

Lesson Study som metode for profesjonsutvikling av praksislærere

LEIF JENSEN

VEILEDER

Andreas Reier Jensen

Universitetet i Agder, 2021

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Forord

Gjennom mitt arbeid som praksisleder ved Avdeling for lærerutdanning ved Universitetet i Agder og som prosjektleder for de skolebaserte veiledningsstudiene, har jeg vært opptatt av å utvikle samarbeidet mellom studentenes to læringsarenaer, campus og praksisfeltet. Et viktig skritt har vært å løfte praksislærernes formelle kunnskap og ferdigheter inn mot veiledning av studenter og dette har blitt gjort ved at universitetet har tilbudt og lagt til rette for at partnerskolene helt siden 2015 har kunne ta skolebaserte veiledningsstudier. Etter at lærerutdanningene er blitt masterutdanninger har studentene fått opplæring i og erfaring med mer vitenskapelige arbeidsmetoder for å kunne ha en mer utforskende tilnærming til egen praksis. Ny overordnet del av lærerplanen sier at lærere skal inngå i profesjonsfaglige fellesskap hvor det å utforske egne og andres undervisning skal skje med utgangspunkt i både et forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag. Med det som bakgrunn har jeg hatt stor interesse av å undersøke hvordan samarbeidet mellom universitetet og skolene kan være en bidragsyter inn i denne felles målsettingen for studenter og lærere. Frem til nå har vi valgt å bruke Lesson Study som en del av veilederstudiet fordi vi har sett på Lesson Study som en god metode for lærere til å få erfaring med en mer utforskende tilnærming til egen praksis. Samtidig har vi sett at det har vært en krevende metode, fordi den forutsetter at skoleledelsen prioriterer at lærerne kan bruke en del av fellestiden til Lesson Study og at lærere har noe kjennskap og erfaring med mer vitenskapelige arbeidsmetoder for å få godt læringsutbytte av metoden.

Da jeg skulle skrive min masteroppgave som avslutning på studiet Master i ledelse ved Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag, ønsket jeg å benytte denne anledningen til å undersøke læreres erfaring med Lesson Study etter at de har fått opplæring i og erfaring med denne metoden, for å få et kunnskapsgrunnlag til å videreutvikle samarbeidet mellom universitetet og praksisskolene våre. Det har selvfølgelig vært krevende å skrive masteroppgaven ved siden av full jobb i et år som på alle måter har vært preget av pandemien, men det har først og fremst vært en spennende reise å få anledning til å dykke ned i internasjonal og nasjonal forskning om Lesson Study som metode for lærere som ønsker å utvikle utforskende tilnærming til egen praksis og som metode for skolebasert profesjonsutvikling.

Takk til familien som har støttet meg i å tilbringe vårens helger med å skrive på masteroppgaven og takk til ledelsen ved Avdeling for lærerutdanning som både har gitt meg anledning til å fullføre utdanningen og som har heiet på meg når det har blitt imot. Men først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder Andreas Reier Jensen som i tillegg også har vært en inspirerende og trygg kollega ved utvikling av det skolebaserte veiledningsstudiet og som foreleser og veileder i Lesson Study ute på skolene.

Sammendrag

Formålet med og problemstillingen til studien har vært å undersøke læreres erfaring og opplevelser med Lesson Study gjennom to forskningsspørsmål:

1. Hvilke forutsetninger argumenterer lærerne må være på plass for å få til en god forskningstime?
2. Hvordan forstår lærerne Lesson Study i lys av sentrale profesjonsperspektiv og som metode for profesjonsutvikling?

For å undersøke disse spørsmålene har det vært gjort en intervensjon i forbindelse med lærernes opplæring i Lesson Study og så har jeg brukt fokusgruppeintervju i etterkant for å samle data om lærernes erfaringer og opplevelser. Jeg har intervjuet 3 grupper av lærere med til sammen 12 deltakere. Det første forskningsspørsmålet er primært tolket og analysert i lys av internasjonal forskning om læreres erfaring med Lesson Study. Det andre forskningsspørsmålet er primært tolket og analysert i lys av profesjonsteorier og politiske styringsdokumenter om profesjonsutvikling.

Studien har avdekket flere interessante funn. Lærerne som deltok i studien hadde frivillig valgt å lære mer om Lesson Study og deres erfaringer etter å ha prøvd Lesson Study samsvarer med internasjonal forskning som peker på at lærere som tar denne metoden i bruk opplever den som nyttig fordi den i stor grad bidrar til at lærere i fellesskap kan videreutvikle deres ferdighet i å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisning, noe som er i sentrum av kjernevirksomheten deres.

Studien indikerer også at en første gangs utprøving av Lesson Study ikke er tilstrekkelig til at lærerne kommer inn til kjernen av denne metoden. Dette samsvarer med internasjonal forskning som peker på at dersom metoden virkelig skal komme til nytte, trengs det utholdenhet blant lærerne og god ledelse av rektor.

Studien viser også at lærerne er skeptiske til å gjøre Lesson Study obligatorisk som skolebasert verktøy for profesjonsutvikling uten at det er noe grad av frivillighet og medinnflytelse knyttet til dette. Dette samsvarer med tidligere erfaringene som er gjort i Norge ved utprøving av skolebaserte tiltak initiert utenfra og inn i skolen.

Forord	1
Sammendrag	3
1. Innledning	6
1.1. Problemstilling og forskningsspørsmål	7
2. Teori.....	9
2.1. Tilnærming og avgrensning	9
2.2. Lesson Study	9
2.2.1. Lesson-Study-syklus.....	11
2.2.2. Forskning på forutsetninger for Lesson Study.....	12
2.2.3. Rammebetingelser for Lesson Study i japanske skoler.....	13
2.2.4. Viktige kunnskaper og ferdigheter som forutsetning for bruk av Lesson Study	15
2.2.5. Viktige ferdighetene japanske lærere tekker frem ved bruk av Lesson Study ...	17
2.2.6. Opplæring i og bruk av Lesson Study utenfor Japan.....	17
2.2.7. Kritiske faktorer ved innføring av Lesson Study utenfor Japan	19
2.2.8. Erfaring med bruk av Lesson Study i Norge.....	21
2.3. Læreryrket som profesjon	23
2.3.1. Hva er en profesjon?	23
2.3.2. Lærernes vitenskapelige kunnskapsbase	23
2.3.3. Lærernes autonomi til å utøve skjønn	25
2.3.4. Spenninger knyttet til utvikling av lærerrollen.....	26
2.3.5. Introduksjon av Lesson Study i Norge.....	27
2.3.6. Spenninger og dilemmaer ved skolebasert profesjonsutvikling	28
2.3.7. «Top down» eller «bottom-up-styring» fra rektor?.....	28
2.3.8. Eierskap og motivasjon hos lærerne	29
2.3.9. De ulike aktørenes interesse i og forståelse av kompetanseutvikling.....	29
2.4. Teoretisk modell.....	31
3. Bakgrunn, aktører og gjennomføring av intervensjonen.....	32
3.1. Rammer for intervensjonen.....	32
3.2. Aktører i intervensjonen	33
3.3. Forberedelse til intervensjonen	33
3.4. Gjennomføringen av intervensjonen	34
4. Forskningsmetode og utvalg.....	35
4.1. Fokusgruppeintervju	37
4.2. Intervjuerens rolle i fokusgruppeintervjuet	37
4.3. Utvalg	38
4.4. Gruppestørrelse.....	38

4.5.	Organisering og gjennomføring av fokusgruppeintervjuene.....	39
4.6.	Transkripsjon og tematisk analyse.....	39
4.7.	Forskningsetikk	41
4.8.	Validitet og reliabilitet.....	42
5.	Presentasjon av data	44
5.1.	Erfaringer fra Lesson-Study-syklusene	44
5.1.1.	Problemstilling og forskningsspørsmål for forskningstimen.....	44
5.1.2.	Planlegging av forskningstimen.....	46
5.1.3.	Gjennomføring av forskningstimen	46
5.1.4.	Lærernes erfaring og opplevelser av Lesson Study som metode	49
5.2.	Lesson Study i et profesjonsperspektiv	51
5.2.1.	Lærernes erfaring og opplevelser av profesjon og profesjonalisering	51
5.2.2.	Lærernes erfaring og opplevelser av lærerprofesjonens kunnskapsbase	52
5.2.3.	Top down eller bottom up styring fra rektor?.....	53
5.2.4.	Lærernes erfaring og opplevelser av eierskap og motivasjon	54
5.2.5.	Lærerens erfaring og opplevelser av ledelsens rolle i utviklingsarbeid	55
6.	Oppsummering av funn.....	57
6.1.	Drøfting av funn	58
6.2.	Lesson Study som metode.....	58
6.3.	Rammebetingelser for bruk av Lesson Study	59
6.4.	Kunnskaper og ferdigheter ved bruk av Lesson Study.....	59
6.5.	Lesson Study i et profesjonsperspektiv	61
6.6.	Lesson Study som metode for skolebasert profesjonsutvikling	62
7.	Konklusjon og veien videre	63
	Referanser	65
	Vedlegg 1 - Endelig plan for Lesson-Study på XXX skole – høsten 2020	67
	Vedlegg 2 – Planleggingsskjema for Lesson Study	69
	Vedlegg 3 – Planleggingsskjema for lektorstudenter.....	70
	Vedlegg 4 - Intervjuguide	71
	Vedlegg 5 - Informasjon til deltakere i fokusgruppeintervju.....	72

1. Innledning

Dette er en fokusgruppeintervjuundersøkelse av tolv lærere som har utdannet seg i og brukt metoden Lesson Study for å planlegge, observere og evaluere undervisning. Som en del av samarbeidet mellom lærerutdanningene ved Universitetet i Agder og praksisskolene i regionen, har Avdeling for lærerutdanning siden 2015 tilbudt praksisskolene 15 stp. skolebasert veiledningspedagogikk i overensstemmelse med kravet som ligger i de nasjonale retningslinjene for utdanningene (NRLU, 2017, s. 7). Veiledningsstudiet er utviklet i et tett samarbeid mellom Avdeling for lærerutdanning, Institutt for pedagogikk og praksisskolene. Studiet har et tydelig profesjonspreg med mål om å bidra til at lærerne som tar studiet kan utvikle en utforskende tilnærming til egen praksis for å understøtte lærerstudentenes profesjonsutvikling og kravene i retningslinjene til lektorutdanningen som sier *at som fremtidige profesjonsutøvere må studentene lære (...) hvordan de selv kan utvikle seg til medlemmer av en lærerprofesjon, der det å drive utforskning av egen og andres praksis er en naturlig og integrert del av profesjonsutøvelsen* (NRLU, 2017, s. 5).

For å understøtte praksislærernes kunnskaper og ferdigheter i veiledning av studenter inn i en profesjon¹, der det å drive utforskning av egen og andres praksis har en sentral plass, har veiledningsstudiet inneholdt temaet Lesson Study. Veiledningsstudiet går over 3 semestre og i siste semester av studiet skal praksislærerne gjennomføre en til to Lesson-Study-sykluser for selv å få erfaring i å utforske egen og andres undervisning før de skal være veiledere for studentene (Universitetet i Agder, 2020). Lesson-Study-modulen fungerer som en intervensjon (Virkkunen & Ahonen, 2011; Cole & Engeström, 2007) i forskningsdesignet mitt og bereder grunnen for fokusgruppeintervjuene som er denne studiens viktigste datakilde. Intervensjonen fungerer på mange måter på samme måte som aksjonen i et aksjonsforskningsdesign. Denne studien har imidlertid ikke fulgt prinsippene for et aksjonsforskningsdesign selv om deltaker- og kunnskapsperspektivet til mine informanter (12 lærere) er viktig.

En stor internasjonal studie om bruk av Lesson Study blant lærere peker på at både lærere, skoleledere og elever som har deltatt i Lesson Study nærmest uten unntak er svært fornøyd med denne måten å jobbe på (Olsen & Wølner, 2017, s. 30). Det er bakgrunnen for at nettopp

¹ Jeg forholder meg ikke til diskusjonen om hvorvidt lærere oppfyller profesjonskrav til å kunne karakteriseres som en profesjon eller om lærere er en såkalt semiprofesjon (Molander & Terum, 2019, s. 16).

Lesson Study er valgt inn i veiledningsstudiet. Studien peker på at forskningen stort sett er kvalitativ og i noen tilfeller svakt teoretisk forankret. Videre at det trengs mer forskning som dokumenterer strategier og resultater når det gjelder elevers og læreres læring gjennom Lesson Study (Olsen & Wølner, 2017, s. 30). Internasjonal forskning på innføringen av Lesson Study som nasjonal, regional eller skolebasert metode for profesjonsutvikling utenfor Japan, peker samtidig nokså entydig på at dette har vært krevende fordi hvert land har sine sosiokulturelle forutsetninger og rammer som ikke er helt like og dermed er det ikke uproblematisk å overføre metoden fra et land til et annet. Eksempler på overskrifter på disse studiene har vært *Lost in adaptation* (Lim-Ratnam, Lee, Jlang, & Sudarshan, 2019), *Lost in translation* (Seleznyov, 2016) og *Implementing Japanese Lesson Study in Foreign Countries: Misconceptions Revealed* (Fujii, 2013). Lesson Study forskerne Takahashi og McDougal, peker på at skoler utenfor Japan har hatt utfordringer med å nå samme nivå av positiv endring og utvikling som japanske skoler på grunn av de manglende strukturelle rammebetingelsene som finnes i japansk utdanningssystem, men sier likevel at dersom skoler greier å implementere de viktigste kritiske aspektene ved Lesson Study, har de likevel tro på at man kan få til en god profesjonsutvikling (Wood, Larssen, Helgevold, & Cajkler, 2020, s. 23).

På bakgrunn av den internasjonale forskningen som på den ene siden peker på at lærere som har tatt Lesson Study i bruk er svært fornøyd med metoden, mens det på den andre siden pekes på at når metoden innføres for et land, en region eller en skole og alle skal være med, blir dette svært utfordrende, har jeg ønsket å undersøke norske læreres erfaring med Lesson Study inn mot utvikling av egne fag og som skolebasert metode for profesjonsutvikling for å få et godt kunnskapsgrunnlag til å videreutvikle Lesson Study delen av det skolebaserte veilederstudiet.

1.1. Problemstilling og forskningsspørsmål

Hovedproblemstillingen er: Hvordan erfarer og opplever lærerne å arbeide med Lesson Study?

Konkretisert gjennom følgende forskningsspørsmål:

1. Hvilke forutsetninger argumenterer lærerne må være på plass for å få til en god forskningstime²?

² En forskningstime er omdreiningspunktet i Lesson Study der et undervisningsopplegg prøves ut og observeres. Jeg kommer tilbake til forskningstimen i kapittel 2.

2. Hvordan forstår lærerne Lesson Study i lys av sentrale profesjonsperspektiv og som metode for profesjonsutvikling?

2. Teori

Gjennom teoridelen vil jeg i del 1 først kort presentere Lesson Study som metode. Deretter vil jeg presentere hva internasjonal forskning peker på av forutsetninger som må være på plass når man tar i bruk Lesson Study. Med forutsetninger så inkluderer jeg både rammebetingelser i japansk skolesystem og de kunnskaper og ferdigheter som må være på plass hos lærerne for å kunne gjennomføre Lesson Study på en god måte. Jeg skal også kort trekke frem hvilke erfaringer norske lærere har gjort seg etter å ha brukt metoden noen år. I del 2 vil jeg se på utviklingen av lærerprofesjonen i Norge, spesielt i lys av spenninger knyttet til kunnskapsgrunnlag, autonomi og profesjonelt skjønn og til slutt presentere forskning som peker på hvilke spenninger og utfordringer som oppstår når en metode som Lesson Study tas i bruk som skolebasert verktøy for profesjonsutvikling. Se figur 3 s. 31 for en modellert fremstilling av teorigrunnlaget.

2.1. Tilnærming og avgrensing

Fordi den internasjonale forskningen peker på en avstand mellom enkeltlæreres positive erfaring med Lesson Study og utfordringene med Lesson Study når den innføres som metode for skolebasert profesjonsutvikling utenfor Japan (Takahasi & McDougal, 2016, s. 513), har jeg primært valgt å se på internasjonal forskning som tar for seg rammebetingelser og forutsetninger ved selve metoden. Når det gjelder innføringen av metoden som et skolebasert verktøy for profesjonsutvikling, har jeg primært valgt å se på norsk forskning om profesjon og utvikling av profesjonsfelleskap for å undersøke spenningene og utfordringene med å ta metoden i bruk for en større gruppe lærere i en norsk kontekst. I denne sammenheng har jeg også forholdt meg til noen sentrale skolepolitiske dokumenter³ for å peke på den tydelige sammenhengen det har vært mellom utvikling av skolebasert profesjonsutvikling og Lesson Study.

2.2. Lesson Study

Lesson Study er en metode hvor lærere i fellesskap samarbeider om å planlegge, gjennomføre, observere og analysere læring og undervisning (Dudley, 2014, s. 2). Lesson Study kommer

³ Utviklingen frem til å omtale lærere som en fullverdig profesjon har i stor grad skjedd gjennom utdanningspolitisk reformarbeid (Dahl, et al., 2016, s. 39), og skolepolitiske reformer og dokumenter har vært en viktig forutsetning for å berede grunnen for Lesson Study i Norge (se kap. 2.3.5), derfor har jeg tatt med noen av disse dokumentene under teoridelen selv om politiske styringsdokumenter primært fungerer som en aktør i skolen på makroplan.

opprinnelig fra Japan og den spredde seg til USA og Europa da boken *The teaching gap* av Stiegler og Hierbert ble publisert i 1999 (Munthe, Helgevold, & Bjuland, 2017, s. 14). Stiegler og Hiebert konkluderte gjennom videoanalyser av matematikkundervisning i Japan, USA og Tyskland at matematikkundervisningen i Japan skilte seg ut ved at den i større grad skapte elevaktivitet og mer vektlegging av forståelse enn regler og prosedyrer, noe som igjen førte til høyere skår på den internasjonale TIMSS undersøkelsen (Munthe, Helgevold, & Bjuland, 2017, s. 14). Denne avstanden mellom japansk og vestlig undervisning ble forklart med det systematiske arbeidet japanske lærere hadde med å utvikle bedre metoder i undervisningen gjennom bruk av Lesson Study (Olsen & Wølner, 2017, s. 29).

I Japan kalles Lesson Study for *jogyokenkyu*, hvor *jogyo* betyr leksjon og *kenkyu* betyr studier eller forskning (Olsen & Wølner, 2017, s. 25). Jogyokenkyu-begrepet innebærer at lærere har en utforskende tilnærming til egen eller andres undervisning. Munthe et al. (2017) peker på at det ikke er lett å oversette det engelske begrepet Lesson Study til norsk i og med at det ikke bare sikter til selve forskningstimen der man observerer undervisningen, men til hele syklusen fra planleggingsfasen til drøftings- og læringsfasen. Forskere i Norge har derfor frem til nå valgt å bruke det engelske begrepet Lesson Study for å unngå en slik misforståelse (Munthe, Helgevold, & Bjuland, 2017, s. 15).

Historien til Lesson Study i Japan strekker seg over 100 år tilbake i tid, tilbake til den amerikanske skolereformatoren Edward Austin Sheldon (1823-1897) som ble hyret inn av japanske skolemyndigheter på slutten av 1800 tallet for å modernisere den japanske skolen. Hans pedagogisk ideer hvor det ble lagt vekt på observasjon og kritisk analyse av undervisningens respons hos elevene, med særlig fokus på hvordan hjertene deres ble rørt, ble etter hvert tatt inn i grunn- og etterutdanning av japanske lærere (Olsen & Wølner, 2017, s. 28). Mens Lesson Study ikke har mer enn ca. 20 års tradisjon i vestlig skole, beskriver den japanske forskeren Toshiakira Fujii Lesson Study i Japan slik: "For Japanese educators, lesson study is like air, part of everyday school life" (Fujii, 2016, s. 411). Fujii poengterer at Lesson Study er et verktøy for profesjonsutvikling, men det skiller seg skarpt fra tilsvarende verktøy i andre land. Fujii peker på hovedforskjellen mellom Lesson Study og tradisjonell profesjonsutvikling slik:

Tradisjonell profesjonsutvikling	Lesson Study
Begynner med et svar	Begynner med et spørsmål
Ledes av en ekspert utenfor skolen	Ledes av deltakerne
Kommunikasjonsflyten skjer fra treneren til læreren	Kommunikasjonsflyten er mellom lærere
En hierarkisk relasjon mellom trener og lærer	Likeverdig relasjon mellom deltakerne
Forskningen informerer praksis	Forskningen skjer i praksis

Figur 1: (Fujii, 2016, s. 412, min oversettelse)

2.2.1. Lesson-Study-syklusen

Lesson Study kan forstås som en metode for profesjonsutvikling for lærere. Tradisjonelt fremstilles den som en syklus med 4 eller 5 faser. Fujii fremstiller Lesson-Study-syklusen i disse fem fasene og det er disse 5 fasene som er tatt inn i emnet Lesson Study i veiledningsstudiet:



Figur 2: (Fujii, 2016, s. 412, min oversettelse)

Den første fasen handler om at en gruppe lærere setter seg et mål for Lesson-Study-syklusen, gjerne med utgangspunkt i skolens satsningsområde eller et problem man ønsker å utforske ved sin egen undervisning.

Den andre fasen handler om at lærere planlegger en forskningstime i fellesskap. Planen utarbeides med detaljerte mål for undervisningens innhold, arbeidsmåter, elevaktiviteter, rammefaktorer og faglige sammenheng, samt prediksjon av elevenes respons på undervisningen og hvordan undervisningens skal observeres og data skal samles inn.

Den tredje fasen handler om gjennomføring av forskningstimen. Ett medlem i gruppen gjennomfører timen, mens de andre deltakerne observerer og samler inn data.

Den fjerde fasen handler om å drøfte de funnene som gruppen har gjort, i hvilken grad de samsvarer med mål for økten og prediksjonene som ble gjort i forkant, og hva gruppen eventuelt vil endre dersom timen skulle blitt gjennomført en gang til.

Den femte fasen handler om å gjøre funnene tilgjengelige for andre kolleger, enten gjennom skriftliggjøring og deling av undervisningsplan og refleksjoner, eller muntlig for lærerkollegiet (Fujii, 2016, s. 412-413).

2.2.2. Forskning på forutsetninger for Lesson Study

Det første forskningsspørsmålet mitt er hvilke forutsetninger lærerne argumenterer for må være på plass for å få til en god forskningstime. Med forutsetninger tenker jeg både på rammebetingelser, kunnskaper og ferdigheter. I denne første teoridelen ser jeg derfor på hva internasjonal forskning peker på er viktige rammebetingelser, kunnskaper og ferdigheter i den japanske tradisjonen for Lesson Study som utgangspunkt for å undersøke norske læreres erfaring med Lesson Study.

Etter at Lesson Study fikk innpass i land utenfor Japan har det de senere årene vært fokus på å undersøke hvorfor innføringen av Lesson Study ikke har vært like stor suksess som en nasjonal, regional eller skolebasert metode for profesjonsutvikling som i Japan (Dudley, 2013; Akiba & Wilkinson, 2016; Saito, Tsukui & Tanaka, 2008). Innføringen av Lesson Study i Amerika og Europa har i stor grad skjedd gjennom amerikanske og europeiske forskere (Olsen & Wølner, 2017, s. 28; Takahasi & McDougal, 2016, s. 513) og dermed med et utenfra blick på selve metoden. Japanske skoleforskere har i liten grad forsket på Lesson Study og peker selv på at fordi metoden er så tett integrert i japansk utdanning og skolekultur er selve metoden derfor ikke har blitt viet særlig interesse og dermed har det også vært vanskelig å identifisere den japanske metodens kritiske deler (Fujii, 2013, s. 14). Men japanske og

vestlige forskere har etter hvert prøvd å synliggjøre viktige rammebetingelser for bruk av Lesson Study og kunnskapene og ferdighetene som må være på plass for å ta metoden i bruk og som japanske lærere har fått under huden ved å studere og jobbe i japanske skoler (Fujii, 2013, s. 1).

2.2.3. Rammebetingelser for Lesson Study i japanske skoler

Lesson Study er den vanligste metoden for profesjonsutvikling i Japan og brukes i alle fag (Olsen & Wølner, 2017, s. 25). En viktig rammefaktor for Lesson Study i Japan er at alle årstrinn har det samme pensumet i løpet av skoleåret (Olsen & Wølner, 2017, s. 26). Det betyr at alle japanske elever på samme årstrinn undervises i det samme temaet uansett hvilken skole de går på. Japanske lærere har god tilgang på andre Lesson-Study-rapporter knyttet til teamene som skal undervises i sitt fag og på sitt trinn, fordi japanske læreres Lesson-Study-rapporter publiseres og utgis av bokhandlere (Olsen & Wølner, 2017, s. 26). Organisatorisk legges det til rette fra skoleledelsen for at alle lærere kan få gjennomført sine Lesson Studier, dels ved at noen elever jobber selvstendig de timene læreren deltar i forskningstime, eller så gjøres skoledagen kortere for de elevene som ikke er med på forskningstimene (Lim-Ratnam, Lee, Jlang, & Sudarshan, 2019, s. 265).

Lesson Study beskrives også som en viktig og integrert del av skolens årshjul og involverer omtrent hele personalet på skolen.

An important finding is that lesson study in Japan is most often conducted as part of a highly structured, schoolwide project, involving all or nearly all of a school's staff, aimed at addressing a common teaching-learning challenge.

(Takahasi & McDougal, 2016, s. 515)

Så fort et skoleår er ferdig, begynner lærerne å planlegge forskningstemaene for neste år. De legger gjerne en plan for flere forskningstemaer. Hver forskningstime med etterfølgende refleksjon tar bare en dag, men lærerne skriver en grundig rapport på slutten av året over hvilke refleksjoner de har gjort seg gjennom utforskningen sin (Fujii, 2016, s. 413). Denne rapporten legges frem for kollegene på skolen og mange publiseres også og gjøres tilgjengelige for lærere på andre skoler og japanske lærere ser på det å være deltakere i Lesson

Study, både som et bidrag til utvikling av ny kunnskap, men også som utvikling av sin egen profesjonalitet (Groves, Doig, Vale, & Widjaja, 2016, s. 510).

En annen viktig rammebetingelse i japanske skoler er at hver skoler velger ut et satsningsområde som de jobber langsiktig med å utvikle i fellesskap. Når en lærergruppe velger seg et forskningsspørsmål i sitt fag, henger dette forskningsspørsmålet sammen med skolens satsningsområde. Dette fører med seg at uavhengig av hvilket fag lærerne har Lesson Study i eller om de er nye eller erfarne lærere, så bidrar lærerne i fellesskap med å utvikle kunnskap og ferdigheter inn mot skolens felles satsing. Forskere ser på dette som et viktig bidrag i Japan inn mot å styrke det profesjonelle fellesskapet mellom lærerne (Lim-Ratnam, Lee, Jlang, & Sudarshan, 2019, s. 265/266). Disse langsiktige satsingsområdene er ofte på et overordnet nivå. Eksempler på slike kan være å utvikle lærerens evne til å gi gode instruksjoner slik at alle elever oppnår grunnleggende akademiske ferdigheter, å bidra til at elevene kan utvikle seg i lys av hver enkelt elevs personlighet og tilpasse undervisningen til de ulike elevenes individuelle forutsetninger. Andre eksempler kan være å bidra til at elevene utvikle lyst til å lære vitenskap eller utvikle seg til problemløsere (Lewis, 2002, s. 5). Cathrine Lewis som forsket på innføringen av Lesson Study i USA på begynnelsen av 2000-tallet hevder at slike langsiktige satsningsområder som japanske lærere setter for sine Lesson Study er i sterk kontrast til amerikanske lærere som ofte velger kortsiktige mål orientert mot læringsutbyttet til elevene og som kan testes i etterkant, eller så er målene for Lesson Study valgt av ledelsen og ikke av lærerne (Lewis, 2002, s. 4-5). Ifølge Lewis har ikke lærerne i Japan en slik tilnærming. Når de skal velge sitt forskningsspørsmål innenfor skolens satsningsområde velger de ofte forskningsspørsmål som de ønsker å få dypere innblikk i innenfor sitt fag, eksempelvis vanlige misoppfatninger knyttet til et tema, et tema som er vanskelig å undervise, eller et tema som er nytt eller har fått tilført ny teknologi som det trengs mer innsikt i (Lewis, 2002, s. 5).

I følge Fujii bruker Japanske lærere mye tid på å lage en god Lesson-Study-plan. Utformingen av denne planen beskrives av japanske forskere som et mysterium for utenforstående, fordi det er så vanskelig å observere prosessen og begrunnelsene ved utformingen av planen (Fujii, 2016, s. 413). Når japanske lærere starter opp Lesson Study begynner de ifølge Fujii (2016) alltid med å studere læreplaner nøye og lese relevante forskningsartikler, relevante og tilgjengelige lærerhåndbøker og undervisningsopplegg. Denne delen av Lesson Study kalles *kyouzai kenkyuu* som oversatt betyr studium av undervisningsmateriell (Takahasi &

McDougal, 2016, s. 515). Selve planen kaller japanerne selv for *lesson proposal* fordi dokumentet er mye mer omfattende enn en plan for forskningstimen. Planen er heller ikke en fastlagt plan for alt som skal gjøres fra a til å i selve forskningstimen, men gjennomtenkte forslag til spørsmål og aktiviteter som det forventes at den som underviser bruker sin profesjonelle dømmekraft til å justere underveis. Fujii oppsummerer det slik:

Classroom teachers use lesson plans as communicative resources to identify problems, specify assumptions about their teaching, and act on the evolving contingency of classroom interaction.

(Fujii, 2016, s. 413)

I følge Takahashi & McDougal (2016) er en viktig del av det japanske læringsfellesskapet at erfarne eksterne spesialister reiser rundt og deltar i Lesson Study. Disse kalles på japansk *koushi* som oversatt til norsk betyr *den kunnskapsrike andre*. Det som kjennetegner disse er at de har ekspertise i temaet som skal utforskes, ofte ekspertise om undervisning, men alltid stor erfaring fra Lesson Study (Takahasi & McDougal, 2016, s. 515). Disse eksterne spesialistene er dermed en viktig faktor i å videreføre kunnskap og ferdigheter i å bruke Lesson Study utenfor sin egen skole (Lim-Ratnam, Lee, Jlang, & Sudarshan, 2019, s. 266). Lewis et al. (2006) mener etter å ha forsket på innføringen av Lesson Study i USA at et tett samarbeid mellom lærere som bruker Lesson Study og disse *kunnskapsrike andre* kan være nøkkelen til å oppskalere Lesson Study til en skolebasert måte for profesjonsutvikling (Lewis, Perry, Hurd, & O'connel, 2006, s. 281).

2.2.4. Viktige kunnskaper og ferdigheter som forutsetning for bruk av Lesson Study
Lesson Study kan sies å handle om lærere som opptrer som forskere i sin egen undervisning (Olsen & Wølner, 2017, s. 126). Lesson Study slik den brukes i Japan krever forskningskompetanse. Denne kompetansen innebærer blant annet ferdigheter i å utvikle et forskningsspørsmål innenfor faget, deretter designe en forskningstime som gir anledning til å samle data gjennom observasjon, som deretter gjennom analyse og tolkning kan kaste lys over problemområdet. For å få det til kreves det to spesifikke ferdigheter, ferdigheter i å virkelig gå i dybden på analyse av fagplan, læremateriell og relevante forskningsartikler og kople dette opp mot skolens satsingsområde (Takahasi & McDougal, 2016, s. 515) og ferdigheter i å observere undervisning og reflektere rundt elevers læring på bakgrunn av observasjon (Saito & Matthew, 2015, s. 800).

Kjernen i Lesson Study kan sies å være å observere undervisningen mens den pågår (Lewis, 2002, s. 7). All planleggingen og alle forberedelsene leder frem mot selve forskningstimen og for japanske lærere kan den ikke erstattes bare av å undersøke selve Lesson-Study-planen, ved tester i etterkant av forskningstimen eller ved å se på videopptak av forskningstimen. For forskningstimen handler primært om å se på elevenes respons på undervisningen som er planlagt, og da ser lærerne blant annet etter engasjement, utholdenhet, følelsesmessige reaksjoner, kvaliteten på samtalen i små grupper, gruppedynamikk og interessen for oppgavene hos elevene. Gjennom forskningstimen observerer lærerne ikke bare selve undervisningen, men de observerer elevenes holdning til læring og til hverandre og dette kan ikke identifiseres uten observasjon (Lewis, 2002, s. 7). Lewis hevder at for japanske lærere vil det å hoppe over selve observasjonen kunne sidestilles med å se på en undervisningsplan og si at den er god, mens elevene i praksis ikke lærte så mye likevel og da blir det som å si at *operasjonen var vellykket, men dessverre døde pasienten* (Lewis, 2002, s. 6).

En viktig del av forskningskompetansen i Lesson Study er evnen til kritisk selvrefleksjon og denne hevdes å være dypt integrert og høyt verdsatt i japansk kultur. Denne kritiske selvrefleksjonen kalles *hansei* og innebærer at japanske lærere stadig stiller spørsmål ved egen praksis og prøver å finne svar ved å søke data som kan gi svar på spørsmålene deres (Lim-Ratnam, Lee, Jlang, & Sudarshan, 2019, s. 266-267).

Dette japanske profesjonsfaglige læringsfellesskapet med utforskende tilnærming til egen praksis og med godt utviklede ferdigheter i å utforme spørsmål og søke svar på sine spørsmål, hevdes å ligge dypt integrert i japansk skolekultur og verdier, og preger derfor både tilnærming, organisering og utbytte av Lesson Study på en måte som både kan være vanskelig å få øye på og overføre inn i andre kontekster. Den australsk forskergruppe som undersøkte innføring av Lesson Study i Singapore kalte studien sin *Lost in adaption?* og avslutter den med disse betraktningene:

Till we learn to value the benefits of socio-constructivistic learning by the community of teaching practice, we will continue to miss out on the true spirit of LS and merely go through the motion of the different steps involved in the LS cycle.

(Lim-Ratnam, Lee, Jlang, & Sudarshan, 2019, s. 275)

2.2.5. Viktige ferdighetene japanske lærere tekker frem ved bruk av Lesson Study

Lesson-Study-metoden brukes ikke primært i Japan til å utvikle spesifikke undervisnings- eller instruksjonsferdigheter, men sees først og fremst på som et verktøy for å bidra til livslang læring for lærere (Fujii, 2013, s. 2). Lewis fremhever at det er spesielt syv nøkkelferdigheter som japanske lærere selv trekker frem som viktige å lære gjennom Lesson Study. Disse er: Muligheten til å jobbe langsiktig med et felles satsningsområde for skolen, muligheten til å gå i dybden på et konkret faglig tema innenfor satsningsområdet, muligheten til grundig observasjon av elevers læring og utvikling, muligheten til å observere undervisning mens den pågår, muligheten til å observere en grundig gjennomarbeidet undervisningsøkt, muligheten til å utvikle evnen til å gi gode instruksjoner, muligheten til å bygge kapasitet for å lære i fellesskap og muligheten for å utvikle evnen til å se elever (Lewis, 2002, s. 13).

2.2.6. Opplæring i og bruk av Lesson Study utenfor Japan

I følge Takahashi & McDougal (2016) har Japan så lang tradisjon i bruk av Lesson Study at japanske lærere sosialiseres inn i et allerede eksisterende profesjonsfaglig fellesskap med stor grad av felles kapasitet på utforskning av undervisning, både på skole-, nasjonalt- og politisk nivå (Takahasi & McDougal, 2016, s. 515). Dette er en viktig rammefaktor som er forskjellig når Lesson Study tas i bruk utenfor Japan. Her kommer innføringen i metoden gjerne ovenfra og opplæringen av noen utenfra og opplæringen foregår ofte gjennom workshop med mål om at Lesson Study skal bidra til å utvikle et profesjonsfaglig fellesskap blant lærerne, mens de organisatoriske strukturer for å understøtte lærerne i deres profesjonelle utvikling ofte er svakt utviklede (Bocala, 2015, s. 349). Fordi opplæringen i Lesson Study utenfor Japan ofte skjer for lærere som ikke kjenner metoden fra før, har det gitt anledning til å undersøke om mer erfaring med metoden fører til at bruken eller fokuset endrer seg slik at man kommer nærmere kjernen i Lesson Study slik den brukes i Japan.

Bocala (2015) har sammenliknet bruken av Lesson Study hos matematikklærere i USA som har brukt Lesson Study i mindre enn to år med matematikklærere som har brukt Lesson Study i tre-seks år. Hovedfunnene var at lærere som var uerfarne Lesson-Study-brukere, viet mest oppmerksomhet på å forstå de ulike syklusene og hadde mest fokus på å observere læreren som underviste, mens erfarne Lesson-Study-lærere hadde mest fokus på elevenes læring ved at de gjennom observasjonen prøvde å forstå elevenes misoppfatninger og utilstrekkelige

problemløsningsstrategier slik at de i fellesskap som lærere kunne utvikle deres egne ferdigheter i å gi gode elevinstruksjoner (Bocala, 2015, s. 358).

Lewis (2006) har undersøkt en amerikansk skole som hadde stor suksess med å ta Lesson-Study-metoden i bruk. Hun undersøkte hvilke rammebetingelser som var på plass på skolen og hva som eventuelt skulle til for å oppskalere bruken av Lesson Study til andre skoler i distriktet. Skolen startet med Lesson Study i 2000 og de gjorde det frivillig i starten for lærerne å bli med på. I 2006 hadde skolen holdt på med Lesson Study i 6 år og alle lærerne, også de som hadde vært mest skeptiske var med. De kjørte to Lesson-Study-sykluser i året og skolen hadde et satsingsområde som var felles for alle Lesson Study gruppene. Hver Lesson-Study-gruppe startet arbeidet med å samle relevant bakgrunnsmateriale før de startet planleggingen av forskningstimen (Lewis, Perry, Hurd, & O'connel, 2006, s. 274). Måten skeptiske lærere ble overbevist om Lesson Study var dels ved at entusiastiske lærere fortalte om hvordan de jobbet med Lesson Study og dels ved at lærere som ikke brukte Lesson Study merket at elever som hadde blitt med på matematikkundervisning ved hjelp av Lesson Study lærte på en annen måte.

When you see students in another classroom begin to solve problems by asking themselves what they know, you naturally want your own students to be just as capable.

(Lewis, Perry, Hurd, & O'connel, 2006, s. 280)

Rektor var i tillegg tydelig etter innkjøringsfasen at Lesson Study skulle være den eneste metoden for skoleutvikling og ikke som andre steder hvor lærere kunne velge Lesson Study som en av mange metoder.

Lesson Study is not one more demand on teachers, but the primary means of addressing the many demands they face.

(Lewis, Perry, Hurd, & O'connel, 2006, s. 278)

I starten var det ikke mye kontakt mellom lærerne og fagmiljøer utenfor skolen og det som var av samarbeid handlet om å bygge kunnskap og ferdigheter i å bruke Lesson Study, mer enn kompetanse i å utforske sammenhengen mellom undervisning og læring. Men etter hvert som lærerne ble komfortable med metoden, ble det etter hvert et tettere bånd mellom lærerne

på skolen og eksterne fagfolk og summen av dette førte til at fokuset i bruken av Lesson Study hos lærerne ble endret (Lewis, Perry, Hurd, & O'connel, 2006, s. 278). Lewis oppsummerer det slik:

Highlands educators have expanded their focus from lesson study's surface features, such as development of lesson plans, to its underlying principles, such as increasing teachers' opportunities to learn from one another, from practice, and from the curriculum. A shift of this kind is noteworthy because reforms often fail when their surface features are implemented in recipe-like fashion, without sufficient attention paid to the underlying rationale.

(Lewis, Perry, Hurd, & O'connel, 2006, s. 274)

2.2.7. Kritiske faktorer ved innføring av Lesson Study utenfor Japan

Takahashi og McDougal (2016) gjorde en undersøkelse ved 5 skoler som gradvis hadde fått til Lesson Study som metode for skolebasert kompetanseutvikling for å prøve å identifisere kritiske faktorer som måtte på plass ved selve metoden for at den skulle bli et kontinuerlig verktøy for felles profesjonsutvikling. De identifiserte følgende kritiske faktorer: forskningstema, forskningslitteratur og læremidler, plan for forskningstimen, bidrag fra *den kunnskapsrike andre* og erfaringsdeling mellom lærerne (Takahasi & McDougal, 2016, s. 521).

Forskningstemaet

Den første kritiske faktoren var at lærere hadde to overlappende mål for forskningstimen, det første var knyttet til fagets mål, eks. hvordan kan denne undervisningen bidra til at elevene lærer mer enn de har gjort tidligere. Det andre var knyttet til et felles satsningsområde for hele skolen. Hvordan kan våre funn bidra til skolens kollektive kunnskap og ferdigheter innenfor satsingsområdet (Takahasi & McDougal, 2016, s. 519)?

Undersøkelse av forskningslitteratur og læremidler

Den andre kritiske faktoren var at starten på Lesson-Study-syklusen startet med å undersøke forskningsspørsmålet fra flere sider, didaktisk forskning, fagplaner, progresjon i temaet, ulike metoder og oppgaver som kan føre til best mulig læring for elevene, slik at lærerne ikke prøvde å finne opp hjulet på nytt, men i stedet gjennom å lese annen forskning og ved sin

egen utforskning kunne bidra med fornyet kunnskap inn i læringsfellesskapet (Takahasi & McDougal, 2016, s. 520).

Plan for forskningstimen

Den tredje kritiske faktoren var den skriftlige Lesson-Study-planen. Planen for forskningstimen kalles på japansk *lesson research proposal*, for å peke på hvordan lærerne med utgangspunkt i undersøkelse av forskningslitteratur og aktuelle læremidler planlegger å gjennomføre forskningstimen på en måte som bygger videre på de tankene de har gjort seg gjennom undersøkningen før de begynner på selve planen for forskningstimen. Planen inneholder en oversikt over skolens satsingsområde, forskningsspørsmål, læremål som temaet timen inngår i, en detaljert plan for forskningstimen og en forklaring på designet av timen (Takahasi & McDougal, 2016, s. 520).

Den kunnskapsrike andre

Den fjerde kritiske faktoren var rollen til den kunnskapsrike andre (*knowledgeable others*). Dette er en person utenfor Lesson Study gruppa som både har kjennskap til fagområdet, men også Lesson Study som metode. Takashi (2016) skriver at dette ideelt kan være to forskjellige personer, en til å støtte planleggingen av forskningstimen og en til å kommentere fremlegget av erfaringene fra Lesson Study forskningen. Ideelt bør denne kunnskapsrike andre både være en fagperson, en som er kjent med skolens planer og elever og en som er godt kjent med Lesson Study som metode. Denne personen kan både være en vitenskapelig fra et samarbeidende universitet eller en erfaren Lesson Study koordinator fra samme eller samarbeidende skole. Det viktige er å ha noen utenfor gruppen til å støtte og utfordre planlegging og drøftingsdelen av syklusen (Takahasi & McDougal, 2016, s. 521).

Deling av erfaringer

Den siste kritiske faktoren var fremlegg av resultatene for andre. Lesson Study handler ikke bare om å øke lærergruppens kunnskap og ferdigheter i undervisning og egen læring, men å øke fellesskapets kompetanse i problemområdene undervisning-læring (Takahasi & McDougal, 2016, s. 521).

2.2.8. Erfaring med bruk av Lesson Study i Norge

Til sist i del 1 av teorigjennomgangen vil jeg se på hvilke erfaringer norske lærere har gjort ved å bruke Lesson Study over lengre tid.

Munthe et al. (2017) har undersøkt to av de skolene i Norge som har lengst erfaring med Lesson Study og sett på hvilke erfaringer de har gjort med Lesson Study som metode for skolebasert kompetanseutvikling.

To skoler i Bømlo kommune bestemte seg for å innføre Lesson Study allerede i 2010. Lesson Study skulle være deres måte å arbeide med skolebasert kompetanseutvikling. I 2017 satte lærerne seg ned og reflekterte rundt hvilke erfaringer de hadde gjort seg de 7 årene de hadde brukt Lesson Study. De oppsummerte sine erfaringer i disse 4 punktene:

Undervisningen ble endret ved at den ble mer variert. Elevene ble også mer inkludert og involvert i undervisningen og undervisningen ble også mer elevsentrert.

Samarbeidet i kollegiet endret seg ved at lærerne ikke lenger opplevde seg som privatpraktiserende lærere, men at det var utviklet en delingskultur hvor man kunne gi hverandre konstruktive og kritiske tilbakemeldinger på undervisningen. De snakket også mer om undervisning og utviklet felles ansvarsforståelse for *våre elever*.

Observasjonsferdighetene ble videreutviklet. Lærerne meldte at de gjennom Lesson Study var blitt mer oppmerksomme på hvor mye som gikk hus forbi når de selv underviste og de ble også oppmerksomme på hvor ofte de tar avgjørelse på grunnlag av noe de ikke har observert.

Det siste de pekte på var at Lesson-Study-arbeidet hadde gjort skolen bedre rustet til å inkorporere nye satsingsområder på en systematisk måte (Munthe, Baugstø, & Haldorsen, 2017, s. 60-61).

Lærerne pekte også på tre områder som de mente at de måtte videreutvikle. Det første de pekte på var observasjonsferdighetene. Lærerne mente at de hadde lært mye om observasjon i de årene de hadde brukt Lesson Study, men de mente at de kunne bli bedre til å spisse

observasjoner mot forskningsspørsmål og de kunne også bli bedre til å knytte teori og forskning til drøfting av observasjonene.

En gruppe lærere pekte at dersom de greide å være mer eksplisitte på hypoteser ville det hjelpe dem til å spisse observasjonene.

Det tredje som ble nevnt av en gruppe lærere var tilgangen til relevant litteratur. De pekte på viktigheten av et tett samarbeid med ekstern kompetanse som et viktig satsingsområde for å få tilgang til oppdatert forskningskunnskap på en enkel måte (Munthe, Baugstø, & Haldorsen, 2017, s. 61).

2.3. Læreryrket som profesjon

Det andre forskningsspørsmålet mitt handler om hvordan lærere forstår Lesson Study i et profesjonsperspektiv og som metode for profesjonsutvikling. I forbindelse med profesjonsperspektivet ser jeg primært på spenninger knyttet til lærernes kunnskapsgrunnlag, autonomi og utøvelse av profesjonelt skjønn. I forbindelse med Lesson Study som metode for profesjonsutvikling ser jeg på hvordan Lesson Study har vokst frem i Norge som en metode for profesjonsutvikling og hvilke spenninger som oppstår når en metode som Lesson Study gjøres skolebasert.

2.3.1. Hva er en profesjon?

Molander & Terum (2019) beskriver profesjon som er et omstridt begrep, men sier at selv om begrepet er omstridt utelukker det imidlertid ikke en felles forståelse av kjernen i begrepet. (Molander & Terum, 2019, s. 16). I lys av klassiske profesjonssosiologier kjennetegnes en profesjon ved at det har en vitenskapelig kunnskapsbase, etiske standarder og autonomi til å utøve skjønn i yrkesutøvelsen (Elstad & Helstad, 2014, s. 19). Læreryrket har tradisjonelt blitt sett på som en semiprofesjon fordi det har hatt en utydelig kunnskapsbase, begrenset autonomi og manglende etiske retningslinjer (Ohnstad, 2015, s. 17-18). I denne sammenheng går jeg ikke inn og problematiserer om læreryrket er en profesjon eller semiprofesjon, men peker bare på at i de senere årene har det vært større grad av enighet om å omtale lærere som en profesjon (Elstad & Helstad, 2014, s. 20; Dahl, et al., 2016, s. 31).

2.3.2. Lærernes vitenskapelige kunnskapsbase

Lærernes vitenskapelige kunnskapsbase har blitt problematisert i forbindelse med de svake elevresultatene som norske elever har hatt i internasjonale undersøkelser de senere årene og disse svake resultatene har blitt brukt av politikere til å fremme initiativer for å styrke lærernes vitenskapelige kunnskapsbase. Lærere har derfor i økende grad gjennom politiske styringsdokumenter møtt en tydelig forventning om at de i større grad enn tidligere skal kunne bruke forskning og begrunne sin egen praksis med referanse til forskningslitteratur (Hermansen & Mausethagen, 2016, s. 2). Hermansen og Mausethagen presenterte i 2016 en studie hvor så på hvordan lærere forholdt seg til disse nye kunnskapsformene. De peker på at forventningene om forskningsbasering og bruk av elevresultater har det fellestrekket at de forutsetter økt bruk av abstrakte kunnskapsformer som er blitt dekontekstualisert fra den konkrete situasjonen som kunnskapen er produsert i og at disse kunnskapsformene bryter med

den historiske forståelsen av kunnskap som lærerprofesjonen selv har hatt. Dette bruddet i synet på kunnskap sammenfatter de i disse tre punktene:

For det første har kunnskapsutvikling blitt ansett som et personlig ansvar, hvor læreren selv har hatt autonomi til å vurdere hvilke kunnskapsformer som skal ligge til grunn for profesjonsutøvelsen og hvilke implikasjoner de skal ha for klasseromsarbeidet. For det andre har profesjonen lagt vekt på erfaringsbasert og relasjonell kunnskap, mens forskning og andre mer abstrakte kunnskapsformer ikke har hatt samme betydning for profesjonsutøvelsen. For det tredje har kunnskapen primært blitt delt gjennom uformell erfaringsutveksling med kollegaer, mens det i mindre grad har eksistert et kollektivt repertoar av profesjonsspesifikke kunnskapsressurser.

(Hermansen & Mausestagen, 2016, s. 2-3)

Hermansen og Mausestagen peker på at måten lærerne møtte de nye kunnskapsformene på kunne sammenfattes på 3 måter: Forskning som sirkulær, forskning som polyfonisk og forskning som «tilpasning» (Hermansen & Mausestagen, 2016, s. 2-3). Med forskning som sirkulær tenkte lærerne på at det stadig var nye forskningstrender som nådde skolen og at de gjerne ville lese seg opp og følge med, men samtidig var de frustrerte over at trendene stadig skiftet. Med forskning som polyfonisk tenkte lærerne på at ulike forskere formidlet ulikt og til dels motstridende kunnskap og at dette også var forvirrende. Med forskning som «tilpasning» tenkte lærerne på at forskningen kunne bekrefte eller tilpasses egen praksis heller enn å endre den. Lærerne pekte også på at forskning kunne gjøre dem tryggere i eget arbeid og var viktig med tanke på å kunne begrunne og legitimere arbeidet sitt, f.eks. overfor foreldre (Hermansen & Mausestagen, 2016, s. 7-8).

Molander & Terum (2019) peker på at det er viktig for lærere i møte med nye kunnskapsformer på den ene siden å ha et distansert forhold til teorier fordi ingen teori helt kan omsettes i praksis og på den annen side kan også mye av praksisen heller ikke begrunnes teoretisk (Molander & Terum, 2019, s. 74-75). Men det kan også bli et for stort skille mellom teori og praksis. Elstad et al. (2019) peker på at en tilnærming til læreres ulike fokus på kunnskapsbasen kan samles i begrepene *utvidet og begrenset profesjonalitet*. Lærere med begrenset profesjonalitet beskrives ved at de baserer arbeidet sitt primært på intuisjon om det som skjer i klasserommet uten i særlig grad å kople sin egen praksis opp mot teori, mens

utvidet profesjonalitet sikter til lærere som i større grad utvikler sin praksis i lys av pedagogiske og fagdidaktiske teorier. De peker også på at lærere som utøver utvidet profesjonalitet ikke bare bruker teori, og motsatt at lærere med begrenset profesjonalitet ikke bruker teori, men dynamikken mellom ytterpunktene spores f.eks. når en lærer reagerer spontant i klasserommet, men kopler sin egen reaksjon opp mot teori for å finne en løsning. En slik lærer kan sies å bevege seg mer mot utvidet profesjonalitet (Elstad & Helstad, 2014, s. 23).

2.3.3. Lærernes autonomi til å utøve skjønn

For at et yrke skal få profesjonsstatus må det finnes både en standardiserbar og overførbar kunnskap og en ubestemt kunnskap i anvendelsen (Molander & Terum, 2019, s. 179). Dersom et yrke har helt klare regler for hvordan man skal håndtere enhver situasjon uten å bruke skjønn, ville det nærmest være likegyldig hvem som utførte oppgaven. I læreryrket kommer lærerne i mange situasjoner der det ikke ligger klart i dagen hvordan de skal håndtere dem og i alle disse situasjonene kommer skjønnshåndteringen opp. Et av kjernepunktene i lærerprofesjonene kan derfor hevdes å være utøvelse av et profesjonelt skjønn (Dahl, et al., 2016, s. 34) og alle profesjoner bruker skjønn i en eller annen form (Molander & Terum, 2019, s. 179). Retten til å utøve skjønn forutsetter at en autoritet har delegert myndigheten til å utøve skjønn (Molander & Terum, 2019, s. 181) og en tillit fra myndigheten som delegerer at de som har retten, samtidig også har evne og vilje til å utføre arbeidet sitt på en hensiktsmessig måte og kan redegjøre for sine vurderinger og beslutninger (Dahl, et al., 2016, s. 35). Grimen og Molander (2019) peker på at skjønnnet kan betraktes som et rom for frihet under visse restriksjoner, fastsatt av myndighet (Molander & Terum, 2019, s. 181). Når politikere som delegerer myndigheten til å utøve skjønn til lærerne, samtidig også introduserer nye kunnskapsformer for lærerne og nye måter lærere skal jobbe sammen på, så kan lærernes forhold til de nye kunnskapsformene og samarbeidsmåtene på mange måter være avgjørende for den videre tilliten til lærernes autonomi fra politikerne (Hermansen & Mausestagen, 2016, s. 13). Når lærere igjen peker på at det vitenskapelige kunnskapsgrunnlaget ofte fremstår som full av spenninger, uklart eller irrelevant, kan disse spenningene både skyldes *kunnskapens karakter*, men den kan også skyldes *karakteristikk ved læreres tilnærming til kunnskap*. (Hermansen & Mausestagen, 2016, s. 11). Den nye kunnskapen kan også sees på både som et *styringsverktøy* fra politikerne, men også som en *kunnskapsressurs* for lærerne og Hermansen & Mausestagen (2016) peker på at denne dobbeltheten er interessant når det gjelder videre

analyse av om disse spenningene virker hemmende eller fremmende i forhold til lærerprofesjonen selv (Hermansen & Mausethagen, 2016, s. 13).

2.3.4. Spenninger knyttet til utvikling av lærerrollen

Elstad et. al., (2014) peker på at i Norge har tanker om lærernes profesjonsstatus og profesjonalitet jevnlig blitt tatt opp i politiske styringsdokumenter og i lærerorganisasjonene og det kommer frem tydelige spenninger mellom disse to aktørene. Utdanningsforbundet har hatt mest fokus på lærernes faglige autonomi, at det bør være lite kontroll fra samfunnets side og at felles identitet og relasjonell tillit mellom lærere og elever er den beste formen for styring, mens Kunnskapsdepartementet mest har vært opptatt et sterkere samspill mellom yrkesutøvelse og byråkratisk styring med fokus på å gi lærere mer fag- og forskningsbasert kompetanse samtidig som det blir forventet at de blir bedre på praktiske og yrkesmessige ferdigheter (Elstad & Helstad, 2014, s. 24). For å få et kunnskapsgrunnlag for å videreutvikle lærerrollen satte Kunnskapsdepartementet ned ei ekspertgruppe i 2016 og mandatet til ekspertgruppen var særskilt å undersøke lærerrollen i et historisk perspektiv og komme med forslag til hvordan lærerrollen kunne styrkes og utvikles videre (Dahl, et al., 2016, s. 15).

Ekspertgruppen peker på at den største spenningen knyttet til utvikling av lærerrollen har vært spenningen knyttet til profesjonalisering ovenfra eller profesjonalisering innenfra og at kravene siden tusenårsskiftet i stor grad har handlet om profesjonalisering ovenfra for å kompensere i alle fall delvis for manglende profesjonalisering innenfra (Dahl, et al., 2016, s. 206-207). Ekspertgruppen peker på at lærerne ikke har fått tilstrekkelig mulighet til å utvikle egne profesjonsstandarder og at de kanskje heller ikke har grepet muligheten i tilstrekkelig grad, men at hovedutfordringen videre blir å finne en god balanse mellom virkemidler som bidrar til profesjonalisering (Dahl, et al., 2016, s. 207). Et av de viktigste grepene ekspertgruppen anbefaler er utvikling av profesjonsfelleskap og at disse profesjonsfelleskapene kan være *en formidlende instans* mellom krav og forventninger fra myndighet og samfunn og den enkelte yrkesutøver (Dahl, et al., 2016, s. 207).

Fordi disse profesjonsfelleskapene kan spille en viktig rolle både i forhold til kalibrering av spenningene mellom styring og autonomi og for endrings- og utviklingsarbeidet i skolen, peker ekspertgruppen på at det bør rettes særlig oppmerksomhet mot organiseringen og innholdet i profesjonsfelleskapene, både lokalt, regionalt og nasjonalt (Dahl, et al., 2016, s. 209). Det første de peker på er at fellestiden på den enkelte skole i større grad bør brukes på

arbeid som er ment å styrke kvaliteten på lærernes undervisning og at det blir en klarere deling mellom tid brukt til samarbeid om administrasjon og tid brukt til samarbeid om faglig og pedagogisk utvikling (Dahl, et al., 2016, s. 209). Det andre de peker på er at skoleledelsens rolle som mentor for profesjonsfellesskapet bør styrkes slik at skoleledere i større grad enn i dag blir faglige og pedagogiske ledere og har et klarere ansvar for å styrke skolens profesjonsfellesskap (Dahl, et al., 2016, s. 209). Det foreslås også at lærere bør delta i profesjonsfellesskap på tvers av skoler og at disse tverrinstitusjonelle nettverkene bør initieres, vedlikeholdes og styres av lærerne selv slik at en både utfordres og utvikler ny praksis utenfor egen organisasjon. Det foreslås også at lærerprofesjonen i enda større grad er i interaksjon med forskning og forskningsmiljøer for å utvikle et godt profesjonsspråk som muliggjør en god faglig diskusjon av praksis (Dahl, et al., 2016, s. 210).

2.3.5. Introduksjon av Lesson Study i Norge

Året etter at ekspertgruppa hadde lagt frem sin rapport om lærerrollen, kom Meld. St. 21 *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* og der argumenteres det for at lærere skal inngå i profesjonsfellesskap og at dette profesjonelle fellesskapet først får betydning for elevenes læring når samarbeidet er orientert mot å utvikle undervisningen (KD, 2017, s. 26). Videre beskriver stortingsmeldingen at velfungerende profesjonsfellesskap kjennetegnes ved at lærere og ledere:

- *føler et felles ansvar for alle elevenes læring*
- *er opptatt av å dokumentere læringsresultater*
- *arbeider sammen for å utvikle en felles forståelse av hvordan praksis i klasserommet kan forbedres*
- *planlegger undervisningsopplegg og pedagogiske strategier i fellesskap, og evaluerer effektene på undervisningen*
- *deler og videreutvikler undervisning som viser seg å være virkningsfull*

(KD, 2017, s. 26)

Beskrivelsen i Meld. St. 21 om hva som kjennetegner et velfungerende profesjonsfellesskap samsvarer med viktige elementer i Lesson Study metoden, en metode som ble introdusert av KD i forbindelse med strategien Lærerløftet i 2014 (KD, 2017, s. 19) og som ble videreført som en metode for videreutvikling av ungdomsskolene da strategien Ungdomstrinn i utvikling ble gjennomført i perioden 2012-2017 (Postholm, et al., 2017, s. 28).

Da ny overordnet del av læreplanen kom i 2017 beskrives skolen som et profesjonsfaglig fellesskap og at lærerne i fellesskap skal reflektere over og vurdere planlegging og gjennomføring av undervisning i lys av skolens felles verdier med et forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag (Udir, 2017, s. 17). Det er derfor naturlig å anta at denne beskrivelsen av det profesjonsfaglige fellesskapet både bygger videre på erfaringene fra den skolebaserte satsingen *Ungdomstrinn i utvikling* og introduksjon av Lesson Study som metode for profesjonsutvikling.

2.3.6. Spenninger og dilemmaer ved skolebasert profesjonsutvikling

For å understøtte lærerne i deres profesjonsutvikling har politikerne i større og større grad lagt premisser på at det skal skje skolebasert (Meld. St. 21, 2017, s. 85). Gunnulfsen og Helstad har undersøkt skoler som har jobbet skolebasert med kompetanseutvikling og har identifisert disse tre hovedutfordringene: «Top down» eller «bottom-up-styring» fra rektor? Eierskap og motivasjon hos lærerne. De ulike aktørenes interesse i og forståelse av kompetanseutvikling (Elstad & Helstad, 2014, s. 342/246).

2.3.7. «Top down» eller «bottom-up-styring» fra rektor?

Skolebasert kompetanseutvikling utfordrer perspektivet på styring og ledelse innad på den enkelte skole, der rektors rolle som iverksetter av politikk og oversetter av styringssignaler utgjør sentrale aspekter (Elstad & Helstad, 2014, s. 343). På den ene siden har rektor ansvar for å iverksette at skolen blir et profesjonsfaglig fellesskap hvor både lærere, ledere og andre ansatte inngår (Udir, 2017, s. 17), samtidig utgjør lærerne han skal lede en profesjon der det å ha autonomi er en viktig del av selve profesjonen. Autonomien forutsetter at lærerne har medinnflytelse på utviklingen av det profesjonsfaglige fellesskapet slik at rektor også snakker med lærerne og ikke bare til lærerne. I tillegg skjer også utviklingen av det profesjonelle skjønnet både individuelt og i sammen med andre (Udir, 2017, s. 17) slik at rektor også må balansere forholdet mellom individuell og felles utvikling i ett kollegium. Gunnulfsen og Helstad (2014) peker på at rektorer som behersker både en *top down* og et *bottom up* perspektiv, hvor de greier å ta hensyn til styringsforventinger, læringskultur og sosiale prosesser innad i organisasjonen, fremstår som idealet på den sterke og tydelige lederen som etterspørres i styringsdokumenter og forskning (Elstad & Helstad, 2014, s. 343).

2.3.8. Eierskap og motivasjon hos lærerne

Noe av utfordringen med skolebaserte tiltak for profesjonsutvikling er knyttet til eierskap og motivasjon hos lærerne. Slike tiltak er gjerne satt i verk av hovedaktørene i tiltaket, som skoleeiere, skoleledere, eksternt kompetansemiljø og et knippe av skolens ressurslærere og disse er mer positive til de skolebaserte tiltakene enn lærerne som tiltakene er tiltenkt. Sluttevalueringen av den skolebaserte satsingen, Ungdomstrinn i utvikling beskriver hovedfunnene slik:

Gjennom både kvantitative og kvalitative undersøkelser viser evalueringen at satsingen har gitt varierende resultater. Skoleeiere og skoleledere svarer mer positivt enn lærerne på spørsmål om satsingen har hatt betydning for skolens utvikling. Det gjelder både på kort og på antatt lengre sikt.

(Lødding, et al., 2019, s. 2)

Evalueringen av denne første skolebaserte satsingen i Norge peker på at en forutsetning for motivasjon hos lærerne er at lærerne involveres helt i starten når satsingsområde skal velges slik at de blir sentrale i å påvirke innholdet og da er det igjen større mulighet til at lærerne får et genuint eierskap til satsingen (Postholm, et al., 2017, s. 189). Dersom lærerne opplever å bli utsatt for satsinger som de ikke har ønsket seg, eller oppfatter at nye satsinger betyr nye oppgaver som kommer i tillegg til det de holder på med fra før, blir skoleutvikling noe fremmedgjørende for lærerne (Postholm, et al., 2017, s. 190). Dersom satsingene er tett knyttet til det lærerne opplever som relevant for jobben deres, enten ideen kommer fra skoleleder eller fra lærere, er dette viktig i forhold opplevelse av eierskap og motivasjon (Postholm, et al., 2017, s. 194).

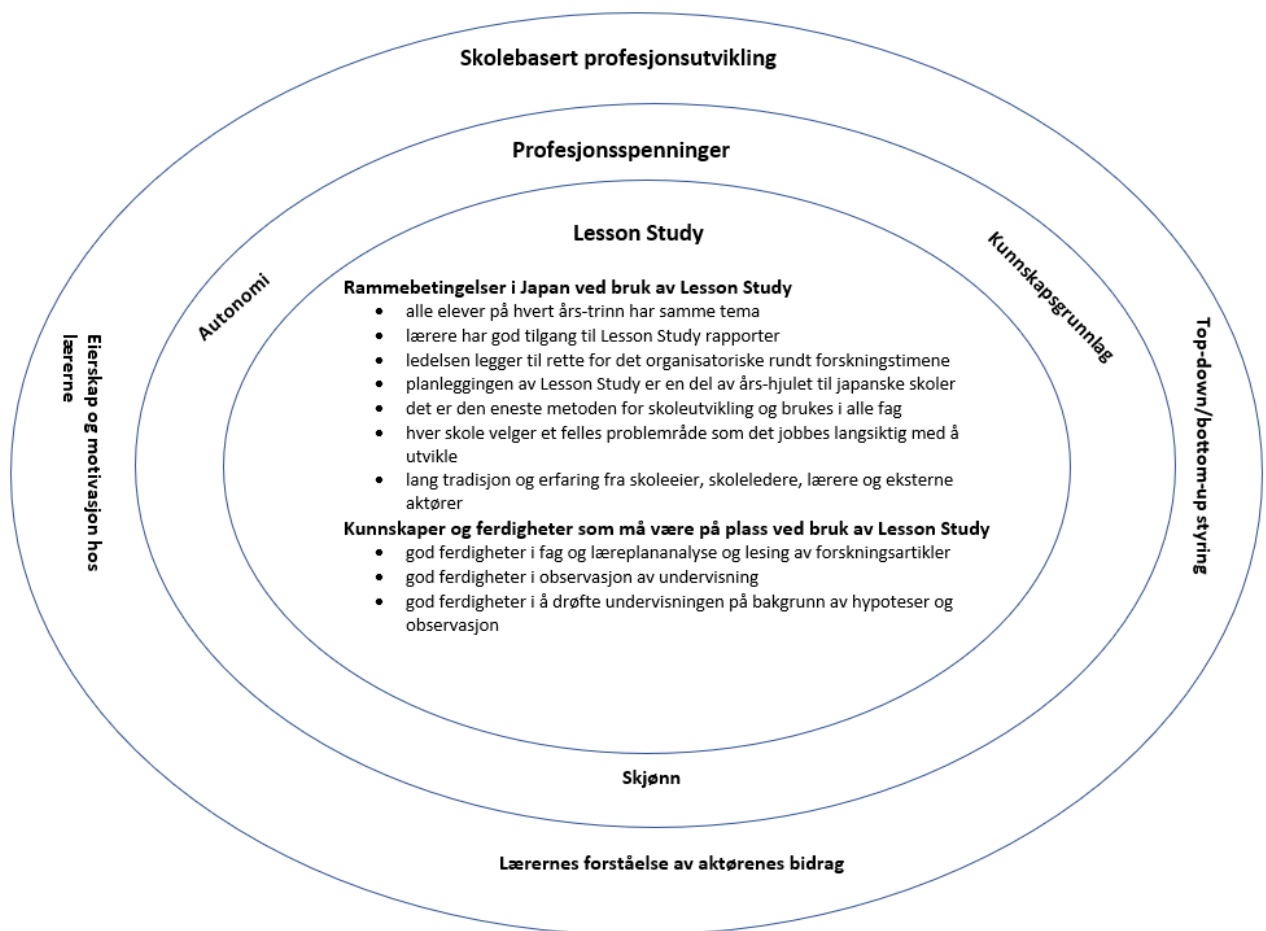
2.3.9. De ulike aktørenes interesse i og forståelse av kompetanseutvikling

Da ungdomstrinn i utvikling ble introdusert som metode for skolebasert utvikling i 2012 var målet at satsingen skulle være med på å styrke elevenes motivasjon for læring, samt grunnleggende ferdigheter i regning, lesing og skriving. Med utgangspunkt i erfaringene fra denne satsingen (2012-2017) ble det i 2017 satt i gang en ny skolebasert satsing, kalt desentralisert ordning for kompetanseutvikling (Meld. St. 21 *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*). Denne ordningen skal fremdeles være skolebasert og være et samarbeid mellom skoleeier, rektor og universitet og høyskoler. Det nye med denne ordningen er at det ikke lenger er kunnskapsdepartementet som fastsetter innholdet i de skolebaserte satsingene,

men skoleeier i dialog med rektorene skal velge satsingsområde og de ansatte skal delta i denne vurderingen og så skal kompetanseutviklingen skje i et partnerskap mellom skoleeier, skoleleder og universitet og høyskoler, såkalte tverrinstitusjonelle partnerskap (KD, 2017, s. 84). Noe av utfordringene med disse tverrinstitusjonelle partnerskapene er at det historisk har vært en stor grad av asymmetri i maktrelasjonen mellom skole og universitet (Lillejord & Børte, 2014, s. 9) og når man betrakter kunnskap fra forskning som en stadig viktigere kunnskapskilde for lærerne, kan dette være med på å videreføre den historiske asymmetrien mellom lærerne og forskerne og skape en unødvendig spenning mellom lærerprofesjonens to kunnskapskilder, forskning og erfaring (Lillejord & Børte, 2014, s. 19).

2.4. Teoretisk modell

Gjennom teoridelen har jeg i del 1 trukket frem internasjonal forskning på sentrale rammebetingelser i japanske skoler for Lesson Study og kritisk kunnskap og ferdigheter som er på plass i den japanske lærerprofesjonen ved bruk av Lesson Study. I del 2 av teoridelen har jeg hatt fokus på å belyse sentrale spenninger knyttet til forståelsen av profesjonsbegrepet og noen spenninger knyttet til å gjøre Lesson Study skolebasert og med det som utgangspunkt undersøke lærernes tanker og erfaringer om Lesson Study i et profesjonsperspektiv og som metode for skolebasert profesjonsutvikling. Jeg har kort sammenfattet teorigrunnet i denne modellen og tar denne i bruk sammen med kategorien som kommer fra transkripsjonen av intervjuene som analyseverktøy i gjennomgangen av datamaterialet fra lærerne.



Figur 3 Oppsummering av teoretiske perspektiver

3. Bakgrunn, aktører og gjennomføring av intervensjonen

Veiledningskurset med en egen Lesson-Study-modul fungerer som en intervensjon (Virkunen & Ahonen, 2011; Cole & Engeström, 2007) i forskningsdesignet mitt og bereder grunnen for fokusgruppeintervjuene som er denne studiens viktigste datakilde. Intervensjonen fungerer på mange måter på samme måte som aksjonen i et aksjonsforskningsdesign. Denne studien har imidlertid ikke fulgt prinsippene for et aksjonsforskningsdesign selv om deltaker- og kunnskapsperspektivet til mine informanter (12 lærere) er viktig.

Høsten 2020 var en av partnerskolene til UiA kommet til Lesson-Study-delen av veilederstudiet og jeg ønsket å bruke gjennomføringen som en intervensjon i forskningsdesignet i masteroppgaven min. I løpet av våren 2020 hadde vi to møter mellom underviser, skolens ledelse og jeg som prosjektleder for å planlegge Lesson-Study-delen. Det ble laget en detaljert beskrivelse av de ulike aktørenes bidrag inn i Lesson Study slik at det ikke skulle være usikkerhet knyttet til hvem som hadde ansvar for hva og en tidsplan for høstens undervisning om Lesson Study (se vedlegg 1).

3.1. Rammer for intervensjonen

Skolen som gjennomførte Lesson Study er en stor videregående skole med ca. 180 lærere. Før skolen takket ja til veilederstudiet, hadde lærerne blitt spurt om de ønsket å bruke fellestiden i tre semestre på et slikt studium. Det var flertall blant lærerne og avdelingslederne på at de ønsket et veilederstudium. Ledelsen ved skolen var tydelig på at studiet skulle være frivillig og at de som ikke skulle ta eksamen, enten kunne følge studiet eller jobbe med andre oppgaver i fellestiden. Det var ca. 60 lærere som fulgte studiet i 3. semester og ca. 30 av disse valgte å gå opp til eksamen. Rektor hadde ansvaret for å sette sammen lærere i Lesson-Study-grupper. Til sammen ble det 13 grupper og gruppene bestod av fire-syv deltakere og var satt sammen av lærere som i hovedsak hadde sammenfallende faglig bakgrunn. Ti av gruppene gikk opp til eksamen i studiet, men deltakerne i disse gruppene bestod både av lærere som valgte å ta eksamen, men også av lærere som ikke ønsket å ta eksamen.

3.2. Aktører i intervensjonen

I forkant av oppstart av studiet ble tre fagdidaktikere fra UiA invitert til å følge Lesson-Studysyklusen til lærerne. Disse tre fagdidaktikerne representerte fagene matematikk, idrett og engelsk. En av fagdidaktikerne hadde brukt Lesson Study selv som metode i egen fagdidaktikkundervisning og som bidragsyter inn mot den desentraliserte kompetansehevingen i regionen. En av fagdidaktikerne var kjent med aksjonsforskning som fenomen, mens ingen av de to siste hadde direkte erfaring med Lesson Study. Pedagogikklæreren som hadde ansvaret for undervisningen av Lesson Study i studiet holdt et introduksjonskurs for fagdidaktikerne i forkant av studiet slik at de skulle være kjent med Lesson Study som metode og deres rolle inn mot studiet. Pedagogikklærer hadde også ansvaret for undervisning av lærerne på skolen og å veilede lærergruppene gjennom Lesson-Studysyklusene, mens fagdidaktikerne skulle bidra med eksempler på gode fagdidaktiske spørsmål, relevant fagdidaktisk forskningslitteratur og metoder og også være med som veiledere når lærerne planla forskningstimen. Fagdidaktikerne og pedagogikklærer var også med på fremlegg av forskningstimen for de andre lærerne på skolen og kunne kommentere fremleggene. Lesson-Study-delen var siste tema i veilederstudiet og ansvarlig pedagogikklærer var også medsensor da lærerne med utgangspunkt i sin Lesson Study rapport gikk opp til eksamen. Undertegnede som også er praksisleder og prosjektleder for de skolebaserte veilederstudiene hadde hovedansvar for å inngå avtale med skolen og de vitenskapelige på UiA. Undertegnede utviklet sammen med ansvarlig pedagogikklærer planleggingskjemaet som lærerne kunne bruke i forbindelse med planleggingen av Lesson Study og var med som observatør under undervisningen på skolen og i noen av gruppene under planleggingen av forskningstimen.

3.3. Forberedelse til intervensjonen

Som forberedelse til opplæringen av lærerne i Lesson-Study-metoden, ble det på bakgrunn av noen av de erfaringene som lærerne ved Bømlo skole trekker frem (Munthe, Helgevold, & Bjuland, 2017) gjort noen endringer i forhold til tidligere undervisning i Lesson Study. En hovedendring var at det i samarbeid mellom foreleser fra UiA og jeg som prosjektleder ble utviklet et nytt planleggingskjema som lærerne kunne bruke når de skulle planlegge og gjennomføre sin Lesson Study (Se vedlegg 2). I tidligere kurs hadde lærerne ikke hatt noen fast mal å forholde seg til, men på bakgrunn av erfaringene fra skolene i Bømlo hvor lærerne pekte på at det særlig var forholdet mellom hypotese og observasjon som var krevende og som de ønsket å utvikle videre (Munthe, Baugstø, & Haldorsen, 2017, s. 61) ble det utviklet et

planleggingskjema som skulle tydeliggjøre for lærerne forholdet mellom problemstilling, forskningsspørsmål, prediksjon og elevrespons. Gjennom planleggingskjemaet ble det også lagt føringer for at lærerne skulle bruke løpende protokoll og sosiogram i forbindelse med observasjonen og i løpet av kurset ble det gitt noe mer inngående innføring i disse to observasjonsmetodene enn tidligere. Planleggingskjemaet bygde også på samme struktur som lektorstudentenes planleggingskjema (se vedlegg 3) slik at begreper og design skulle være velkjent og kunne være med på å bygge bro mellom lærernes egen utprøving og Lesson Study og deres rolle som veiledere for studenters profesjonsutvikling.

3.4. Gjennomføringen av intervensjonen

Lesson-Study-delen av veilederstudiet ble gjennomført ved at lærerne hadde fem samlinger i tillegg til selve forskningstimen. På første samling i august holdt pedagogikklærer en introduksjon til Lesson Study som metode og fagdidaktikerne bidro med eksempler på aktuelle forskningsspørsmål i faget. I samarbeid med rektor var det avklart fagdidaktikerne skulle ta utgangspunkt i fagfornyelsen for sine eksempler. I den andre samlingen som var i september hadde pedagogikklærer en gjennomgang av observasjon som metode med hovedfokus på observasjon gjennom fri feltnotater og sosiogram. I etterkant av den andre samlingen ble pedagogikklærer og fagdidaktikere med lærergruppene når de skulle starte arbeidet med å finne et problemområde og en problemstilling. Både problemområde og problemstilling var opp til den enkelte gruppe å finne. Det ble ikke gitt noen føringer fra ledelsen på hva gruppene skulle velge, men eksemplene som lærerne fikk var som nevnt hentet fra fagfornyelsen. Den tredje samlingen for lærerne var lagt til en planleggingsdag i oktober og her brukte de hele arbeidsdagen til å begynne å planlegge forskningstimen. Pedagogikklærer og to av fagdidaktikerne var tilgjengelige for lærerne dersom de ønsket veiledning. I løpet av 4. samling som var i november ble lærerne ferdig med å planlegge forskningstimen. Forskningstimene ble gjennomført i løpet av november og pedagogikklærerne og fagdidaktikerne observerte minst en forskningstime hver. I desember hadde lærerne fremlegg for hverandre hvor de delte sine erfaringer og sine funn. På fremleggene var både pedagogikklærer og fagdidaktikerne med på å gi respons til lærerne på funnene de presenterte.

4. Forskningsmetode og utvalg

Metode er et hjelpemiddel for å prøve å gi en beskrivelse av virkeligheten gjennom datainnsamling. Men metode er ikke bare et nøytralt teknisk hjelpemiddel fordi valget av metode henger sammen med synet mitt på virkeligheten (ontologi) og synet mitt på hvordan jeg innhenter kunnskap (epistemologi) (Jacobsen, 2018, s. 21).

I denne studien studerer jeg et kvalitativt fenomen, nemlig læreres erfaring med Lesson Study, og mitt ontologisk grunnsyn i denne sammenheng er at den sosiale virkeligheten som jeg undersøker ikke er stabil, men at den endres kontinuerlig (Jacobsen, 2018, s. 27). Når den sosiale virkeligheten oppfattes som skapt i en sosial kontekst, innebærer det en avvisning av at det finnes en objektiv «virkelighet» som eksisterer atskilt fra subjektet, i dette tilfelle mennesker, og som kan observeres på en og samme måte av alle (Brandth, 1996, s. 153). En måte å møte forestillingen om verden som dynamisk er det som Berit Brandth beskriver symbolsk interaksjonisme. Med symbolsk interaksjonisme tenker hun for det første på at mennesker utvikler seg i samhandling med andre slik at mennesker som er sammen påvirker hverandre i forhold til tanker og handlinger. Det andre hun tenker på er at mennesker fortolker verden og gir den mening og det gjør de primært ved hjelp av språk. Det tredje gjelder at situasjonen menneskene befinner seg i påvirker deres forestillinger og handlinger (Brandth, 1996, s. 153-154). I denne sammenheng har 12 lærere hatt en felles erfaring og opplevelse (en intervensjon) innenfor en felles kontekst, (skolen og klasserommet) om et felles fenomen (Lesson Study) og med det som utgangspunkt ser jeg på symbolsk interaksjonisme som et relevant teoretisk utgangspunkt for å undersøke lærernes erfaringer og opplevelser med Lesson Study. Fordi situasjonen eller konteksten som mennesker befinner seg i påvirker deres forestillinger og handlinger, har jeg hatt særskilt oppmerksomhet mot at lærerne er deltakere i en intervensjon og at dette kan være med på å endre både hvordan de tenker og hvordan de handler i forhold til det jeg undersøker. Mine ulike roller inn mot lærerne, både som praksisleder, prosjektleder for veilederstudiet og som forsker, kan også være med på å påvirke både lærernes tanker, men ikke minst hvordan de velger å svare på intervjuundersøkelsen. Epistemologisk står jeg da i den utfordringen at jeg på den ene siden gjennom min forskning må prøve å komme frem til hvordan mennesker oppfatter, fortolker og konstruerer virkeligheten og på den annen side undersøke i hvilken grad jeg som forsker påvirker menneskene jeg samler inn data fra. En viktig måte å gjøre det på er å sammenlikne

min forskning med hvordan andre som har undersøkt noenlunde samme fenomen oppfatter fenomenet (Jacobsen, 2018, s. 28).

Symbolisk interaksjonisme har sine røtter i pragmatisk filosofi (Peirce, & Buchler, 1940) og min metodiske tilnærming er pragmatisk (Jacobsen, 2018; Kvale & Brinkmann, 2009). Her har jeg baseret arbeidet på det som Jacobsen beskriver som *abduksjon*. Abduksjon⁴ handler her om et alternativ til et skille mellom induksjon og deduksjon og om hvordan ny innsikt oppstår ved at man først observerer et fenomen som overrasker. For å finne svar på fenomenet stiller man en hypotese for så å undersøke om antakelsene stemmer. Hypotesene må konfronteres med empiri og på den måten blir abduksjonen en pragmatisk tilnærming til fenomener som bygger på et samspill av både deduktive og induktive tilnærminger til fenomenet (Jacobsen, 2018, s. 34-35). Min studie bygger i stor grad på andres observasjoner og hypoteser om fenomenet Lesson Study slik det kommer frem i kapittel 2 og mine hypoteser og funn avstemmes så igjen mot teori og forskning rundt samme fenomen slik det kommer frem i kapittel 6.

Forskningsdesignet og problemstillingen kan også beskrives som eksplorerende i den forstand at målet er innblikk, dybde og innsikt i læreres erfaring med Lesson Study, og at jeg som beskrevet over observerer et fenomen som overrasker. Kurset i Lesson Study har fungert som intervensjon og har fulgt mange av de samme ideene som ligger bak en aksjon (Virkkunen & Ahonen, 2011; Cole & Engeström, 2007). Målet med intervju i etterkant av kurset er å utvikle nyanserte beskrivelser og kvalitativ kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 49) som baserer seg på praksislærernes erfaringer med å jobbe med Lesson Study i profesjonsøyemed, ikke mine observasjoner av deres arbeid. Gjennom hele prosessen fra utviklingen av intervensjon til analyse av data, har jeg hele tiden vært åpen for at uventede forhold og kontekstuelle forhold kunne påvirke mine data og dette drøfter jeg mer utførlig i kapittel 4.6 (Jacobsen, 2018, s. 64).

En av de mest sentrale personene i forskning og utvikling av Lesson Study i England, Peter Dudley peker på at det meste av Lesson-Study-forskningen så langt er av kvalitativ art (Olsen & Wølner, 2017, s. 30) og i så henseende går denne undersøkelsen inn i tradisjonen med å tilnærme seg Lesson Study ved hjelp av kvalitativ metode.

⁴ Jacobsen bruker her begrepet abduksjon relativt forenklet sammenlignet med hvordan Charles Sanders Peirce opprinnelig utviklet begrepet (Peirce, 1960; Peirce & Buchler, 1940).

Fordi intervensjonen foregikk ved at lærere samarbeidet i grupper ved gjennomføringen av Lesson Study og fordi problemstillingen min handler om hvordan lærere ser på Lesson Study som metode for utvikling av profesjonsfaglige fellesskap, har jeg valgt å bruke intervjuformen fokusgruppeintervju som metode for datainnsamling.

4.1. Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju har sin styrke når det er et relativt avgrenset tema som skal undersøkes og når man ønsker å starte en tankeprosess hos deltakerne der den enkelte får bearbeide sine tanker gjennom intervjuet. Gjennom fokusgruppeintervju skjer det ofte en fortolkningsutvikling i gruppen ved at deltakerne hjelper hverandre til å forstå noe som har skjedd. Metoden får potensielt frem både samlende og motstridende oppfatninger hos deltakere som har erfaringer med det samme fenomenet (Brandth, 1996, s. 157; Jacobsen, 2018, s. 161) og den spontane samhandlingen som oppstår blant gruppedeltakerne i gruppeintervjuer kan produsere innsikt som man sjelden får ved hjelp av andre metoder (Brandth, 1996, s. 155).

Utfordringen med gruppeintervjuer er at det i stor grad er det som gruppen som helhet mener som kommer frem fordi meningene som kommer frem i stor grad er følsomt overfor relasjon, makt- og dominansforholdet i den enkelte gruppe (Jacobsen, 2018, s. 161), men fordi det var første gangen for alle læreren som deltok i fokusgruppeintervjuene at de var med på Lesson Study var jeg derfor også mest interessert i gruppenes erfaringer som samlet. Jeg ønsket blant annet å få innblikk i både om det var store variasjoner i synet på Lesson Study innad i gruppene og mellom gruppene.

4.2. Intervjuerens rolle i fokusgruppeintervjuet

En intervjuer kan ha en helt passiv eller en veldig aktiv rolle (Jacobsen, 2018, s. 163). Jeg valgte en mellomløsning, men hvor jeg var mer passiv enn aktiv. Jeg satte intervjuene i gang og jeg stilte utdypende spørsmål dersom jeg var usikker på om jeg hadde forstått enkeltlæreres utsagn riktig. Jeg holdt også kontroll med tiden slik at hver gruppe kom gjennom de fleste spørsmålene i intervjuguiden. Jeg styrte samtalen innledningsvis ved å si hvor i intervjuguiden vi skulle begynne for å sørge for at vi fikk en variasjon mellom gruppene på de som begynte med spørsmål 1 i intervjuguiden som var starten på å belyse forskningsspørsmål 1 og de som begynte med spørsmål 6 i intervjuguide som var innledningen til å belyse forskningsspørsmål 2. Fordi alle gruppene hadde en god balanse i å

slippe til alle gruppemedlemmene trengte jeg ikke å styre samtalen i nevneverdig grad. Jeg opplevde heller ikke at noen av gruppemedlemmene ikke tok ordet eller at samtalen gikk av sporet slik at jeg måtte trekke den inn mot intervjuguiden igjen.

4.3. Utvalg

Utvalget av fokusgrupper startet ved at jeg gjorde en henvendelse til rektor for å avklare at det var greit å kontakte noen av gruppene. Det fikk jeg tillatelse til. Jeg informerte lærerne på første samling at jeg skulle skrive masteroppgave om Lesson Study og at jeg kom til å gjøre en henvendelse til noen av gruppene. Jeg bestemte meg for at jeg bare ville intervjuer grupper som skulle ta eksamen. Erfaringsvis vil de som har bestemt seg for å ta eksamen i veiledningsstudiet også legge ned noe mer innsats i alle delene av studiet. Blant de ti gruppene som skulle ta eksamen, ønsket jeg variasjon i faglig bakgrunn for å undersøke lærernes syn på Lesson Study sett i lys av ulike fagtradisjoner. Jeg bestemte meg for at tre fokusgrupper var tilstrekkelig til å få innsikt i lærernes tanker og erfaringer og at de skulle representere praktisk-estetiske fag, realfag og humanistiske fag.

Hver Lesson Study gruppe hadde en gruppeleder og jeg gjorde en eposthenvendelse til tre gruppeledere som representerte de nevnte fagområdene med forespørsel om de ville være med på fokusgruppeintervju etter at Lesson-Study-syklusene og eksamen i veiledningsstudiet var gjennomført. Alle tre gruppelederne gjorde en henvendelse til deltakerne i gruppen og alle tre gruppelederne meldte tilbake at de ville stille til intervju.

4.4. Gruppestørrelse

Et fokusgruppeintervju består tradisjonelt av seks til ti personer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162). Gruppestørrelsen kan ha stor innvirkning på selve samtalen. Hvis gruppen er for liten vil det kunne begrense perspektivene som kommer frem og hvis gruppene blir for store kan enten samtalen dele seg i to parallelle samtaler og flere perspektiver dermed kommer frem, men ulempen er at man får ikke anledning til å gå i dybden eller det kan føre til at noen av deltakerne blir passive (Jacobsen, 2018, s. 161). Jacobsen (2018) peker på at dersom problemstillingen er eksplorerende og kompleks og deltakerne er erfarne eller spesialister, taler det for å ha færre deltakere (Jacobsen, 2018, s. 162). På bakgrunn av problemstillingen min som er av eksplorerende art og forholdsvis kompleks og at utvalget av lærere kan regnes

som spesialister innenfor profesjonsutvikling, anså jeg det som forsvarlig at gruppene hadde tre-seks deltakere.

Gruppe A representerte et praktisk-estetisk fag. De var fire lærere på gruppen og tre av lærerne kunne stille til intervju. Gruppe B representerte et realfag. De var seks lærere på gruppen og alle seks stilte til intervju. Gruppe C representerte et humanistisk fag. De var tre lærere på gruppen og alle tre stilte til intervju.

4.5. Organisering og gjennomføring av fokusgruppeintervjuene

Jeg avtalt med gruppelederne at intervjuene maksimalt skulle vare 60 minutter. I forkant av gjennomføringen hadde alle gruppedeltakerne fått tilsendt intervjuguide (se vedlegg 4) og skriftlig samtykkeskjema til å delta i studien (se vedlegg 5). Jeg avtalt også med gruppelederne at intervjuene skulle foregå på skolen på et tidspunkt som passet for lærerne og det var gruppelederne som ordnet det praktiske med rommene som intervjuene ble gjennomført i. Gruppedeltakerne ble også informert om at det ville bli tatt lydopptak av intervjuene.

Intervjuene startet ved at jeg presenterte meg selv for deltakerne og informerte om jobben min ved Universitetet i Agder som praksisleder for 8-13 utdanningene og prosjektleder for veilederstudiene og at jeg hadde en særskilt interesse av å undersøke lærernes erfaring med Lesson Study som prosjektleder for veilederstudiet og ellers gjennom samarbeidet mellom UiA og partnerskolene til universitetet.

4.6. Transkripsjon og tematisk analyse

Etter at intervjuene var gjennomført ble de ortografisk transkribert i sin helhet. Dette ble gjort i løpet av første uken etter at intervjuene var gjennomført. Spørsmålene i intervjuguiden til lærerne dreide seg om tre overordnede temaer, læreres erfaring med Lesson Study, læreres tanker og erfaringer med Lesson Study i et profesjonsperspektiv og Lesson Study som metode for skolebasert profesjonsutvikling. I analysen av transkripsjonene jobbet jeg primært induktiv ved å samle felles utsagn som kunne danne en kategori. Samtidig gir de tre overordnede temaene en mer deduserende innramming for det som jeg vurderte som relevante kategorier. Denne bevisste vekslingen i analysen av dataene har som formål å jobbe frem relevante kategorier i lys av hovedtemaene som var utgangspunkt for intervjuene. Under temaet

Lærernes tanker og erfaringer med Lesson Study organiserte jeg lærernes utsagn i kategoriene:

- Lærernes erfaringer etter å ha brukt Lesson Study
- Lærernes tanker om viktige ferdigheter som må være på plass for å få god nytte av Lesson Study

Under temaet lærernes tanker om Lesson Study sett i et profesjonsperspektiv, organiserte jeg utsagnene til læreren i kategoriene:

- Profesjonens kunnskapsbase
- Profesjonens autonomi og skjønnsutøvelse

Under temaet Lesson Study som metode for skolebasert profesjonsutvikling, organiserte jeg utsagnene til lærerne i kategoriene:

- Top down eller bottom up styring fra rektor?
- Eierskap og motivasjon hos lærerne

Etter at hovedtemaene og underkategoriene var på plass, begynte jeg å sette de ulike utsagn fra lærerne inn i de ulike temaene og kategoriene, samtidig som jeg var våken og åpen for om kategoriene måtte endres eller nye kategorier måtte opprettes. For at jeg skulle opprette en kategori, måtte innholdet være relevant for minst to av respondentene (Jacobsen, 2018, s. 211).

4.7. Forskningsetikk

Studien ble meldt til Norsk senter for forskingsdata (NSD) i januar 2021 og godkjent i februar 2021. Alle deltakerne har gitt skriftlig samtykke til å delta i studien og er informert om at de kan trekke seg når som helst uten å oppgi noen grunn for det (se vedlegg 5). For å ivareta deltakernes anonymitet har jeg utelatt hvilket fag forskningstimen ble gjennomført i og når jeg i den videre analysen refererer til utsagn fra enkeltlærere blir de alltid omtalt som «han» selv om det i utvalget var 6 kvinner og 6 menn.

I forkant av selve intervjuene ble deltakerne informert om at det ville bli gjort lydopptak av intervjuene. Siden lydopptak regnes som en personopplysning (<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger>) ble deltakerne også informert om hvordan lydopptakene skulle bli lagret, hva de skulle brukt til og når de skulle bli slettet.

Intervjuene ble tatt opp på en lydopptaker med egen minnebrikke. Lydopptakeren med minnebrikke ble låst inn i låst skap når den ikke var i bruk og lydopptakene ble transkribert til min datamaskin og lagret på den. Lydopptakene og transkripsjonene vil bli slettet når studien er ferdig.

Som prosjektleder av veilederstudiet og praksisleder med ansvar for samarbeidet mellom universitetet og med skolen intervjuene foregikk på, måtte jeg ha et avklart forhold til rollene mine i forkant av datainnsamlingen. Jeg hadde deltatt aktivt i utformingen av planleggingsverktøyet som ble introdusert til veilederstudiet og utvelgingen av observasjonsmetodene frie feltnotater og sosiogram som forberedelse til intervensjonen. Jeg var også til stede som tilhører under undervisningen på studiet og som passiv observatør på to Lesson Study grupper da de startet arbeidet med å utvikle problemområde og forskningsspørsmål. Fordi forskningsintervjuet ikke er en åpen og fri dialog mellom likestilte parter, men en profesjonell samtale rundt et avklart tema med klart asymmetrisk maktforhold mellom meg som forsker og lærerne som ble intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 52) valgte jeg å ikke henvende meg til noen av de gruppene jeg hadde vært passiv observatør på og unngikk i så stor grad jeg kunne å henvende meg til grupper hvor jeg kjente lærerne fra før slik at personlig kjennskap eller min tilstedeværelse i forberedelsesfasen for lærerne i minst

mulig grad skulle påvirke svarene i intervjuene. Jeg kjente likevel en av deltakerne i studien godt gjennom tidligere samarbeid, mens de andre deltakerne kjente jeg ikke personlig fra før. En del av lærerne jeg intervjuet hadde nok truffet meg tidligere i rollen som praksisleder i forbindelse med møter knyttet til praksisforberedelse for studenter.

4.8. Validitet og reliabilitet

Enhver undersøkelse skal forsøke å minimere problemer knyttet til gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet), dette gjelder også kvalitative undersøkelser (Jacobsen, 2018, s. 227). To viktige spørsmål knyttet til undersøkelsens validitet handler om jeg har fått tak i de riktige kildene og om kildenes nærhet til fenomenet jeg ønsker å undersøke (Jacobsen, 2018, s. 230). Gjennom utvalget av kilder var det viktig for meg å velge tre grupper med lærere slik at jeg skulle få informasjon fra mer enn en kilde og at disse i tillegg representerte ulike fagområder slik at lærernes tanker og erfaringer med Lesson Study kunne bli belyst ut ifra mer enn en fagtradisjon. Jeg valgte også ut lærere som skulle ta eksamen i studiet da jeg regnet med at disse ville legge ekstra arbeidet ned i Lesson Study og at den ekstra innsatsen også ville føre til at de gjorde seg noe mer reflekterte tanker om sine erfaringer med Lesson Study. Alle lærerne som ble intervjuet hadde også stor grad av nærhet i tid til erfaringene fra Lesson Study da de presenterte funnene sine på skolen i desember 2020, gjennomførte eksamen med presentasjon av Lesson Study rapporten i januar 2021 og gjennomførte intervjuene i februar 2021. Jeg mener derfor at jeg har funnet frem til et godt utvalg av lærere for min undersøkelse med god, oppdatert og variert kunnskap om fenomenet Lesson Study og at utsagnene til disse lærerne er valide for å kaste lys over studiens problemstilling. En annen måte å validere undersøkelsen på er å se på i hvilken grad funnene stemmer overens med annen forskning (Jacobsen, 2018, s. 237). I kapittel 6 beskriver jeg hvordan funnene mine knyttet til forskningsspørsmål 1 og 2 i hovedsak stemmer overens med både internasjonal og norsk forskning, og dette samsvaret mener jeg også er med på å styrke undersøkelsens validitet.

Reliabilitet er i utgangspunktet et begrep som adresserer konsistens og stabilitet i kvantitative målinger. Reliabilitet handler om undersøkelsens pålitelighet, om det er trekk ved undersøkelsen som har påvirket de resultatene jeg har kommet frem til (Jacobsen, 2018, s. 241) eller om funnene er til å stole på (Jacobsen, 2018, s. 227). Siden jeg har hatt flere roller inn i intervensjonen har jeg vært nøye med å beskrive de ulike rollene jeg har hatt og hvilke valg jeg har tatt for at undersøkelsen skulle bli preget så lite som mulig av dette. Jeg har også transkribert intervjuene kort tid etter at intervjuene ble gjennomført for å sjekke at lyden var

god og slik at jeg hadde alle svarene fra intervjuene lett tilgjengelig da jeg skulle tematisere og kategorisere svarene. Både det at lærerne kjenner til meg fra min rolle som praksisleder og som prosjektleder for veilederstudiet gjør at det er umulig å kontrollere effekten dette eventuelt har hatt på lærerne som har vært med på undersøkelsen, men gjennom åpenhet og refleksjon rundt metode og rolle har det vært mitt ønske at dette kan bidra til undersøkelsens pålitelighet.

5. Presentasjon av data

I denne delen vil jeg presentere data som kommer fra de tre fokusgruppeintervjuene. I del 1 trekker jeg frem data som belyser lærernes erfaring og opplevelser av Lesson Study som metode, mens jeg i del 2 trekker frem data som belyser lærernes erfaring og opplevelser om Lesson Study sett i lys av relevante profesjonsperspektiver og som et skolebasert verktøy for profesjonsutvikling. Denne måten å organisere dataene på tar utgangspunkt i figur 3 på s. 31 hvor del 1 belyser funnene i lys av modellens innersirkel mens del 2 belyser dataene i lys av modellens midt- og yttersirkel.

Gruppene hadde litt forskjellig tilnærming til spørsmålene i intervjuene. Gruppe A og B svarte konkret og erfaringsbasert på de erfaringene de gjorde seg etter å ha prøvd ut Lesson Study og hvilke erfaringer og opplevelser de gjorde seg om en mulig vei videre, mens gruppe C i større grad brukte tid på å reflektere over Lesson Study som metode inn i en profesjonssammenheng. Fordi noe av hovedhensikten med fokusgruppeintervjuer er selve samtalen og refleksjonen i gruppa, styrte jeg ikke intervjuene gjennom alle spørsmålene, men lot samtaleinnholdet og dynamikken i gruppa styre hvilke spørsmål som fikk mest tid og hva som skulle være hovedfokus i samtalen. Når jeg presenterer dataene, gjengir jeg ofte flere sitater fra samme gruppe rundt samme tematikk for å få frem eksempler på hvordan deltakerne samtalte om temaene og hvordan samtalen utviklet seg med flere nyanser og flere perspektiver mens samtalen pågikk.

5.1. Erfaringer fra Lesson-Study-syklusene

Først vil jeg trekke frem de erfaringene deltakerne selv vektlegger i de ulike fasene av Lesson Study etter å ha gjennomført en til to sykluser. Intervjuguiden tok utgangspunkt i Lesson-Study-syklusen hvor første spørsmål handlet om problemstilling og forskningsspørsmål, spørsmål to om planleggingen av forskningstimen med fokus på faglig innhold, gruppas prediksjoner, elevrespons og metode for datainnsamling og tredje spørsmål om erfaringene i etterkant av forskningstimen, mens spørsmål 4 og 5 var tenkt å være utgangspunkt for en oppsummering av lærernes tanker om Lesson-Study-metoden.

5.1.1. Problemstilling og forskningsspørsmål for forskningstimen

Gruppe B beskriver at de brukte en del tid innledningsvis på å forstå selve Lesson-Study-metoden siden de ikke hadde brukt den før.

- *Vi brukte vel egentlig ganske mye tid på å forstå hva vi skulle gjøre.*
- *Ja, det var litt sånn for oss, hvert fall for meg, det å sette meg inn i hva er egentlig Lesson Study. Hva skal vi gjøre her som er annerledes enn det vi pleier å gjøre? Det var litt for meg hvert fall, litt sånn ullent. Jeg har kanskje ikke fulgt godt nok med i undervisningen av Lesson Study. Men (...)*
- *(...) så var det jo, vi skulle levere en rapport fra dette, så var det jo det å prøve å finne ut hvilke krav det er vi skal dekke. Vi brukte en del tid på å få klart for oss hva vi egentlig skulle.*

To av gruppene (A og B) beskriver at det å komme frem til en problemstilling gikk fint.

Gruppe A bestod av tverrfaglige realister, så der måtte de komme frem til et kompromiss for valg av problemstilling:

- *Vi er en ganske stor gruppe og så har vi ikke felles fag. Alle er realister, men det er ikke slik at alle har matte eller alle har kjemi eller, og så var det å finne noe som engasjerer alle og som alle synes er viktig på en måte, hva som er nyttig, så da tenkte vi på dette med nye læreplaner, vi måtte finne noe som ikke bare var fagspesifikt da, så var det å finne ut hvordan de lærer.*

I gruppe B var alle kroppsøvlingslærere så de kunne velge en problemstilling innenfor felles fag:

- *Vi fant vel ganske raskt problemområdet, det var vi veldig enige om at det var noe vi så på som et problem alle sammen, på en måte, eller en utfordring.*

Men når disse to gruppene skulle gå fra en problemstilling til et konkret forskningsspørsmål, beskriver de den prosessen som krevende. I gruppe A ble begrepet problemstilling brukt i samtalen både om problemområdet de ønsket å utforske, men også om selve forskningsspørsmålet de var på jakt etter. To av deltakerne i gruppe A beskriver prosessen slik:

- *(...) det var vanskelig å spisse problemstillingen.*
- *Vi satt ganske lenge den ene dagen og rev håret av oss fordi vi ikke visste (...) alle var enige om hva vi ville gjøre, men visste ikke helt hvordan vi skulle formulere og konkretisere det (...) hva er det vi leter etter? Så fort vi hadde et eller annet som vi formulerte som problemstilling så var det med en gang noe vi tenkte hørte inn som da falt utenfor problemstillingen. Det var veldig frustrerende. Vi hadde en hel dag den dagen, og når klokken var ett eller to så var det slik at nå må vi bare ta et kvarter pause og få frisk luft.*

To av deltakerne i gruppe B beskriver prosessen slik:

- *Vi brukte vil litt tid på å finne selve forskningsspørsmålet vårt, gjorde vi ikke det?*
- *Det er jo som (...) sier at vi brukte jo en del tid på å finne selve det spørsmålet, at det skulle treffe.*

5.1.2. Planlegging av forskningstimen

Alle gruppene beskriver prosessen med å planlegge innholdet i timen som en effektiv prosess. Gruppe A sier at siden de var 6 deltakere i gruppen så var de litt mange i den delen av prosessen hvor de skulle planlegge innholdet i forskningstimen sammen.

- *Det er jo også et problem at vi er i grenseland for mange. Da blir det mange tanker (...) fornuftige tanker (...) men vi hadde så vanvittig mange ting og så er det å kutte vekk og så må vi jo ikke såre hverandre heller, vi er jo sørlendinger, men samarbeidsklimaet har vært veldig bra. Det har ikke vært noen som har dradd på for mye, det har jo reddet det, men det hadde kanskje vært mer effektivt å ha vært fire.*
- *Vi var veldig effektive på slutten av planleggingen.*
- *Da var det en fordel at vi var så mange når vi skulle gjøre det så fort, for da kunne vi fordele oppgavene.*

Gruppe B beskriver planleggingsprosessen slik:

- *Selve undervisningsopplegget, det gikk egentlig ganske radig, finne øvelser og deløvelser og disse elementene i denne forskningstimen, det opplevde jeg vi hadde sånn (...) det gikk ganske radig.*

5.1.3. Gjennomføring av forskningstimen

Gruppe A var den eneste av gruppene som gjennomførte forskningstimen to ganger. Gruppe A beskriver at de i planleggingen hadde tydelig fokus på hvordan datainnsamlingen kunne gi svar på prediksjonene de hadde. De endte da opp med å samle veldig mye data.

- *Lenken mellom problemstillingen og data synes jeg var vanskelig.*
- *(...) hvordan kan vi svare på disse prediksjonene? Vi endte opp med å samle utrolig mye data. Men det var også litt gøy, for vi hadde jo en rolle når vi observerte elevaktiviteten. Det var litt gøy å ta det perspektivet og se hva er første respons, hvor lang tid bruker vi (...) det hadde vi på hver av disse øktene (...) hva er resultatet, hvordan snakker de, hvem snakker (...) men det ble mye.*
-

Gruppe A beskriver også at selve forskningstimen stort sett gikk som planlagt, men at de gjorde noen få endringer på innholdet mellom 1. og 2. gangs gjennomføring.

- *Den gikk akkurat som planlagt (latter).*
- *Men det var fordi det var så enkelt. Vi hadde 5 slides, vi hadde hvor lenge slidsene skulle være oppe, hva læreren skulle si og nå skal vi over til neste. Det var jo en veldig enkel time*
- *Så gav vi nok litt mer instruksjer andre gangen. Første runden gav vi veldig lite instruksjer på hva som var formålet og hva vi ville at utbyttet skulle være, så vi gav de litt mer slik at de skulle skjønne litt mer hva det var for noe, for opplevelsen etter første time var at de ikke helt skjønnte hva og hvorfor.*

Gruppe B beskriver også at forskningstimen stort sett gikk som planlagt, men siden de ikke kjente Lesson-Study-metoden fra før, hadde de tatt utgangspunkt i en aktivitet som var kjent for lærerne.

- *Vi tok utgangspunkt i noe som var kjent for alle oss, hvor vi kanskje opplever oss selv som forholdsvis erfarne i da, og da er det kanskje litt lettere å treffe blinken i forhold til det man søker enn hvis man skulle hoppe ut i noe som var helt ukjent for oss.*
- *(...) og de øvelsene som vi valgte, de valgte vi fordi at de har vi erfaring med fungerer godt i forhold til det som var målet vårt. Vi regnet jo med det.*

Gruppe B beskriver at de brukte frie feltnotater som metode for datainnsamling.

- *Og så var det vel egentlig ganske tidlig klart at vi skulle gjøre noen feltnotater underveis og plassere oss på litt strategiske steder slik at vi prøver å få mest mulig overblikk over hele økta.*

Gruppe B beskriver også at metoden passet godt til forskningsspørsmålet, men at de i tillegg kunne brukt et kamera for å få enda bedre bilde av samhandlingen mellom elevene.

- *Det at vi observerte alle tre, jeg føler det var en riktig måte å samle inn dataene på, ut ifra vårt forskningsspørsmål. Men det er som (...) sier, vi kunne ha brukt et kamera også for å få et enda større bilde på det og spole tilbake og se det flere ganger og det er nok en del ting som vi ikke fikk med oss også.*
- *En video er jo veldig tidkrevende og jeg vet ikke om man ville fått mer igjen for det, det vet jeg ikke. Vi ville kanskje fått mer objektive data.*

Gruppe C beskriver også at forskningstimen gikk som planlagt primært fordi de tillot seg å gjøre noen tilpasninger.

- *Jeg synes egentlig at det fungerte, men jeg tenker nok at vi tok oss noen friheter også og derfor fungerte det*

Under samtalen kom gruppene inn på hva de hadde observert og hva de tenkte de kunne bruke observasjonene til. Gruppe A tenkte at observasjonene de hadde gjort kunne være et utgangspunkt for å utvikle undervisningen videre fordi det primært var hvordan elevene tilnærmet seg en type oppgave de hadde fått observert.

- *Jeg føler litt at opplegget er en del av et større opplegg, at nå har vi samlet litt informasjon om hvordan de gjør det, og så kunne jeg godt tenkt at neste steg blir hvordan får vi de til å gjøre det vi ønsker at de skal gjøre.*

- *Det var et fint første steg for å kunne ha noe å bygge videre på med elevene også. Nå har vi sett hvordan dere gjør det naturlig og så er det alltid noen som er mer eksperter i elevgruppa også som griper det an på en annen måte og er mer effektive eller mer strukturerte og går i dybden og så kan man sammen snakke om hva er det de tenker eller hva er det de gjør for at de faktisk får til dybde.*
- *Hvordan svarer de på den oppgaven de faktisk får og da er det veldig tydelig at de svarer så kort som mulig for å få det godkjent og det de skriver er godkjent for mange av de henter en forklaring fra boka, de har en kort og grei forklaring, en slags definisjon, men ikke noe mer. Det er klart at neste gang vi skal gjøre noe slik som dette, så kommer jeg til å være veldig tydelig på at det holder ikke når du skal jobbe med en åpen oppgave å finne en definisjon på ting og tenke at nå er jeg ferdig.*

Gruppe B tenkte at siden de ikke kjente Lesson Study fra før ønsket de å ta utgangspunkt i noe trygt, et undervisningsopplegg som de syntes fungerte ganske godt å så gjennom observasjon få bekreftet sine prediksjoner.

- *Jeg tror egentlig at vi lagde noe som vi trodde ville funke på vårt forskningsspørsmål da. Vi gjorde det. Vi hadde ikke noe slik at vi kunne se hvilken av de metodene, eller hva som fungerer best av det og det, sånn sett så var det mer å prøve å legge opp til noe som kunne treffe vårt forskningsspørsmål da. Er ikke det riktig?*
- *Jo, og det var litt som det ble sagt tidligere, vi var nok tryggere på opplegget enn metoden her, fordi at det som var nytt for oss her var Lesson Study. Det var ikke gjennomføringen av opplegget hvis du forstår hva jeg mener.*

Et annet element som gruppe C drøftet var observasjonens plass i forskningstimen og bruk av en kvalitativ metode for datainnsamling.

- *Jeg synes at det er litt utfordrende med den observasjonsbiten hvis vi skal gjøre dette flere ganger, både det at vi får litt sånn halvsikre svar og jeg er også litt usikker på om ikke min egen intuisjon etter timen ville dekke ganske godt det vi lærere observerte rundt i klasserommet, for du går så i detaljer at du kan bruke det til litt hva du vil, det er jo litt den kvalitative metodens problem også, det synes jeg er litt utfordrende. Rett og slett kvaliteten du får ut av mye arbeid på den observasjonsbiten. Så hvis jeg skulle gjort det fritt så hadde jeg tonet det veldig ned. Kanskje hatt en liten undersøkelse etterpå.*
- *Alt vi gjør til vanlig som lærere er jo bygd på vår egen subjektive vurdering basert på observasjon av hva vi synes vi får med oss i klasserommet Denne metoden korrigerer jo ikke så kjempegodt for det, fordi det er jo det samme subjektive blikket på hva vi synes funker og hva vi synes er bra og hva vi får inntrykk av at studentene får med seg som vi bruker i observasjonen i Lesson Study som vi bruker i klasserommet til hverdags. Av og til kan man tenke seg at man kunne håpe at det kunne finnes forskningsmetoder, klasseroms forskning og den ting som av og til utfordrer det der ved å*

*prøve å måle effekt, f.eks., lærte de faktisk noe av de begrepene som vi synes de ble så flinke til (...)
Det ligger en åpning for det i metoden, vi kan jo kjøre en begrepsprøve etterpå for å se om de har lært, det finnes måter hvor vi kan prøve å måle effekt.*

På direkte spørsmål til gruppe C om observasjonen hadde avdekket noe som var overraskende svarte de:

- *Nei, vi vil ikke si det.*
- *Jeg ser jo ikke bort fra at et helt annet innhold, en helt annen type time kan ha gitt mye større observasjons oppdagelser enn det vi hadde for vår time*
- *Du kan jo be elevene gjøre en oppgave, noe skriftlig og så kan du evaluere det etterpå, der kan du observere mye tydeligere at de ikke fikk det til. Det kan du jo se. Vi har tenkt mye på observasjon som det å observere sosiale og språklige prosesser i klasserommet og den blir jo veldig kvalitativt, men det er klart det finnes (...) hvis det var matte du observerte, kunne du hatt to forskjellige metodikker og sett hvor mange som klarte stykket til slutt og sett hvilken metodikk som var best.*

5.1.4. Lærernes erfaring og opplevelser av Lesson Study som metode

Alle gruppene mente at Lesson Study var en god metode for lærere til å utvikle seg videre i fellesskap fordi den ligger så tett opp mot læreres primæroppgave.

- *Det jeg liker med Lesson Study er at du kommer til selve hovedpoenget med en gang. Mye av den metodikken som handler om at lærere skal komme sammen, planlegge sammen o.l. blir ofte mye prating, det blir masse lang innledende prating, for det liker vi og det er også uforpliktende Det er noe av det jeg synes gjør Lesson Study veldig egnet og effektivt, veldig mye av tiden vi brukte, brukte vi på det som var kjernepunktet, prosessen.*
- *Jeg er enig. Men jeg tenker at læringsfellesskapet, hvis det er en del av å profesjonaliseres, så synes jeg det var veldig stas å jobbe sammen med andre og jobbe konkret med å planlegge. Det er jo ikke slik at dette nødvendigvis er noe totalt nytt, men det er hele tiden drypp og gøy å se hvordan andre gjør det, det hadde ikke blitt slik hvis jeg skulle gjort det alene. Det hadde blitt litt annerledes. Så en lærer definitivt noe av hverandre og kommer litt inni huet på hverandre. Det er en utrolig fin overføring av kompetanse og erfaringsbasert læring.*

Gruppe A drøftet spesielt forholdet mellom nytten for elevene av undervisningsopplegget de hadde kommet frem til opp mot lærernes nytte av å jobbe med Lesson Study som metode.

- *Jeg tenker at (undervisnings)metoden som vi brukte i klasserommet ikke var noen enorm suksess som gjorde at dette ville vi lagt frem for avdelingen at slik skal vi gjøre det, jeg synes suksessen mer var knyttet til diskusjonen rundt, hva vi lærte av det enn hva elevene lærte av akkurat den timen*
- *At vi bruker så mye tid på å forankre et par opplegg, det trenger ikke være et kjempeopplegg, men at vi bruker så mye planleggingstid da får vi diskutert mye fornuftige ting, faglige valg, hvorfor*

gjør du det slik, hvorfor skal vi fokusere på det, alle de tingene der kan være sunt for alle. Så selv om dette var første gangen, så tror jeg vi hadde gjort en bedre jobb neste gang når vi kjenner prosessen bedre. Men jeg tror likevel at prosessen har vært fruktbar for oss.

Lærerne i gruppe B drøftet nytten av Lesson Study i kost/nytte perspektiv på spørsmålet om de ville bruke metoden videre.

- *Det er litt vanskelig å svare på for vi brukte veldig mye tid, så det føles som at det tok litt for mye tid, så derfor er det lett å si at det var for tidkrevende til å skulle gjennomføres. Men igjen når du har lært noe og du har gjort det en gang, så går det mindre tid og du skjønner mere hvordan du vil gjøre det neste gang.*
- *Og så handler det jo litt om hvis du har noe som du opplever som et problemområde, dette må jeg gjøre noe med, så kunne det vært veldig fint.*
- *I bunn og grunn handler det om hvorfor er vi her. Det er jo for at elevene skal oppleve noe matnyttig i sin skolehverdag. Og hvis dette som et verktøy kan være med på å løfte opp kvaliteten på det vi gjør i klasserommene, så tenker jeg at da er dette i en kost/nytte tankegang bra i hvert fall.*

I gruppe C drøftet de spesielt Lesson-Study-metoden opp mot andre samarbeidsmetoder de er vant til og peker spesielt på at Lesson Study skiller seg fra kollegaveiledning ved at asymmetrien i makt forsvinner ved at ikke en lærer underviser og den andre læreren vurderer undervisningen til den andre. I Lesson Study får lærerne også anledning til å velge satsingsområde selv, samt at Lesson Study har fokus på kjernevirksomheten til lærerne i motsetning til en del andre samarbeidsopplegg de har vært vant til.

- *Vi har vært med på kollegaveiledningsopplegg hvor det nærmest blir definert hvem vi skal være sammen med og hva vi skal ha fokus på og sett i lys av det så er dette en helt annen tilnærming. For det er jo noe felles vi skal få til. Da blir det ikke at jeg skal si at ... du kunne gjort det litt bedre der. Det er mer felles, at jeg tar med hele meg som lærer inn i dette prosjektet og det samme gjør de andre og så er det mer å bruke de kunnskapene, ferdighetene og erfaringene vi har. Vi blir mer likeverdige enn at en skal kommentere den andre.*
- *Det jeg liker med Lesson Study er at du kommer til selve hovedpoenget med en gang. Mye av den metodikken som handler om at lærere skal komme sammen, planlegge sammen o.l. blir ofte mye prating, det blir masse lang innledende prating, for det liker vi og det er også uforpliktende. Og når det gjelder kollegaveiledningen kan den også ofte være preget av at man skal evaluere hverandre og det har sine egne sensitive ting som gjør at man ofte går rundt grøten, blir litt indirekte. Det foregår masse under overflaten for ikke å gjøre det truende for hverandre, for ikke å etablere noen hierarkier eller slikt. Mye av det underliggende, det maktspeillet er borte egentlig i Lesson Study. Man skal bare lykkes med å gjøre noe sammen og vi kommer til selve planleggingen med en gang*

med diskusjoner og slikt for å lage den timen. Det er noe av det jeg synes gjør Lesson Study veldig egnet og effektivt.

Flere av gruppene pekte også på at nå som de hadde gjennomført Lesson Study en gang og fått erfaring med metoden, så mente de at det ville bli mer effektivt neste gang.

- *Jeg tenker at dersom vi fortsetter å ha Lesson Study som prosjekt hvor man deltar år etter år, så vil det bli mye mer effektivt, vi kommer til å bruke mye mindre tid på dette.*
- *Så selv om dette var første gangen, så tror jeg vi hadde gjort en bedre jobb neste gang, når vi kjenner prosessen bedre. Men jeg tror likevel at prosessen har vært fruktbar for oss.*

5.2. Lesson Study i et profesjonsperspektiv

I denne delen vil jeg trekke frem de tankene lærerne gjør seg om Lesson Study i lys av sentrale profesjonsperspektiver og som verktøy for skolebasert profesjonsutvikling. Det er spesielt lærernes svar fra spørsmål 6-8 i intervjuguiden som er utgangspunktet for denne delen av fremstillingen.

5.2.1. Lærernes erfaring og opplevelser av profesjon og profesjonalisering

Lærerne i gruppe C drøftet om lærere er en profesjon eller om de må profesjonaliseres og hvem som skal styre profesjonaliseringen. Det var enighet i gruppen om at de så på seg selv som profesjonelle og at de derfor ikke trengte en profesjonalisering utenfra og at Lesson Study er en god metode for å ta eierskap til profesjonaliseringsprosessen og dokumentere profesjonaliteten.

- *Jeg har lyst til å si noe om det med profesjonalisering av lærere for profesjonalisering er noe som er et flerdimensjonalt begrep. Det er uklart hva det betyr. Fra en side kan man si: Har man ikke vært profesjonell før? Må vi profesjonaliseres? Det kan høres som om det ligger en kritikk i begrepet. Lærerne har ikke vært profesjonelle, nå skal vi gjøre de profesjonelle. Så er det også et aktivt begrep, er det noen som skal profesjonalisere oss? Skal de komme inn, det gjør det noen ganger her, av og til så kommer det inn folk som holder pedagogiske forelesninger eller det kommer veldig sterke grep fra U-dir eller et eller annet sånt, slik at det som skal utgjøre profesjonaliteten blir en fagkamp. Det handler på en måte om hvor høyt denne kompetansen vår skal vurderes. Noen vil nok profesjonalisere oss veldig og synes det er veldig lite profesjonalitet, mens andre kanskje ikke synes det. Og så er det hvem som skal lede, styre og definere denne profesjonaliteten. Når det kom dette med veiledningsdidaktikkstudiet så var noe av det mest attraktive at vi skulle bruke Lesson Study fordi jeg har tenkt helt siden jeg leste om det selv på PPU at dette er sånn verktøy som lærerne kan bruke for å ta kontroll selv over denne profesjonaliseringsprosessen som alle mener at vi bør gjøre. Da er det ikke bare fordi jeg mener at*

vi som profesjon skal ha mer makt og slike ting, men også fordi at det er veldig mye av den utenfra profesjonaliseringen som kommer til å være svakt fundert, ovenfra styrt, så gjør vi et eller annet, så føyer mang seg, men så kommer det ikke til å gå til kjernepunktet i skolen, mens vi ville gått mer til kjernen til viktige ting.

- *Personlig er jeg mest opptatt av at vi er profesjonelle, ikke at en dokumenterer ens profesjonalitet. Men sånn som Lesson Study kan jo også være med å dokumentere vår profesjonalitet. Vi jobber på dette viset, kan dette språket og kan legge det frem.*
- *Jeg tenker at vi er en profesjon og da er det jo interessant at i andre profesjoner så vil de som står utenfor ha respekt, «de kan jo jobben sin, de vet hva de holder på med», men det er veldig rart at mange som ikke jobber i skolen som mener veldig mye og veldig sterkt om hvordan vi lærere skal være.*

En av lærerne i gruppe C snakket også om hva det er som definerer profesjonaliteten. Han pekte blant annet på formell utdanning, autonomi og det å være under kontinuerlig utvikling.

- *Det er vi som er de profesjonelle fordi vi har ei lærerutdanning og har jobbet som lærere og da er det vi som er de profesjonelle i klasserommet, da vet jeg hvordan jeg skal håndtere og hva jeg skal gjøre i mine timer og da vil ikke jeg at andre skal overstyre meg og at andre skal bestemme hva som er en god undervisningsøkt. Skal noen bestemme det? Nei, da er jeg autonom for det vet jeg. Jeg tenker at jeg hele tiden kan bli bedre og at vi kan hjelpe hverandre og inspirere hverandre, men jeg synes det er påfallende at mange mener noe om vårt yrke, hvordan man skal gjøre det.*

5.2.2. Lærernes erfaring og opplevelser av lærerprofesjonens kunnskapsbase

En av lærerne i gruppe C gir uttrykk for at lærere generelt har et ambivalent forhold til teori som kommer fra universitetstradisjonen, da den oppfattes som lite relevant i forhold til jobben de gjør og at Lesson Study har vært befriende lite teoretisk.

- *Hvis profesjonaliseringen handler mye om å hente fra universitetstradisjonen, pedagogikk, så gjør vi mindre av det, og jeg merker at det ligger litt innebakt i de aller fleste en jobber sammen med at det er mindre viktig, det er jo del av en grunnleggende forståelse av det vi driver med. Jeg synes det har vært deilig å slippe å bruke masse tid på det teoretiske.*

En av lærerne i gruppe C peker også på at de gjennom opplæring i Lesson Study metoden er blitt bevisst på at det fagdidaktiske profesjonsspråket ligger tettere opp til hverdagen deres enn tradisjonell universitetsteori og at det primært er dette språket som kan skape en god kopling mellom teori og praksis gjennom Lesson Study metoden.

- *I forelesningene til ... (foreleser om Lesson Study) snakker han blant annet om det didaktiske språket, det didaktiske profesjonsspråket som er mye mer praksisnær, mindre teoretisk og som har veldig sterk tradisjon i hvordan lærere snakker om undervisning med studenter og som også har en faglig teoretisk*

begrunnelse som ofte er veldig erfaringsbasert, men hvor det finnes små linker til teori der også. Denne typen språk brukte vi hele tiden, eks når vi sa: «Hvordan skal vi få dem til å forstå dette? Er dette for vanskelig eller for enkelt? Hvor mange sekvenser rekker vi? Kommer de til å være lei på dette tidspunktet, eller kommer de til fortsatt å være motivert?» Dette er en språkliggjøring av en profesjonell kompetanse som lærere. I denne prosessen her så trer man tydeligere frem for hverandre som fagpersoner ... Man blir med i hverandres prosesser og snakker et didaktisk språk.

Til slutt vil jeg dele deltakernes tanker og refleksjoner om spenninger og dilemmaer med Lesson Study som verktøy for skolebasert profesjonsutvikling.

5.2.3. Top down eller bottom up styring fra rektor?

På spørsmålet om hva som skal til for at metoden skal brukes videre på skolen, svarer aller gruppene unisont at det må settes av tid og det må organiseres fra skolens ledelse. En lærer fra gruppe B uttrykte seg slik:

- *Da er det veldig enkelt å peke på ledelsen og si at dette setter vi av tid til, dette skal være utviklingsarbeidet vårt på skolen, for vår hverdag handler om drift og ikke alltid utvikling, så da handler det om at de setter av tid til det og bruker det som et satsingsområde slik at det blir et verktøy som vi skal bruke i vår utvikling. Så det må forankres tenker jeg.*

Gruppe C drøftet om Lesson Study skulle være frivillig eller ikke. Det var stor enighet om at metoden måtte gjøres frivillig for lærerne. De peker på at lærerne har vært utsatt for en del tiltak som alle skulle være med på og at dersom det kom et nytt direktiv fra skolens ledelse om at alle måtte være med på Lesson Study så ville ikke alle automatisk være motivert for det.

- *Dette vil nok også være en type prosess som ikke alle vil jobbe med, som ikke alle vil like, som ikke alle vil være motivert for og det må man også håndtere på en eller annen måte. ... Lesson Study kunne man heller satt i gang som et frivillig prosjekt.*
- *Ja, jeg tror det er et poeng. Det er jo den samme tilnærmingen som skolen hadde til veiledningspedagogikk ... Jeg har snakket med flere som faktisk må innrømme at det var litt gøy, både med Lesson Study og det å sitte å komme seg gjennom litt pensumlitteratur og få løftet seg litt og at jeg trengte den eksamen for å dra til litt ekstra.*
- *Det illustrerer at hvis vi gjør det frivillig så slipper vi å få med de sure (masse latter).*

Gruppe B og C drøftet hvordan de ville reagere dersom skolens ledelse påla alle å drive med Lesson Study fremover. Gruppe B var litt todelt i synet på dette fordi Lesson Study er tidskrevende og kommer på toppen av alt de har å gjøre samtidig som metoden er i kjernevirksomheten av oppgavene deres som lærere.

- *Hvis Lesson Study alltid er så ressurskrevende som det var for oss, med observatører og etterarbeid og evaluering, så tenker jeg at ok, hvordan skal dette kunne gå?*
- *Ja, det oppleves som enda en ting. Det gjør jo det. Så er det klart at man må tvinges av og til, til å gjøre sånne typer ting, for man får jo alltid noe igjen.*
- *Det første som jeg tenker er at skal vi bale med dette nå, på en annen side det å få satt fokus på egen praksis kjernen ved det vi driver med, det er jo tross alt å lede unge mennesker og den aktiviteten vi styrer der, å kunne få gjøre det, det er jo sånn sett et privilegium å få satt av tid til det. Litt tosidig dette her.*

Første reaksjon hos gruppe C var også å tenke at Lesson Study ville komme på toppen av alt annet de driver med, men gjennom samtalen ble det tydelig at de var positive til å prioritere Lesson Study dersom ledelsen greide å velge bort noe annet, spesielt det som går på å ha mange tekniske prosesser på en gang og som du blir sjekket ut på om du har husket.

- *Det første jeg ville tenkt var oi, skal vi gjøre alt dette, for det er veldig mye og vi har jo også andre prosesser. Nå er vi lesset ned med fagfornyelsen, så akkurat nå driver vi veldig mye med det*
- *Når du skal jobbe som lærer så er det altfor mye kognitivt press, det er sikkert mange andre som har større kapasitet enn meg, men det er for mange ting, for mange prosesser som foregår samtidig og bevisst eller ubevisst hver gang jeg kommer inn i et slikt møte om en ny prosess tenker jeg nå må jeg huske dette. Kommer jeg til å bli sjekket på dette? (masse latter) Det å gjøre alle disse oppgavene samvittighetsfullt og med en innlevelse, det er ikke sjans, da brenner jeg meg ut på et halvt år*
- *Jeg tenker at det er meget fornuftig bruk av tid. Men det må være en realitet i det slik at da forsvinner faktisk en del andre ting.*
- *Jeg er absolutt positiv til måten å gjøre det på for dette er mer nyttig enn mye annet en jobber med og måter en jobber på.*

5.2.4. Lærernes erfaring og opplevelser av eierskap og motivasjon

Gruppe C drøftet hva som må til for at lærerne skulle få eierskap og motivasjon til å jobbe videre med Lesson Study. Gruppens første innspill var at metoden måtte være frivillig å ta i bruk for at det skulle bli motivasjon hos lærerne.

- *Det bør det finnes en mulighet for at du kan gå mellom ulike arbeidsgrupper, men at du må forplikte deg, du slipper unna noe annet, men du må forplikte deg og du må levere noe og det må komme noe ut av det og så må du forvente å dele, men at du kan sette sammen grupper selv ved at det er en fleksibilitet i utformingen, det hadde vært det som hadde vært mest motiverende for meg.*

Gruppen pekte også på at Lesson-Study-metoden var egnet til å jobbe med mange av de utfordringene de ellers jobbet med og at dersom de kunne bruke metoden sammen med

kolleger som også ønsket å jobbe slik, ville dette være en mer motiverende måte å drive skoleutvikling på.

- *Den siste tiden nå har det f.eks. vært nye vurderingsmetoder du har brukt i fagfornyelsen; Snakk sammen en time og presenter og det er greit det, men hvorfor ikke heller ta en Lesson Study og gjøre noe skikkelig med folk som har lyst til å jobbe med vurdering i geografi ut ifra fagfornyelsen. At det er et problem en har jobbet skikkelig med og kan videreformidle skikkelig. Mye blir ellers litt sånn prat.*

Gruppe C pekte også på at mye av motivasjonen for Lesson Study lå i at den ligger så tett opp til kjernevirksomheten til lærerne, noe de ønsket å bruke mer tid på og at lærerne gjennom Lesson Study selv hadde kontroll over innhold og form.

- *Vi vil jobbe mer med fagene for det er mange andre ting som forstyrrer oss, men vi har lyst til å ha mer tid med fag og jeg synes dette er en metode som gjør at vi kan jobbe mer med fag.*
- *Lesson Study en metodikk hvor vi har mye innflytelse, som er praksisnær og relevant og skal man drive profesjonsutvikling vil jeg mye heller ha slike prosesser enn mange andre typer prosesser for denne gir oss noe mer kontroll. Jeg ønsker at vi skal gjøre det på en måte som har betydning, at vi kan vise til at vi utvikler oss selv, så kan vi kanskje bli pålagt mindre slik tvungen kursing som at alle skal skrive kompetansemål på tavla.*

Gruppe C pekte også på at dersom metoden skulle gjøres obligatorisk for alle lærerne, var det viktig at det var en eller annen valgmulighet for lærerne.

- *Hvis det blir ei gruppe som skal sitte og diskutere hvorfor skal vi gjøre dette, så er det begrenset «outcome». En eller annen frivillighet må det være i det.*
- *Jeg tror det kan være ganske klokt fra skolens ledelse å foreslå flere ting da i forhold til fagfornyelsen, i forhold til noe vi skal utvikle, noe som fører til at elevene skal lære mest mulig Så kan folk velge litt, det er bra, for så fort man får et valg er det mer positivt. Men man må forvente at alle skal delta i noe, det er ikke slik at noen skal kunne kople seg av møtetida, det kan vi jo ikke. Det er jo noen forpliktelser her, men et snev av frivillighet tenker jeg er bra.*

5.2.5. Lærerens erfaring og opplevelser av ledelsens rolle i utviklingsarbeid

Lærerne i gruppe C viste stor forståelse for at rektor står i et krysspress ovenfra hvor han/hun blir pålagt mange oppgaver og at alle disse oppgavene kan stå i veien for å drive pedagogisk utviklingsarbeid som blant annet Lesson Study.

- *Jeg vet ikke hvordan dette ser ut fra et ledesperspektiv. De har veldig ofte mange ting som de blir pålagt som de må få alle på skolen gjennom. Alle må jobbe med fagfornyelsen nå og det må det settes av tid til slik at de kan si etterpå at det har vi gitt lærerne vår tid til å utarbeide. Så det kan jo hende at Lesson Study kommer litt sånn utenfor alle de tingene der. Nå kommer Visma in School, det må alle lære.*

Lærerne i gruppe C uttrykker at de både er utsatt for skiftende satsinger som de må være med på og at det samme gjelder for ledelsen, slik at det å drive pedagogisk utviklingsarbeid for ledelsen ikke er så lett under rådende forhold.

- *Nå er vi lesset ned med fagfornyelsen, så akkurat nå driver vi veldig mye med det at når noen sier hopp så må vi plutselig finne på mye smart.*
- *Og så er skolens ledelse så opptatt av Visma-in-School at de ikke har god tid til å være pedagogiske ledere.*

Flere lærere i gruppe c peker likevel på at de tror det er uproblematisk å gå til ledelsen og be om anledning til å jobbe videre med Lesson Study siden Lesson Study både ligger så tett opp til ny overordnet del og fagfornyelsen.

- *Det er klart at hvis det kommer opp som et innspill fra lærerne, så vil jeg tro både at det blir godt mottatt og at en vil vurdere det. Ja, det tror jeg er god bruk av tid. Ja, jeg tror de ville være positive til det. Det ville være rart hvis de ikke var det*
- *Det er jo et press ovenfra. Og de paragrafene (overordnet del 3.5 om profesjonsfaglige fellesskap) du (undertegnede) nevner er jo et press ovenfra på skoleledelsen, så jeg tror kanskje de ville vært takknemlige i denne sammenheng med et forslag.*

6. Oppsummering av data

På forskningsspørsmålet om hvilke forutsetninger lærerne argumenterer med må være på plass for å få til en god forskningstime, peker lærerne på at det en fordel at lærerne som deltar i Lesson Study har samme fag slik at forskningsspørsmålet ikke trenger å bli et kompromiss mellom flere fag. Lærerne peker også på at Lesson-Study-gruppene ikke må være så mange som seks lærere for da kan det bli krevende for alle lærerne å oppleve at innspillene blir hørt og ivaretatt i planleggingen. Lærerne er også tydelige på at de er avhengige av at rektor støtter en videre bruk av Lesson Study og legger til rette for tilstrekkelig samarbeidstid. Dette medfører blant annet at lærere som holder på med Lesson Study bør slippe å delta på andre satsinger på skolen parallelt. Når det gjelder lærernes metodiske kunnskap i planleggingen av Lesson Study beskrives prosessen med å gå fra problemområde til forskningsspørsmål som mest krevende, men også som nødvendig for å planlegge forskningstimen og datainnsamlingen. Ingen av gruppene uttrykte at de hadde utfordringer med selve observasjonen og datainnsamlingen i forskningstimen. Det kan tyde på at lærerne opplevde at observasjonsopplæringen i kurset som begrenset datainnsamlingen til frie feltnotater og sosiogram hadde vært til støtte for lærerne. Til tross for at Lesson Study opplevdes som tidskrevende for lærerne var det en klar oppfatning av at Lesson Study var en måte å jobbe på som gav dem gode forutsetninger for å kunne prioritere og jobbe med det som de opplevde som den viktigste del av jobben, nemlig planlegge, gjennomføre og evaluere undervisning.

På forskningsspørsmålet om hvordan lærerne ser på Lesson Study i lys av profesjon og profesjonsutvikling, knytter lærerne i denne studien seg indirekte til ulike former for profesjonsperspektiv. Lærerne i en av gruppene bekrefter at de ser på seg selv som en profesjon og at de derfor forventer å ha full autonomi og tillit til arbeidet de gjør i klasserommet, men at de samtidig er interessert i å utvikle seg videre som profesjonsfelleskap. De peker også på at universitetskunnskapen som lærerne har møtt gjennom ulike politisk initierte satsinger ofte oppleves som lite relevant for lærernes arbeid. Men de trekker fram at Lesson Study er en metode som kan bygge bro mellom lærernes erfaringsbaserte kunnskap og universitetskunnskapen gjennom utvikling og bruk av et det fagdidaktiske språket. Lærerne peker spesielt på at det er viktig at de ikke pålegges ovenfra å drive Lesson Study videre, men at det er noe de selv får velge. En av gruppene peker på at lærere har vært utsatt for en del ovenfra og ned satsinger opp gjennom årene og at dersom Lesson Study kommer fra ledelsen og gjøres obligatorisk for alle vil de som ikke kjenner

Lesson Study fra før stritte imot og det kan ødelegge for de lærerne som synes Lesson Study er en god metode. Lærerne peker også på at det som gjør Lesson Study spesielt egnet for videreutvikling av profesjonsfaglig fellesskap er at den er et verktøy inn mot lærernes kjernevirksomhet som handler om å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisning, at det er en metode hvor lærere i fellesskap kan utforske felles problemområder og at det er en metode hvor lærerne ikke skal vurdere hverandre, men sammen utvikle best mulig praksis. Hovedutfordringene som lærerne så med Lesson Study som metode for profesjonsutvikling var om tidsbruken stod i samsvar med nytten og om observasjon av forskningstimen gav dem mer informasjon enn de allerede har gjennom sin erfaringsbaserte kunnskap om klassen og gjennom andre former for datainnhenting som eks. intervju eller prøver.

6.1. Drøfting av data

Videre vil jeg nå gå mer i dybden og drøfte dataene som er presentert i kapittel 5 i lys av teoridelen i kapittel 2. Teoridelen er summert opp i figur 3 s. 31. Modellens innersirkel drøftes videre i del 1 og ser på lærernes vurderinger av Lesson Study som metode i lys av rammebetingelser, kunnskaper og ferdigheter. Del 2 av drøftingen tar utgangspunkt i modellens midt- og yttersirkel og ser på lærernes tanker om Lesson Study i lys av sentrale profesjonsperspektiver og som metode for skolebasert profesjonsutvikling.

Lesson Study som metode

Lærernes hovedkonklusjon er at Lesson Study er en god metode for egen profesjonsutvikling. De peker spesielt på muligheten til å utvikle seg gjennom prediksjon og observasjon og at det å planlegge et undervisningsopplegg grundig sammen med andre lærere beriker deres egne perspektiver på undervisning og læring, spesielt fordi det gjøres med utgangspunkt i å bygge kapasitet for å lære i fellesskap i stedet for å vurdere om undervisningen til kollegaen de observerer er god eller dårlig. Disse perspektivene på hovednyttene med Lesson Study stemmer overens med det japanske lærere peker er de viktigste ferdighetene som kan læres gjennom Lesson Study (Lewis, 2002, s. 13). Det stemmer også overens med kjennetegnene på velfungerende profesjonsfellesskap som beskrives i Meld. St. 21 *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (KD, 2017, s. 26).

6.3. Rammebetingelser for bruk av Lesson Study

Lærerne beskriver at de i begynnelsen strevde med å forstå metoden og brukte en del tid på å diskutere problemområdet og forskningsspørsmål før de kom i gang med selve planleggingen av forskningstimen. En av gruppene beskriver også at de valgte forskningsspørsmål og undervisningsdesign som de hadde erfaring med fra tidligere for å være sikker på å få en god forskningstime. En av gruppene valgte et forskningsspørsmål hvor undervisningsdesignet handlet mest om å samle inn data om hvordan elever naturlig tilnærmet seg en ny undervisningsmetode mer enn å planlegge for en undervisning og observere elevenes respons på undervisningen. Den tredje gruppen valgte en mer klassisk tilnærming til forskningsspørsmål og undervisningsdesign hvor de brukte observasjonen til å samle data i form av elevenes respons på en nøye planlagt undervisning. Disse utfordringene som lærerne beskriver stemmer med funnene til Bocala (2015) og hennes forskning på lærere som tar metoden i bruk for første gang kontra mer erfarne Lesson-Study-lærere. Førstnevnte lærere hadde mest fokus på å lære seg Lesson-Study-syklusene, mens de sistnevnte hadde mer fokus på prøve å forstå hvordan elevene tenkte gjennom observasjon av forskningstimen (Bocala, 2015, s. 349).

Selv om lærerne i denne studien hadde tilgang til ekstern støtte av fagmiljøet fra UiA drøftet de ikke om eller hvordan de fikk støtte, eller om de i hele tatt forberedte forskningstimen ved å lese relevant forskningslitteratur eller annet støttemateriell. Dette kan indikere det samme som Lewis (2006) trekker frem fra sin undersøkelse om at lærere bruker eksterne mer som støtte til å lære metoden enn til å få innsikt i skolens satsingsområde eller gruppens forskningsspørsmål når de tar i bruk Lesson Study for første gang (Lewis, Perry, Hurd, & O'connel, 2006, s. 278).

6.4. Kunnskaper og ferdigheter ved bruk av Lesson Study.

På bakgrunn av funnene til Munthe et al. (2017, s. 61) om at observasjonsdelen av Lesson Study er vanskelig, ble det gjort tilpasninger i intervensjonen gjennom revisjon av planleggingsskjemaet lærerne kunne bruke. Alle tre gruppene bekreftet at de brukte frie feltnotater til observasjon. Gruppe A og B forteller også at de brukte sosiogram. Ingen av gruppene problematiserte manglende forståelse eller praktiske utfordringer med observasjon ved hjelp av frie feltnotater og sosiogram. Det kan indikere at tilpasningene som ble gjort i

intervensjonen var tilstrekkelig til at lærerne opplevde at de mestret denne delen av Lesson-Study-syklusen.

Alle gruppene drøfter undervisningen på bakgrunn av hypoteser og observasjon. Alle tre gruppene beskriver at forskningstimen stort sett gikk som planlagt og at det var få overraskelser i forhold til prediksjonene de gjorde på forhånd. Både gruppe A og B beskriver sine observasjoner i lys av lett observerbar elevatferd. Gruppe A peker på at dersom de skulle gjort en ny Lesson Study med samme tema, kunne observasjonen fra første gangen dannet grunnlag for en mer målrettet observasjon inn mot elevenes respons på en type instruksjon de hadde utviklet. Gruppe C begynte å drøfte observasjonens plass i Lesson Study. De peker dels på at observasjonene de gjorde i Lesson Study ikke gir sikre svar på forskningsspørsmålet, dels på at den systematiske observasjonen ikke skiller seg spesielt ut fra den løpende observasjonen de gjør seg i klasserommet hver dag og at den intuisjonen de som lærere har utviklet kan gi like god informasjon om elevene som systematisk observasjon gjennom Lesson Study. En deltaker i gruppe C trekker frem at hvis han skulle justert noe på Lesson Study ville han ha tonet ned observasjonsdelen. Lærerne drøfter også om observasjon kunne vært brukt i effektstudier ved å prøve ut to forskjellige metoder for innlæring av noe, men så trekker de frem at det primært er ved begrepsprøve etterpå at de ville få svar, ikke ved observasjonen. De drøfter også om de har hatt vært for opptatt av å observere sosiale og språklige prosesser i klasserommet i stedet for å observere to ulike undervisningsmetoder inn mot et tema og sett hvilken metodikk som var best. På bakgrunn av lærernes drøfting av observasjon som metode kommer det ikke klart frem at noen av gruppene har opplevd å få til en dypere observasjon av hvordan elever lærer eller at observasjonen har gitt dem mer kunnskap om elevens læring enn de hadde fra før. Dette samstemmer med funnene til Lewis som beskriver at lærere som tar i bruk Lesson Study for første gang observerer forhold ved undervisningen som lett lar seg observere, mens indikasjoner på elevenes tanker og respons på undervisningen som ikke så lett lar seg observere, er mer krevende og krever mer erfaring med metoden (Lewis, Perry, Hurd, & O'connel, 2006, s. 275).

6.5. Lesson Study i et profesjonsperspektiv

Det var spesielt gruppe C som drøftet Lesson Study i et profesjonsperspektiv. De beskriver at de som lærere stadig opplever at det er noen som vil profesjonalisere dem utenfra ved at det kommer nye læreplaner eller satsinger fra Kunnskapsdepartementet, kursholdere fra universitet eller nye krav fra skoleeiere som de må forholde seg til og at mye av det som kommer utenfra oppleves som at det forstyrrer lærerne i arbeidet deres. Disse opplevelsen samstemmer med ekspertgruppens utsagn om at spenningen knyttet til profesjonalisering ovenfra eller profesjonalisering innenfra har vært den største spenningen i norsk skole etter tusenårsskiftet (Dahl, et al., 2016, s. 206/207). Lærerne peker også på at når det kommer noen utenfra, eksempelvis noen fra universitetet som holde kurs for dem, så er teoriene og det språket de tar med seg noe som lærerne opplever som lite konstruktivt eller meningsfullt bidrag inn i deres arbeid. Dette samsvarer også med funnene til Hermansen og Mausethagen (2016) som peker på at politiske føringer på at lærere i større grad skal forholde seg til forskningsbasert kunnskap som er en dekontekstualisert kunnskap ofte fører til spenninger overfor den tradisjonelle erfaringsbaserte kunnskapen lærerne deler seg imellom og at de derfor har utviklet en skepsis til forskere utenfra (Hermansen & Mausethagen, 2016, s. 2-3). Lærerne peker på at Lesson Study kan være en metode hvor lærere selv kan ta kontroll over profesjonaliseringen og at Lesson Study kan være en metode hvor lærere sammen med fagdidaktikere utvikler et felles språk som bindeledd mellom de to kunnskapsparadigmene forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap. Dette samstemmer med forskningen til Takahashi & McDougal (2016), hvor de peker på at læreres ferdigheter i å forholde seg til forskningslitteratur og læreplananalyse sammen med fagmiljøer fra universiteter og høyskoler er en viktig forutsetning for å styrke læreres profesjonalitet i forhold til å utforske forholdet mellom undervisning og læring (Takahasi & McDougal, 2016, s. 520). Lærerne peker også på at Lesson Study kan være en metode hvor de kan utvikle et bedre språk for å begrunne og dokumentere sin egen undervisning. Dette samstemmer med funnene til Hermansen og Mausethagen som peker på at det at lærere får mer innsikt i forskningsbasert kunnskap gjør at det kan bli lettere for lærere å begrunne og legitimere arbeidet sitt (Hermansen & Mausethagen, 2016, s. 7-8).

Når det gjelder lærernes tanker om autonomi og utøvelse av skjønn er de tydelige på at autonomien er viktig og at de forventer tillit fra foreldre og andre utenfor skolen på at det er de som selv best vet hvordan undervisningen skal gjøres på best mulig måte for elevene. Samtidig merker de at tilliten i mange sammenhenger er skjør ved at mange mener noe om

hvordan de skal undervise og hvordan skolen skal utvikles videre. Denne skjøre balansen mellom autonomi, skjønn og tillitt som lærerne setter ord på, samstemmer med ekspertgruppens vurdering om at hovedutfordringene for lærerprofesjonen videre blir å finne en god balanse mellom de virkemidlene som bidrar til profesjonalisering ovenfra og profesjonalisering innenfra og i den sammenheng peker ekspertgruppen på profesjonsfellesskapet (Dahl, et al., 2016, s. 207).

6.6. Lesson Study som metode for skolebasert profesjonsutvikling

Alle tre gruppene som deltok i studien argumenterer for at dersom Lesson Study skal bli brukt videre må ledelsen ved skolen primært fungere som de som rydder tid på lærernes arbeidsplan og tar ansvar for å prioritere bort andre satsinger og oppgaver for de lærerne som ønsker å drive videre med Lesson Study. De peker også på at dersom rektor ønsker å ta Lesson Study i bruk i større omfang blant lærerne, må frivilligheten fortsatt ha sin plass slik at ikke Lesson Study blir den eneste måten å jobbe med kompetanseheving i kollegiet på. En av gruppene peker spesielt på at dersom Lesson Study skal innføres for hele skolen, bør skolens ledelse ikke legge styringer på hele innholdet, men at metoden kan knyttes til ulike satsingsområder slik at lærerne får en opplevelse av medinnflytelse. Lærernes refleksjoner rundt eierskap og motivasjon for å ta i bruk Lesson Study som metode for skolebasert satsing er helt i tråd med de funnene Posthold et al. (2017, s. 189-190) gjorde ved evalueringen av den skolebaserte satsingen Ungdomstrinn i utvikling. Der pekes det på at eierskap og motivasjon for skolebaserte satsinger forutsetter at lærere involveres i innholdet og at satsingen er knyttet til kjernevirksomheten av lærernes oppgaver-

7. Konklusjon og veien videre

Det er flere svakheter med en liten kvalitativ studie som denne der 12 lærere har gjennomført Lesson Study for første gang i forbindelse med en intervensjon. Intervensjonen har vært en del av en skolebasert studie med mange aktører involvert, alt fra rektor, avdelingsledere og pedagogikk- og fagdidaktikklærere. En annen svakhet ved studien er at jeg som forsker har hatt flere roller inn i intervensjonen. Jeg har vært med å utvikle planleggingsverktøyet for Lesson Study og velge ut undervisningsfokuset i intervensjonen. I tillegg har jeg vært observatør under deler av intervensjonen, prosjektleder for det skolebaserte studiet og praksisleder for samarbeidet mellom lærerutdanningen og nevnte praksisskole. Dette er forhold ved undersøkelsen som åpenbart har påvirket mine data, men som det er vanskelig å undersøke i hvilken grad de har påvirket. Ved å velge en relativt eksplorerende og abduktiv tilnærming til undersøkelsen, har jeg vært bevisst på disse forholdene gjennom hele prosessen fra utvikling av problemstilling til analysen av dataene. Jeg vil derfor hevde at jeg har gjort flere funn som relevante i seg selv og i lys av annen forskning på Lesson Study.

Hovedfunnet mitt er et lærerne gjennom opplæring i Lesson Study og erfaring med metoden gir uttrykk for at dette er en metode som de mener er godt egnet til å utvikle egen og kollegers kunnskaper og ferdigheter innenfor profesjonens kjerneoppgaver som handler om å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisning. Dette funnet samsvarer godt med internasjonal forskning på området (Olsen & Wølner, 2017, s. 30) .

Et annet viktig funn jeg vil trekke frem er at det kan se ut til at en første utprøving av metoden ikke er tilstrekkelig til at lærerne virkelig griper kjernen i Lesson Study som er å utforske forholdet mellom undervisning og elevers læring på bakgrunn av observasjon. Lærerne beskriver at de brukte mye tid og energi på å forstå metoden og gjøre det riktig og dette påvirket både valg av forskningsspørsmål, undervisningsdesign, observasjon og erfaringer med metoden. Dette samstemmer med Lewis (2006) om lærere som tar i bruk Lesson Study for første gang. Hun beskriver at de har mer enn nok med å forholde seg til syklusene i Lesson Study og ikke greier å komme under overflaten før de får mer erfaring med metoden (Lewis, Perry, Hurd, & O'connel, 2006, s. 274).

Et tredje funn jeg vil trekke frem er at lærerne i hovedsak er skeptiske til å innføre Lesson Study som eneste metode for profesjonsutvikling. De begrunner dette primært i erfaringer med tidligere satsinger som kommer ovenfra og som de har opplevd har vært mer til bry enn til nytte. De er urolige for at en ved å innføre Lesson Study for alle kan risikere å skape motstand blant noen lærere og at dette kan ødelegge motivasjonen for de som ønsker å bruke Lesson Study videre. Lewis (2016) peker på at dersom lærerne skal komme videre som profesjonsfellesskap kan det være klokt å starte med frivillighet, men etter hvert bør alle lærerne bli med dersom metoden skal bli noe mer enn en tilfeldig satsing blant enkeltlærere (Lewis, Perry, Hurd, & O'connel, 2006, s. 275). Erfaringene fra den skolebaserte satsingen Ungdomstrinn i utvikling peker samtidig på hvor viktig lærernes medinnflytelse på innholdet er dersom lærere skal få motivasjon og eierskap til skolebaserte satsinger (Postholm, et al., 2017, s. 189).

Alt i alt mener jeg at studien min har gitt meg nyttig kunnskap i forhold til å utvikle Lesson-Study-delen av studiet videre. Ikke minst har det vært nyttig at lærerne som har deltatt i intervensjonen har fått en så tydelig stemme inn i å beskrive deres erfaringer og opplevelser i forhold til Lesson Study som metode, i forhold til Lesson Study i et profesjonsperspektiv og som verktøy for skolebasert profesjonsutvikling. Lærernes stemme inn i spørsmålene om profesjon og profesjonalisering er viktige stemmer i en tid og i et landskap hvor mange aktører utenfor skolen har sterke meninger om hvilken retning skolen bør gå. Det ville derfor vært interessant å kunne følge disse lærerne videre dersom de fortsetter å bruke Lesson Study og sett på om mer erfaring med Lesson Study hadde ført til at lærerne i enda større grad hadde utviklet sine ferdigheter i bruk av forskningslitteratur, observasjon av undervisning og fremlegg av sine funn i et mer dekontekstualisert språk og om denne måten å jobbe på kunne bidratt til at lærere i større grad utvikler egne profesjonsstandarder (Dahl et al., 2016, s. 207) slik at det kan bli en god balanse mellom profesjonsutvikling utenfra og innenfra.

Referanser

- Akiba, M., & Wilkinson, B. (2016). *Adopting an international innovation for teacher professional development: State and district approaches to lesson Study in Florida* (Vol. 67). Journal of Teacher Education.
- Bocala, C. (2015). *From Experience to Expertise: The Development of Teachers' Learning in Lesson Study* (Vol. 66). Journal of Teacher Education.
- Brandth, B. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning. Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Cole, M., & Engeström, Y. (2007). *Cultural-Historical Approaches to Designing for Development*.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Iversen, K. L., Lauvdal, T., Mausestagen, S., . . . Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Dudley, P. (2013). *Teacher learning in lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilized imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' lea* (Vol. 34). Teacher and Teacher Education.
- Dudley, P. (2014). *Lesson Study. A handbook*. Cambridge.
- Elstad, E., & Helstad, K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fujii, T. (2013). *Implementing Japanese Lesson Study in Foreign Countries: Misconceptions Revealed* (Vol. 16). Mathematics Teacher Education and Development, .
- Fujii, T. (2016). *Designing and adapting tasks in lesson planning; a critical process of Lesson Study* (Vol. 48). ZDM Mathematics Education. doi:DOI 10.1007/s11858-016-0770-3
- Groves, S., Doig, B., Vale, C., & Widjaja, W. (2016). *Critical factors in the adaptation and implementation of Japanese Lesson Study in the Australian context* (Vol. 48). ZDM Mathematics Education. doi:DOI 10.1007/s11858-016-0786-8
- Hermansen, H., & Mausestagen, S. (2016). *Når kunnskap blir styrende: Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer* (2. utg., Vol. 10). Acta Didactica Norge.
- Jacobsen, D. (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- KD. (2017). *Meld. St. 21 Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lewis, C. (2002). *Does Lesson Study Have a Future in the United States?* (1. utg.). Nagoya Journal of Education and Human Development;
- Lewis, C., Perry, R., Hurd, J., & O'Connell, M. P. (2006). *Lesson Study Comes of Age in North America*. Teacher Collaboration. doi:doi/pdf/10.1177/003172170608800406
- Lillejord, S., & Børte, K. (2014). *Parnterskap i lærerutdanningen - En forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning.
- Lim-Ratnam, C.-L., Lee, C., Jlang, H., & Sudarshan, A. (2019). *Lost in adaptation? Issues of adapting Japanese lesson Study in non-Japanese contexts* (Vol. 18). Educ Res Policy Prac.
- Lødding, B., Gjerustad, C., Rønsen, E., Bubikova-Moan, J., Jarness, V., & Røsdal, T. (2019). *Sluttrapport: Ungdomstrinn i utvikling*. NIFU.
- Molander, A., & Terum, L. (2019). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Munthe, E., Baugstø, T., & Haldorsen, A. K. (2017). *Lesson Study - for en skolebasert kompetanseutvikling* (4. utg., Vol. 24). Bedre skole.

- Munthe, E., Helgevold, N., & Bjuland, R. (2017). *Lesson Study i utdanning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- NRLU. (2017). *Nasjonale retningslinjer for lektorutdanningen for trinn 8-13*. (E. Munthe, Red.) NRLU's programgruppe for Lektor 8-13.
- Ohnstad, F. (2015). *Profesjonsetikk i skolen; Læreres etiske ansvar*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen, K., & Wølner, T. (2017). *Lesson Study og læreres læring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Peirce, C. (1960). *Collected papers; 5-6; Pragmatism and pragmaticism; Scientific metaphysics*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Peirce, C., & Buchler, J. (1940). *Philosophical writings of Peirce*. Hentet fra <http://books.google.no/books?id=CISjXRibxAMC>
- Postholm, M., Normann, A., Dahl, T., Dehlin, E., Engvik, G., & Irgens, E. (2017). *Ungdomstrinn i utvikling. En mulighetenes gavepakke til skole- og utdanningssektoren*. NTNU.
- Saito, E., & Matthew, A. (2015). *Lesson study for learning community. Conceptualising teachers' practices within a social justice perspective* (6. utg., Vol. 36). *Studies in the Cultural Politics of Education*. doi:<https://doi.org/10.1080/01596306.2014.968095>
- Saito, E., Tsukui, A., & Tanaka, Y. (2008). *Problems on primary school-based in-service training in Vietnam: A case Study of Bac Giang province* (Vol. 28). *Journal of Educational Development*.
- Seleznyov, S. (2016). *Lost in translation* (Vol. 7.5). *Professional Development*.
- Takahasi, A., & McDougal, T. (2016). *Collaborative lesson research: maximizing the impact of lesson Study* (Vol. 48). *ZDM Mathematics Education*.
- Udir. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet.
- Universitetet i Agder. (2020). *Skolebasert veiledningspedagogikk for praksislærere og veiledere for nyutdannede*. Kristiansand: Fakultet for humaniora og pedagogikk. Hentet fra <https://www.uia.no/studieplaner/topic/PED991-1?year=2020>
- Virkunen, J., & Ahonen, H. (2011). *Supporting expansive learning through theoretical-genetic reflection in the Change Laboratory* (Vol. 24). *Journal of Organizational Change*.
- Wood, P., Larssen, D., Helgevold, N., & Cajkler, W. (2020). *Lesson Study in Initial Teacher Education : Principles and Practices*. Bingley, United Kingdom: Emerald Publishing Limited .

Vedlegg 1 - Endelig plan for Lesson-Study på XXX skole – høsten 2020

Samling 1: Torsdag 13.08 fra 1330-1530

- Gi innføring i Lesson Study metoden (60 min) v/ Andreas Reier Jensen
- Kjennetegn på gode forskningsspørsmål med utgangspunkt i fagfornyelsen. (10 min pr fagdidaktiker)
- Lærerne begynner å tenke sammen rundt problemstilling. Rektor har laget ferdig grupper.

Samling 2: Torsdag 17.09 fra kl 1400-1600

- Observasjon som metode, bruk kvalitative eller kvantitative metoder, fokus på roller i forskningstimen
- Lærerne jobber videre med problemstilling og hvordan de skal observere og måle effekten av undervisningen
- Andreas Reier Jensen og fagdidaktikerne blir med på gruppene

Samling 3: Fredag 16.10 fra kl 0800-1530

- Presentasjon av forskningsspørsmål og metode for observasjon/måling av effekt, dette kan gjerne skje i fagdisiplingrupper
- Tilbakemelding til gruppene fra Andreas Reier Jensen og fagdidaktikerne
- Lærerne arbeider i grupper med å planlegge forskningstimen, fagdidaktikere og pedagogikklærer er til stede som veiledere i starten, men lærerne jobber mesteparten av dagen alene.

Samling 4: Torsdag 5.11 fra kl 1400-1600

- Lærerne arbeider i grupper med å planlegge forskningstimen. Rektor styrer denne samlingen.

Forskningstimen gjennomføres i løpet av november

- En lærer underviser, medlærere observerer. Pedagogikklærer/fagdidaktiker observerer minst en forskningstime hver.

Samling 5: Torsdag 10.12 fra kl 1400-1600

- Fremlegg av forskningstimen, 10 minutter pr gruppe som har gjennomført forskningstimen, gjerne i fagdisiplingrupper med pedagogikklærer og fagdidaktikere i de ulike fagdisiplingruppene.

Innlevering av arbeidskrav, 6.01.2021.

Eksamen, uke 3 og 4 - 2021

Ansvar rektor:

- Sette sammen faggruppene på skolen
- Lage en plan for lærernes arbeid med planlegging, gjennomføring, evaluering og fremlegg av forskningstimen
- Holde kontakt med ansvarlig pedagogikk lærer (Andreas R Jensen)

Ansvar pedagogikk lærer:

- Gi innføring i Lessonstudy metoden, kjennetegn på gode forsknings spørsmål og observasjon som metode. Presisere arbeidskrav og eksamen ved oppstart av modulen.
- Delta på møte på skolen i etterkant av samlingene, evaluere og planlegge veien videre
- I tillegg kan pedagogikk lærer brukes som ressurs inn mot skolens ledelse eller enkelt grupper av lærere som trenger ekstra støtte i Lesson-Study-syklusen

Ansvar fagdidaktiker:

- Presentere eksempler på gode forsknings spørsmål knyttet til fagfornyelsen
- Delta i ei eller flere Lesson-Study grupper som veileder
- Understøtte lærerne med relevant fagdidaktiske verktøy, forsknings artikler, metoder osv
- Være med på minst en forskningstime som observatør

Ansvar prosjektleder Avdeling for lærerutdanning

Lage en plan sammen med emneansvarlig og skolens rektor
Evaluere Lesson study syklusen

Vedlegg 2 – Planleggingskjema for Lesson Study

Planleggingskjema for Lesson study

Problemstilling:				
Klasse: Skriv her		Elev-/gruppeforutsetninger: (elevsammensetning, forventninger, kunnskaper, erfaringer, ferdigheter og særlige behov)		
Dato: Skriv her				
Fag: Skriv her				
Forsknings spørsmål, hva hvilke ønsker dere å undersøke gjennom forskningstimen? Skriv her				
Prediksjon, hva tror dere vil være hovedeffekten(e) av undervisningen? Skriv her				
Tidsbruk	Undervisningens hva	Undervisningens hvordan	Gruppas prediksjon	Elevenes respons
Beskriv tidsbruk	Beskriv det faglige innholdet og læremidler i denne sekvensen	Beskriv undervisningsmetoder og elevaktivitet denne sekvensen	Beskriv antakelsene dere har på elevenes respons – hva tror dere vil fungere godt, hva kan være utfordrende?	Beskriv hvordan elevene responderte på aktivitetene Gjør dette med utgangspunkt i observasjonsmetodene sosiogram og løpende protokoll
	Skriv her	Skriv her	Skriv her	Skriv her
	Skriv her	Skriv her	Skriv her	Skriv her
	Skriv her	Skriv her	Skriv her	Skriv her
	Skriv her	Skriv her	Skriv her	Skriv her
Drøfting, hvilke prediksjoner ble bekreftet/avkreftet, hva overrasket dere og hva ville dere gjort annerledes dersom dere skulle gjennomført forskningstimen en gang til? Skriv her				

Vedlegg 3 – Planleggingskjema for lektorstudenter

PPU/ lektor profesjonsfag – Universitetet i Agder

PLANLEGGINGSSKJEMA 1

Forutsetning				
Student: Skriv her		Navn på undervisningsrom: Skriv her		
Dato: Skriv her		Kort beskrivelse av undervisningsrommet: Skriv her		
Antall elever: Skriv her		Elevforutsetninger: (forventninger, kunnskaper, erfaringer, ferdigheter og særlige behov) Skriv her		
Klokkeslett (fra-til): Skriv her				
Antall lærere / fagarbeidere: Skriv her				
Trinn/utdanningsprogram: Skriv her				
Fag: Skriv her				
Kompetansemål: Skriv her				
Læringsmål: Skriv her				
Tidsbruk	Undervisningens hva	Undervisningens hvordan	Vurdering	Undervisningens hvorfor
Beskriv tidsbruk	Beskriv det faglige innholdet og læremidler i denne sekvensen	Beskriv undervisningsmetoder og elevaktivitet denne sekvensen	Beskriv hvordan du planlegger å vurdere undervisning og læring og hvordan du tenker å bruke informasjonen du får	Begrunn de valgene du gjør
	Skriv her	Skriv her	Skriv her	Skriv her
	Skriv her	Skriv her	Skriv her	Skriv her
	Skriv her	Skriv her	Skriv her	Skriv her
	Skriv her	Skriv her	Skriv her	Skriv her
Jeg ønsker veiledning på: Skriv her				

Vedlegg 4 - Intervjuguide

Intervjuguide

Takk for at du har sagt deg villig til å delta på fokusgruppeintervju etter å ha gjennomført et Lesson-Study-prosjekt. Et fokusgruppeintervju har til hovedhensikt å få frem deltakernes tanker og erfaringer gjennom en løst styrt samtale rundt noen fokusområder. Det er viktig at alle på gruppen slipper til og at det er åpenhet for å komme frem med egne tanker og erfaringer rundt fokusområdene.

Hovedfokusområdet for intervjuet vil dreie seg rundt erfaringene dere som gruppe har gjort dere ifb med gjennomføringen av Lesson-Study-prosjektet i høst og i løpet av intervjuet vil vi komme innom disse spørsmålene.

- Fortell om hvordan dere kom frem til problemstilling og forskningsspørsmål
- Hvilke utfordringer møtte dere på når dere skulle planlegge forskningstimen?
- Hvordan gikk forskningstimen i lys av det som var planlagt?
- Hvilke forutsetninger tenker dere er viktige må være på plass for å få til en god forskningstime?
- Hvordan tenker dere at de funnene dere har gjort er gyldige og kan brukes inn i andre timer/fag/sammenhenger?
- Hva kan Lessons-Study som metode bidra med til profesjonalisering av lærere?
- Hvilke(n) hovedutfordring(er) ser dere med Lesson Study som metode?
- Hva skal til for at dere vil fortsette å bruke metoden?

Mvh Leif Jensen
Praksisleder Avdeling for lærerutdanning
Universitetet i Agder

Vil du delta i forskningsprosjektet

” Lesson-Study som metode for profesjonsutvikling”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *undersøke hvordan dere etter å ha deltatt på modulen Lesson-Study ser på denne metoden som verktøy for profesjonalisering*. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg holder på med master i ledelse ved Universitetet i Agder, og i forbindelse med at dere har deltatt på skolebasert veiledningspedagogikk med modulen Lesson-Study og har gjennomført et Lesson-Study-prosjekt, ønsker jeg å undersøke noe nærmere hvilke vurderinger dere gjør rundt Lesson-Study som metode for profesjonsutvikling.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Fordi du har deltatt på det skolebaserte veiledningsstudiet og gjennomført et Lesson-Study prosjekt, har jeg foretatt et utvalg blant gruppene med spredning på fagområder og gjort en henvendelse til din gruppe om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du sammen med arbeidsgruppen din blir med på et fokusgruppeintervju på om lag 60 minutter. Jeg vil ta lydopptak og notater fra selve intervjuet og dere vil få tilsendt en intervjuguide på forhånd. Jeg vil intervju 3 grupper fra skolen din. Jeg vil ikke stille spørsmål knyttet til personopplysninger gjennom intervjuet og dermed kan dere heller ikke identifiseres.

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.

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 bare undertegnede og veileder Andreas Reier Jensen som vil ha tilgang til lydopptakene.
- Lydopptakene låses inn i låst skap og all transkripsjon av opptakene lagres på sikker server på UiA med tottrinnslogging.

- Dere som deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15. juni 2021. Når prosjektet er avsluttet vil alle lydopptak bli slettet.

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 Universitetet i Agder 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:

- Universitetet i Agder ved Leif Jensen (leif.jensen@uia.no)
- Prosjektveileder Andreas Reier Jensen (andreas.r.jensen@uia.no)
- Vårt personvernombud: Ina Danielsen (ina.danielsen@uia.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

Leif Jensen

Prosjektansvarlig