utfordrende. Når du har kanskje 30 eller 60 elever så er det noen som aldri vil oppleve glede eller det å ha det *gøy*...

Sondre: hm, hm - Ja, det tenker jeg også ...

[Pause]

Hans: Tja ... Jeg skjønner hva du mener, og jeg tror det er noe av det som den nye læreplanen ønsker at en skal ha få mere fokus på ved å stille spørsmålet – Hva er glede?

Lars: ...og da må man stille spørsmålene, hva er egentlig gled, hva er egentlig bevegelsesglede – For elevene kan fort tro at det skal være gøy

[...]

Linda: Lærerplan sier at alle skal oppleve mestring og glede. Jeg tenker jo at – det er umulig. Jeg har elever som sier at min interesse for dette faget er lik null. Jeg tror det er viktig at vi vet at noen elever føler det sånn og så må vi prøve å forholde seg til det da...

Hmhm [oppstår en pause]

Hans: Jeg skjønner hva du mener, men jeg tenker det er veldig trist at en elev i løpet av en periode på tre år ikke får oppleve mestring eller glede

Linda. Ja, -, jeg er enig i det ... men jeg setter det litt på spissen nå.

Hans: Jeg skjønner at du setter det på spissen. Det er derfor viktig at jeg må si noe om dette nå ...

Dialogen starter ved at Hans løfter inn hovedtema fra artikkelen og utfordrer aktørene til å finne årsaker til hvorfor faget har fått dette ryktet, løfter samtalen til et metanivå. De andre løfter inn ulike synspunkt og tanker om hvorfor, uten at de finner en eksakt årsak. Linda kobler begrepet «gøy» til egen praksis eller hvordan skolen praktiserer det og til hvordan de setter mål for timen. Studentene følger dette opp og det blir en form for enighet om at begrepet «gøy» ikke passer inn eller egner seg for å beskrive aktiviteten. Begrepet utfordrer vurderingen i faget og hvordan de skal gjennomføre undervisningen. Linda uttrykker en frustrasjon over å skulle tilfredsstill alle elevene i betydning av å gi individuelle tilpasninger for at alle skal oppleve glede eller ha det gøy. Her konkluderes det med at det ikke er mulig, og det støttes av studentene. Her oppstår det en pause før Hans utfordrer denne påstanden. Linda nyanserer bildet ved å si at det nok var å sette det litt på spissen. Hans følger dette opp og bekrefter at han hadde denne forståelsen, at Linda satte det på spissen, men at det var viktig å synliggjøre det for de andre og her tolker jeg det til å gjelde spesielt studentene. Det skapes et brudd i samtalen og videre en usikkerhet. I den videre dialogen, som ikke er referert til her, skapes det igjen en balanse ved at studentene kommer med et konkret eksempel på bruk av digitale ressurser og hvor hensikten er å treffe mange av de elevene som man antar at

ikke har kroppsøving som favorittfag. Dialogen viser en balanse mellom støtte og utfordringer, og hvor relasjonen dem imellom blir satt på prøve. Det gir det Helstad (2014) kaller en sterk refleksjonsform.

6.1.3 Intervju til forskningsspørsmål 1

Hvordan opplever du at lærerne mestrer å få frem faglige refleksjoner?

Ved analysen av intervjudataene avdekkes det beskrivelser som kan tolkes til at alle de tre aktørenhetene opplever at fagsamtalene er den arenaen hvor de kan drøfte og reflektere godt rundt ulike faglige tema. Spørsmålet ble stilt slik at det kunne tolkes til å gjelde hele undervisningssamarbeidet og jeg har derfor valgt å ta med noe om det i analysen for å gi et større bilde. Intervjuobjektene viser til eksempler fra undervisningssamarbeidet i sin helhet og løfter frem ettersamtalen, eller den samtalen de har direkte i etterkant av undervisningsøktene, som komparativ til fagsamtalen. De beskriver ettersamtalen som en tradisjonell veiledningsøkt mer enn at det er drøftinger og faglige refleksjoner. Fagsamtalene blir av alle de tre intervjuobjektene trukket fram som en god arena for refleksjon, spesielt fordi den er forberedt. Jeg har valgt ut to utsagn der de beskriver hvordan de opplever fagsamtalene.

«Jeg føler at det har vært fruktbart, for da opplever jeg at vi har fått til gode diskusjoner ...»

«Jeg opplever at fagsamtalene er nyttige for oss alle. Av alle samtalene vi har hatt føler jeg at fagsamtale fungerte veldig bra og det tror jeg var fordi alle var så godt forberedt. Det ble en veldig innholdsrik samtale.»

Intervjuobjektene blir spurt om hvordan de opplevde at lærerne fikk frem faglige refleksjoner - lærerne i betydning av alle de tre aktørenhetene: Studentene, lærerne på lærerutdanningskolen og lærerne fra læreinstusjonen. Alle de tre intervjuobjektene svarer at de opplever det og at samtalene er nyttige for alle parter. Aktørene sine ulike erfaringer og teoretiske kompetanse trekkes frem som en styrke i samarbeidet og for refleksjonene i fagsamtalene, men noen ser også på det som en utfordring. Styrken ligger i at de ulike kompetansene og erfaringene utfordrer og samtidig utfyller hverandre. Jeg vil spesielt trekke frem to sitater som viser dette:

«Jeg blir utfordret på hva jeg personlig mener om et tema, og deretter drøfter vi det ut fra ulike erfaringer ... det blir veldig innholdsrike samtaler, med ulike vinklinger.»

«Jeg synes det har vært de mest interessante diskusjonene eller fagpratene fordi da har man fått eksemplifisert det man snakket om i undervisningen og de som sitter med erfaringene kan si at dette fungerer ikke i praksis eller si at dette er ikke slik vi gjør det i praksis ...»

Det siste sitatet viser at det er spenninger mellom de ulike aktørgruppene som her kan tolkes som en av styrkene ved undervisningssamarbeidet. En annen nevner at det nettopp er fagsamtalens form og at det stilles spørsmål til det kjente som drar samtalen videre og løfter de faglige refleksjonene. Det at aktørene tar litt ulike roller i selve samtalen kan tolkes som en av styrkene i fagsamtalen og undervisningssamarbeidet. Men de forteller også om at spenningsforholdet kan være til hinder for et godt samarbeid og gode refleksjoner når rollene er utydelige eller uavklarte. Dette løftes opp som en av utfordringene i samarbeidet ved at noen forteller om situasjoner hvor de legger litt bånd på hva eller hvordan ting fremstilles, mens andre sier at det kan være vanskelig å stille spørsmål eller si noe feil.

6.2 Hvordan fremstår lærerne som likeverdige parter?

I teorien om partnerskap trekkes likeverdighet frem som en av suksessfaktorene for utvikling av fruktbare og utviklende partnerskap mellom lærerutdanningsinstitusjonene, praksisfeltet og studentene (Lillejord & Børte, 2016; Smith, 2016b). I mine analyser av observasjonsdata har jeg tatt utgangspunkt i både den analoge og digitale kommunikasjonen mellom aktørene i fagsamtalene og kodet dem etter aktørenhetene: Studenter, lærere fra lærerutdanningsskolen og lærere fra lærerutdanningsinstitusjonen. Jeg har utforsket samspillet og interaksjonen mellom aktørene ved å benytte begreper fra Batesons kommunikasjonsteori som analyseverktøy og med relasjonen som en grunnleggende faktor. Hovedkategorien *Aktørskap* blir belyst ved underkategoriene *Samspill og normer* og *Roller og relasjoner*. Aktørskap viser her til samspillet og dynamikken mellom de ulike aktørene og kan gi en forklaring på hvorfor aktørene gjør som de gjør eller sier det de sier.

Begrepet aktørskap kan ses i sammenheng med gruppens evne til refleksjon som jeg behandlet i forrige delkapittel. Vi kommuniserer alltid på flere nivå samtidig og de ulike nivåene påvirker hverandre (Ulleberg & Jensen, 2017). Rammene for fagsamtalen vil slik

påvirke samspillet og gruppens evne til refleksjon og relasjonen dem imellom. Nyansene kan leses ut fra om de viser hverandre respekt gjennom å lytte og å gi respons. God kommunikasjon kjennetegnes av åpenhet og tillit.

6.2.1 Samspill og normer

Samspill og normer viser til hvordan interaksjonen er mellom aktørene og hvilke normer som eventuelt kommer til syne i partnerskapet. Jeg tolker observasjonsdataene til å inneholde flere sekvenser der de tre aktørenhetene deltar aktivt inn i dialogen og utfyller og støtter hverandre i refleksjonene. Sammen trekker de fagsamtalene videre og belyser tema fra ulike vinklinger og argumenterer ut fra egen erfaringskunnskap, nasjonale føringer og forskningsbasert kunnskap. For å tydeliggjøre dette vil jeg gi et bilde av hvordan kommunikasjonene kan foregå gjennom en næranalyse av *dialog 1* fra forrige delkapittel.

Tema er å ha det gøy i kroppsøving og aktørene forsøker å finne en felles forståelse av ordet gøy. Ordet gøy oppleves som misvisende og samtalen har stoppet litt opp.

Stine: .. kan legge bort det ordet gøy, og kanskje tenke at man trenger ikke å ha det gøy selv om en opplever bevegelsesglede ... Man kan heller oppleve mestring

Stine forsøker her å rette fokuset mot alternative begreper og fører slik samtalen videre.

Linda: ja ...[støtter]

Lars: Jeg tenker kanskje at det ordet du sa «mestring» er en viktig bestanddel av bevegelsesglede ...

Både Linda og Lars nikker og bekrefter at de følger hvordan Stine tenker og viser at de støtter henne. Lars forsterker det ytterligere ved å understreke betydningen av ordet mestring, og at det «du» sa var viktig. Det skaper en trygghet og inkluderer studentene inn i samtalen.

Sondre: I artikkelen, så omhandler bevegelsesglede ikke bare det å ha det gøy i gymmen, men også det som skjer før og etter gymtimen. Å glede seg til gymtimen eller å kunne si at – det var deilig å trene litt...

Her utvides begrepet bevegelsesglede ved å hente frem definisjonen fra artikkelen og bringer slik inn et enda bredere perspektiv å drøfte begrepene ut fra. Samtalen går nå lettere og flere bekrefter og støtter hverandres innlegg.

Stine: Men jeg tenker også at man kan ha bevegelsesglede i deler av timen, men ikke hele. Kanskje det var en elev som likte disse styrkeøvelsene i timen i dag, men ikke denne joggingen fra starten av.

Linda: Ja, enig ...

[....]

Sondre: Jeg tenker på det å legge til rette for bevegelsesglede, slik du gjorde ved å sende hen en link om hva som skal skje ... så kommer hen og føler seg trygget ...

Lars: Ja ...

Sondre gir tydelig positive tilbakemeldinger til hvordan Lars og også Linda praktiserte og la til rette for enkeltelever. Det støtter samarbeidet og bygger symmetri i kommunikasjonen.

I noen sekvenser er det tydelig distanse i meninger rundt samtaletemaene hvor aktørene argumenterer for sitt syn og med bakgrunn i teori eller erfaringsbasert kunnskap. Det oppstår uenighet og spenninger i dialogen. Denne uenigheten kan tolkes på minst to ulike måter. Én tolkning er at uenighet som fenomen viser en styrke i form av at det er rom for uenighet. Aktørene opplever her hverandre som symmetriske og likeverdige parter og at de har etablert en trygghet internt i samarbeidet som nettopp gir dette rommet for uenighet. Sitatene under viser en kort sekvens av en lengre dialog der det oppstår et sprik mellom forskningskunnskap, holdninger og praktisk gjennomføring av den teorien som studentene har fått presentert på lærerutdanningsinstitusjonene. Utdraget er hentet fra begynnelsen av sekvensen og viser ikke hele spenningsforløpet.

Linda: Jeg kjenner meg ikke igjen i det han skriver..

Ser du på snittkarakteren i kroppsøvfagsfaget så ligger den en karakter høyere enn i alle fag. Hvorfor gjør den det?

Her stiller Linda spørsmålsteget til de forskningsresultatene som artikkelen bygger sine argumenter ut fra. I sin begrunnelse og argumentasjon viser hun til statistikk som hun mener viser det motsatte. Deretter stiller hun et spørsmål, som kontroll på at hennes vurderinger stemmer. Samtalen går litt løst mellom de andre uten at det blir enighet.

[...]

Linda: Det kan forstås som at dersom du møter opp til timen og gjør ditt beste, så er neste firer`n i boks.

Stine: Hva betyr at du gjør ditt beste, da?

Det er stort engasjement og de andre støtter dialogen med bekreftende «hmm» og «ja». Linda plukker opp spørsmålet og svarer selv på hvorfor snittkarakteren i faget er så høy. Hun

opplever at det er for enkelt å få en god karakter i kroppsøving eller at de ikke bruker hele karakterskalaen. Dialogen forsetter og det stilles spørsmål ved hvorfor det er så vanskelig å gi en riktig vurdering i kroppsøving.

Sondre: ... jeg tenker at det har noe med at det er så vagt det som skal vurderes i faget ...

Linda: ja, men Nei, det er ikke det lengere ...

Sondre prøver seg med en forklaring og argumenterer ut fra formuleringen i læreplanen, som også har vært tema tidligere i fagsamtalen. Linda avbryter han og sier tydelig nei og viser til at ifølge den nye lærerplanen så er det ikke slik. Det var slik tidligere, men ikke nå lenger.

Dialogen viser at det er rom for stor uenighet i gruppen. De avbryter hverandres dialoger og snakker over hverandre. Dialogen avsluttes ved at de moderer seg, en forsonende latter og at de viser forståelse for de ulike kunnskapene og tilnærmingene til karaktersetting og hvordan vurdering kan praktiseres. Denne sekvensen avsluttes av at de også finner ut at de kanskje ikke er så uenige, men bare har ulike innganger til vurdering. En annen tolkning av uenighet kan være at aktørene motsier den andre nettopp fordi det er et asymmetrisk forhold i samarbeidet og slik sett indikerer at aktørene ikke opplever hverandre som likeverdige parter.

6.2.2 Roller og relasjoner

Det vil alltid være flere forhold i kommunikasjonen som påvirker aktørenes interaksjon med hverandre. Roller og relasjoner viser her til interaksjonene mellom aktørene og hvilken rolle de tar i selve dialogen. Som nevnt innledningsvis i dette kapitlet er det gitt en forståelse av at fagsamtalene ikke eies av noen, men aktørene har et felles ansvar for å drive samtalen fremover. Det kan derfor være spesielt interessant å se om det fungerer slik.

Til den første fagsamtalen var det studentene som delte en fagartikkel. De innledet til fagsamtalen og tok tydelig ansvar for å starte dialogen i fagsamtalen ved å stille spørsmålet:

«Å hva tenker dere?»

Etter at samtalen har pågått en stund viser studenten tydelig ledelse ved å invitere Hans til å uttale seg:

« .. *Hans har noe han vil si, ser jeg.* »

Gjennom samtalen finner jeg flere liknende situasjoner, der studentene løfter frem begreper eller utdrag fra artikkelen for så å drive samtalen framover. Noe av det samme fant jeg i fagsamtale nummer to. Lærerne innledet med to eksempler som belyste problemstillingen i artikkelen for så å gi en tydelig bestilling på temaet de ønsket å drøfte. Underveis i denne samtalen fordelte ansvaret seg mer tilfeldig mellom alle aktørene etter hvem det var som stilte spørsmål eller løftet inn nye begreper. I en systematisk gjennomgang av sekvensene fra fagsamtalen registrerte jeg hvem som stilte spørsmål, hvem som svarte og eventuelle brudd i samtalen. Fra gjennomgangen finner jeg at Hans stiller flest spørsmål og deretter Linda og Lars, mens det er Stine og Sondre som svarer først og på flesteparten av spørsmålene. De andre følger deretter opp svarene til Stine og Sondre og driver slik samtalen fremover. Når jeg registrerte brudd var det i betydningen av at aktørene brakte inn et nytt moment eller løftet inn begrepene for å endre retning på samtalen. Dette gjorde alle aktørene.

Et fellestrekk jeg mener å ha funnet i observasjonsmaterialet er at aktørene fra samme enhet, studentene eller lærerne fra samme institusjon, støtter hverandre enten gjennom å bekrefte det den andre sier med analog kommunikasjon, som «*ja, det stemmer eller hmhm*», eller følger opp det den andre har sagt med egne refleksjoner og erfaringer rundt samme tematikk. Det tolker jeg som at de opplever en lojalitet og et gruppefelleskap overfor sin nærmeste kollega eller medstudent. Jeg har ikke gjort en nøyaktig analyse, men jeg våger allikevel på bakgrunn av den systematiske gjennomgangen av det transkriberte datamaterialet å tolke det til at alle aktørene bidrar aktivt inn i fagsamtalene. Aktørene bidrar i noe ulik grad, men ikke av en slik art at det kan tolkes som at noen melder seg ut eller ikke slipper til. Jeg har ikke funnet noen indikasjoner på et slikt komplementære kommunikasjon.

Gjennom analysen av observasjonsdataene og intervjuene registrerte jeg at ved flere anledninger så uttaler aktørene seg på vegne av et «vi» i betydningen av jeg og min kollega eller jeg og mine medstudenter. Denne formuleringen støtter funnene eller tolkningen om at de har en tilhørighet som gruppe. Lærerne benytter også «vi» om alle oss lærerutdannere, uavhengig av hvilken institusjon de tilhører. Her ser jeg en todeling av aktørene mellom oss lærere og studentene. Disse tydelige inndelingene i «vi» og «dem» kan tolkes som at aktørene ikke opplever hverandre som likeverdige partnere i samarbeidet. I noen andre sammenhenger

registrerer jeg at «vi» kan tolkes som «alle» oss aktører i undervisningssamarbeidet, og slik vise til at de faktisk opplever hverandre som likeverdige.

6.2.3 Intervjudata fra forskningsspørsmål 2

Hvordan fremstår lærerne som likeverdige parter?

Samtalen belyser hvordan intervjupersonene tenker rundt begrepet likeverdighet. Konkret stiller jeg spørsmål om de opplever at fagsamtalen gir rom for å være likeverdige parter. Flere beskriver at det i utgangspunktet ligger et asymmetrisk forhold i samarbeidet, ved at den som er emneansvarlig har et hovedansvar for gjennomføring og kvalitet. Den emneansvarlige opplever som lederen for samarbeidet, deretter lærerne fra lærerutdanningskolene som tydelige fagpersoner og så studentene som noviser. De trekker frem at det er viktig å snakke om betydningen av likeverdighet i fellesskap og bevisst jobbe med å utjevne asymmetrien. Flere sier at det har blitt mer naturlig å ta en større og mer aktiv rolle i samarbeidet gjennom semesteret. På spørsmålet om de opplever at de ulike rollene og den naturlige asymmetrien er til hinder for likeverdighet, har de ikke et entydig svar.

«Jeg synes det har vært utfordrende ... »

«... har en følelse av at vi har drøftet på et likt nivå, men så merker jeg fortsatt at noen er studenter, noen er lærer fra lærerutdanningskolene og noen fra lærerutdanningsinstitusjonen»

«Jeg har absolutt opplevd perioder der vi er likeverdige, men man havner litt for fort inn i de tradisjonelle rollene som student, praksisveileder og praksislærer så det handler om at vi snakker om hvordan vi skal samarbeide.»

Det siste sitatet trekker frem viktigheten av å ha en god relasjon og en åpen dialog om hvordan samarbeidet i partnerskapet fungerer og hva som skal til for å oppnå likeverdighet. I intervjusamtalene utforsket jeg hva den enkelte la i begrepet likeverdighet og om de mente dette var et godt begrep. Samtlige av intervjupersonene opplevde at begrepene likeverdige og likeverdighet var utfordrende og egentlig lite egnet for å beskrive undervisningssamarbeidet, og fagsamtalen spesielt. De begrunnet dette med den opplagte forskjellen i ansvar og roller, uavhengig av kvaliteten på relasjonen og kommunikasjonen i samtalene.

6.3 Utviklende for egen profesjonsutvikling

Fagsamtalene kan ses på som et læringsfellesskap og med potensiale for individuell profesjonsutvikling gjennom aktiv deltakelse i samtalen. Med bakgrunn i Bateson (2004) sin teori om læring, utvikling og forandring velger jeg å se på kommunikasjonen i fagsamtalen og hvordan den enkelte aktør bidrar med egne erfaringer eller teori, og hvordan de gjennom samtalen våger å sette dette på prøve. Jeg har valgt meg ut en sekvens fra fagsamtalen som danner grunnlaget for min analyse og tolkninger fra observasjonsdataene. Til forskjell fra de tidligere analysene vil jeg her legge større vekt på data fra de individuelle dybdeintervjuene. Argumentet for dette valget er at det er vanskelig å måle læring eller utvikling generelt, og spesielt i en så komprimert studie. Derfor vil aktørens subjektive opplevelse av egen profesjonsutvikling vektlegges.

6.3.1 Kunnskapsutvikling

Med utgangspunkt i hovedkategorien *Kunnskapsutvikling* og delkategoriene *Dybde i samtalen* og *Endring av perspektiv* vil jeg utforske hvordan aktørene kommuniserer i situasjoner der det oppstår spenninger og hvordan de løser en eventuell dissonans. Eksisterer det dybde i samtalen aktørene imellom? Samtaler i læringsfellesskap kan bringe med seg fornyelse og utvikling av profesjonskunnskap fordi samtalen utgjør broen mellom utdanningsfeltet og praksisfeltets ulike kunnskapsformer (Horn & Little i Helstad, 2014). Tidligere i analysekapittelet har jeg presentert sekvenser fra observasjonsdataene som inneholder spenninger og vil se disse i sammenheng med nye funn som presenteres under.

Den neste sekvensen, *utdrag 3*, er hentet fra fagsamtale 2 og er en forlengelse av sitatet jeg viste til i delkapittel 6.2.1 hvor Linda ikke er enig i påstanden og funnene som ligger til grunn for forskerens argumentasjon. Sekvensen viser også hvordan aktørene benytter egne erfaringer eller forskningsbasert kunnskap i sin argumentasjon. Innholdet i de nye læreplanene i fag trekkes frem flere ganger og setter etablert praksis og kompetanse på prøve. Jeg vil spesielt trekke frem hvordan aktørene benytter språket for å uttrykke egen forståelse av temaet i fagartikkelen og utfordre egen og andres etablerte forståelse av fenomenet.

Utdrag 3: Kommunikasjon som skaper endring av perspektiv

Linda: Jeg kjenner meg ikke igjen i de funnene han viser til. At elever som ikke har bakgrunn i fra idrett og da særlig ballspill ... er fratatt mulighetene for å få en god karakter.[...] De gjør jo faktisk ikke det.

Sondre: ... jeg tenker at det har noe med at det er så vagt det som skal vurderes i faget ...

Linda: ja, men Nei, det er ikke det lengere.

[...] Det er der de nye kriteriene kommer inn.

Viktig å beskrive for elevene hva dette betyr, og jeg tror at dette har vært noe av utfordringen tidligere ...

Lars: Hvis du ser på hvordan du skal måle eller vurdere elevens måloppnåelse så trenger de ikke et sett av ferdigheter

[...]

Linda: Tilbake til den testen vi snakke om tidligere, så kjenner jeg til flere skoler i nærheten som gjør det slik ...

Sondre: Bekrefter at det har han opplevd også

Hans: Så det dere sier nå er at da erfarer dere at det er sånn. sa du at du var uenig med det som står i artikkelen, men nå sier du egentlig..., at det er mange skoler som praktiserer det slik

Lars: Ja, det er sånn

Linda: Ja, ja det er sånn

[....]

Hans: Jeg tror jeg er enig med deg i at mange flere lærere er blitt mye flinkere til å bruke kriteriene slik de er ment, men at det nok dessverre henger igjen enkelte steder. Og da er det er det kanskje ikke så rart at han fant det svaret han beskriver i artikkelen

Stine: Man trenger kanskje ikke benytte denne aktiviteten til å fastsette en slutt karakter, men en kan kanskje benytte den til å gjøre en innsats.

Linda: Ja,

Stine: Hmhm, enig og da kan mange elevene føle at de mestrer

Sondre: ... ja, og det kan være motiverende for de elevene som mestrer dette godt. Men hva med de som ikke mestrer? Hvordan motivere dem til å delta i denne aktiviteten da?

Linda: Jeg tenker det er viktig at man forberede elevene før denne aktiviteten
[...]

Lars: Vi har jo som regel delt opp undervisningen i perioder der vi jobber med ett og ett tema. Det gir oss mulighet til å vise elevene at de har en utvikling over en tidsperiode ...

Jeg gjennomfører en næranalyse av dialogen og finner at aktørene på ulike måter belyser tema og tilfører ulik kunnskap som etter min mening kan bidra til kunnskapsutvikling for flere av aktørene. I dialogen uttrykker Linda at hun ikke kjenner seg igjen i beskrivelsene og resultatet fra artikkelen. Flere støtter denne oppfatningen og de bekrefter det ved å vise til egne erfaringer, til studenter sin opplevelse i praksis og som lærere fra lærerutdanningsinstitusjonene. Stine forsøker å finne en forklaring for hvorfor det praktiseres slik det gjør, men her er Linda uenig med Stine sitt argument og argumenterer med at det ikke er slik det er beskrevet i den nye læreplan. Hans støtter Linda sine argumenter, men nyanserer bildet og argumenterer for funnene i artikkelen. Sondre reflekterer rundt hvordan aktiviteten kan praktiseres i undervisningen og hvilken betydning den kan ha for sluttvurderingen i faget. Sondre synliggjør at det ikke er slik at alle elever opplever undervisningen likt eller blir motivert av de samme aktivitetene og stiller så konkret spørsmål om de andre sine erfaringer rundt hvordan dette kan løses praktisk. Hans viser til teori og Lars svarer opp med hvordan organiseringen av skoleåret og faget kan være med å løse utfordringen. Her oppstår det et brudd, teorien Hans refererte til blir av Lars satt direkte inn i et praktisk eksempel og de andre responderer med en bekreftelse som jeg tolket som et, takk. I denne sekvensen henter de inn tema fra fagsamtale 1 og studentene benytter ny kunnskap bevisst inn i sin argumentasjon. Jeg har identifisert at studentene henter opp igjen lærerutdannernes argumenter og gjør det om til egen kunnskap ved å sette det inn i en ny kontekst.

6.3.2 Intervjudata fra forskningsspørsmål 3

Hvordan opplever du undervisningssamarbeidet som utviklende for egen profesjonsutvikling?

Aktørene blir her bedt om å vurdere hvordan undervisningssamarbeidet har påvirket deres egen læring og profesjonsutvikling. Alle har opplevd samarbeidet som positivt og utviklende og viser til ulike situasjoner som de har opplevd som spesielt fruktbare for egen læring. Studentene trekker frem helheten i samarbeidet og hvor fagsamtalene har gjort det lettere å knytte sammen teori og praksis fordi det har gått parallelt med undervisningen. De sier at den tette koblingen og måten fagsamtalen og drøftingene har vært gjennomført på har pushet dem til å forberede seg godt i forkant. De opplevde det også som nyttig at ulike tema ble drøftet i en gruppe med ulik kompetanse og med lærere som har så mye kompetanse og erfaring. Lærere fra lærerutdanningsskolen forteller at de har opplevd samarbeidet som skjerpene og mener det har utfordret dem til å gå litt utenfor egen trygghetssone. Begge lærerne har undervist i omtrent 20 år på samme skole og opplever at samarbeidet og spesielt fagsamtalen har gitt noe helt nytt.

«Jeg har blitt utfordret på å gå litt i meg selv og reflektere rundt hva jeg gjør og hvorfor jeg gjør det ...»

Lærerutdannerne fra lærerutdanningsskolen trekker frem at samarbeidet krever noe nytt av dem og at de måtte argumentere for egen praksis. De opplever det som positivt og utviklende for egen profesjonsutvikling og vektlegger betydningen av at de gjennom samarbeidet har fått kjennskap til den nyeste kunnskapen. Den samme opplevelsen har lærerutdanneren fra lærerutdanningsinstitusjonen og viser til at samarbeidet bidrar med gode eksempler til undervisningen og en unik mulighet til å koble teori til helt ferske erfaringer. Jeg ber han utdype hvilke situasjoner som har bidratt mest til egen utvikling.

«For meg har det vært veldig fint å observere og delta i undervisningen. Det gir en faglig dialog med lærer som er i dette daglig og jeg får virkelig kjenne livet i skolen på pulsen ...»

Intervjudataene viser at undervisningssamarbeidet, og fagsamtalen spesielt, har gitt noe til alle de involverte aktørene og fellesnevneren slik jeg tolker det er tilgangen til de andres kunnskap og kompetanse som gjennom samarbeidet blir forent og utfordret. Men samarbeidet

går ikke av seg selv og de to viktige suksesskriteriene som nevnes er nok tid og ressurser til alle som skal delta i samarbeidet. Det skaper både forutsigbarhet og trygghet i samarbeidet og relasjonene. Jeg velger å avslutte analysen med et sitat, som ikke trenger min tolkning og kunne vært hentet fra hvilket som helst av de fem aktørene sitt intervju.

«Jeg tenker det er kjempenyttig for alle oss som er med i undervisningssamarbeidet»

7.0 Drøfting og konkluderende kommentarer

I dette kapittelet drøfter jeg funnene og tolkningene jeg presenterte i forrige kapittel opp mot oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Teorien fra kapittel 3 vil gjennom drøftingene relateres til funnene og sammen danne et bilde av fagsamtalen som et ‘tredje rom’. Problemstillingen min handler om å få innsikt i hvilke muligheter et undervisningssamarbeid mellom en lærerutdanningsinstitusjon og en lærerutdanningsskole gir for kunnskapsutvikling for alle de involverte aktørene i samarbeidet. Fokuset mitt er spesielt rettet mot en del av undervisningssamarbeidet, fagsamtalen over en fagartikkel, og hvordan samtalen og kommunikasjonene muliggjør profesjonsutvikling for lærerstudentene, lærerutdannerne på lærerutdanningsskolen og lærerutdanneren fra lærerutdanningsinstitusjonen. Bakgrunnen for etableringen av lærerutdanningsskoler, som et utvidet partnerskap, er som nevnt i kapittel 2 begrunnet i Lærerutdanning 2025, nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene. I meldingen står det at partnerskapet skal kjennetegnes ved at:

Lærerutdanningsinstitusjonen og lærerutdanningsskolen skal være kunnskapsproduserende fellesskap som videreutvikler seg ved bruk av felles fagspråk, stabilt og langsiktig samarbeid mellom partnerne og likeverdighet og balanse i aktørenes innflytelse på samarbeidet. (KD, 2017a, s. 14)

Teorien om partnerskap i ‘det tredje rom’ bygger på en antagelse om at aktørene vil kunne oppnå eller tilegne seg kunnskap gjennom samarbeid på tvers av læringsinstitusjoner og ulike kompetanser. Samarbeidet skal styrke aktørene og utdanningene på alle nivåer. Både strukturelle og kulturelle faktorer vil ha betydning for hvilke muligheter et partnerskap gir og er tett forbundet med hverandre. I analysearbeidet og tolkningsarbeidet kom jeg frem til tre overordnede kategorier for studien og som kunne kobles til hvert sitt forskningsspørsmål. To av hovedkategoriene *Den reflekterende samtalen* og *Kunnskapsutviklingen* har mange felles referansepunkter i Batesons (2004) kommunikasjonsteori og vil naturlig påvirke hverandre. Jeg har derfor valgt å se dem i sammenheng og organisert drøftingene i to hoveddeler: «Den reflekterende samtalen og kunnskapsutvikling» som vil svare på forskningsspørsmål 1 og forskningsspørsmål 3. Den andre hoveddelen «Aktørskap i ‘det tredje rom’» vil svare på forskningsspørsmål 2. Til sammen vil drøftingen av funn gi noen svar og antagelser om hovedproblemstillingen og er samlet under oppgavens siste delkapittel: «Fagsamtalen som

omdreiningspunkt for profesjonsutvikling». Den overordnede problemstillingen er som følger:

Hvilke muligheter gir et undervisningssamarbeid i 'det tredje rom' for å styrke lærernes profesjonsutvikling?

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan mestrer lærerne i det profesjonelle partnerskapet å få frem faglige refleksjoner?
2. Hvordan fremstår aktørene som likeverdige parter i undervisningssamarbeidet?
3. Hvordan opplever aktørene partnerskapet som utviklende for egen profesjonsutvikling

7.1 Den reflekterende samtalen og kunnskapsutvikling

En av utfordringene i grunnskolelærerutdanningene er at den inneholder forskjellige kunnskapsformer. Grimen (2008) omtaler de ulike kunnskapsformene i lærerutdanningene som et heterogent kunnskapsgrunnlag ved at de stammer fra ulike vitenskapsdisipliner og ikke henger godt nok sammen rent teoretisk. Undervisningssamarbeidet, og fagsamtalen spesielt, har til hensikt å være en arena hvor det ulike kunnskapsformene møtes og gir en helhetlig lærerutdanning. Men det er ingen automatikk i at et slik samarbeid eller møte gir den effekten vi etterspør. Normene for kommunikasjonen mellom aktørene i partnerskapet fungerer både fremmende og hemmende for kunnskapsutviklingen, basert på om de tør å utfordre hverandre eller om behovet for konsensus er mest fremtredende. Smith (2019) sin modell for partnerskap i 'det tredje rom' har en forventning om at aktørene er representert med ulike kunnskapsformer og kompetanser og at det utvikles et velfungerende partnerskap. I studien av fagsamtalen over en fagartikkel viser mine funn at det i stor grad ble delt kunnskap både fra teori, læreplaner og erfaringsbasert kunnskap, og at alle de tre kunnskapskildene ble benyttet som støtte i refleksjonene. Aktørene viste til fagteori både direkte og indirekte, ved å argumentere med en forventning om at alle var kjent med fagteorien som lå til grunn. Innholdet i de nye læreplanene var et aktuelt tema og aktørene drøftet intensjonen i lærerplanen opp mot egen praksis og til holdninger og praksis ute i skolene generelt. I flere sekvenser fant jeg at etablert kunnskap ble satt på prøve og nye argumenter og utforskende

kommentarer førte samtalen videre. Bateson i Jensen og Ulleberg (2020) viser til at de symmetriske relasjonene mellom aktørene må være godt etablert og preget av tillit og trygghet, for at kommunikasjonen skal føre til komplementære relasjoner. Det er først når denne tryggheten er til stede at ny informasjon og kunnskap kan få innpass i samtalen.

Samspeillet mellom aktørene må være godt etablert for at deltakerne skal være støttende, utfylle hverandre og anerkjennende. Det er gjennom relasjonene at aktørene kommer i posisjon til å utfordre hverandre, og dermed bryte den symmetriske relasjonen. Funn i analysen viser at aktørene tør å stille utfordrende spørsmål og kan tolkes som at det er etablert en trygghet og symmetri i undervisningssamarbeidet. Spesielt to sekvenser, dialog 2 og dialog 3, viser at aktørene utfordrer hverandre gjennom både digital og analog kommunikasjon. Den digitale representerer innholdet i samtalen og den analoge viser til stemmebruk, tonefall og kortere utsagn. I begge de nevnte dialogene kommer aktørene til enighet og ny symmetri etableres. Mine funn viser at det i fagsamtalen er etablert en sirkulær forståelsesmåte mellom aktørene der det er rom for spenninger og utfordringer. En norsk studie viser at relasjoner mellom medlemmene i et profesjonelt læringsfellesskap er avgjørende for å få til samarbeid og utvikling (Postholm og Moen, 2009 i Helstad, 2014).

For å løfte frem potensialet i fagsamtalen vil jeg vise til funn fra intervjuene der aktørene sier at det er de ulike kunnskapene og erfaringene som er styrken i samarbeidet, mens noen uttrykker også at det kan virke hemmende. En viktig faktor for at fagsamtalen skal oppleves nyttig er at alle møter forberedt, noe som gir et godt utgangspunkt for fruktbar dialog og refleksjoner. Aktørene viser her at de har et ønske om at fagsamtalene skal være en arena for faglige refleksjoner og med en tydelig forventning til seg selv og de andre til å bidra i samarbeidet. Det gir et godt utgangspunkt for utforskende samtaler. Lillejord og Børte (2016) vektlegger at alle aktørene må ha oppdatert kunnskap for å utnytte potensialet som ligger i partnerskapet. Forventninger er med og beskriver konteksten og innholdet i kommunikasjonen. Med kontekst viser Bateson til den mentale rammen, den psykologiske fortolkningsrammen som den enkelte av aktørene har dannet seg av fagsamtalen (Ulleberg, 2020). I intervjuene uttrykker flere at *alle var godt forberedt* og ut fra kommunikasjonsteorien kan det bety at alle hadde den samme forståelsen av hva som var forventet. En felles opplevelse av forventninger skaper trygghet og er en av faktorene for etablering av de møteplassene som er beskrevet i LU25. Selv om alle var godt forberedt til fagsamtalen så behøver ikke det å gi sterke refleksjonsformer eller dybde i samtalene. Fra

analysen fant jeg både sterke og svake refleksjonsformer. Ifølge Helstad (2014, s. 138) kan de svake refleksjonsformene fungere bekreftende og sosialisierende, men samtalene trenger ikke å utfordre kunnskapshorizonten. De svake refleksjonsformene finner jeg blant annet i overganger og temaskifter i samtalen og disse gir et saktere tempo i samtalene og samtidig driver dem videre. Det er spesielt tydelig i etterkant av sterke refleksjoner og der jeg har funnet spenninger i kommunikasjonen at de svake refleksjonene har dempet og bidratt til ny symmetri i samtalen.

I litteratur om profesjonelle læringsfellesskap fremheves betydningen av at forskningsbasert kunnskap bringes inn i refleksjonsprosesser for å skape utvikling og forandring (Helstad, 2014). Det stemmer godt med mine funn fra intervjuene, der aktørene mener at tilgang til den nyeste forskningen og kunnskapen har vært viktig for deres profesjonsutvikling. Det er nettopp i de sekvensene der aktørene har oppdaget at den praktiske gjennomføringen eller skolens praktisering ikke stemmer med den forskningsbaserte kunnskapen eller intensjonen i den nye læreplanen at de sterke refleksjonene er dominerende. Mine funn viser at det i de nevnte situasjonene er tydelige spenninger mellom aktørene både på *innhold og forhold* og i den *digitale og analoge* kommunikasjonen. Samtidig viser aktørene stor vilje til å lande dialogen og på nytt skape en symmetrisk relasjon. Det er i etterkant av de sterke refleksjonene jeg har funnet at aktørene har endret perspektiv på egen holdning eller forståelse av tema de har diskutert. Studentene benytter flere ganger lærerutdannelsens tidligere argumenter inn i sine egne refleksjoner og argumenter. Det kan forstås som artikulerte kunnskapen og at de har gjort kunnskapen til sin egen. Ute fra Batesons (2005) sin teori om læring er forandring og utvikling ensbetydende læring og vi lærer alltid noe om oss selv og våre omgivelser i kommunikasjon med andre (Ulleberg, 2020). Funn fra intervjuene støtter mine funn fra observasjonen der studentene forteller at fagsamtalen har bidratt til at det er lettere å knytte teori og praksis sammen og gir støtte til deres profesjonsutvikling.

7.2 Likeverdighet i ‘det tredje rom’

Prinsippet om likeverdige relasjoner og likeverdig partnere er grunnleggende i alle de tre modellene for partnerskap, nevnt i kapittel 3. Funn fra intervjuene viser at relasjonen mellom aktørene har vært viktig for hvordan de har opplevd samarbeidet og nytten av fagsamtalene. Det var en tydelig bevissthet og forventning hos aktørene om at alle skulle ha lik status og ses

på som lærere i dette samarbeidet. Premissene for samarbeidet var tydelig kommunisert i oppstarten av prosjektet og ble gjentatt i ulike sammenhenger i fagsamtalene. Allikevel viste funn at det var en udefinert hierarkisk struktur i fagsamtalen etter ansvar og erfaring. Det ligger en naturlig forventning om at den emneansvarlige har det overordnede ansvaret og har ansvaret for kvaliteten i undervisningssamarbeidet. Historisk sett har kunnskapen som *akademia* representerer hatt større verdi enn den praksisfeltet bidrar med og kan være med på å styrke opplevelsen av en hierarkisk struktur. Mine funn kan kanskje støtte denne opplevelsen. De samtalesekvensene som var preget av sterke refleksjoner og spenninger ble flere ganger avsluttet eller dempet etter et innlegg fra lærerutdanneren fra lærerutdanningsinstitusjonen. Dialogene var ikke preget av at noen skulle vinne eller ha rett, det var tydelig at hensikten var å opplyse hverandre om ulikhetene for å bli klokere. Det viser at relasjonen mellom aktørene var åpen og gir en sirkulær interaksjon etter Bateson (2005) sin teori om symmetrisk og komplementært samspill, samtidig som det er en av aktørene som tar et overordnet ansvar for å avrunde og dempe spenningen.

Begrepet likeverdighet og likeverdig partnerskap kan ha ulike betydninger og kan relateres til ulike deler av fagsamtalen. Valg av fagartikkel hadde alle ansvar for. Det gikk på rundgang mellom aktørenhetene og alle fikk det samme ansvaret med å innlede og lede fagsamtalene. I LU25 bruker de likeverdighet om det å ha likt ansvar for samarbeidet og kan støtte tanken om at alle bidrar inn i planlegging og tilrettelegging for fagsamtalen. Det gir også mening når vi snakker om å bidra inn med sin kunnskap og sine erfaringer for å styrke et likeverdig samarbeid. Likeverdig kunnskap er en annen betydning av begrepet. Jeg drøftet dette med utgangspunkt i et historisk perspektiv. Her vil jeg se på likeverdig kunnskap ut fra hvilken plass de ulike kunnskapsformene får i fagsamtalen og hvem som bringer den inn. Funnene viser at alle de tre aktørgruppene benytter begge kunnskapsformene, forskningsbasert teori og erfaringsbasert teori. Samtidig er det viktig å se aktørene i lys av profesjonsutdanningen som læring i et livslangtperspektiv, fra novisen til ekspert slik det er definert inn i begrepet *koherens* i lærerutdanningen (Havenes, 2017). Studentene vil være i den første delen av utdanningsløpet mens Linda, Lars og Hans nærmer seg eksperten etter ca. 20 år i læreryrket. Med bakgrunn i antall år med erfaringer og tilegnelse av kunnskap er det en tydelig ubalanse mellom dem. En annen måte å forstå likeverdig kunnskap, er ut fra at alle har et felles bilde eller referanseramme. I fagsamtalen kan det relateres til de undervisningsøktene der alle er til stede og kan få en felles forståelsesramme. Denne forståelsen støttes av innholds nivået i Batesons (2004) teori.

For å oppnå likeverdig kommunikasjon er relasjonen det grunnleggende elementet i Bateson (2005) sin kommunikasjonsteori. Det er relasjonen mellom personene i rommet som legger grunnlaget for opplevelsen av likeverdighet. Som nevnt tidligere ligger det en opplagt forskjell i ansvar og roller som utfordrer symmetrien i relasjonen og dette vises på ulike måter i kommunikasjonen. Flere ganger under intervjuene brukes «vi» og «dem» om de ulike aktørenhetene og den samme tendensen fant jeg i funnene fra observasjonene. Når de deler eksempler og erfaringer, støtter og utfyller de hverandre innad i samme aktørenhet. Funnene fra intervjuene viste at de opplevde det utfordrende å skulle fungere som en enhet definert som likeverdige aktører. De opplever seg i større grad som likestilte aktører i samarbeidet, og i fagsamtalen spesielt.

7.3 Fagsamtalen som omdreiningspunkt for profesjonsutvikling

Intensjonene med undervisningssamarbeidet var å skape nye arenaer for samarbeid der de ulike kunnskapsformene i grunnskolelærerutdanningen kunne møtes for å utvikle ny kunnskap, på tvers av kontekster og kunnskapsfelt. Fagsamtalen over en fagartikkel er et slikt møtepunkt og kan beskrives som en undervisningsaktivitet i 'det tredje rom'. Teori om partnerskap i 'det tredje rom' danner rammen og premissene for fagsamtalen som undervisningsaktivitet. Det er i dette *mulighetsrommet* min forskning har ønsket å se på samarbeidets betingelser og å utforske de mulighetene samtalen i et læringsfellesskap gir for profesjonsutvikling.

Samtaler i undervisningssamarbeidet kan ha et stort potensial til fornyelse av profesjonskunnskap hos aktørene fordi samtalen utgjør broen mellom de ulike kunnskapsformene i grunnskolelærerutdanningen (Horn og Little, 2010 i Helstad, 2014). Det er gjennom kommunikasjonen at verdier og kunnskap deles og utfordrer den eksisterende kunnskapshorisonten. Normen og konteksten for fagsamtalen er avgjørende for hvor godt aktørene får frem sin kunnskap og de faglige refleksjonene rundt fagartikkelen og kan gi svar på *forskningsspørsmål 1*. Funnene viser at alle aktørene var aktivt med i fagsamtalen og bidro med fagkunnskap og knyttet den til praktiske eksempler eller teori. De faglige refleksjonene bidro til å drive samtalen videre og involverte alle aktørene som aktive deltakere i fagsamtalen. Jeg fant flere tilfeller med sterke refleksjoner som utfordret kommunikasjonen

og skapte spenninger. Normene for undervisningssamarbeidet tillot en åpen og fri dialog og tillot at det oppstod uenigheter og at de stilte spørsmål til innholdet i samtalen. Det var rom for å stille spørsmål om de andre kunne dele eksempler fra praksis.

Normene og konteksten sier noe om interaksjonen mellom aktørene og hvordan de forholder seg til hverandre. Dette henger sammen med *forskningsspørsmål 2* og undersøker hvordan aktørene fremstår som likeverdige i fagsamtalen over en fagartikkel. Funn viser at jeg kan identifisere kommunikasjon som indikerer likeverdighet ved at de tre aktørenheten benytter kunnskap om teori og kunnskap om praksis, de benytter læreplanen i sine refleksjoner og argumentasjoner. Jeg har også funn som viser det motsatte der det kommuniseres et «vi» og «dem» og at de ulike aktørrollene påvirker samtalen innhold i kommunikasjoner med sterke refleksjoner. Aktørens subjektive opplevelse av å være likeverdige parter i fagsamtalen, beskrives som noe utfordrende. De opplever i større grad å være likestilte.

Fagsamtalen over en fagartikkel er utviklet med bakgrunn i Smith (2016a) sin teori om partnerskap og koherens i et læringsperspektiv (Havnes, 2017). Kunnskapsutvikling var sentralt i utviklingen av fagsamtalen som undervisningsaktivitet og er ivarettatt i *forskningsspørsmål 3* der aktørens profesjonsutvikling er belyst. Funn viser at aktørene har opplevd fagsamtalene som utviklende for egen profesjonsutvikling og der spesielt studentene forteller at fagsamtalen har bidratt til at det er lettere å knytte teori og praksis sammen.

Hvilke muligheter gir et undervisningssamarbeid i 'det tredje rom' for å styrke lærernes profesjonsutvikling?

Fagartikkelen er utgangspunktet for fagsamtalen og kan beskrives som et tankeredskap eller som et springbrett for aktørens videre utforskning og refleksjoner. Funnene viser at fagsamtalen over en fagartikkel har potensiale som en utforskende og reflekterende samtale der aktører bidrar inn med sine ulike kunnskaper og erfaringer. En av styrkene i denne aktiviteten ligger nettopp i utformingen av undervisningsaktiviteten og den forventningen om at alle skulle møte forberedt til fagsamtalen. Sett i lys av Smith (2019) sin modell for partnerskap så mener jeg organiseringen og tankegodset bak undervisningsaktiviteten er godt forankret i modellen i figur 4. Begrepet likeverdige parter har vært utfordrende å konkretisere da det kan romme mange aspekter ved fagsamtalen og partnerskapet.

Funnene fra studien kan tolkes som motsatsen til det tradisjonelle partnerskapet mellom lærerutdanningsinstitusjonen og partnerskolene: Som et samarbeid om praksisopplæringen hvor det er studentens læring og profesjonsutvikling som står i sentrum. Studien av undervisningssamarbeidet, og fagsamtalen spesielt, viser at samarbeid utenfor den tradisjonelle praksisopplæringen har et potensiale for profesjonsutvikling for alle de involverte aktørene. Jeg vil hevde at partnerskap i 'det tredje rom' gir oss mulighet til å tenke nytt og utradisjonelt rundt profesjonsutvikling i grunnskolelærerutdanningen.

8.0 Litteraturliste, referanser og vedlegg

Litteraturliste og referanser

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. Hentet fra <http://www.jstor.org.ezproxy.inn.no/stable/23014366>
- Bateson, G. & Nake, B. (2005). *Mentale systemers økologi : skridt i en utvikling*. København: Akademisk Forl.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Børte, S. L. K. (2014). Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging, 42. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254004170214.pdf>
- Clarke, D. & Winslade, M. (2019). A school-university teacher education partnership: Reconceptualising reciprocity of learning. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 10(1), 138-156. <https://doi.org/10.21153/jtlge2019vol10no1art797>
- Daza, V., Gudmundsdottir, G. B. & Lund, A. (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and teacher education*, 102. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338>
- Elstad, E. & Helstad, K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Gerring, J. (2007). *Case study research : principles and practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I J.-C. S. o. S. Maurethagen (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 21-33). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I L. I. T. o. A. Molander (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-85). Universitetsforlaget:
- Gunnulfsen, A. E. o. H., Kristin (2014). Skolebaser kompetanseutvikling, Samarbeid mellom skoler og kompetansemiljøer om ledelse og profesjonsutvikling. I E. E. K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (bd. 353, s. 331-349). Universitetsforlaget: Eyvind Elstad og Kristin Helstad.
- Hatlevik, I. K. R., Engeliën, K. L. & Jorde, D. (2020). Universitetsskolers bidrag til utvikling av lærerutdanningen ved Universitetet i Oslo.
- Havenes, I. K. H. o. A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger - fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I S. M.-. (redaktør/forfatter) & J.-C. S.-. (redaktør/forfatter) (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 191-203). Universitetsforlaget.
- Havnes, I. K. R. H. o. A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger - fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger IS. M. o. J.-C. S. [red.] (Red.), *Kvalifisering til profsjonell yrkesutøvelse* (s. 191-203). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, K. o. T., Kirsten E. (2015). Praksisopplæring - et felles prosjekt mellom høyskole og praksisskole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(5), 362-374. Hentet fra http://www.idunn.no/npt/2015/05/praksisopplaering_-_et_felles_prosjekt_mellom_hoegskole_og_pr

- Helstad, K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfelleskap. I E. o. K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 134-151). Universitetsforlaget AS: Universitetsforlaget AS.
- Hermansen, H. (2018). *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjonen*. Oslo: Universitetsforl.
- Hummelvoll, J. K. (2010). Praksisnær forskningsetikk. I *Etiske utfordringer i praksisnær forskning* (s. 17-32). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Håkon Finne, H. J., Bjørg Eva Aaslid, Halvdan Haugsbakken, Ida Holth Mathiesen og Siri Mordal. (2011). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningen blant studenter, lærerutdannere, øvingslærere og rektorer*. SINTEF Teknologi og samfunn.
- Håkon Finne, S. M., Trine Marie Stene. (2014). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013*. SINTEF Teknologi og samfunn.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Jakhelln, R. E., Lund, A. & Vestøl, J. M. (2017). *Universitetsskoler som arena for nye partnerskap og profesjonskvalifisering* Universitetsforlaget.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2020). *Mellom ordene : kommunikasjon i profesjonell praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv : interview, observasjoner og dokumenter*. København: Reitzel.
- KD. (2016). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5-10*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer-grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer-grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf
- KD. (2017a). *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net_11.10.pdf
- KD. (2017b). *Partnerskap i lærerutdanningene - et kunnskapsgrunnlag, Delrapport 1*. Kunnskapsdepartementet Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/9969c3f46f0c4a4f95ed9eee70b3ed19/partnerskap-i-larerutdanningene---et-kunnskapsgrunnlag.pdf>
- KD. (2021). *Studiebarometeret 2020 – Hovedtendenser, Rapport 1*.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2016). Partnership in teacher education - a research mapping. *European journal of teacher education*, 39(5), 550-563. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252911>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: a theoretical review. *Educational research (Windsor)*, 54(4), 405-429. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>
- Rindal, U., Lund, A. & Jakhelln, R. (2015). *Veier til fremragende lærerutdanning*. Oslo: Universitetsforl.
- Raaen, F. D. o. H., Kåre. (2014). Koherens i lærerutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (1), 3-13.
- Smith, K. (2016a). Partnerships in teacher education - going beyond the rhetoric, with reference to the Norwegian context. *CEPS journal*, 6(3), 17-36.

- Smith, K. (2016b). Partnerships in Teacher Education – Going Beyond the Rhetoric, with Reference to the Norwegian Context.
- Smith, K. (2019). Innlegg presentert ved Fagsamling for lærerutdanningskolene, Trondheim.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis : innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ulleberg, I. (2020). *Kommunikasjon mellom lærer og elev* (1. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Bergen: Fagbokforl.
- Ulvik, M. & Smith, K. (2018). Lærerutdanneres profesjonelle utvikling. *Uniped*, 41(4), 425-440. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-04-05>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research : design and methods* (9781452242569). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications : design and methods* (6. utgave. utg.). Los Angeles: 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. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

Vedlegg

Vedlegg 1: Brev til forskningsdeltakerne

Vil du delta i forskningsprosjektet ***”Profesjonssamarbeid i det tredje rom”***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt knyttet til undervisningssamarbeidet mellomhøsten 2020. Formålet med studien er å se på hvilke muligheter et undervisningssamarbeid rundt dette konkrete emne i undervisningsfaget, kroppsøving..... I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningsprosjektet er en del av sitt utviklingsarbeid knyttet til Lærerutdanningsskolene og målene i Lærerutdanning 2025, Nasjonal strategi for lærerutdanningene. Forskningsprosjektet vil knyttes til arbeidet med egen masteroppgave ved studieprogrammet Master i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet og som data til en artikkel.

Studien tar sikte på å undersøke:

Hvilken betydning kan undervisningssamarbeid i ‘det tredje rom’ ha for å utvikle profesjonelle partnerskap?

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan mestrer lærerne i det profesjonelle partnerskapet å få frem faglige refleksjoner rundt fagsamtalen over en fagartikkel
2. Hvordan fremstår lærerstudentene, lærerutdanner ved lærerutdanningsinstitusjonen og lærerutdannerne på lærerutdanningsskolen som likeverdige parter i undervisningssamarbeidet?
3. Hvordan opplever lærerne partnerskapet som utviklende for egen profesjonsutvikling?
4. Hvilke faktorer styrker kvaliteten i det profesjonelle partnerskapet som oppstår i mulighetsrommet mellom utdanning og profesjon?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, fakultet for lærerutdanning og pedagogikk på studiested Lillehammer sammen med fagmiljøet knyttet til Lærerutdanningsskoleprosjektet ved studiested Hamar er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Som deltaker i undervisningssamarbeidet mellom høsten 2020 blir du spurt om å delta i denne studien. Forskningsprosjektet er en casestudie som kun ser på fagsamtalen over en fagartikkel i undervisningssamarbeidet. Datamaterialet hentes fra undervisningssamarbeidet dere alle de involvert deltar i planlegging, evaluering av undervisning knyttet til blant annet tema om bevegelsesglede.

Hva innebærer det for deg å delta?

Studien er en casestudie av undervisningssamarbeidet høsten 2020. Prosjektet vil innhente data ved deltakende observasjon av to av de planlagte fagsamtalene i emnet fortrinnsvis på samling 3 og 4. I tillegg er det lagt opp til ett fokusgruppeintervju og individuelle intervju etter 3 samling, med varighet ca 60 minutter.

Observasjonen og intervjuene vil bli tatt opp som analog lydfil, som vil bli slettet umiddelbart etter at dataene er transkribert.

Jeg vil *ikke* be om noen personlige opplysninger hverken under observasjonen eller i intervjuet, her tenkt navn, kjønn, alder, tilhørig institusjon. Fokuset i studien vil knyttes til den faglige drøftingen og kommunikasjonen knyttet til fagdidaktiske prinsipper og det kjennetegn på profesjonelle lærerteam.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Om en velger å trekke seg under observasjonene vil undervisningen gå som planlagt med alle de involverte. Dataene som knyttes til den som trekker seg vil ikke bli benyttet i den videre databehandlingen og analysen.

Om en velger å trekke seg fra intervjuet vil personen få anledning til å gå ut av gruppeintervjuet og tidligere data fra denne personen vil ikke bli benyttet i videre databehandling og analyse.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg som forsker og student som vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon
- For å ivareta ditt personvern vil alle personopplysninger, som navn være erstattet med en kode, Student - S1, Lærer - L1 eller fiktivt navn. Datamaterialet i form av lydfiler lagres på analog ... og egne notater vil lagres på egen minnepinne og låses inne til all data er transkribert.
- Oppgaven vil ikke gå inn på hvilken skole som har vært med i undervisningssamarbeidet og ikke navn, kjønn på noen av deltakerne. Dette er særs viktig da det er et lite antall informanter.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Alt av opplysningene anonymiseres og slettes når datamaterialet er transkribert og pilotprosjektet er avsluttet i desember 2020.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger@ om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Høgskolen i Innlandet* ved Åshild Vassend Holm, mob. 94850356, e-post ashild.holm@inn.no eller veileder Ingrid Tvete, e-post ingrid.tvete@inn.no
- Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg, tlf 62 43 00 23 e-post hans.nyberg@inn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Ingrid Tvette
(Forsker/veileder)

Åshild Vassend Holm

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Profesjonssamarbeid i 'det tredje rom', og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i deltakende observasjon
- å delta i gruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

- (Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide

Individuelle dybdeintervju

Intervjuet tar utgangspunkt i forskningsspørsmålene.

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan mestrer lærerne i partnerskapet å få frem faglige refleksjoner

Spørsmål:

Hvordan opplever du/dere samtalen i *fagsamtalen over en fagartikkel*?

2. Hvordan fremstår lærerstudentene, høskolelærere og partnerskolelærere som likeverdige parter i undervisningssamarbeidet?

Spørsmål:

Hvilken rolle tar du i planlegging av undervisningen?

Hvem leder samtalene?

Hvordan opplever du kommunikasjonen i fagsamtalen over en forskningsetikk?

3. Hvordan opplever lærerne partnerskapet som utviklende for egen profesjonsutvikling?

Spørsmål:

Hvordan opplever du at disse samtalene har nytt for egen profesjonsutvikling?

Faglig / didaktisk / læringsfellesskap

4. Hvilke faktorer styrker kvaliteten i det profesjonelle partnerskapet som oppstår i mulighetsrommet mellom utdanning og profesjon?

Spørsmål:

Hvordan opplever du partnerskapet?

Hvilke faktorer vil du trekke frem som de viktigste eller avgjørende for å utvikle et profesjonelt partnerskap?



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Profesjonssamarbeid i *det tredje rom*

Referansenummer

716823

Registrert

05.10.2020 av Åshild Vassend Holm - ashild.holm@inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ingrid Tvette, Ingrid.Tvette@inn.no, tlf: 62430890

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Åshild Vassend Holm, ashild.holm@inn.no, tlf: 94850356

Prosjektperiode

19.10.2020 - 31.01.2021

Status

29.10.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

29.10.2020 - Vurdert