

Akseptert fagfellevurdert versjon (post-print)

Link til publisert versjon:

https://www.idunn.no/npt/2016/03/casebasert_dialogseminar_studentkultur_laering_og_danning

Casebasert dialogseminar

Studentkultur, læring og danning i grunnskolelærerutdanninga

Av Simon Michelet og Thomas Eri

Sammendrag

Studien undersøker hvordan lærerstudenter erfarer betydningen av casebaserte dialogseminar for egen læring. Data er kvalitative forskningsintervjuer med studenter i lys av videoopptak fra seminarene. Resultatene viser betydningen av at seminaret kjennetegnes av kunnskapsformer som kombinerer teori og praksis, og videre av en dialog som støtter likeverdig samhandling ut fra en konkret, men åpen case. Mer konkrete forutsetninger for seminaret er en støttende og læringsfokusert studentkultur, en tydelig, men tilbakeholden seminarledelse, og forpliktende deltakelse uten obligatorisk frammøte. Ut fra disse resultatene diskuteres hvordan casebaserte dialogseminar kan bidra til at lærerstudenter utvikler relevant profesjonskunnskap gjennom å integrere teoretisk og praktisk kunnskap.

Introduksjon og forskningsoversikt

Grunnskolelærerutdanninga (GLU) har som et formål å ivareta «helhet og sammenheng mellom teori- og praksisstudier» (Kunnskapsdepartementet 2010a, § 1). For å bidra til dette har vi utviklet casebasert dialogseminar som del av et 30 studiepoengsstudium i pedagogikk på fjerde studieår ved GLU, Høgskolen i Oslo og Akershus, som supplement til undervisningsformer som forelesning og plenumsdialog.

Hvert seminar varer 90 minutter og inngår i en seminarrekke gjennom semesteret. Vanligvis deltar 12–15 studenter. Seminaret omfatter begrepsdrøfting, dialog ut fra en case og metarefleksjon. Studentene må ha arbeidet med det aktuelle pensumet for å delta. I begrepsdrøftingen tar studentene opp fagbegreper de synes er spesielt uklare, vanskelige eller betydningsfulle. Så brukes en case til å løfte utfordrende samhandlingssituasjoner fra

grunnskolenes klasserom inn i teoriundervisningen gjennom video, foto eller tekst. Casen skal ikke nødvendigvis løses, men bli belyst gjennom dialog der studentene utfordres til å anvende teoretiske begreper på krevende yrkessituasjoner. Seminaret avsluttes med en metarefleksjon om hvilke dialogiske dimensjoner studentene synes de klarte å ivareta i sin samtale, og hvilke de vil prøve å utvikle videre.

I vår studie (2013–2018) har vi undersøkt seminarrekka i 2014 og 2015 ut fra forskningsspørsmålet:

Hvordan opplever studenter betydningen av casebasert dialogseminar for egen læring?

Det har lenge vært argumentert for at lærerne står forholdsvis svakt som yrkesgruppe når det gjelder felles fagspråk og evne til å analysere egne yrkeshandlinger, sammenliknet med andre profesjoner (Lortie 1975/2002, s. 55–81). En stadig mer kompetansestyrt lærerutdanning er kritisert for at instrumentelle løsninger og standardiserte metoder bidrar til en mer passiv lærerprofesjonalitet (Biesta 2015; Giroux 2009). Lærerstudenter synes primært å ønske et arsenal av metoder som fungerer i ulike situasjoner, og er mindre opptatt av teoretisk innsikt og analytisk kompetanse som grunnlag for å løse dilemmaer, konflikter og faglige utfordringer i klasserommet (Fosse & Hovdenak 2014; Unneland 2009).

Samtidig åpner innføring av femårig lærerutdanning for å overskride instrumentell pedagogikk i utdanninga. Forslaget til Rammeplan understreker utvikling av «avansert profesjonsrettet kunnskap» og evne til ansvar for pedagogisk nytenkning i skolen som sentrale mål (Kunnskapsdepartementet 2016). Casebasert undervisning har siden 1980-tallet vært utprøvd og undersøkt for å møte slike mål (Merseth 1996). Det er dokumentert høyt læringsutbytte ved casebasert undervisning, forutsatt at undervisningen gir støtte gjennom dialog (Florez 2011; Kirschner, Sweller & Clark 2006). Studentene utvikler egen tenkning ved å synliggjøre sin forståelse, ta del i andres og drøfte kontrasterende oppfatninger (O’Flaherty & McGarr 2014; Hemphill, Richards, Gaudreault, & Templin 2015; Levin 1995; Merseth 1996; Mostert 2007). Studiene viser hvordan det å knytte teoretisk kunnskap til komplekse klasseromssituasjoner kan fremme verdiorientering, analytiske ferdigheter, kritisk tenkning og beslutningstaking. Slike former for profesjonskompetanse må knyttes til profesjonsetiske perspektiver (Fosse & Hovdenak 2014; Mosvold & Ohnstad 2016). Casebasert undervisning er også undersøkt i pedagogikkfaget i norsk lærerutdanning, i hovedsak som del av problembasert læring (Danielsen 2013; Nes & Strømstad 1999).

Undervisningsformen kan bidra til engasjement, motivasjon og utvikling av vitenskapelig tenke- og arbeidsmåte. Samlet tilsier dette behov for flere empiriske studier om bruk av case i lærerutdanninga i andre studieopplegg enn det som problembasert læring er basert på.

I det videre redegjør vi for studiens teoretiske rammeverk og metodologi. Deretter presenteres resultatene fra intervjudata fortolket i lys av videodata, før en avsluttende diskusjon.

Teoretisk rammeverk

Teoretisk rammeverk for studien tematiserer Læring og kunnskapsformer i profesjonsutdanning, Dialog og Forutsetninger for casebasert dialogseminar. Studiens forståelse av Case er på linje med de studier som er omtalt i forskningsoversikten.

Læring og kunnskapsformer i profesjonsutdanning

Evne til profesjonell samhandling med skoleklasser om fag er vektlagt i læringsutbyttebeskrivelsene for både kunnskaper, ferdigheter og generell kunnskap i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2010a). Slike kunnskapsformer er beskrevet som *reflection in action* (Schön 1983/2007, s. 21–69). Det forutsetter at læreren skal utvise dømmekraft og handlekraft, basert på kvalifisert intuisjon. Handlekraft forstås her som vilje og evne til handling, basert på tilstrekkelig autonomi og mot til å treffe beslutninger og handle. Dømmekraft hviler i den enkeltes reservoar av handlingsalternativer, inkludert begrunnelser for valg. Kvalifisert intuisjon forstås som at læreren klarer å lese klasserommet, vurdere fordeler og ulemper ved ulike handlemåter og artikulere begrunnelser i ettertid.

Kompleksiteten ved slike kunnskapsformer kan tilsi et differensiert kunnskapsbegrep, her beskrevet som informasjon, erfaring, kunnskap og forståelse (Michelet 2012, s. 53–69, 2017 under publisering; Wells 1999, s. 51–97). Informasjon kan forstås som opplysninger tilegnet gjennom presenterende interaksjon (Barnes 1992; Des-Fountain & Howe 1992).

Erfaringsbegrepet er utviklet i mange og dels motsetningsfylte betydninger (Østrem 2008, s. 96–118, s. 272–281). I vår sammenheng er det viktig hvordan erfaringer skapes gjennom å kombinere opplevelser og ettertanke over disse (Eaton & More 2002; Efland 2004; White 2007). Kunnskap kan forstås som etablerte systemer av etterprøvd innsikt som tilegnes gjennom utforskende og konsoliderende interaksjon (Eraut 2007; Mercer 1995, s. 89–118; Säljö 2002; Smeby 2001, s. 29–60). Forståelse skapes derimot gjennom at den enkelte vever sammen erfaringer og kunnskap som del av egen forståelseshorisont, analogt til prosesser som ofte knyttes til erfaringsbegrepet (Michelet 2012, s. 53–69; Säljö 1998; Wells 1999: s. 51–97;

Østrem, 2008, s. 96–118). I lærerarbeid vil også uartikulert kunnskap, ferdigheter og holdninger til yrkesopp gavene utgjøre konstituerende dimensjoner i forståelsen.

Samtidig kan ikke studenten skape helhetlig forståelse av klasserommet bare ut fra lærerutdanningas fag. Grimen argumenterer for at «profesjoners kunnskapsbaser i stor grad er heterogene, at de i stor grad er fragmentert, og at de forskjellige elementene er integrert som praktiske, ikke teoretiske synteser» (2008, s. 72). Det er læreres fortolkning og forståelse som vever sammen innsikt fra klasseromssituasjoner, fag og pedagogikk til helhetlig forståelse. Fra posisjonen som student kan en bare delvis utvikle dette, ikke minst fordi det synes å forutsette en erfaringsbasert læring fra posisjonen som ansvarlig yrkesutøver, som del av et yrkesfellesskap (Heggen, 2010, 96–125; Michelet 1997). Men studenten kan utvikle et fundament for dømmekraft, handlekraft og kvalifisert intuisjon, slik at seinere utfordringer gjennom de første yrkesaktive år gir helhetlig læring mer enn enkle svar på komplekse spørsmål (Kennedy 2016; Reid 2010, s. 18–73).

Samtidig er danning i forlengelsen av læring framhevet som mål i Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet 2010b, 2010c). Danning dreier seg ikke bare om at studenten kan gjengi, vurdere og bruke innsikt fra ulike fagområder, men også om hva denne innsikten gjør med den enkelte student, hva det betyr i livet hennes og for muligheter til å delta og bidra i det fellesskapet hun er del av (Gustavsson 1998, s. 268–292; Steinsholt 2011). Det forutsetter at studenten ikke bare eksponeres for ny innsikt, men at hunⁱ involverer seg, kritisk vurderer, reflekterer og tar stilling. Slike prosesser er vanskelig å oppnå der utdanning og undervisning ikke er preget av dialogiske kvaliteter (Torjussen 2011).

Dialog

En utdanning bygget på dialogiske prinsipper vektlegger flerstemmighet, likeverd og argumentasjon, som forutsetter studentenes aktive medvirkning (Alexander 2008; Dysthe, Bernhardt & Esbjørn 2012, s. 45–80; Matusov 2009, s. 289–312). Det er ikke tilstrekkelig at studentene er til stede, eksempelvis fordi de er nødt til det ut fra obligatorisk frammøte. En må tilrettelegge for at de skal involvere seg i den faglige aktiviteten. I undervisningens interaksjon kommer det til uttrykk i dimensjoner som felles oppmerksomhetsfokus, likeverdig plass til alle og kumulativ interaksjon der en bygger på hverandres ytringer. Dialogisk undervisning gir rom for utvikling av forståelse og utforskende dialog, forstått som samtaler der likeverdige deltakere åpent undersøker et felles saksforhold. Forekomst av utforskende dialog er imidlertid ofte mindre enn intendert (Alexander 2008; Mercer 1995, s. 44–63; 2000, s. 153–159).

Det dialogiske står også sentralt for å utvikle klasserom som håndterer mangfold blant elevene som det normale og naturlige (Kjeldstadli 2008, s. 48–68; de los Reyes 2001, s. 12–15, s. 167–177), som er kjernen i det studiet som casebasert dialogseminar er del av ved det undersøkte pedagogikkstudiet. Det dialogiske er en grunnleggende forståelsesform, og det kan ikke begrenses til relasjonelle ferdigheter eller bestemte samtaleformer (Linell 2009, s. 11–33; Rommetveit 2004). Samtidig er dialogiske kvaliteter i undervisningsrom uløselig knyttet til interaksjon lærer–elev og elevene imellom (Alexander 2008; Dysthe mfl. 2012, s. 45–80). I lærerutdanninga må studentene utvikle handlekraft og eierskap til læringsprosessene dersom de skal bli betydningsfulle for seinere yrkesutøvelse (Loyal & Barnes 2001). Det gir en asymmetrisk, men delt kontroll og likeverdighet mellom studenter og lærer som grunnpremiss. Intensjonen er å bidra til at studentene både forstår hva dialogisk praksis kan være og ser eget handlingsrom, som to dimensjoner innvevd i hverandre (Rørnes 2013).

Forutsetninger

Hvis dialog ut fra case skal bidra til studentenes læring, forutsetter det på slike måter at studentene involverer seg i interaksjonen, tør å eksponere begynnende forståelse, fortolke situasjonen og undersøke handlingsrommet (Berg & Wallin 1983, s. 51–72). Her er det grunn til å anta at gjensidige forventninger dem imellom vil være en viktig faktor for hvordan de handler (Kvalbein 1998, s. 19–41). Studenter forholder seg til dominerende oppfatninger, normer og verdier i den studentkulturen de er del av, ikke bare til formål og retningslinjer. Kulturen i sosiale fellesskap rommer en del tatt-for-gitte oppfatninger som fungerer som sannheter og derved definerer hva som er vanlige, normale handlemåter innen dette fellesskapet (Geertz 1973; Gullestad 1989, s. 17–47). Kulturen ligger som et nettverk inne i interaksjonen, en struktur som gir premisser for handling. Studentkulturen blir derfor betydningsfull for hvordan de velger å delta i læringsprosessene, i lærerutdanning som i annen utdanning (Green, Skukauskaite, Dixton & Córdova 2007; Michelet 2012, s. 427–453). Hvordan studentene velger å delta, er en premiss for læringsutbyttet. Det gir grunn for å interessere seg for studentkulturen og om den støtter dialogisk samhandling.

Metode

En casestudie ble anvendt som en kvalitativ forskningstilnærming (Yin 2003, s. 1–18; Stake 2000, 2006, s. 1–38). Kvalitative forskningsintervjuer med studenter som deltok på seminarrekka i 2014 og i 2015, ga grunnlag for datasett som ble analysert og sammenholdt (Kvale 1997, s. 121–140; Fog 2004, s. 127–142; Silverman 2006, s. 109–152), i lys av

videoobservasjoner fra seminarene (Goldman & McDermott 2007). Det foreligger godkjenning fra NSD, og involverte studenter ga informert samtykke.

Utvalg og holdbarhet

Seminarrekka foregikk i perioden januar til april, med en rekke på åtte seminarer i 2014 og elleve seminarer i 2015. Begge forskerne deltok på de fleste seminarene.ⁱⁱ Et strategisk utvalg av studenter ut fra aktivitet i seminartimene og kjønn ble forespurt om intervju. Seks studenter ble intervjuet i 2014 og ni i 2015. Til sammen fire forespurte studenter ble ikke intervjuet av praktiske grunner, som reisevei og ferieavvikling. Derved gir utvalget liten risiko for systematiske skjevheter (Kleven 2002). Utvalget er interessant for forskningsspørsmålet fordi alle hadde deltatt regelmessig på seminaret (Stake 2000; 2006, s. 1–38). Antall intervjupersoner i 2014 er mindre enn anbefalt (Kvale 1997). Lik intervjuguide for intervjuene i 2014 og 2015 bidrar samtidig til økt holdbarhet. Ut fra en samlet vurdering av utvalg er det interessant å analysere og sammenholde resultatene fra de to årene.

Intervjuene varte i gjennomsnitt 35 minutter, fra 11:16 minutterⁱⁱⁱ til 59:55 minutter. Det ble foretatt lydopptak, og intervjuene ble transkribert ut fra en tilpasset standard (Silverman 2006, s. 109–152). Semistrukturerte intervjuer ga en samtaleform der studentene fortalte om det de syntes var betydningsfullt. Ut fra intervjuguiden ble samtalen ledet inn mot fire temaer: *egen læring*, med undertemaene betydningsfulle episoder, seminaret som del av kurset, studentkulturens betydning og mulig betydning av seminaret for seinere arbeid som lærer. *Dialog og case*, med undertemaene positive og negative erfaringer, turtaking og andre dimensjoner, hva studenten hadde savnet og forslag til forbedringer. Intervjuguiden tematiserte også *forutsetninger* for casebasert dialogseminar, med undertemaene hva som må ligge til grunn for et slikt seminar, hva som kjennetegnet studentkulturen, og om studentkulturen var annerledes på seminaret enn på resten av studiet.

Det ble gjort videoopptak av vel halvparten av seminarene for å gjøre det mulig å studere nyanser i interaksjonen studentene imellom som vanskelig lar seg registrere uten bruk av både lyd og bilde (Barron 2007; Engle, Conant & Greeno 2007; Goldman & McDermott 2007). Det viste seg tilstrekkelig å foreta videoopptak av de første og de siste seminarene ut fra et metningspunkt i data, også vurdert for å kunne analysere utvikling av dialogen gjennom semesteret (Charmaz 2006, s. 96–122). Til sammen ble det gjort 15 timer og 27 minutter videoopptak. Fordi studentene satt i hesteko, var det tilstrekkelig med ett videokamera.

Analyse

Datareduksjon ble håndtert ved å kode intervjuene på ytringsnivå, der ytringer ble avgrenset tematisk ved overgang til et nytt tema (Gall, Gall & Borg 1963/2007, s. 466–473). Bare ytringer av klar relevans for studiens tema ble kodet.

En empirinær prøveanalyse av ett uttrykksfullt intervju ga studiens fire hovedområder som analytiske hovedkategorier: Case, Dialog, Læring og Forutsetninger, og i tillegg Annet (Kvale 1997, s. 121–140; Malterud 2003, s. 93–113; Widerberg 2001, s. 116–162).

Hovedanalyse og fortolkning ga grunn til å opprettholde de fire hovedkategoriene og opprette fire underkategorier under Forutsetninger, mens kategorien Annet ikke ble betydningsfull. Intervjuene ble kondensert (Kvale 1997, s. 121–140). Det ble undersøkt hvordan dimensjoner tilknyttet hver kategori kom til uttrykk som gjennomgående tendenser på tvers av datasettet, forstått som at alle eller nesten alle de intervjuede studentene uttrykker seg på analoge måter om temaet, fortolket ut fra omfang, frekvens og intensitet (Miles & Huberman 1994, s. 69–72). Ut fra de gjennomgående tendensene ble det gjort en syntese av mønstre, som ble beskrevet. Eksemplifiserende ytringer ble valgt ut. Holdbarhet ble styrket ved at to og to forskere kodet samme datautsnitt og drøftet forståelsen av kategorier og interaksjon (Helleve, Michelet & Øhre 2014).^{iv}

Hovedanalysen inkluderte en innledende analyse av videoobservasjoner, gjennom en teoridrevet, men empirisensitiv analyse ut fra interaksjonsanalyse som tok utgangspunkt i hovedkategoriene fra intervjuanalysen (Jordan & Henderson 1995; Engle, Conant & Greeno 2007). Videodata ble logget, lagret og delvis lagt inn i HyperResearch for å strukturere data. Videodata og intervjudata utgjorde datasett som ikke kunne sammenliknes direkte (Denzin & Lincoln 2005). Innledende analyse av videoopptak kunne likevel utdype og nyansere erfaringene fra gjennomføring av seminarrekka, som en kontekst forstått som både ramme rundt og struktur inne i interaksjon og meningsdanning (Cole 1996, s. 130–145; Edwards, Biesta & Thorpe 2009; Mercer 2000, s. 16–36, s. 171–176).

Gyldighet

Kvalitative forskningsintervju er basert på en asymmetrisk maktrelasjon (Kvale 2006) som medfører en gyldighetstrussel. Denne trusselen forsterkes når forskerne både er intervjuere og aktive deltakere (Greek & Jonsmoen 2013; Wengraf 2001, s. 42–50; Smedby 2001, s. 86–88). Selv om intervjuene ble foretatt etter eksamen og den formelle relasjonen lærer–student derved var avsluttet, vedvarte likevel i noen grad denne maktrelasjonen sosialt. Studien forstår

intervjudata som det intervjupersonene finner relevant og passende å fortelle intervjueren (Silverman 2006, s. 109–152). Det ville utgjøre en klar trussel mot gyldighet i de slutninger som kunne trekkes ut fra data dersom de tidligere studentene fant det upassende å uttrykke seg kritisk om studiet (Kleven 2002). Derfor etterspurte intervjueren for det første kritiske vurderinger eksplisitt. De fleste vurderinger ble uttrykt klart, men med betydelig forbehold gjennom begrenset omfang, forsiktig ordvalg og avventende pauser. For det andre ble derfor disse kritiske vurderingene tillagt en forholdsvis større vekt i analysen enn det som de rent språklige uttrykkene kunne tilsi, og motsatt for positive vurderinger. Denne analytiske framgangsmåten må antas å moderere gyldighetstrusselen tilstrekkelig til at det er interessant å analysere og fortolke intervjudata.

Resultater

Studiens resultater er mønstre i studentenes uttalelser om temaene Case, Dialog, Læring og Forutsetninger for casebasert dialogseminar, i samsvar med forskningsspørsmålet. Mønstre i intervjudata fra 2015 er sammenliknet med tilsvarende i 2014 og eksemplifisert med ytringer som er middels sterkt uttrykt språklig sammenliknet med hele forekomsten av ytringer.

Case og læring

Den faste seminarstrukturen med begrepsdialog, casedialog og metarefleksjon løftes begge år fram som vesentlig. Hver fase må være fokusert og avgrenset i tid.

Litteraturstudier og forelesning understrekes som nødvendig forarbeid: «Det, det krever jo at du – ikke bare har lest det. Men har forstått det, og – kan – anvende det. – Men det er jo – sånn jeg ser det, så er jo det hele poenget.» (2015_int09, linje 564-567). I 2014 er det enkelte som mener at kravet om forarbeid er for strengt, fordi det hindrer deltakelse fra interesserte studenter som ikke har lest (Helleve mfl. 2014). Kravet om forarbeid synes å ha større legitimitet i 2015, for da er det ingen som er kritiske til det.

Casene fra 2014 ble supplert med tre nye caser i 2015 fordi seminarrekka ble utvidet. En videocase med detaljert beskrivelse av en klasseromssituasjon måtte utvikles, da den ikke fungerte etter hensikten. Studentene i 2014 tok fatt i ulike lag av mening da denne casen ble drøftet, og samtalen ble mer klaser av ytringer om ulike temaer enn en fokusert dialog. Casen fikk derfor en mer avgrensede muntlig innramming i 2015, og den påfølgende dialogen ble mer sentrert om temaet. Det er også utprøvd studentmedvirkning under veiledning i utforming av caser, i et forprosjekt (2011–2013). Hensikten var å styrke opplevd relevans, på linje med en framgangsmåte brukt i andre prosjekter (Fougner 2010). Her viste det seg imidlertid

vanskelig å utvikle tilstrekkelig informasjonsrike caser til å bidra til fokusert dialog. Derfor har lærerne utformet de casene som nå er i bruk. For å bidra til at casene oppleves som autentiske av studentene, er de konstruert ut fra klasseromsobservasjoner.

Drøftinger ut fra case har bidratt til læring. Studentene understreker engasjement i egen og andres deltakelse når de leter etter ulike måter å forstå og håndtere casen på, ut fra aktuelle fagbegreper:

Jeg lærer godt gjennom å snakke og få disse tankene ut, da. Diskutere. Og – så det, det var liksom konkrete caser vi holdt på med. Og «Okey, hvordan kan vi bruke denne kunnskapen her til å løse det her? Eller tilrettelegge?» Eller – «Hva kunne vi gjort annerledes her, når vi ser på en transkribering av en time, for eksempel?» Så det var jo mye læring som, som skjedde der. (2014_int03, linje 243-247)

Også fikk vi også brukt det rett inn i klasserommene – i en av de casene. Så for min del, så var det ofte, – på en måte, – på en måte den siste, – siste hjelpa som jeg fikk, som på en måte, – bitene falt på plass, da. Når man først hadde lest. Så – hadde vært i forelesning, kanskje snakka med litt med noen studenter. Men så får man liksom satt seg ned og – og rydda opp en del misoppfatninger. Og – liksom – gjort det litt til sitt eget, da, på en måte.

(2015_int09, linje 012-018)

Studentene skisserer på slike måter hvordan case bidrar når de forsøker å få grep om faglige begreper og gjøre dem til sine, gjennom arbeid med å forstå utfordrende klasseromssituasjoner på ulike måter og se ulike muligheter for å håndtere dem. De oppdager tidvis at de mangler begrunnelser når de skal argumentere for egen forståelse, men tidvis også at de klarer å bygge ut egen innsikt i møte med andres motforestillinger.

Dialog og læring

Videodata fra 2014 bidrar til kontekst for intervjudata ved å vise hvordan drøfting av fagbegreper i et tidlig seminar er preget av en IRE-struktur, med lite kumulativ dialog (2014_video10, 11:00-15:00). I den påfølgende drøftingen av case viser studentene litt mer selvstendig bruk av erfaringer, men fortsatt anvender de mest hverdagsspråk og bygger lite på hverandres ytringer. Først i den avsluttende metakommunikasjonen bruker de i noen grad fagbegreper for å beskrive egen interaksjon. Videodata fra slutten av 2014 viser tydeligere dialogiske interaksjonsdimensjoner, som felles oppmerksomhetsfokus og anerkjennende lytting med plass for flerstemmighet. Et av de siste seminarene illustrerer refleksjon der

ytringer lenkes sammen kumulativt og dialogen bygges med alle ni deltagerne involvert (2014_video39, tid 12:10-15:45). Innledende analyse av videodata fra 2015 antyder samme hovedtendenser.

Intervjudata begge år gir tilsvarende resultater som mønster. Gjennom semesteret klarer studentene gradvis mer å skape en dialog der de forholder seg til hverandres ytringer med gjensidig oppmerksomhet og respekt for mangfold i synspunkter og verdier. De vurderer denne interaksjonen som betydningsfull for egen læring:

[Den] faglige biten føler jeg absolutt jeg har lært mye på. Men det jeg har sittet mest igjen med, er det å bli utfordret til å virkelig tenke og reflektere. Uten nødvendigvis å få et svar på det etterpå, om det var riktig eller feil. At man får lov til å – hva skal man si, da, drøfte frem og tilbake. Føler man lærer mye av det, og. Også har et standpunkt, da, og blir utfordret på det, og så får du tenkt litt over det. Bare å lære å se ting fra flere vinkler. (2014_int06, linje 186-190)

I god dialogisk ånd – tatt veier som ikke var den oppkjørte veien, på en måte, ikke sant. Og det er jo sånn det skal være ... At vi vet jo ikke helt hvor vi havner ... Det har kommet veldig mye – nyttig læring ut av det. (2015_int01, linje 191-196)

I 2014 var det enkelte studenter som ensidig knyttet dialog til en bestemt samtaleform, dominert av trygghet (Helleve mfl. 2014). I undervisningen 2015 ble det derfor understreket hvordan det dialogiske forstås som et grunnleggende prinsipp, og at samtaler preget av deltakelse, verdsetting og turtaking bare utgjør ett eksempel på hvordan dette kan komme til uttrykk (Alexander 2008). Oppfatningen av dialog som en bestemt samtaleform kommer ikke til uttrykk i intervjudata i 2015.

Samtale uten enighet blir også tatt opp av mange studenter begge år som verdifullt. De framhever at medstudenter med andre synspunkter enn dem selv ble opplevd mer inspirerende enn truende:

[I]nnspillene har vært veldig forskjellige fra gang til gang, men man merker jo det at – det er jo ting som er sagt på seminaret som jeg tenker at jeg er helt uenig i. Og det har jo ikke bare vært sånn at alle sitter der og: «Åh, vi er så enige». Det er jo kjempebra. (2014_int05, linje 479-482)

[M]an kan jo fort være litt sånn forutbestemt på sin mening. Men, jeg mener at jeg, i løpet av de gangene der, liksom, ble jeg litt flinkere på å tenke sånn: "Hm, er jeg enig

– eller ikke enig – i det du sier der." Også liksom, ja. Så det var egentlig veldig lærerikt, da.

(2015_int08, linje 097-101)

Intervjudata angir at studentene utvikler en norm seg imellom som anerkjenner mangfold og motsetninger. Det nyanseres av den foreløpige analysen av videoopptak, som viser at kontrasterende ytringer forekommer sjelden. Uenighet synes å komme mer til uttrykk ved at studentene supplerer og utdyper hverandres ytringer enn at de kontrasterer og begrunnet imøtegår andres synspunkter.

Det var lite sosial posisjonering i studentgruppa, sammenliknet med eksempelvis utvikling av elevkulturen i skoleklasser (Michelet 2012, s. 213–217). Intervjudata begge år indikerer at det trolig var mer problematisk å være for dominerende enn for tilbaketrukket.

Læring og danning

I tillegg til læring knyttet konkret til drøfting av case og konkret til dialogiske kvaliteter i drøftingene, forteller studentene begge år at seminarrekka har bidratt til prosesser som har betydning for hvem de vil være som lærer eller hvordan de ønsker å arbeide:

Så har jeg hatt veldig lyst til å prøve ut det, – når jeg kommer ut. Og jeg skal jo ha første klasse, det er jo –, men – kan begynne allerede der. ... Jeg har jo sett sånne samtaler før, men jeg tror ikke at jeg har bitt meg så fast i hva prinsippene er. For da er det ofte læreren som sier mest, da. Og hensikten, som jeg føler vi har lært, er at – mest at flyten skal gå veldig mye mellom elevene. (2014_int01, linje 243-244 og 257-260) At man - første gang man møter klassen, og andre gangen, og: At man starter med å lage noen rammer, da. – Starter med det tidlig. Og at, at man – inviterer de elevene med å delta, med å – lage de rammene. ... Helklasseundervisning, da. At man prøver å lage gode spørsmål. Og – tenker det med – åpne spørsmål. Og opptak, og verdsette elevsvar. Og på en måte – prøve å bygge samtalen. (2015_int06, linje 307-309 og 311-314)

Studentene angir på slike måter hvordan de tenker at de vil bruke en ny, helhetlig forståelse i sitt videre arbeid som lærer. Noen beskriver konkret hvilke planer de har for den klassen de skal begynne med. I noen grad er det rimelig å knytte det til dialogene ut fra case, selv om data gir få indikasjoner på betydningen av seminarrekka sammenliknet med betydningen av resten av studiet. Ytringene må i tillegg fortolkes med forsiktighet ut fra gyldighetstrusselen knyttet til relasjonen lærer--student. Samtidig uttrykker studentene også kritiske synspunkter,

og det gir grunn til å tillegge ytringene en viss vekt. Samlet sett er det rimelig å knytte dette til et dannelsesperspektiv ved at det har foregått læring som gjør noe med studentene, der casebasert dialogseminar bidrar som en av flere dimensjoner ved fjerdeårskurset i pedagogikk.

Forutsetninger for casebasert dialogseminar

Studentene anser at en god studentkultur utgjør den viktigste forutsetningen for å utvikle dialogiske dimensjoner i interaksjonen. Ikke alle bruker ordet studentkultur, men det er en gjennomgående tendens begge år at alle forventer anerkjennelse, deltakelse og involvering fra medstudentene. Det fungerer som en dominerende norm dem imellom. Alle kan si det de mener, en kan regne med medstudenter som lytter og utviser respekt, lar den andre snakke ferdig, og fastholder felles oppmerksomhet om saksforholdet:

Så, men etter hvert følte jeg på – at vi visste litt hva det gikk ut på. At alle var veldig interessert i å komme fram til det, et svar. Eller en, ikke fast konklusjon, men en – innfallsvinkler av det fenomenet vi snakket om, da. Og at vi kunne se det fra flere sider, og dele erfaringer. Så jeg følte jo at alle vi som deltok var veldig interessert i hva vi sa. (2014_int01, linje 049-055)

Men – det er lettere. Jeg tenkte ikke noe over det, på en måte. Du bare snakker. Mens i klassen, så er det litt mer sann: "Skal jeg rekke opp hånda? Skal jeg si noe?" Ja, litt mer å tenke gjennom det, før du gjør det, da. (2015_int05, linje 088-091)

Noen nevner også at seminaret var et sted der alle uuttalt var enige om at det var fint å gjøre en god innsats og mestre de krav en står overfor. Et tydeligere mønster er likevel betydningen av å ha tillit til medstudentene som kritisk venn. Det tematiseres mer eller mindre sterkt av alle studentene begge år:

Men det at det er greit å si feil og det vil det jo være –. Det er jo en regel, det. Det synes jeg og er veldig viktig, da. Det er lov å – ingenting skjer om man svarer feil. Verken at – jeg skal ikke være nedlatende som lærer. Eller – de andre elevene, skal heller være støttende og hjelpe den videre, da, eller – enn å le eller mobbe. (2014_int04, linje 268-272)

Ja, jeg tenker jo først og fremst at det må være – at en må føle at en er trygg til å bidra. Det er det samme som i en klasseromssituasjon ellers, liksom. At det er et miljø i det

rommet. Så en føler at en er trygg og ikke er redd for å si noe feil, eller noe. Det er nok det viktigste. (2015_int01, linje 126-129)

Studentene anser på slike måter at tillit til medstudentene i seminaret er grunnleggende for å tørre å eksponere usikkerhet og artikulere halvforståtte sannheter, uten å være redd for at de andre synes de kommer med dumme spørsmål.

En gjennomgående tendens begge år er også hvordan lærernes tilbakeholdne, men tydelige ledelse er en forutsetning for seminaret. To studenter i 2014 problematiserer dette og mener lærernes deltakelse ikke nødvendigvis er viktig. De øvrige understreker at læreren må gi studentene anledning til å famle seg litt fram i fellesskap, men samtidig styre tydelig:

Og det at – og læreren etter hvert trekker seg litt tilbake, da. At man klarer å henvende seg, og – at læreren klarer å motivere elevene til at, eller studentene, da, til at de kan prate sammen om noe faglig uten at læreren skal styre alt sammen. Det var vel – det var veldig nytt for meg å klare det. Og – jeg tenkte: «Hvordan skal vi klare å holde dette gående?» (2014_int04, linje 071-075)

[til intervjueren som seminarleder] Og når du har den muligheten du har på det seminaret, med å snakke om det, – så synes jeg det må bli mer –, bli mer fokus på det, altså. Da kan man jo bare: "OK, nå tar vi dette begrepet her, – og vi tar to minutter på det. OK, hvordan kan vi anvende dette? – OK, bra, fine refleksjoner. Da tar vi neste begrep". Hvis du hadde tatt den styringa der, det tror jeg hadde hjulpet. (2015_int04, linje 228-233)

Enkelte studenter understreker det innholdsmessige i lærerens deltakelse, mens andre er mest opptatt av at læreren styrer formen på aktiviteten.

En del mangelfulle praktiske forutsetninger tas opp som en gjennomgående tendens i 2014. Det var i samsvar med resultatene fra en omfattende evaluering av studiet det året, som ble endret etter 2014, og problemene tas ikke opp i 2015.

Diskusjon

Studentene vektlegger bruk av case, utforskende dialog, forutsetninger for dialogseminaret og relevante kunnskapsformer som sentrale dimensjoner ved seminaret. I det videre diskuteres hvordan disse gjennomgående tendensene i data kan belyse forskningsspørsmålet «Hvordan opplever studenter betydningen av casebasert dialogseminar for egen læring?».

Bruk av case framheves av studentene som egnet for å se hvordan fagbegreper kan gi nye perspektiver på utfordrende klasseromssituasjoner. Studentene ser hvordan de kunne håndtert utfordringer på ulike måter, og gjennom denne prosessen gjør de fagbegreper mer til sine egne. Dette er i samsvar med tidligere forskning (O’Flaherty & McGarr 2014). Videre indikerer intervjudata at arbeid med case kan bidra til studentenes verdiorientering, som også er i samsvar med tidligere forskning (Fosse & Hovdenak 2014; Ohnstad 2016).

Erfaringer fra dialogseminaret viser samtidig hvordan caser som er for detaljerte eller svakt innrammet, kan gi problemer. De skaper ikke det nødvendige felles oppmerksomhetsfokuset blant studentene, selv om de gir en autentisk beskrivelse av utfordrende klasseromssituasjoner. På den annen side viser erfaringer fra forprosjektet hvordan autentiske caser som er for generelle, heller ikke gir tilstrekkelig felles forståelse blant studentene. En case i dialogseminaret må beskrive en utfordrende yrkessituasjon gjenkjennelig og detaljert, men uten å være for detaljert. Samtidig må den være så åpen at den inviterer til å diskutere dilemmaer og ta stilling til ulike løsninger.

Utforskende dialog synes å ha vært en betydningsfull og forholdsvis omfangsrik dimensjon ved seminaret, på linje med hva andre studier av casebasert undervisning finner (Hemphill mfl. 2015). Det skiller seg fra studier fra andre utdanningsforløp, som finner lite av denne samhandlingsformen (Alexander 2008; Mercer 1995, s. 89–118). På linje med dette ga studentene uttrykk for at dialog som prinsipp og samtaleform i noen grad framsto som en kontrast til tidligere erfaringer som elev og student. Dimensjoner ved dialogseminaret som kan ha som bidratt til det, er metakommunikasjon om hensikten med dialog, fysisk og symbolsk organisering av klasserommet og systematisk vurdering av dialogiske kvaliteter i samtalen.

Kontrasterende ytringer kommer forskjellig til uttrykk i intervjudata og videodata. Studentene forteller at det å drøfte motsetningsfylte synspunkter er verdifullt. Men videodata viser at motsetningsfylte oppfatninger i hovedsak bare kommer til uttrykk som utdypende ytringer, og sjeldent åpent kontrasterende. Samtidig framhever studier at styrken i dialog ut fra case nettopp ligger i å konfrontere og forhandle ulike forståelser og løsninger på utfordrende yrkessituasjoner (Merseth 1996). Datasettene viser slike prosesser i dialogseminaret, men i lite omfang og dempet språklig form. Bruken av kontrasterende ytringer ble trolig hemmet av en norm om at det var mer belastende å være for dominerende enn å være for tilbaketrukket. Sannsynligvis bør læreren derfor skille tydelig mellom dominans forstått som at ikke alle

kommer til orde, og det å involvere seg og kontrastere hverandres synspunkter forstått som faglig omtanke.

En forutsetning for casebasert dialogseminar som studentene løfter fram med stor tyngde, er en studentkultur der de opplever trygghet ut fra tillit til medstudenten som kritisk venn. Dialogseminaret avhenger i større grad enn andre undervisningsformer av hvordan studentene uuttalt forhandler normene for samhandling på dette området. Læreren kan legge premisser for utvikling av studentkulturen, blant annet ved å introdusere samhandlingsregler, men deltar ikke selv i forhandlingene (Michelet 2012, s. 128–129). Fordi studentkultur i lærerutdanninga og elevkultur i grunnskolen har mange likhetstrekk, gir arbeid med studentkulturen også mulighet til å illustrere studentenes handlingsrom på området når de kommer ut som lærere (Berg & Wallin, 1982, s. 51–72).

Det dialogiske kan forstås som en spesiell samtaleform, og intervjudata fra 2014 tilsier at enkelte studenter gjorde det. Det er problematisk dersom dialogisk samhandling forstås som en samtale hvor alle skal bli enige. Utforskning av motsetninger utgjør en grunnleggende dynamikk i hvordan dialog kan bidra til ny innsikt (Matusov 1996). Dialog er ikke konsensusorientert, men har nettopp en styrke i å kunne bidra til bevisstgjøring gjennom å synliggjøre og drøfte uenighet. Mønstre i studentenes synspunkter på dette området er likevel ikke konsensusorientering. Det de løfter fram, er at tilliten til medstudenten som kritisk venn må ha tilstrekkelig støtte studentkulturen til at det er mulig å bli intellektuelt perpleks uten å bli emosjonelt satt ut. Det å eksponere uenighet, fordommer eller halvforståtte begreper i dialogseminaret, krever vilje til et vågestykke blant medstudenter som betyr noe for studenten. Intervjudata tilsier at flere våger mer når dialogseminaret er et sted der en ikke trenger å være redd for å bli hengt ut eller latterliggjort. At dette ble såpass entydig og sterkt vektlagt, kan tilsa at studenters usikkerhet overfor hverandre kan være større enn det en kan få inntrykk av som lærerutdanner.

Lærerens systematiske ledelse er blant faktorene som studentene mener skiller dialogseminaret fra en vanlig kollokviegruppe (O’Flaherty & McGarr 2014; Hemphill mfl. 2015). Studentene må få tid til å eksponere usikkerhet og famle litt når det er nødvendig, samtidig som lærerens faglige ekspertise må utnyttes til å oppsummere, klargjøre motsetninger og utfordre studentene. Det kan variere når og hvor mye det er fruktbart at læreren tar ordet, men samlet sett framtrer en tydelig, men tilbakeholden seminarledelse som premiss for dialogseminaret.

Relevante kunnskapsformer i lærerutdanning krever læring som integrerer kunnskaper fra både fag, pedagogikk og utfordrende yrkessituasjoner (Grimen 2008; Schön 1983/2007, s. 21–69). Det tilsier at i lærerutdanninga bør bidrag fra disse kunnskapsområdene samordnes på måter som griper noe annet og mer enn samarbeidet mellom høgskole og praksisskole. Kjernen i denne utfordringen er verken samarbeidsmøter, struktur i teori- og praksisopplæring eller progresjon. Kjernen er studentens mulige forståelse av teoriundervisning på høgskolen og klasseromspraksis i grunnskolen som to gjensidig avhengige læringsarenaer. Det tilsier at disse arenaene må samvirke på måter som både inspirerer og krever at studenten kombinerer innsikt fra begge. Hensikten med utdanninga forutsetter at studenten ser noe annet og mer enn den umiddelbart synlige praksisoverflaten.

Praksisskolen kan bidra med oppmerksomhet mot både atferd i klasserommet og analytisk ettertenksomhet over meningsskaping. Analyse og fortolkning ivaretas gjennom veiledning, basert på en kombinasjon av aktive studenter og praksislærers faglige innsikt og praktiske klokskap. Høgskolen kan bidra gjennom en teoriundervisning som både presenterer relevante analytiske begreper, systematisk bruker disse i analyse av autentiske yrkessituasjoner og utfordrer studentene på å utvikle en integrerende forståelse. Det tilsier aktiv studentmedvirkning som bærende dimensjon i utdanninga. Obligatorisk frammøte kan støtte slike prosesser når forpliktende involvering knyttes til egnede arbeidskrav og eksamensformer. Men obligatorikk alene forplikter bare på frammøte, ikke deltakelse, og er derfor verdiløs. Det er problematisk dersom bare en mindre andel av studentene velger å benytte seg av dialogseminaret, men det er mer problematisk dersom en andel av seminardeltakerne bare er til stede for å unngå fravær. Økt deltakelse må derfor heller stimuleres ved eksempelvis en eksamensform som gjør det hensiktsmessig å delta på seminaret, selv om det har en midlertidig instrumentell dimensjon. Dette understrekes av at lærerutdanninga skal ivareta danning. Danning kan ikke påføres andre gjennom undervisning, men en kan skape en undervisning som åpner for danning (Dannelsesutvalget 2009; Løvlie 2011; Steinsholt 2011).

Konklusjon

Studien viser at lærerstudenter erfarer den undersøkte seminarformen som et lærerikt supplement til andre undervisningsformer, og at utbyttet strekker seg i retning av danning. Når de forsøker å analysere og forstå utfordrende klasseromssituasjoner i lys av felles fagbegreper, bidrar det til en kombinasjon av teoretisk kunnskap og praktisk forståelse som kjennetegner læreres profesjonskunnskap i klasserommet. Dialogiske dimensjoner ved

seminaret støtter dette arbeidet, og rommer samtidig tenkemåter og interaksjonsformer av relevans for grunnskolen.

Høgskolenes lærerutdanning står ved et vannskille ved innføring av femårig lektorutdanning. Å stille nye krav til aktiv deltakelse i studiearbeid er blant det viktigste en kan gjøre for å styrke relevante kunnskapsformer (Følgjegruppa 2015). Fra 2017 kan det legitimeres både i masternivået på de nye utdanningene og i hvordan forslagene til nye retningslinjer forutsetter en betydelig utvikling av både utdanning og studiearbeid (Rammeplanutvalg 2015). Det gir grunn til å avkreve studentene ansvarlig deltakelse i et heltids studium, og ikke bare et rettighetsorientert minimum av frammøte. Videre gir det grunn til å forplikte lærerutdannerne på å videreutvikle grunnskolelærerutdanningas klasseromsnære utdanning, der studentene både inspireres og like klart forpliktes. Her er det viktig at vurdering forstås som institusjonens legitime maktutøvelse for å ivareta samfunnsmandatet, og ikke bare som en av mange didaktiske kategorier. Beskrivelsen av arbeidskrav bør konkretisere kvaliteter, ikke bare aktiviteter. Eksamensformene bør vurdere relevant profesjonskunnskap, der det er legitimt å underkjenne prestasjoner ved manglende dokumentasjon av nødvendig forståelse. Styring av lærerutdanninga bør ramme inn, men samtidig anerkjenne lærerutdanningas nødvendige autonomi for å ivareta en slik videreutvikling.

På undervisningsnivå forutsetter en slik utvikling at krav til studentene om heltids deltakelse og involvering forhandles og begrunnes fra studiestart. Kravene må få legitimitet studentene imellom ved at studentkulturen anerkjenner likeverdig og forpliktende deltagelse som fundamentalt verdifullt. Samlet sett gir dette behov for videre forsknings- og utviklingsarbeid, som utvikler og undersøker casebasert dialogseminar og tilsvarende didaktiske strategier. Hvis studentene i større grad utvikler en integrert forståelse ut fra kunnskap fra både fag, pedagogikk og klasserom, kan det gi en femårig lærerutdanning som i større grad bidrar til yrkeskvalifisering enn det ett års ekstra utdanning skulle tilsi.

Referanser

- Alexander, Robin (2008). Talking, teaching, learning. I: Robin Alexander (red.). *Essays on pedagogy*. London: Routledge.
- Barnes, Douglas (1992). The Role of Talk in Learning. I: Kate Norman (red.). *Thinking Voices: The Work of National Oracy Project*. London: Hodder & Stoughton.
- Barron, Brigid (2007). Video as a Tool to Advance Understanding of Learning and Development in Peer, Family, and Other Informal Learning Contexts. I: Ricki

- Goldman, Roy Pea, Brigid Barron & Sharon J. Derry (red.). *Video Research in the Learning Sciences*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Berg, Gunnar & Wallin, Erik (1983). *Skolan i ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, Gert J. J. (2015). How Does a Competent Teacher become a Good Teacher? On Judgement, Wisdom and Virtuosity in Teaching and Teacher Education. In Ruth Heilbronn & Lorraine Foreman-Peck (red.). *Philosophical Perspectives on the Future of Teacher Education*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Charmaz, Kathy (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: Sage
- Cole, Michael (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.
- Danielsen, Anne Grete (2013). To praksisnære verktøy: «Lesson study» og PBL. I: Mary Brekke & Tom Tiller (red.). *Læreren som forsker*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dannelsesutvalget for høyere utdanning (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*. Innstilling. Hentet fra <http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. I: Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (red.). *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3. utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Des-Fountain, Jenny & Howe, Alan (1992). Pupils Working Together on Understanding. I: Kate Norman (red.). *Thinking Voices: The Work of National Oracy Project*. London: Hodder & Stoughton.
- Dysthe, Olga, Bernhardt, Nana, Esbjørn, Line & Strømsnes, Hilde (2012). *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eaton, Marcia Muelder & Moore, Ronald (2002). Aesthetic Experience: Its Revival and Its Relevance to Aesthetic Education. *Journal of Aesthetic Education*, Vol. 36 (2), s. 9–23. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/3333754>.
- Edwards, Richard, Biesta, Gert J. J. & Thorpe, Mary (red. 2009). *Rethinking Contexts for Learning and Teaching : Communities, activities and networks*. London: Routledge.
- Efland, Arthur D. (2004). Art Education as Imaginative Cognition. I: Elliot W. Eisner & Michael D. Day (red.), *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Mahwah, N.J.: National Art Education Association / Lawrence Erlbaum Associates.
- Engle, Randi A., Conant, Faith R. & Greeno, James G. (2007). Progressive Refinement of Hypotheses in Video-Supported Research. I: Ricki Goldman, Roy Pea, Brigid Barron

- & Sharon J. Derry (red.). *Video Research in the Learning Sciences*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Eraut, Michael (2007). Learning from Other People in the Workplace. *Oxford Review of Education*, 33 (4), s. 403–422. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03054980701425706>.
- O’Flaherty, Joanne & McGarr, Oliver (2014). The use of case-based learning in the development of student teachers’ levels of moral reasoning. *European Journal of Teacher Education*, 37 (3), s. 312–330.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2013.870992>.
- Florez, Ida Rose (2011). Case-Based Instruction in Early Childhood Teacher Preparation: Does It Work? *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 32 (2), s. 118–134.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10901027.2011.572227>.
- Fog, Jette (2004). *Med samtalen som utgangspunkt : Det kvalitative forskningsinterview* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Fougner, Marit (2010). Hva slags caseoppgaver inviterer til studentaktivitet og interaksjon? *Nordisk Tidsskrift for Helseforskning*, 11 (2), s. 72–82.
<http://dx.doi.org/10.7557/14.810>.
- Fosse, Britt Oda & Hovdenak, Sylvi Stenersen (2014). Lærerutdanning og lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom ulike kunnskapsformer. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98 (2), s. 67–76. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2014/02>.
- Følgjegruppa (2015). *Grunnskulelærerutdanningane etter fem år : Status, utfordringar og vegar vidare*. Rapport frå Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet (Rapport nr. 5/2015). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.uis.no/fakulteter-institutter-sentre-og-museum/det-humanistiske-fakultet/ffl-foelgegruppen-for-laererutdanningsreformen/>.
- Gall, Meridith D., Gall, Joyce P. & Borg, Walter R. (1963/2007). *Educational Research: An Introduction* (8. utg.). Boston: Allyn and Bacon.
- Geertz, Clifford (1973). Towards an Interpretive Theory of Culture. I: Clifford Geertz (red.). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books.
- Giroux, Henry A. (2009). Teacher Education and Democratic Schooling. I: Antonia Darder, Rodolfo D. Torres & Marta P. Baltodano (red.) *The Critical Pedagogy Reader* (2 utg.). New York and London: Routledge.
- Goldman, Shelly & McDermott, Ray (2007). Staying the Course With Video Analysis. I: Ricki Goldman, Roy Pea, Brigid Barron & Sharon J. Derry (red.). *Video Research in the Learning Sciences*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

- Greek, Marit & Jonsmoen, Kari Mari (2013). Skriveveiledning til økt fag- og tekstforståelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97 (4–5), s. 281–291. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2013/04-05>.
- Green, Judith, Skukauskaite, Audra, Dixton, Carol & Córdova, Ralph (2007). Epistemological Issues in the Analysis of Video Records: Interactional Ethnography as a Logic of Inquiry. I: Ricki Goldman, Roy Pea, Brigid Barron & Sharon J. Derry (red.). *Video Research in the Learning Sciences*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Grimen, Harald (2008). Profesjon og kunnskap. I: Anders Molander & Lars Inge Terem (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, Marianne (1989). *Kultur og hverdagsliv : På sporet av det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsson, Bernt (1998). *Dannelse i vor tid*. Århus: Forlaget Klim.
- Heggen, Kåre (2010). *Kvalifisering for profesjonsutøving. Sjukepleiar - lærar - sosialarbeidar*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Helleve, Mette, Michelet, Simon & Øhre, Solfrid Tandberg (2014). *Studentkultur for læring og danning: En casestudie av dialogisk undervisning i lærerutdanningen*. Paper til NORPRO-konferansen ved HiOA, oktober 2014.
- Hemphill, Michael A., Richards, K. Andrew A., Gaudreault, Karen Lux & Templin, Thomas J. (2015). Pre-service teacher perspectives of case-based learning in physical education teacher education. *European Physical Education Review*, 21 (4), s. 432–450. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1356336x15579402>.
- Jordan, Brigitte & Henderson, Austin (1995). Interaction analysis: Foundations and Practice. *The Journal of Learning Sciences*, 4 (1), s. 39–103. DOI: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327809jls0401_2
- Kennedy, Mary (2016). Parsing the Practice of Teaching. *Journal of Teacher Education*, 67 (1), 6–17. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0022487115614617>.
- Kirschner, Paul A., Sweller, John & Clark, Richard E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist*, 41 (2), s. 75–86. DOI: http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1.
- Kjeldstadli, Knut (2008). *Sammensatte samfunn: Innvandring og inkludering*. Oslo: Pax.
- Kleven, Thor Arnfinn (2002). Begrepsoperasjonalisering. I: Thorleif Lund: *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.

- Kunnskapsdepartementet (2010a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1. –7. trinn og 5. –10. trinn*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar/id594357/>.
- Kunnskapsdepartementet (2010b). Nasjonale *retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1. –7. trinn*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-05-10-forskrifter-om-ny-grun/id598615/>.
- Kunnskapsdepartementet (2010c). Nasjonale *retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. –10. trinn*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-05-10-forskrifter-om-ny-grun/id598615/>.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Forslag til Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for 5.–10. trinn*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing---forskrifter-om-rammeplan-for-femarige-grunnskolelærerutdanninger/id2468914/>.
- Kvalbein, Inger Anne (1998). *Lærerutdanningskultur og kunnskapsutvikling*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Kvale, Steinar (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, Steinar (2006). Dominance Through Interviews and Dialogues. *Qualitative Inquiry*, 12 (3), s. 480–500. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1077800406286235>.
- Levin, Barbara Berry (1995). Using the case method in teacher education: The role of discussion and experience in teachers' thinking about cases. *Teaching and Teacher Education* 11 (1), s. 63–79. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051x\(94\)00013-v](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051x(94)00013-v).
- Løvlie, Lars (2011). Teknokulturell danning. I: Rune Slagstad, Ove Korsgaard & Lars Løvlie (red.). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.
- Linell, Per (2009). *Rethinking language, Mind and World Dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sence-Making*. Charlotte, NC: Information Age.
- Loyal, Steven & Barnes, Barry (2001). "Agency" as a Red Herring in Social Theory. I: *Philosophy of the Social Sciences*, 31 (4), s. 507–524. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/004839310103100403>.
- Lortie, Dan C. (1975/2002). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Løvlie, Lars (2011). Teknokulturell danning. I: Rune Slagstad, Ove Korsgaard & Lars Løvlie (red.). *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.
- Malterud, Kirsti (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Matusov, Eugene (1996). Intersubjectivity Without Agreement. *Mind, Culture and Activity*, 3 (1), s. 25–45. DOI: http://dx.doi.org/10.1207/s15327884mca0301_4.
- Matusov, Eugene (2009). *Journey into Dialogic Pedagogy*. New York: Nova Science.
- Mercer, Neil (1995). *The Guided Construction of Knowledge : Talk amongst Teachers and Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Mercer, Neil (2000). *Words and Minds: How we use language to think together*. London: Routledge.
- Merseth, Kathrine K. (1996). Cases and Case Methods in Teacher Education. I: John P. Sikula, Thomas J. Buttery, Edith Guyton (red.). *Handbook of Research on Teacher Education*, (2. utg.), s. 722–744. New York: MacMillan Publishing Company.
- Michelet, Simon (1997). Kan vi foregripe praksissjokket? I: Astrid Bergland mfl. (red.). *Praksis – velferdsyrkenes kunnskapsgrunnlag?* Oslo: Tano Aschehoug.
- Michelet, Simon (2012). *Elevene imellom. Elevkultur og deltakelse i læringsprosesser på småskole- og ungdomsskoletrinn*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo, Oslo. (HiO Rapport 13/2012). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Michelet, Simon (2017, under publisering). *Elevkultur for læring og dannings: Dialogbasert lærerarbeid i inkluderende klasserom*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Miles, Matthew B. & Huberman, A. Michael (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: Sage.
- Mostert, Mark P. (2007). Challenges of Case-Based Teaching. *The Behavior Analyst Today*, 8 (4), s. 434–442. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/h0100632>.
- Mosvold, Reidar & Ohnstad, Frøydis Oma (2016). Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtale av elever. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 100 (1), s. 26–36. DOI: <http://dx.doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-01-04>.
- Nes, Kari & Strømstad, Marit (1999). *Problembasert læring (PBL) i lærerutdanningen: Et år med kasusbasert undervisning i pedagogikk – bakgrunn og erfaringer*. Hamar: Høgskolen i Hedmark (Notat 1/1999). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/133586>.
- Rammeplanutvalg for grunnskolelærerutdanning på masternivå (2015). *Oversendingsbrev*. [Ang. Forslag til Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 1–7 og for trinn 5–10]. Hentet fra <http://hihm.no/prosjektsider/rammeplanutvalg-for-grunnskolelaererutdanning-paa-masternivaa/nyheter/forslag-til-nye-forskrifter-overlevert>.
- Reid, Kimberly A. (2010). *Learning to teach: Examining the knowledge and meanings constructed by novice teachers within a multi-year, standards-based induction and*

- mentoring program*. Doktorgradsavhandling, University of Wisconsin-Madison, Wisconsin.
- de los Reyes, Paulina (2001). *Mångfald och differentiering: Diskurs, olikhet och normbildning inom svensk forskning och samhällsdebatt*. Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Rommetveit, Ragnar (2004). Om dialogisme og relasjonen mellom individuell psyke og kulturelt kollektiv. I: Ivar Frønes & Tone Schou Vetlesen (red.). *Dialog, selv, samfunn*. Oslo: Abstrakt.
- Rørnes, Karin (2013). Dialogseminaret – knutepunkt og arena for FoU i lærerutdanninga. I: Mary Brekke & Tom Tiller (red.). *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schön, Donald (1983/2007). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot (UK): Aschgate.
- Silverman, David (2006). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction* (3. utg.). London: Sage.
- Smeby, Jens-Christian (2001). Kunnskapens kognitive og sosiale strukturer. Doktorgradsavhandling. Norsk institutt for studier av forskning og utdanning (Rapport 8/2001).
- Steinsholt, Kjetil (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning. I: Kjetil Steinsholt & Stephen Dobson (red.). *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Trondheim: Tapir Akademisk.
- Säljö, Roger (1998). Thinking with and through artifacts: the role of psychological tools and physical artifacts in human learning and cognition. I: Dorothy Faulkner, Karen Littleton & Martin Woodhead (red.). *Learning Relationships in the Classroom*. London: Routledge.
- Säljö, Roger (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I: Ivar Bråten (red.) *Læring i et sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Stake, Robert E. (2000). The Case Study Method in Social Inquiry. I: Roger Gomm, Martyn Hammersley & Peter Foster (red.). *Case Study Method : Key Issues, Key Texts*. London: Sage.
- Stake, Robert. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. New York: The Guilford Press.
- Torjussen, Lars Petter Storm (2011). Danning, dialektikk, dialog – Skjervheims og Hellesnes' pedagogiske dannelsesfilosofi. I: Kjetil Steinsholt & Stephen Dobson (red.).

Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap. Trondheim: Tapir Akademisk.

- Unneland, Anne Karin Rudjord (2009). Mind the gap! – Om den praktiske og teoretiske kunnskap i lærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 93 (5), s. 316–327. Hentet fra <https://www.idunn.no/npt/2009/05>.
- Wengraf, Tom (2001). *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narrative and Semi-Structured Methods*. London: Sage Publications.
- Wells, Gordon (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. New York: Cambridge University Press.
- White, Boyd (2007). Aesthetic Encounters: Contributions to Generalist Teacher Education. *International Journal of Education & the Arts*, Vol. 8 (17), s. 1–28. Hentet fra <http://www.ijea.org/v8n17/>.
- Widerberg, Karin (2001). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt: en alternativ lærebok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Yin, Robert K. (2003). *Case Study Research: Design and methods* (3. utg.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Østrem, Sissel (2008). En umulig utdanning til et umulig yrke? Doktorgradsavhandling, Roskilde universitetscenter, Roskilde.

ⁱ Vi refererer til grunnskolelærerstudenten som «hun» fordi flertallet av studentene i grunnskolelærerutdanninga er kvinnelige.

ⁱⁱ Den ene forskeren hadde permisjon i fire uker i 2015.

ⁱⁱⁱ Dette intervjuet var langt kortere enn de andre fordi det ble avbrutt.

^{iv} I 2014 deltok fire forskere.